



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão em Educação**

**CRISTIANE DA SILVA SANTOS**

**POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM**  
**DEFICIÊNCIA EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS E**  
**PORTUGUESAS**

**UBERLÂNDIA – MG**  
**2013**



**CRISTIANE DA SILVA SANTOS**

**POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA EM UNIVERSIDADES BRASILEIRAS E  
PORTUGUESAS**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora, sob orientação da Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques.

Orientador do Doutorado Sanduíche: Prof. Dr. Eugénio Silva da Universidade do Minho (Braga - Portugal).

**UBERLÂNDIA – MG  
2013**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.**

- 
- S237p Santos, Cristiane da Silva, 1977-  
2013 Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas / Cristiane da Silva Santos. - 2013.
- 389 f. : il.
- Orientadora: Mara Rúbia Alves Marques.  
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Inclui bibliografia.
1. Educação -- Teses. 2. Educação especial -- Brasil -- Teses. 3. Educação especial -- Portugal -- Teses. 4. Educação e Estado -- Teses. 5. Educação superior -- Teses. I. Marques, Mara Rúbia Alves. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

---

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto  
Universidade de São Paulo – USP



Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores  
Universidade Federal de Goiás - UFG



Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Lázara Cristina da Silva  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Dedico este trabalho, em especial, a Deus, que até aqui com Tua graça, Tua bondade e Tua fidelidade me sustentou e me deu forças e sabedoria para conquistar mais uma vitória na minha vida profissional e acadêmica. Como diz a letra de uma música: “É tão bom sonhar Teus sonhos. É tão bom viver Teus planos. E conhecer a graça de pertencer a Ti. É tão bom fechar meus olhos. E contemplar com a minha fé todas as Tuas palavras. E Tuas promessas para mim. Deus fiel”.

Aos meus pais Sebastiana (*in memoriam*), João e Edna, aos meus irmãos, Fernanda e André, minha sobrinha Emily e aos meus amigos Marisa, Regina e Mário e aos meus cachorros (Julie, Neguinho, Petitita, Gaúcho, Foguinho, Neguinha e Sassá) pelo apoio afetivo, amizade e companheirismo em todos os momentos, apesar dos sacrifícios que lhes impus para poder realizar esta pesquisa.

Mãe, à senhora – que sempre sonhou comigo e investiu nas sementes desses sonhos – não pôde me ver colher os frutos, pois só me acompanhou até o ingresso ao Mestrado. Hoje, graças a Deus, à senhora, ao pai e à Edna sou professora efetiva da Universidade Federal de Goiás – UFG e completo a minha carreira acadêmica com o Doutorado.

“Se fosse só sentir saudades, mas existe algo mais, seja como for é uma dor que dói no peito...” (Legião Urbana).

Muito obrigada!





## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos que, de uma maneira ou de outra, apoiaram e ajudaram-me na realização deste estudo. A todos, muito obrigada! De modo especial, agradeço:

Aos meus amigos e companheiros, presentes no dia a dia nas pessoas de Vânia, Estela, Mônica, Kelly Cristina, Lília, Lucimara, Fátima, Neila, Joyce, Ana Clara, Heliany, Leomar, Andreia, Lidian, Luzia, Nilzo, Lana, Amanda, Adriana, Maísa, Lívia, Diego, Maria Aldair, Márcia, Lilian, Ionice, Cirlei e Roseane pelo companheirismo e apoio durante o processo de realização deste trabalho.

À Aldeci e a Flaviana pelo apoio durante os quase cinco meses que vivemos em Braga – Portugal. Agradeço, em especial, à Aldeci por me apoiar durante todo o processo e me ajudar a refletir como analisar os dados da pesquisa.

À minha orientadora Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques que, com competência e amizade, orientou-me na realização desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Eugénio Silva pela competência e compromisso com os quais conduziu a minha orientação durante a realização do Doutorado Sanduíche na Universidade do Minho – UMinho.

Aos professores Dra. Lázara Cristina da Silva e Dr. Marcelo Pereira Soares da Silva, pelas contribuições dadas ao estudo por ocasião do Exame de Qualificação. Em especial, agradeço à Profa. Lázara pelo apoio em discutir comigo alguns conceitos da área da Educação Especial e pela confiança ao enviar textos de sua autoria que ainda nem tinham sido publicados.

Aos professores da Banca Examinadora pela avaliação e contribuições ao meu trabalho.

Aos meus colegas do Curso de Doutorado, pelo apoio, amizade e oportunidade de discussão e sugestões valiosas. Em especial, quero agradecer pela oportunidade valiosa de

encontrar e conviver com minha amiga guerreira Tâmara (*in memoriam*) que, infelizmente, não pôde concluir o doutorado.

Ao Coordenador, aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – Faced/UFU.

Ao Departamento de Educação Física do Campus Catalão – CAC da UFG pelo apoio, incentivo e liberação para meu processo de qualificação profissional.

Ao José Carlos do Nascimento, secretário do Curso de Educação Física do CAC/UFU; Racilei Maria Silva, secretária da Associação dos Docentes do CAC/UFG; Fabiana Alves de Assunção Mesquita, Lilian Rosa Aires Carneiro e Cláudio Diniz Cardoso, secretários da Coordenação de Pesquisa e Pós-graduação da UFG, pelo apoio e atenção na resolução dos processos administrativos e Juliana E. de Castro pela atenção e envio dos dados referentes ao Núcleo de Acessibilidade da UFG.

Aos alunos e gestores que compartilharam da pesquisa cuja participação foi imprescindível para a realização deste estudo.

Aos interpretes da Língua Brasileira de Sinais – Libras e da Língua Gestual Portuguesa – LGP por me ajudarem a realizar as entrevistas com os alunos surdos. À Maria Ivonete, secretária do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – Cepae pela atenção e por me auxiliar na comunicação com um aluno surdo, quando não foi possível a presença de um intérprete na UFU.

Ao João Martins Neto e Marcelo José Pereira, da Divisão de Apoio à Pós-Graduação da UFU, pelo apoio e auxílio durante o processo de inscrição para a Bolsa Sanduíche da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

À Alexandra Guimarães e sua família pela atenção, recebimento e acolhimento na cidade de Braga/Portugal.

À Lília Aguardenteiro Pires, do Serviço de Apoio ao Aluno da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa; ao Prof. Leonardo Silva, da Escola Secundária Carlos Amarante; à

secretária da Pró-Reitoria da UMinho, Paula Batista; e ao António Silva, técnico do Serviço de Apoio ao Estudante com Deficiência – Saed, pela gentileza em me apoiar e disponibilizar documentos importantes e necessários para realização desta pesquisa.

À Liliane Stelzenberger, Margarida Dias Monteiro Gonçalves, Thaísa Oliveira Lima, Dorotea Bueno, Margareth Garcia, Elisabeth Gomes Pereira, Maria das Graças Nóbrega de Almeida, estudantes brasileiras; Alice Lopes e Filipe Venade de Sousa, estudantes portugueses da UMinho, pelo apoio, amizade durante o meu estágio.

À Maria das Dores Pereira Rosa, gerente do Banco de Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, pela gentileza ao fornecer dados do censo sobre o número de alunos com deficiência matriculados na educação superior do Brasil.

À Maria Cristina Gonçalves pela revisão do texto e Sandra Gardellari pela tradução do resumo.

À Capes pelo apoio financeiro na realização do Doutorado Sanduíche, em especial à técnica Valdete Lopes.

À UFG pelo apoio financeiro, por meio Programa Institucional de Bolsas Pós-Graduação – Pró-Qualificar.



## **O tapeceiro**

Tapeceiro, grande artista  
Vai fazendo seu trabalho  
Incansável, paciente no seu tear

Tapeceiro, não se engana  
Sabe o fim desde o começo,  
Traça voltas, mil desvios sem perder o fio

Minha vida é obra de tapeçaria,  
É tecida de cores alegres e vivas,  
Que fazem contraste no meio das cores  
Nubladas e tristes  
Se você olha do avesso,  
Nem imagina o desfecho  
No fim das contas, tudo se explica,  
Tudo se encaixa, tudo coopera pro meu bem

Quando se vê pelo lado certo,  
Muda-se logo a expressão do rosto,  
Obra de arte para Honra e Glória do Tapeceiro

Minha vida é obra de tapeçaria,  
É tecida de cores alegres e vivas,  
Que fazem contraste no meio das cores  
Nubladas e tristes  
Se você olha do avesso,  
Nem imagina o desfecho  
No fim das contas, tudo se explica,  
Tudo se encaixa, tudo coopera pro meu bem

Quando se vê pelo lado certo,  
Todas as cores da minha vida  
Dignificam a Jesus Cristo, o Tapeceiro

(João Alexandre)



## RESUMO

Esta pesquisa analisa a organização das Instituições Federais de Ensino Superior – Ifes, no Brasil e em Portugal, no que diz respeito às políticas e ações institucionais em face das demandas por acesso e permanência na educação superior de alunos com deficiência física, visual, auditiva e intelectual. Para tanto, utilizamos dois tipos de delineamentos, o documental e o de campo de caráter crítico-descritivo. O universo do estudo compreendeu, no Brasil, a UFG e a UFU e, em Portugal, a UMinho e a Universidade do Porto – UP, envolvendo 14 alunos com deficiência e 18 gestores das instituições, mediante entrevistas semiestruturadas e respectivas análises de conteúdo. Os resultados indicaram que não se pode falar que existe uma política de inclusão em termos de acesso, tendo em vista a privatização desse nível de ensino tanto no Brasil quanto em Portugal, bem como a não universalização que mantém características de seleção e exclusão, a despeito das especificidades institucionais. No que diz respeito à permanência, no Brasil existe um aparato jurídico avançado que precisa ser efetivado na prática. Isso porque os recursos de acessibilidade legalmente previstos são quesitos a serem avaliados para fins de autorização, reconhecimento e credenciamento das instituições, bem como para fins de desempenho nas políticas de avaliação do governo federal. Em Portugal, não há uma legislação nacional para acesso e permanência na educação superior, mas legislações específicas voltadas para as pessoas com deficiências que contemplam os recursos de acessibilidade e que resultaram em políticas institucionais em forma de despachos, estatutos, etc. nas universidades pesquisadas. Os resultados encontrados não permitem afirmar que as Ifes são inclusivas, uma vez que prevalece no interior delas um movimento, ainda integracionista, que transfere para o aluno o esforço para se adequar ao contexto universitário. Entretanto, percebemos que, de modo muito lento, os serviços de apoio estão conseguindo organizar ações e encaminhamentos articulados com demais órgãos das instituições de modo a delinear o esboço de uma política institucional de inclusão. O propósito deste estudo é apresentar um diagnóstico situacional das instituições selecionadas com vistas a subsidiar futuras investigações e a elaboração de políticas institucionais para assegurar, nelas, o acesso e a permanência dos alunos com deficiência.

**Palavras-chave:** Educação superior. Alunos com deficiência. Políticas públicas. Acessibilidade.





## ABSTRACT

This research analyzes the organization of the Federal Institutes of Higher Education - IFES, in Brazil and Portugal, on policy and institutional actions related to demands for access and permanence of students with physical, visual, hearing and intellectual disabilities in higher education. For that, we have used two types of designs, i.e., the documentary and the field critical-descriptive one. In Brazil the study comprised UFG and UFU, and in Portugal, UMinho and University of Porto - UP, involving 14 students with disabilities and 18 managers of institutions, through semi-structured interviews and analyzes of their content. The results indicated that one can not say that there is a policy of inclusion in terms of access, because of privatization of higher education institutions both in Brazil and in Portugal as well as the non-maintenance of universal characteristics of selection and exclusion, despite institutional specificities. There is an advanced legal apparatus in Brazil on permanence that needs to be put in practice because the accessibility features provided by law are issues to be evaluated for authorization, recognition and accreditation of institutions as well as for performance in evaluation policies of the federal government. In Portugal, there is no national legislation for access and permanence in higher education in the universities surveyed, but specific laws aimed at people with disabilities that include accessibility features resulted in institutional policies in the form of orders and statutes. The results do not allow us to say that Ifes are inclusive once there is an integrationist prevailing movement within them, which transfers to the student the effort to fit himself/herself in the university context. However, we realize that, support services are slowly being able to organize actions allied to other institutions organs so as to outline an institutional policy of inclusion. The purpose of this study is to present a situational diagnosis of the selected institutions in order to support future research and the development of institutional policies to ensure access and permanence of students with disabilities.

**Keywords:** Higher education. Students with disabilities. Public policies. Accessibility.



## LISTA DE FOTOS

FOTO 1 - Piscina vazia próxima à entrada do Bloco da Biblioteca Campus Santa Mônica/UFU.....	191
FOTO 2 - Vagas reservadas no estacionamento do Campus Colemar Natal e Silva/UFG....	198
FOTO 3 - Valas descobertas próximas ao Bloco A no Campus Santa Mônica/UFU .....	212
FOTO 4 - Acesso aos Serviços de Ação Social na UMinho .....	214
FOTO 5 - Rebaixamento de meio-fio no Campus Santa Mônica/UFU .....	219
FOTO 6 - Acesso ao prédio na UMinho .....	224
FOTO 7 - Banheiro acessível no Centro de Aulas do Campus Colemar Natal e Silva/UFG	230
FOTO 8 - Rebaixamento de meio-fio na UMinho .....	231
FOTO 9 - Futuros elevadores no Centro de Aulas do Campus Colemar Natal e Silva/UFG	231



## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 - Números de candidatos, vagas, colocados e matrículas no ano letivo de 2010 .....	122
GRÁFICO 2 - Colocação dos candidatos às vagas do contingente especial para estudantes de deficiência física ou sensorial nas respectivas vagas .....	170



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Nomes dos setores utilizados para as entrevistas e seus equivalentes na Universidade Federal de Goiás .....	42
QUADRO 2 - Nomes dos setores utilizados para as entrevistas e seus equivalentes na Universidade Federal de Uberlândia .....	43
QUADRO 3 - Nomes dos setores utilizados para as entrevistas e seus equivalentes na Universidade do Minho .....	43
QUADRO 4 - Nomes dos setores utilizados para as entrevistas e seus equivalentes na Universidade do Porto .....	44
QUADRO 5 - Atuação e formação dos Gestores.....	44
QUADRO 6 - Evolução do número de estudantes da educação superior, universitário e politécnico, público e privado, 1960-61 a 2009-10** (ZEJINE, CHAVES, CABRITO, 2011, 228).....	118
QUADRO 7 - Números de Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas em Portugal por Organização Acadêmica e Modalidade de Ensino, 2009-2010 (ZEJINE, CHAVES, CABRITO, 2011, p. 230).....	123
QUADRO 8 - Sistematização das dimensões institucionais para análise .....	181
QUADRO 9 - Informações sobre os candidatos que realizaram o último Processo Seletivo na UFG e UFU considerando a data da entrevista realizada com os Gestores .....	186
QUADRO 10 - Condições especiais oferecidas no Processo Seletivo da UFG e da UFU ....	187
QUADRO 11 - Condições especiais requeridas no último Processo Seletivo da UFG e da UFU .....	188
QUADRO 12 - Ações pedagógicas/acadêmicas institucionais oferecidas aos alunos com deficiência relatadas pelos Gestores de Ensino e dos Serviços de Apoio .....	250
QUADRO 13 - Ações que foram implementadas pelas Ifes para os alunos que participaram do nosso estudo e os responsáveis pela implementação .....	263
QUADRO 14 - Sistematização das informações sobre os Serviços de Apoios nas Ifes pesquisadas.....	275
QUADRO 15 - Objetivos e finalidades dos Serviços de Apoio e público atendido .....	279

QUADRO 16 - Demonstrativo do número de alunos com deficiência matriculados na UFG até o 1º Semestre de 2012.....	282
QUADRO 17 - Demonstrativo do número de alunos com deficiência matriculados na UFU até o 1º Semestre de 2012.....	282
QUADRO 18 - Demonstrativo do número de alunos com deficiência matriculados na UMinho que são atendidos pelo GPI até ano letivo de 2011/12.....	285
QUADRO 19 - Demonstrativo do número de alunos com deficiência matriculados na UP que são apoiados pelo Saed e abrigados pelo Estatuto do Eenee até dezembro de 2011 .....	286
QUADRO 20 - Apoios oferecidos pelos Núcleos de Acessibilidades nas Ifes .....	300



## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica – Brasil,– 2001-2010 (BRASIL, 2012a, p. 32) .....	96
TABELA 2 - Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil, 2001-2010 (BRASIL, 2012a, p. 30) .....	96
TABELA 3 - Evolução do Número de Matrículas por Categoria Administrativa – Brasil, 2001-2010 (BRASIL, 2012a, p. 39).....	107
TABELA 4 - Evolução do Número de Ingressos (todas as formas) por Categoria Administrativa – Brasil, 2001-2010 (BRASIL, 2012a, p. 40) .....	108



## LISTA DE SIGLAS

AAUMinho	Associação Acadêmica da Universidade do Minho
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
Acapo	Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Aeflug	Associação de Estudantes da Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Agee	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
AGCS	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
Baes	Biblioteca Aberta no Ensino Superior
Bird	Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAC	Campus Catalão
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Cursino Alternativo
CEB	Câmara de Educação Básica
Cegef	Centro de Gestão de Espaço Físico
Cefets	Centro Federal de Educação Tecnológica
Cemepe	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Cepae	Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial
CGA	Centro de Gestão Acadêmica
Cidarq	Centro de Informação, Documentação e Arquivo/UFG
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
Cnaes	Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Congrad	Conselho de Graduação
Consun	Conselho Universitário
Consuni	Conselho Universitário
Corde	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Deficiente
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura
DGES	Direção Geral do Ensino Superior
EaD	Educação a Distância
ECTS	European Credit Transfer System
Eees	Espaço Europeu de Ensino Superior
EEI	Espaço Europeu da Investigação
Eenee	Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Faced	Faculdade de Educação
Fapemig	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
Gaed	Gabinete de Apoio ao Estudante com deficiência
GPI	Gabinete para Inclusão
GT	Grupo de Trabalho

Gtaedes	Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Educação Superior
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
Ifes	Instituição Federal de Educação Superior
Ileel	Instituto de Letras e Linguísticas
Inep	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
Incluir	Programa de Acessibilidade na Educação Superior
JNE	Júri Nacional de Exames
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGP	Língua Gestual Portuguesa
MAC	Método Aberto de Coordenação
MEC	Ministério de Educação
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
NADH	Núcleo de Apoio à Diversidade Humana
NBR	
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCED	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAA	Políticas de Ação Afirmativa
Paaes	Programa Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior
Paidi	Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidades
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
Pibeg	Programa de Bolsa de Graduação/UFU
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNDA	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Procon	Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária
Proene	Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
ProUni	Programa Universidade para Todos
PS	Processo Seletivo
PUC	Pontifícia Universidade Católica
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RGCG	Regulamento Geral dos Cursos de Graduação
Riapa	Regulamento sobre Inscrições, Avaliação e Passagem de Ano
Saed	Serviço de Apoio ao Estudante com Deficiência
Saedv	Serviço de Apoio ao Estudante Deficiente Visual
SAUMinho	Serviços Acadêmicos da Universidade do Minho
SASUMinho	Serviços de Ação Social da Universidade do Minho

SDUMinho	Serviços de Documentação da Universidade do Minho
Seesp	Secretaria de Educação Especial
Sesu	Secretaria de Educação Superior
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sinapes	Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior
SNRIPD	Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência
TCLE	Termo do Consentimento Livre Esclarecido
UE	União Europeia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UMinho	Universidade do Minho
Umic	Agência para a Sociedade do Conhecimento
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unicid	Universidade Cidade de São Paulo
UO	Unidade Orgânica
Uoei	Unidades Orgânicas de Ensino e Investigação
UP	Universidade do Porto
USP	Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>EQUIDADE, DIFERENÇA E INCLUSÃO COMO TERMOS RECORRENTES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>51</b>
1 Neoliberalismo e políticas sociais .....	52
2 Políticas sociais focalizadas e a produção do “outro” .....	63
3 Os “diferentes” e a organização dos sistemas de ensino .....	68
4 Inclusão/exclusão na lógica do capital .....	74
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>ENTRE A UNIVERSALIZAÇÃO DO ACESSO, A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E AS ORIENTAÇÕES MERCADOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>87</b>
1 Contexto transnacional e reformas na educação superior no Brasil e em Portugal .....	88
2 Políticas de expansão do acesso à educação superior no Brasil.....	93
3 Contexto transnacional e reformas na educação superior em Portugal.....	116
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>ACESSO E PERMANÊNCIA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E EM PORTUGAL .....</b>	<b>131</b>
1 Aspectos jurídico-normativos para o acesso e permanência do aluno com deficiência na educação superior brasileira .....	132
1.1 Limites, possibilidades e desafios ao acesso e à permanência dos alunos com deficiência nas IES do Brasil .....	147
2 Aspectos legais e acessibilidade do aluno com deficiência na educação superior em Portugal .....	159
2.1 Limites, possibilidades e desafios à acessibilidade dos alunos com deficiência nas IES de Portugal .....	167
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>AÇÕES E ENCAMINHAMENTOS PARA A ACESSIBILIDADE NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E DOS GESTORES INSTITUCIONAIS .....</b>	<b>179</b>
1 Ações institucionais.....	182
1.1 Processo seletivo .....	183

1.2 Atitudinal.....	197
1.3 Infraestrutura .....	210
a)Arquitetônica.....	210
b) Comunicação e informação.....	235
1.4 Pedagógica/Acadêmica .....	241

## **CAPÍTULO V**

### **POLÍTICAS INSTITUCIONAIS E ORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE APOIO PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ..... 265**

1 Políticas institucionais.....	265
2 Serviços de Apoio .....	269
2.1 Estrutura e organização .....	269
2.2 Ações desenvolvidas .....	298
2.3.Parcerias/articulações para implementação de uma Política Institucional de Acessibilidade .....	308

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 329**

### **REFERÊNCIAS ..... 341**

### **ANEXOS/APÊNDICES ..... 371**

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.....	373
APÊNDICE A – Roteiro para Entrevista Semiestruturada – Alunos com deficiência .....	374
APÊNDICE B – Roteiro para Entrevista Semiestruturada – Gestor de Ensino.....	376
APÊNDICE C – Roteiro para Entrevista Semiestruturada – Gestor do Núcleo de Acessibilidade/Serviço de Apoio .....	378
APÊNDICE D - Roteiro para Entrevista Semiestruturada – Responsável pelo processo seletivo .....	381
APÊNDICE E - Roteiro para Entrevista Semiestruturada – Gestor de infraestrutura .....	383
APÊNDICE F – Roteiro para Entrevista Semiestruturada - Pró-Reitor(a) de Assuntos da Comunidade Universitária.....	384
APÊNDICE G - Roteiro para Entrevista Semiestruturada - Vice-Reitora Qualidade, Avaliação e Ética Acadêmica.....	385
APÊNDICE H - Roteiro para Entrevista Semiestruturada - Gestor do Departamento Pedagógico da AAUMinho .....	387
APÊNDICE I - Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos .....	388



## INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, será examinada a organização das Instituições Federais de Educação Superior – Ifes, no Brasil e em Portugal, à luz das políticas públicas de inclusão<sup>1</sup> dos alunos com deficiência<sup>2</sup> física, intelectual, auditiva e visual<sup>3</sup>. Não se trata de um estudo comparado, mas de conhecer exemplos significativos que permitam evidenciar as formas mais ou menos convergentes oferecidas pelas universidades públicas para garantir o acesso e a permanência nelas dos alunos com deficiência nesses dois países, considerando que, em setembro de 2011, tivemos a oportunidade de cursar um Doutorado Sanduíche na Universidade do Minho – UMinho, na cidade de Braga – Portugal, no período de 01/09/11 a 31/01/12<sup>4</sup>.

Neste trabalho, a palavra *acesso* é compreendida de forma ampla e não corresponde apenas ao ingresso da pessoa à educação superior por meio de um processo seletivo, mas também a permanência dela após matrícula na instituição, a qual deveria garantir os recursos de acessibilidade<sup>5</sup> para a conclusão do curso escolhido (CASTRO, 2011).

O interesse pela temática se justifica devido ao caminho percorrido desde o ingresso na graduação até ao nosso desempenho atual como docente do curso de Educação Física, do campus Catalão da Universidade Federal de Goiás – CAC/UFG, já que se trata de uma trajetória que define nossa identidade como profissional e pesquisadora na área.

---

<sup>1</sup> Entendemos que a inclusão escolar é um direito de todos à educação e não se refere apenas às pessoas com deficiência. Ela é muito mais ampla e envolve todos que historicamente foram excluídos do ambiente escolar, como os negros, índios, homossexuais, brancos pobres, dentre outros.

<sup>2</sup> Neste estudo, utilizaremos a expressão *pessoas com deficiência* considerando a alteração proposta pela Resolução nº 1, de 15 de outubro de 2010, apesar dela ter sido criticada e substituída na década de 1980. Os eufemismos, adotados para nomear os sujeitos que estão no discurso da deficiência, “estão carregados de sentidos que não trazem em si uma mudança na forma de olharmos, mas traduzem a preocupação em sermos *politicamente corretos*”. Não devemos chamá-los de “excepcionais”, “especiais”, “portadores de necessidades educativas especiais”, “portadores de deficiências”. A expressão construída – a qual empregaremos neste texto – não necessariamente rompe com as representações anteriores, pois vemos os mesmos sujeitos incapazes de outrora sem questionar a realidade em que vivemos quanto à deficiência e às barreiras arquitetônicas, atitudinais, de informação e de comunicação, etc. Mudou-se apenas a forma hipócrita de nomeá-los (FABRIS; LOPES, 2005, p. 9).

<sup>3</sup> Nos dados do Censo para a Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, é adotada a categoria *Portadores de Necessidade Especiais* contemplando: Cegueira, Baixa Visão, Visual, Surdo Cegueira, Surdez, Auditiva, Física, Múltipla, Mental, Condutas Típicas, Altas Habilidades-Superdotação, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Outras Necessidades Especiais. Neste estudo, trabalharemos com deficiência visual englobando a cegueira e a baixa visão, com deficiência auditiva contemplando a surdez, deficiência intelectual e a física-motora.

<sup>4</sup> Bolsista da Capes-Processo nº 2409/11-9.

<sup>5</sup> Acessibilidade: 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, 2008a).

No decorrer dessa trajetória, verificamos que os estudos desenvolvidos na área da Educação e Educação Física evidenciam problemas no processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino (SANTOS; CARMO, 1999; SANTOS, 2004; FERREIRA; FERREIRA, 2004; RODRIGUES, 2004; GORGATTI; COSTA, 2005). Esses problemas estão relacionados à política, à organização, à falta de acessibilidade<sup>6</sup> (arquitetônica, urbanística, transporte, informação e comunicação, ajuda técnica, dentre outras), às barreiras atitudinais, às condições didático-pedagógicas, às metodologias inadequadas e ao despreparo dos professores (formação inicial e continuada) para atender às necessidades e especificidades das pessoas com deficiência. São problemas relacionados também com a falta de clareza no referencial que conceitua as políticas, de modo a provocar diferentes, se não antagônicas, formas de inserção do aluno com deficiência no ensino regular.

Entretanto, é evidente que tais problemas não estão restritos apenas ao âmbito das redes regulares do ensino fundamental e médio, mas também estão presentes nas Instituições de Educação Superior – IES, como apontaram em suas pesquisas, dentre outros, os autores Santos; Carmo (1999); Rodrigues (2004); Thoma (2006); Pires (2007); Miranda; Silva (2008); Castro; Almeida (2010); Reis (2010); Castro (2011); Moreira; Bolsanello; Seger (2011).

A título de exemplificação, no ano de 2010, sete anos depois da elaboração e/ou implementação da Portaria nº 3.284/2003<sup>7</sup> e cinco anos do Programa Incluir<sup>8</sup>, presenciamos,

---

<sup>6</sup> Entendemos que acessibilidade é mais do que construir rampas, banheiros adaptados, dentre outros, todavia isso é fundamental, pois essas ações são partes dos requisitos que garantem o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nos diversos espaços sociais. Considerando o discurso da inclusão, percebemos, por meio de pesquisas e dos meios de comunicação (TV, revistas, jornais), que essas pessoas estão privadas de frequentar escolas, cinemas, teatros, bibliotecas, etc. devido à falta de banheiros adaptados, telefones públicos rebaixados, à presença de degraus e escadarias sem corrimão e/ou de portas estreitas que bloqueiam a passagem da cadeira de rodas ou restringem o movimento de quem usa muletas, bengalas, aparelhos ortopédicos, dentre outros. Não conseguem se locomover nas ruas, de forma autônoma, pela presença de calçadas esburacadas, com desníveis e sem rebaixamento de meio-fio. No caso da pessoa com deficiência visual, a circulação é restringida e perigosa pela presença de caixa de correios, postes, buracos e bueiros abertos, caçambas e demais lixos de construções que não são identificados, bem como a falta de identificação dos locais e objetos feitos em braille. Os surdos não conseguem se comunicar por falta de intérpretes de Libras. As pessoas com deficiência são privadas ainda de circular livremente por falta de transportes adaptados (ônibus, aviões, navios, trens, táxis, etc.), no caso das pessoas com deficiência física, e pela ausência de adaptações e sinalizações verbais e visuais em terminais de ônibus, rodoviários, ferroviários e aeroportos para os surdos e cegos.

<sup>7</sup> Essa Portaria 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, além de revogar a Portaria nº 1.679/99, que já dispunha sobre esses requisitos de acessibilidade em 1999.

<sup>8</sup> O Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às Ifes. O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nessas instituições, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12257&ativo=496&Itemid=495](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12257&ativo=496&Itemid=495)>. Acesso em: 22 fev. 2011.

em duas diferentes universidades, um docente em cadeira de rodas motorizada que, quando precisa ir ao banheiro, tem de se deslocar para outro prédio; bem como ajudamos um aluno cego perdido no bloco em que estudávamos chegar ao portão de saída da universidade que, por falta de acessibilidade física, não lhe dava a autonomia de transitar sozinho. Além disso, no campus em que trabalhamos – que se encontrava em reforma na época – precisamos solicitar, várias vezes, a reserva de vaga no estacionamento para um técnico-administrativo com deficiência física – portanto com dificuldade de mobilidade – próxima ao local de trabalho dele. Da mesma forma, em 2011, enquanto realizávamos o doutorado na UMinho, auxiliamos uma aluna cega a trafegar do prédio onde eram ministradas as aulas até o ponto de ônibus (autocarro).

A inclusão, para Freitas e Cidade (2002), é um processo que exige transformações pequenas e grandes nos ambientes físicos, nas tecnologias, na mentalidade e atitudes de todas as pessoas, inclusive daquelas que possuem alguma deficiência. Nesse sentido, entendemos que a acessibilidade nos espaços sociais faz-se necessária para uma primeira superação rumo ao paradigma da inclusão. Pois se a pessoa não tem acesso, ela fica do lado de fora; e como podemos falar em inclusão se ela ainda permanece sem acesso ao que é comunicado, veiculado e transmitido no ambiente que se diz inclusivo?

Não são apenas as pessoas com deficiência que precisam de recursos de acessibilidade, embora para elas sejam soluções para uma vida autônoma diária constante. Circunstancialmente, porém, qualquer pessoa pode vir a necessitar de um desses recursos, a diferença é que essa demanda é por tempo determinado. É importante destacar que para cada aprendiz com deficiência que consegue ingressar na educação superior criam-se demandas diferenciadas no interior das Ifes, já que eles “necessitam de uma política institucional de acompanhamento que permita: identificá-los; compreender suas necessidades educativas; preparar os professores, e demais servidores, para que possam atendê-los” (MAZZONI; TORRE; ANDRADE, 2001, p. 122).

Segundo Silva e Rodrigues (2007b, p. 14), a elaboração de uma política interna da instituição evita a tomada de decisões paliativas e diferenciadas pelos seus cursos que acabam gerando problemas de natureza administrativa e acadêmica. Além disso, já existe todo um aparato legal para fundamentar a elaboração e a implementação de políticas institucionais nas universidades, como a Portaria nº 3.284/2003 que revogou a Portaria nº 1.679/1999 e o Programa Incluir. Ainda conforme essas autoras, a presença desses documentos “favorece o pensamento coletivo, levando para o interior da instituição o debate inerente às políticas e

práticas de acesso e permanência das pessoas em condição de deficiência no ensino superior” (SILVA; RODRIGUES, 2007b, p. 14).

Considerando o que foi exposto até aqui, como os direitos dos alunos com deficiência são garantidos nos espaços universitários em que, presume-se, todos têm esclarecimentos sobre eles? Há a implementação de uma política institucional de acesso e permanência com vistas a incluir o aluno com deficiência na universidade? Existe uma política de inclusão enquanto acesso/ingresso à educação superior?

Se considerarmos dois princípios básicos<sup>9</sup> da inclusão escolar, a universalização e democratização, não poderíamos considerar inclusão nesse nível de ensino, principalmente nas Ifes cujo acesso é altamente seletivo, excludente e meritocrático, visto que não há vagas para todos os alunos em idade escolar. Se formos analisar, conforme apresentaremos nos próximos capítulos, a democratização e a expansão são possíveis de ser encontradas enquanto preocupação e explicitação nas políticas públicas para a educação superior, mas a universalização não aparece.

Os discursos que orientam as reformas para a educação superior tanto no Brasil quanto Portugal se assentam na inclusão, democratização do acesso e permanência, todavia tendem a priorizar o livre jogo do mercado (SANTOS, B, 2010). Verificamos que, a partir da década de 1990, esses países se veem rodeados por uma série de reformas no campo educacional, impulsionadas por políticas de ajuste estrutural que se desenvolveram em um contexto de globalização financeira e produtiva. Em face da ofensiva neoliberal que vem sendo efetivada em escala planetária buscando convergências no interior da lógica capitalista de superação de suas crises,

[...] um exame cuidadoso das políticas de financiamento e acesso a esse nível de ensino demonstra que as reformas empreendidas na educação superior dos dois países [Brasil e Portugal] apesar de guardarem diferenças em sua formação político-social e de proteção social, na atualidade, apresentam o mesmo *encaminhamento* político, qual seja a privatização/mercantilização desse nível de ensino. (CABRITO; JACOB, 2011, p. 12, grifo original)

Conceitos empresariais como “competitividade, empregabilidade, mercado de trabalho, gestão estratégica, eficiência, recursos mínimos e efeito máximo, *just in time*, certificação, etc., são acolhidos nos textos de política educativa independentemente da sua aceção precisa ou da sua adequabilidade no contexto da Escola e do Sistema de Ensino” (ROSA, 2010, p. 1, grifo original).

---

<sup>9</sup> Esses princípios foram discutidos por Miranda e Silva (2008) e Silva (2012). Silva (2012) acrescenta mais dois para refletir as questões relativas ao acesso e à permanência das pessoas com deficiência na educação superior: flexibilização e acessibilidade.

Nos anos de 1990, a reforma da educação superior no Brasil ocorreu em paralelo com a reforma do Estado, priorizando-se o livre jogo do mercado, apesar de se assentar basicamente no discurso da democratização do acesso e permanência. Nessa mesma perspectiva, considerando o Processo de Bolonha, as universidades europeias têm experimentado um processo de uniformização e uma série de mudanças, representados pela retirada progressiva do papel do Estado na condução das políticas de educação superior – em favor de uma perspectiva voltada ao mercado e entendendo o ensino como serviço e objeto de consumo – e veloz internacionalização (CATANI, 2010, p. 2).

Ao invés de (re)aproximar a universidade de sua função humanística e de seu caráter de instituição que permite o contraditório, o pensamento plural e a proposição de possíveis novos caminhos para os desafios sociais de nossa época, o Processo de Bolonha parece tender a aproximar a educação superior, conforme pode-se ler em vários analistas, da imitação das regras e regulações do livre mercado, entendido como paradigma de eficiência, desenvolvimento e combate ao suposto *inchaço* da presença do Estado na sociedade. (CATANI, 2010, p. 11, grifo original)

Abandonam-se os princípios do internacionalismo universitário solidário e do respeito pela diversidade cultural e institucional em nome da eficiência do mercado universitário e da competitividade (SANTOS, 2010, p. 1).

Verificamos, assim, que as ideias expressas tanto nas políticas que orientam a reforma das universidades brasileiras quanto nas portuguesas são camufladas sob a capa de princípios humanitários; todavia, os benefícios individuais e sociais da educação são medidos de acordo com a visão economicista e neoliberal imposta pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial – BM, no Brasil, e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e a União Europeia – UE, no caso de Portugal. A influência dos organismos supranacionais na definição e uniformização de políticas:

[...] exerce-se, em larga medida, através de mecanismos de financiamento, segundo uma lógica de *programas de livre e voluntária* adesão (mobilidade de estudantes e professores, equivalências de diplomas) que concorrem decisivamente para a consolidação de um *mercado mundial da educação*. (NÓVOA, 2005b *apud* CANÁRIO, 2006, p.30, grifos originais)

Considerando esse contexto, conforme Barroso (2005, p.153;155 *apud* CANÁRIO, 2006, p. 30):

[...] é possível colocar em evidência o papel fulcral desempenhado, neste processo de regulação transnacional, por organismos supranacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, OCDE, Unesco, Comissão Europeia, Conselho da Europa, etc.) que, através de programas de cooperação técnica, de apoio à investigação e ao desenvolvimento sugerem ou impõem, de modo uniformizado, diagnósticos, técnicas e soluções. A regulação transnacional das políticas educativas opera-se, quer por um efeito

de *contaminação*, entre países, de conceitos, políticas e medidas, quer por um efeito de *externalização*, em que as medidas tomadas ao nível nacional são legitimadas pelos exemplos do exterior. (BARROSO, 2005, p. 153;155 *apud* CANÁRIO, 2006, p. 30, grifos originais)

Considerando-se a problemática exposta, especialmente o contexto transnacional para a reforma da educação superior e a necessidade da implementação de uma política institucional nas universidades para atender às especificidades dos alunos com deficiência, este estudo tem como objetivo analisar a organização das Ifes no Brasil e em Portugal no que diz respeito aos encaminhamentos e às ações institucionais (políticas, atos normativos, programas, projetos de criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidades, gabinetes, serviços de apoio, etc.) em face das demandas por acesso e permanência na educação superior pelos alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual). Mais especificamente pretendemos:

- a) Compreender como se configuram os termos equidade, diferença e inclusão/exclusão recorrentes nas políticas públicas de acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior;
- b) Verificar as políticas de ampliação e expansão para a educação superior no Brasil e em Portugal considerando a tendência neoliberal e a regulação transnacional para as reformas educacionais nesse nível de ensino;
- c) Identificar as diretrizes nacionais no Brasil e em Portugal para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na educação superior;
- d) Verificar as ações institucionais e a acessibilidade (arquitetônica, de comunicação e informação, pedagógica, atitudinal, dentre outras) das Ifes no Brasil e em Portugal.

Tendo em vista os objetivos expostos, esta pesquisa utilizou dois tipos de delineamentos: o documental e o de campo de caráter crítico-descritivo.

A pesquisa de campo “pretende buscar informação diretamente com a população pesquisada, exigindo do pesquisador um contato mais direto” (GONSALVES, 2003, p. 67). Segundo essa autora, o estudo de caráter crítico-descritivo objetiva descrever as características de um objeto de estudo, que se propõe pesquisar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade, como por exemplo, as instituições educacionais. “Nesse caso, a pesquisa descritiva não está interessada no porquê, nas fontes do fenômeno; preocupa-se em apresentar suas características” (GONSALVES 2003, p. 65).

Conforme aponta Gil (1991, p. 48), as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, “as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”. Utilizamos esse delineamento considerando que fomos a campo para

analisarmos e descrevermos, de forma crítica, como as Ifes brasileiras e portuguesas vêm organizando-se para garantirem o acesso e a permanência dos seus alunos com deficiência.

Já a pesquisa documental é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído por “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 1991, p. 73). O objetivo foi analisar os documentos oficiais tanto os federais (Brasil e Portugal) quanto os institucionais que expressam a acessibilidade das pessoas com deficiência tanto na educação superior quanto nos demais órgãos públicos, tendo em vista que as Ifes são consideradas estabelecimentos públicos.

O universo deste estudo compreendeu, no Brasil, a Universidade Federal de Goiás – UFG e a Universidade Federal de Uberlândia – UFU e, em Portugal, a Universidade do Minho – UMinho e a Universidade do Porto – UP. Em todas essas universidades, tivemos acesso apenas ao campus<sup>10</sup> no qual está localizado o Serviço de Apoio/Núcleo de Acessibilidade. Na UFG, esse serviço fica localizado no Campus Samambaia da cidade de Goiânia, na UFU no Campus Santa Mônica na cidade de Uberlândia, na UMinho na cidade de Braga e na UP em Porto.

Inicialmente, a pesquisa tinha como universo as Ifes da região Centro-Oeste tanto que o projeto de pesquisa foi aprovado no Comitê de Ética da Universidade de Brasília – CEP/UnB (ANEXO A). Na época, para juntarmos a documentação necessária para a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa, da instituição que nos encontramos matriculadas no Curso de Doutorado, precisávamos da assinatura da autorização da UnB para realização da coleta de dados. Entretanto, ela só assinaria o termo de autorização se o projeto passasse pelo CEP/UnB. Para não passarmos o projeto em dois comitês de ética, submetemos apenas ao CEP/UnB. Durante o exame de qualificação do trabalho e com a possibilidade de realização do Doutorado Sanduíche, a Banca Examinadora nos sugeriu que a pesquisa fosse realizada no Brasil apenas na UFU e na UFG. Os motivos que nos levaram a acatar as sugestões nos remetem a nossa trajetória acadêmica e profissional.

---

<sup>10</sup> A UFG tem campi localizados nas cidades de: Catalão; Cidade de Goiás; Firminópolis; Goiânia (Campus Samambaia e Colemar Natal e Silva); Jataí; Mineiros; Pirenópolis. Os campi da UFU estão localizados nas cidades: Uberlândia (Campus Glória – em Construção; Campus da Educação Física; Campus Santa Mônica; Campus Umuarama); Monte Carmelo; Patos de Minas; Pontal (Ituiutaba); A UMinho tem o Campus de Gualtar, na cidade de Braga e o Azurém na cidade de Guimarães; A UP tem três campi localizados em diferentes regiões da cidade do Porto.

No que se refere à UFU, nos anos de 1997 e 1998, participamos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Pibic, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq/UFU. Na oportunidade, realizamos a pesquisa *Universidade e deficiência* cujo objetivo foi conhecer as condições materiais, humanas e pedagógicas oferecidas pela UFU para que os acadêmicos com deficiência física e visual, ingressantes em seus diferentes cursos de graduação, pudessem integralizar os créditos exigidos. Os resultados dessa pesquisa permitiram concluir que a UFU se encontrava, à época, apenas parcialmente adaptada aos acadêmicos com deficiência, tendo em vista que várias barreiras arquitetônicas (falta de rampas de acesso e de banheiros adaptados, entre outras) impediam sua permanência e deslocamento no interior dos campi. Soma-se a isso que, durante a pós-graduação *lato-sensu e stricto-sensu*, desenvolvemos pesquisas sobre as políticas de inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino no Estado de Minas Gerais.

Quanto à UFG, ela está mais relacionada à nossa atuação enquanto docente do curso de Educação Física do Campus Catalão. Desde que nele ingressamos, em 2006, desenvolvemos projetos de pesquisa e extensão relacionados a políticas públicas de inclusão no Estado de Goiás, mas o fato que se justifica é a criação e a implementação do Núcleo de Acessibilidade na UFG Campus de Goiânia. Já a UMinho e a UP são duas IES da região Norte de Portugal e foram indicadas pelo co-orientador.

Os participantes da pesquisa foram 14 alunos com deficiência e 18 gestores responsáveis por ações institucionais tendentes a garantir o acesso e a permanência desses estudantes. O critério que utilizamos para participação do aluno é que ele estivesse matriculado e cursado pelo menos um período para poder avaliar as ações e os encaminhamentos da instituição para com as suas demandas. Participaram todos os alunos que quiseram tomar parte da pesquisa e para os quais enviamos *e-mails* ou telefonamos, mas nosso principal objetivo era garantir a participação de pelo menos um aluno com deficiência física, um com deficiência visual, um surdo e um com deficiência intelectual.

Para selecionar os alunos na UFG, entramos em contato com o Núcleo de Acessibilidade e pedimos a indicação de *e-mail* e telefone de pelo menos um aluno surdo, com baixa visão ou cego, um com deficiência física e um com deficiência intelectual. O único aluno que respondeu o *e-mail* foi um aluno cego e depois entramos em contato com ele por telefone. Conseguimos entrevistar um aluno com deficiência física, pois em junho de 2011, quando realizamos a entrevista com a gestora responsável pelo Núcleo, ela havia mencionado um universitário de determinado curso. Entramos em contato com o diretório acadêmico desse curso que nos ajudou a localizá-lo. O aluno surdo foi contatado por meio do curso de Letras



Libras, visto que, aproveitando que já estávamos na UFG, enviamos uma mensagem para a coordenadora e ela indicou um aluno e um interprete de Libras para a realização das entrevistas. Considerando que o curso de Letras Libras é todo adaptado em termos de estrutura e flexibilização curricular para o aluno surdo, enviamos vários *e-mails* para estudantes surdos matriculados em outros cursos, mas não obtivemos resposta. Desse modo, entrevistamos três alunos da UFG. Não indicaremos os cursos para preservarmos a identidade dos participantes; no curso de Letras Libras esse cuidado não tem importância, pois quinze vagas são reservadas para alunos surdos. Os alunos com deficiência intelectual que estavam matriculados tinham ingressado no 1º semestre de 2012 fugindo ao critério estabelecido.

Na UFU, o procedimento foi o mesmo adotado na UFG. Entramos em contato com o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – Cepae e solicitamos a indicação de *e-mails* e telefones de pelo menos um aluno surdo, um cego e com deficiência física. Todos os alunos contatados quiseram participar da pesquisa. De tal maneira, na UFU, tivemos mais alunos participando do estudo: dois alunos com deficiência física, sendo um que usa cadeira de rodas e um que usa muleta; um cego e dois surdos.

Em Portugal, tanto na UMinho quanto na UP, os alunos foram selecionados da mesma forma. Entramos em contato com os Serviços de Apoio e solicitamos para eles entrarem em comunicação com os alunos explicando o objetivo da pesquisa e se tinham interesse em participar. Agendamos entrevistas com todos que se interessaram.

Na UMinho, entrevistamos um aluno com deficiência visual (cegueira), um surdo e um que usa cadeira de rodas. Na UP, os alunos que manifestaram interesse em participar da entrevista foram um com deficiência visual (baixa visão) e um com amputação de mão. Sendo assim, entramos em contato com o técnico responsável pelo Serviço de Apoio ao Estudante com Deficiência – Saed novamente e pedimos para ele localizar um aluno surdo, um que usa cadeira de rodas ou um que tem paralisia cerebral e que precisa de um cuidador 24 horas mencionado pela gestora do Saed. Dessa vez, apenas o aluno que usa cadeira de rodas aceitou participar da entrevista. Nenhum aluno surdo manifestou interesse, não obstante algumas tentativas nossas e do técnico responsável pelo Saed. Tentamos, inclusive, conversar com o aluno que entrevistamos na UMinho, mas não conseguimos. Por isso que, no Brasil, mudamos a estratégia para selecionarmos os estudantes, pedimos logo os *e-mails* e os telefones para nós mesmos entrarmos em contato.

Para preservar a identidade dos alunos, os nomes serão substituídos por números. Desse modo, dos 14 alunos com deficiência que participaram do nosso estudo, oito são do sexo feminino e seis masculino; sete estão matriculados nos cursos de graduação, cinco na pós-

graduação nível Mestrado e dois no curso de pós-graduação nível Doutorado. Os tipos de deficiências foram: quatro alunos com deficiência visual, sendo três com cegueira e um com baixa visão; quatro alunos surdos e seis com deficiência física, sendo que um usa muleta, quatro usam cadeiras de rodas e um com amputação de mão.

Em todas as Ifes selecionadas, procuramos para participarem da pesquisa os mesmos grupos de gestores, os responsáveis pelo Processo Seletivo, pelo Núcleo de Acessibilidade/ Serviço de Apoio, pelo ensino e pela infraestrutura. Em Portugal, considerando que existe um Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior não há um setor nas IES responsável pelo processo de seleção, por isso não temos participantes. Ressaltamos, ainda, que durante a realização das entrevistas, tendo em vista os desdobramentos e a indicação dos entrevistados, surgiu a necessidade de participação de outros gestores na UFG e na UMinho e a leitura de outros documentos que não estavam previstos inicialmente. Verificamos também que, de uma instituição para outra, um órgão ou uma pró-reitoria ou diretoria que executa um mesmo conjunto de ações acadêmicas e/ou administrativas são denominados de forma diferentes. Por causa disso, colocamos nos QUADROS 1, 2, 3 e 4 como é denominado cada setor em cada Ifes selecionada para estudo. Como vamos codificá-los para nossa análise, incluímos também os outros gestores que entrevistamos na UFG e na UMinho que não entrevistamos nas demais instituições.

**QUADRO 1 - Nomes dos setores utilizados para as entrevistas e seus equivalentes na Universidade Federal de Goiás**

<b>Universidade Federal de Goiás</b>	
<b>Código para análise</b>	<b>Nome do setor na instituição</b>
Serviços de apoio (SAUFG1) (SAUFG2)	Núcleo de Acessibilidade
Gestor de Ensino (GEUFG)	Pró-Reitoria de Graduação
Gestor de infraestrutura (GIUFG)	Centro de Gestão de Espaço Físico (Cegef)
Gestor de Processo Seletivo (GPSUFG)	Centro de Seleção
Assuntos da Comunidade Universitária (GACUFG)	Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária
<b>Alunos</b>	
A1UFG	Deficiência visual (Cego)
A2UFG	Usa cadeira de rodas
A3UFG	Surdo

**Fonte:** Dados coletados na pesquisa

**QUADRO 2 - Nomes dos setores utilizados para as entrevistas e seus equivalentes na Universidade Federal de Uberlândia**

<b>Universidade Federal de Uberlândia</b>	
<b>Código para análise</b>	<b>Nome do setor na instituição</b>
Serviços de apoio (SAUFU)	Cepae
Gestor de Ensino (GEUFU)	Pró-Reitoria de Graduação
Gestor de infraestrutura (GIUFU)	Diretor de Infraestrutura
Gestor de Processo Seletivo (GPSUFU)	Diretoria de Processos Seletivos
<b>Alunos</b>	
A4UFU	Deficiência visual (cego)
A5UFU	Usa muleta
A6UFU	Usa cadeira de rodas
A7UFU	Surdo
A8UFU	Surdo

**Fonte:** Dados coletados na pesquisa

**QUADRO 3 - Nomes dos setores utilizados para as entrevistas e seus equivalentes na Universidade do Minho**

<b>Universidade do Minho</b>	
<b>Código para análise</b>	<b>Nome do setor na instituição</b>
Serviços de apoio (SAUMinho)	GPI
Gestor de Ensino (GEUMinho)	Pró-Reitoria de Ensino
Gestor de infraestrutura (GIUMinho)	Pró-Reitoria de Infraestrutura
Vice-Reitoria Qualidade, Avaliação e Ética Acadêmica (VRQAUMinho)	Vice-Reitoria Qualidade, Avaliação e Ética Acadêmica
Departamento Pedagógico da Associação Acadêmica da UMinho (DPAAUMinho)	Departamento Pedagógico da Associação Acadêmica da UMinho
<b>Alunos</b>	
A9UMinho	Deficiência visual (Cego)
A10UMinho	Usa cadeira de rodas
A11UMinho	Surdo

**Fonte:** Dados coletados na pesquisa

**QUADRO 4 - Nomes dos setores utilizados para as entrevistas e seus equivalentes na Universidade do Porto**

<b>Universidade do Porto</b>	
<b>Código para análise</b>	<b>Nome do setor na instituição</b>
Serviços de apoio (SAUP)	Saed
Gestor de Ensino (GEUP)	Vice-Reitoria de Formação e Organização Acadêmica e Estudantes
Gestor de infraestrutura (GIUP)	Vice-Reitoria de Património Edificado Higiene Segurança e Ambiente
<b>Alunos</b>	
A12UP	Usa cadeira de rodas
A13UP	Deficiência visual (baixa visão)
A14UP	Amputação de mão

**Fonte:** Dados coletados na pesquisa

No que se refere aos gestores participantes da pesquisa, entre os 18, 12 eram professores, todos possuíam curso de Doutorado, cinco eram técnico-administrativos, sendo que desses apenas um tinha curso de Mestrado e um é aluno que estava cursando Mestrado integrado; dez eram do sexo feminino e sete do sexo masculino (QUADRO 5).

**QUADRO 5 - Atuação e formação dos Gestores**

<b>Gestores</b>	<b>Atuação na instituição</b>	<b>Formação</b>
Ensino	Professor (UFU)	Doutorado
	Professora (UFG)	Doutorado
	Professora (UMinho)	Doutorado
	Professora (UP)	Doutorado
Processo Seletivo	Professor (UFU)	Doutorado
	Professora (UFG)	Doutorado
Núcleo de Acessibilidade/ Serviço de Apoio	Técnico-administrativo (UMinho)	Mestrado
	Técnico-administrativo (UP)	Pós-graduação em Ciências Documentais
	Professora (UFU)	Doutorado
	Professora (UFG)	Doutorado
	Professor (UFG)	Doutorado
Infraestrutura	Professor (UMinho)	Doutorado
	Professor (UP)	Doutorado
	Técnico-administrativo (UFG)	Arquiteto
	Técnico-administrativo (UFU)	Mestre em Engenharia Urbana
Assuntos da Comunidade Universitária	Técnico-administrativo (UFG)	Serviços Sociais
Vice-Reitoria Qualidade, Avaliação e Ética Acadêmica	Professora (UMinho)	Doutorado
Departamento Pedagógico da Associação Acadêmica	Aluno (UMinho)	Mestrado integrado em Arquitetura

**Fonte:** Dados coletados na pesquisa

Para recolhermos as informações, utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Conforme Triviños (1987, p. 147), ela “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Segundo Negrine (1999, p. 74-75), é quando o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas,

[...] previamente definidas pelo pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite que se realize explorações não-previstas, [sic] oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa. [...] Quando fazemos uso de entrevistas *semi-estruturada* [sic], por um lado, visamos garantir um determinado rol de informações importantes ao estudo e, por outro, para dar maior flexibilidade à entrevista, proporcionando mais liberdade para o entrevistado aportar aspectos que, segundo sua ótica, sejam relevantes em se tratando de determinada temática. (NEGRINE, 1999, p. 74-75)

Para a realização da entrevista foi utilizado um roteiro de entrevista<sup>11</sup> organizado da seguinte forma:

- a) Alunos com deficiência (APÊNDICE A);
- b) Gestor de Ensino (APÊNDICE B);
- c) Gestor do Núcleo de Acessibilidade/Serviço de Apoio (APÊNDICE C);
- d) Gestor do Processo Seletivo (APÊNDICE D);
- e) Gestor de Infraestrutura (APÊNDICE E);
- f) Gestor de Assuntos da Comunidade Universitária (APÊNDICE F);
- g) Gestor da Vice-Reitoria Qualidade, Avaliação e Ética Acadêmica (APÊNDICE G);
- h) Gestor de Departamento Pedagógico da Associação Acadêmica (APÊNDICE H).

As entrevistas foram realizadas no período de junho de 2011 a setembro de 2012 geralmente na própria instituição em diferentes espaços sugeridos pelos entrevistados, tanto no Brasil quanto em Portugal. O tempo para a realização das entrevistas variava de 20 minutos a duas horas. As entrevistas mais longas foram as destinadas aos gestores dos Serviços de Apoio, mas eles eram avisados antecipadamente sobre o tempo necessário para realização delas. A realização das entrevistas com os alunos surdos foi por meio de intérpretes de Libras (Brasil) e Língua Gestual Portuguesa – LGP (Portugal). Todas as entrevistas foram

<sup>11</sup> Os roteiros de entrevistas utilizados com os alunos, com os gestores dos Serviços de Apoios e dos Processos Seletivos foram elaborados com base nos instrumentos de coleta de dados de Reis (2010) e Castro (2011).

transcritas e enviadas por *e-mails* aos participantes para avaliação e correção se necessárias. Para preservar a identidade dos participantes, quando utilizarmos as entrevistas como citação, vamos excluir, por meio de colchetes [...], as falas que possam identificá-los.

Para a realização das entrevistas na UFG, entramos em contato telefônico com a gestora responsável do Núcleo de Acessibilidade e agendamos a entrevista para 28 de junho de 2011. Por *e-mail*, agendamos, para a semana de 1º a 7 de julho, as entrevistas com os gestores da instituição. Considerando que o mês de julho é o período de férias, entrevistamos os alunos na semana de 23 a 25 de abril de 2012, tendo em vista o período para a realização do Doutorado Sanduíche em Portugal. É necessário esclarecer que na semana na qual entrevistamos os alunos, entrevistamos também, no dia 23 de abril, o novo gestor do Núcleo de Acessibilidade para verificar se ele queria acrescentar algumas ações de acordo com a sua administração (GSAUFG2), pois a gestora anterior que entrevistamos em julho de 2011 tinha se aposentado. Ao enviarmos a transcrição das entrevistas para leitura e correção, ela nos indicou a necessidade de ouvirmos o atual gestor.

Na UFU, também entramos em contato telefônico com a gestora responsável pelo Cepae e agendamos a entrevista para 6 de março de 2012. Por *e-mail*, agendamos para os dias 5 e 6 de março as entrevistas com os gestores da instituição e com os alunos. No dia 14 de setembro, conseguimos terminar as entrevistas na UFU com o gestor de graduação e dois alunos surdos.

Em Portugal, o nosso co-orientador da UMinho nos levou até o Gabinete para a Inclusão – GPI e nos apresentou à gestora responsável pelo Serviço de Apoio. Conversamos e agendamos nossa entrevista para 10 de outubro de 2011. Por *e-mails*, agendamos, para os meses de outubro e novembro, as entrevistas com os gestores e os alunos da instituição.

Na UP, agendamos todas as entrevistas com os gestores e com os alunos por *e-mails* para o período de 18 de outubro a 28 de novembro de 2011.

Para a realização das entrevistas, os procedimentos adotados foram os mesmos tanto no Brasil quanto em Portugal. Encontramos os *e-mails* dos gestores por meio de pesquisas realizadas nos *sites* das páginas das universidades. No *e-mail*, explicávamos o objetivo da pesquisa e os nossos contatos. Assim que agendávamos as entrevistas, enviávamos o roteiro por *e-mail* para o participante ter um contato inicial com as perguntas. Antes da realização da entrevista, fazíamos a leitura do Termo do Consentimento Livre Esclarecido – TCLE para pessoas com (APÊNDICE I) e sem deficiência (APÊNDICE J). Depois da devida apresentação, após a assinatura do termo, e garantido o anonimato do depoimento, pedíamos

licença para gravarmos a entrevista. Todas foram gravadas com aparelhos digitais do tipo MP3.

Fizemos ainda uma análise dos documentos oficiais tanto os federais (Brasil e Portugal), como Leis, Normas, Pareceres, Decretos e Avisos quanto os institucionais como Estatuto, Regimento, Manuais, Resoluções, Despachos. O objetivo foi identificar o enquadramento jurídico normativo referente à acessibilidade das pessoas com deficiência na educação superior.

Para Ludke e André (1986, p. 38), a análise documental pode constituir-se em uma técnica valiosa, “seja complementando informações obtidas por outras técnicas seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”, possibilitando a confiabilidade de achados através de triangulação de dados e de resultados (MARTINS, 2008).

Nesse sentido, realizamos busca nos sites das instituições e dos Serviços de Apoio que têm páginas disponíveis para buscarmos o Manual do Processo Seletivo, regimentos, estatutos, resoluções, despachos e outros documentos para verificarmos as ações e os encaminhamentos institucionais no que se refere aos aspectos jurídico-normativos para garantir o acesso e a permanência do aluno com deficiência. No Brasil, utilizamos os documentos nacionais que expressam as políticas de expansão da educação superior no período de 2003 a 2010 – que corresponde ao governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva – e as que abordam a acessibilidade das pessoas com deficiência nesse nível de ensino. Dentre as políticas de expansão, analisamos o Programa Universidade para Todos – ProUni (Lei n.º 11.096/2005); o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni (Decreto Presidencial n.º 6.096/2007), dentre outras.

Em Portugal, analisamos o Processo de Bolonha e os documentos da Direção Geral do Ensino Superior – DGES e os documentos nacionais e internacionais que expressam a política de inclusão das pessoas com deficiência.

Consideramos também algumas declarações e conferências internacionais elaboradas e realizadas na década de 1990, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), em Jomtien/Tailândia. Elas se configuraram como um escopo para estruturar projetos e diretrizes a orientar as políticas públicas educacionais, tendo em vista as alterações nos padrões de intervenção estatal e não estatal no campo educacional resultantes dos desdobramentos assumidos pelas relações político-culturais capitalistas consubstanciadas no neoliberalismo. Para a coleta de dados nesses documentos, utilizamos um roteiro de registro de aspectos como: conceito de deficiência; como se expressam nos documentos temas como equidade, diferença, inclusão, política, a

acessibilidade (arquitetônica, atitudinal, pedagógica, de comunicação e informação), dentre outras.

Para entendermos como funciona o Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior, mais especificamente o acesso do aluno com deficiência, as vagas do contingente especial, as condições especiais de exame, dentre outros, realizamos também uma entrevista com um professor com deficiência visual – cego, que ministra aulas na Escola Secundária Carlos Amarante, referência, em Portugal, para a inclusão com apoio específico à educação de alunos cegos e com baixa visão e com a coordenadora do Gabinete de Acesso ao Ensino Superior da UMinho.

Conforme Negrine (1999, p. 92), o pesquisador, ao adotar modelos qualitativos “deve cercar-se de estratégias que permitam triangular informações, de forma que as inferências que surgirem do processo investigatório estejam revestidas de um maior grau de confiabilidade”.

Para a análise dos dados, utilizamos o método denominado “análise de conteúdo”, o qual, segundo Bardin (1977 *apud* TRIVIÑOS, 1987), caracteriza-se por ser um conjunto de técnicas de análise da comunicação/mensagem utilizando-se de métodos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo dela e, a partir disso, possibilitar a elaboração de conceitos, categorias e interpretações. Além disso, segundo Gomes (1994, 74), essa técnica permite a “descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. Para tanto, o método segue as seguintes etapas: pré-análise (descrição e organização dos dados coletados por meio das falas dos participantes); descrição analítica (classificação de conceitos e elaboração de categorias para serem analisados com base no referencial teórico) e interpretação referencial.

O recurso da fotografia foi utilizado apenas como caráter ilustrativo e não como dado para análise em nosso estudo. O registro visual nos proporcionou documentar momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado pelos alunos com deficiência.

Visando uma melhor compreensão, o texto final foi estruturado com uma disposição mais objetiva. No primeiro capítulo, *Equidade, diferença e inclusão como termos recorrentes nas políticas educacionais*, o objetivo é compreender como esses termos se configuram e orientam as reformas educacionais, com vistas a implantar a educação inclusiva em seus sistemas de ensino cujo eixo articulador se situa na visão economicista e neoliberal imposta pelos organismos internacionais.

No segundo capítulo, *Entre a universalização do acesso, a democratização do ensino e as orientações mercadológicas na educação superior*, refletimos sobre as políticas de ampliação e expansão para a educação superior no Brasil e em Portugal considerando a



tendência neoliberal e a regulação transnacional em consonância com as políticas dos organismos multilaterais que dão suporte ideológico e operacional para as reformas educacionais nesse nível de ensino.

No terceiro capítulo, *Acesso e permanência do aluno com deficiência na educação superior no Brasil e em Portugal*, consideramos, a partir da literatura e da legislação pertinente no Brasil e em Portugal, os instrumentos jurídico-normativos que orientam as Ifes para assegurar as condições de acessibilidade das pessoas com deficiência, bem como situar o debate abordando os estudos de diferentes autores com o intuito de conhecer o que está sendo produzido em termos de pesquisa sobre os serviços de apoio/ núcleos de acessibilidade que visam garantir o acesso e a permanência dessas pessoas na educação superior.

No quarto capítulo, *Ações e encaminhamentos para a acessibilidade na perspectiva dos alunos com deficiência e dos gestores institucionais*, identificamos as principais barreiras encontradas pelos alunos com deficiência das Ifes públicas no Brasil e em Portugal, além de analisarmos as ações e os encaminhamentos institucionais para garantir a acessibilidade (atitudinal, pedagógica, arquitetônica e comunicação/informação) com vistas à eliminação dessas barreiras.

No quinto capítulo, *Políticas institucionais e organização dos serviços de apoio para o acesso e permanência dos alunos com deficiência*, analisamos as políticas institucionais elaboradas para implementar a política institucional voltada aos alunos com deficiência e a organização dos Serviços de Apoio para garantir o acesso, a permanência e o sucesso das pessoas com deficiência.

Nas *Considerações Finais*, retomamos os aspectos fundamentais das análises e sínteses empreendidas.

Esperamos com este estudo aprofundar os debates referentes a esta temática, bem como ampliar as discussões dos processos de produção de conhecimento nessa área. Além disso, com esta pesquisa, poderemos apresentar um diagnóstico situacional das instituições selecionadas, visando subsidiar a elaboração de políticas institucionais para assegurar o acesso e a permanência dos alunos com deficiência. De forma mais específica, os resultados desta pesquisa realizada tanto no Brasil quanto em Portugal poderão auxiliar os administradores da UFG nas tomadas de decisões políticas e pedagógicas acerca do assunto. Isso porque, recentemente, foi criado e agora está sendo implementado o Núcleo de Acessibilidade voltado para atender os alunos com deficiência matriculados nessa instituição. No Campus Catalão, há o movimento de alguns professores – no qual participamos como professora e pesquisadora – para a criação de um núcleo ou um espaço para elaboração e

implementação de ações institucionais visando garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência.

## **CAPÍTULO I**

### **EQUIDADE, DIFERENÇA E INCLUSÃO COMO TERMOS RECORRENTES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

A possibilidade de conhecer e reconhecer a lógica discursiva do neoliberalismo obviamente não é suficiente para frear a força persuasiva de sua retórica. No entanto, pode ajudar-nos a desenvolver mais e melhores estratégias de luta contra as intensas dinâmicas de exclusão social promovidas por tais políticas. (GENTILI, 1996)

Este capítulo tem como objetivo compreender como se configuram os termos equidade, diferença e inclusão/exclusão recorrentes nas políticas públicas<sup>12</sup> que orientam as reformas educacionais, com vistas a implantar a educação inclusiva em seus sistemas de ensino cujo eixo articulador se situa na visão economicista e neoliberal imposta pelos organismos internacionais (SANTOS, 2004).

O suposto básico é que essas políticas privilegiam os imperativos econômicos ao propor mudanças na educação por meio de discursos que a vincule à promoção da equidade, superação das desigualdades e melhoramento social. Intensificados pela massificação cultural, nas reformas educacionais, esses termos são transformados em jargão pedagógico e utilizados como modismos, rupturas com o propósito de solucionar todos os problemas educacionais mascarando a lógica de mercado que sustenta a organização do sistema de ensino brasileiro e a desigualdade social da coletividade do País.

Esses termos, nas políticas públicas, não precisam ser definidos a quem está servindo. Eles são utilizados de forma consensual, acomodam-se sem conflitos e são utilizados tanto por propostas de “esquerda” quanto de “direita”. Buscamos, nesse sentido, os elementos teóricos capazes de permitir a compreensão clara das estratégias desenvolvidas pela teoria neoliberal visando à análise desses termos, uma vez que a lógica que orienta as políticas de

---

<sup>12</sup> O entendimento de política pública normalmente está vinculado à ação do Estado “envolvendo suas iniciativas, investimentos, prioridades e grupos atingidos em uma determinada área ou setor. Esse jogo de forças determina decisões na esfera estatal, quanto a intervenções em uma dada realidade social e/ou econômica, direcionando e/ou redirecionando investimentos no âmbito social e produtivo da sociedade. O conjunto dessas decisões é o que consubstancia uma determinada política pública” (BONETI, 1997, p. 187).

inclusão das pessoas com deficiência está mais próxima do elitismo, da exclusão social que da democracia.

Como expressa Sanfelice (2006), não queremos cair no terreno da utopia imaginando que a sociedade capitalista, um dia, será justa, democrática e igual em oportunidades. Nessa perspectiva, é preciso identificar e tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz uma realidade. Isso torna impossível pensar e nominar outra realidade, fixando formas de pensar a sociedade e, nesse processo, termina por se fixar nos próprios sujeitos sociais (SILVA, T., 1996).

## 1 Neoliberalismo e políticas sociais

Durante as últimas décadas do século 20 e início do 21, as economias capitalistas desenvolvidas e em desenvolvimento vêm sofrendo profundas transformações que estão associadas ao processo de reestruturação das formas de organização do capital. “Com a crise estrutural do capitalismo, iniciada nos anos de 1970, nos países centrais, estendida a toda a periferia do sistema, nas décadas de 1980, 1990 e aprofundada a partir de 2008, a vertente ortodoxa neoliberal passou a dominar o pensamento econômico”<sup>13</sup> (CHAVES, 2011, p. 34).

A sociedade capitalista, em sua versão financeira, afirma mudanças estruturais sob a perspectiva do modelo neoliberal de sociedade e capital, expande os processos de globalização e aumenta o distanciamento entre países, grupos e sujeitos pobres e ricos<sup>14</sup> (ZEJINE; CHAVES; CABRITO, 2011, p. 218). Nesse cenário, sob a égide do ideário neoliberal, ocorre uma reconfiguração do Estado que, a partir dos anos de 1990, consubstancia-se em diferentes ações e políticas para atender à lógica do mercado que passou a ser sinônimo de qualidade.

O novo modelo que se desenha propõe uma interação entre o Estado, o mercado e a sociedade civil e tem como elementos que o definem a descentralização, a focalização e a

---

<sup>13</sup> Sobre esse assunto ver: Mészáros (2009) e Coggiola (2011).

<sup>14</sup> “Espartilhado na globalização desregulada do capitalismo selvagem atual, o fosso entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos aumenta diariamente. No quadro da União Europeia, Portugal é o país onde esse fosso é mais acentuado. O ambiente que se vive no país é de descontentamento geral e de desconfiança face ao futuro. No Brasil, a situação não é muito diferente, apesar de não se viver o clima do descontentamento de Portugal. É possível afirmar que a população brasileira já *naturalizou*, aparentemente, as dificuldades enfrentadas com as políticas de ajuste fiscal aplicadas no país desde o início da década de 1990” (CHAVES; CABRITO, 2011, p. 138).

privatização (LIMA, 2009). Outra diretriz que permeia as práticas neoliberais é o direcionamento seletivo dos gastos sociais.

O neoliberalismo consiste na sustentação da tese segundo a qual o mercado é o principal e insubstituível mecanismo de regulação social, onde a sua enfática defesa do Estado mínimo [sic]. O propósito do neoliberalismo é combater as políticas macroeconômicas de matriz keynesiana e o combate à garantia dos direitos sociais, defendendo como meta a estabilidade monetária. A reestruturação produtiva vem sendo conduzida com o ajuste neoliberal, que implica a desregulamentação de direitos sociais, no corte dos gastos sociais e apelo ao mérito individual. A palavra de ordem da reestruturação produtiva é flexibilidade – acumulação flexível – para alcançar o máximo de produtividade da força de trabalho com o mínimo de custo. Estas mudanças no mundo do trabalho são acompanhadas pela globalização ou como muitos estudiosos denominam de “mundialização da economia”, de constituição de um regime de acumulação mundial predominantemente financeiro, ou melhor, uma nova configuração do capitalismo mundial e dos mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação. (PEREIRA; SILVA; PATRIOTA, 2009, p. 9)

Segundo Silva Junior e Ferreira (2011), o novo paradigma traz em si a articulação de uma política universal – a monetária e a econômica – e políticas focais voltadas para o social, por meio de programas emergenciais, sem o objetivo de uma resolução estrutural da concentração de renda.

O social seria tratado de forma emergencial, com destaque para a educação. A prioridade era a política monetária e a econômica (contenção inflacionária, ajuste fiscal, taxa de câmbio controlada conforme as vicissitudes do mercado mundial de capitais, balança de pagamentos) e sua construção por meio da aliança contraditória do governo com as agências multilaterais, o capital industrial brasileiro e internacional – orientados pelo capital fictício – e a sociedade civil redesenhada e com novas responsabilidades, que outrora eram deveres do Estado. (SILVA JUNIOR; FERREIRA, 2011, p. 106)

Os Estados latino-americanos implementaram medidas neoliberais na década de 1990, por recomendação do Consenso de Washington, realizado em 1989, do qual participaram integrantes do governo norte-americano, Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento – Bird e Banco Mundial – BM. Nesse conjunto de medidas estava a recomendação do estabelecimento de práticas de natureza neoliberal. As políticas de ajuste estrutural desenvolvidas, na América Latina, centraram-se na disciplina fiscal, no reordenamento nas prioridades dos gastos públicos, na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado (SILVA, 2008). Verifica-se, assim, uma inversão dos papéis na definição das políticas sociais:

Enquanto, na política econômica keynesiana, o Estado assumia papel central no desenvolvimento do modo de produção capitalista, no novo sistema de acumulação flexível ou capitalismo financeiro, fundamentado no ideário neoliberal, a privatização assume posição central, com vistas ao fortalecimento do mercado. (CHAVES, 2011, p. 370)

Na Europa, o Tratado Constitucional da União Europeia instituiu e legitimou as políticas – de acordo com Chaves e Cabrito (2011, p. 128) – “ultra liberais [sic] ao eleger como objetivo primordial a construção de uma Europa cuja economia, baseada no conhecimento, seja capaz de enfrentar a competição global e cuja prioridade não é combater o desemprego, ou a iliteracia ou a pobreza, etc., mas combater a inflação”. Nos diferentes governos da União Europeia – UE, o objetivo número um é de constituir a Europa num espaço econômico capaz de competir e de ganhar essa competição do capitalismo norte-americano e asiático (CHAVES; CABRITO, 2011). Em nome da competitividade, foi definida e divulgada, no Conselho Europeu de Lisboa para a UE, realizado em março de 2000, a Estratégia de Lisboa, que estabelece as reformas necessárias a serem adotadas pelos Estados-Membros:

Nos domínios econômico e social e que assentam no lema “mais mercado, menos Estado” ou “menos Estado, melhor Estado”. Como consequência dessas políticas, os Estados-Membros da UE têm promovido reformas nas políticas sociais cuja matriz central é baseada na privatização progressiva dos serviços públicos; na promoção da concorrência entre esses serviços; na criação/promoção de quase-mercados [sic] no domínio social (no educativo, na saúde, na segurança social, nas políticas de terceira idade, etc.); e, na flexibilização do trabalho em nome da competitividade econômica. (CHAVES; CABRITO, 2011, p. 129)

O receituário de política econômica do Consenso de Washington gerou um elevado custo social nos países periféricos, além de efeitos perversos como: doenças, analfabetismo, aumento exponencial dos níveis de desemprego, precarização e informalidade do emprego, deterioração das condições de trabalho e dos sistemas de proteção social, desarticulação e segmentação do mundo do trabalho, queda da renda média dos assalariados, contenção dos gastos sociais do Estado, sociedades subdesenvolvidas, fragmentadas e cindidas por profundas desigualdades material e cultural, crescimento da exclusão e *apartheid* social, expansão da ideologia do consumo, degradação ecológica, etc. (BORÓN, 1995; GOMEZ, 2000).

Tais indicadores, junto com a consequente redução da sindicalização e do poder de barganha dos sindicatos e com a crise de modelos históricos ou utópicos de uma sociedade “mais inclusiva, minaram as bases econômicas, organizacionais e ideológicas das classes

subalternas, além de incidirem negativamente na sua capacidade mobilizadora-participativa e no apoio aos partidos políticos comprometidos com políticas sociais redistributivas” (GOMEZ, 2000, p. 98).

Daí a retração do espaço político, as crises recorrentes de governabilidade, o descrédito crescente dos políticos e das instituições políticas, “as ondas de revolta e protesto social esporádicas, defensivas e pontuais, o incremento da violência urbana e rural, o avanço da corrupção, do crime organizado e do narcotráfico, os claros sinais de desintegração social e territorial” (BORÓN, 1995, 1999; COUTINHO, 1993; OLIVEIRA, 1999; O’DONNEL, 1993; PRZEWORSKI *et alli*, 1998; FIORI, 1997 *apud* GOMEZ, 2000, p. 101).

Reforçando essas ideias, como apontam as autoras Zejine, Chaves e Cabrito (2011), a defesa dos direitos humanos ganha força sob o ponto de vista cultural, ao mesmo tempo em que as lutas coletivas por mudanças estruturais são enfraquecidas:

[...] a ordem do debate são as relações de identidade e a multiculturalidade que diluí a categoria classe social em vários fragmentos de sujeitos sociais. Inserida no contexto de mudanças estruturais, a globalização se caracteriza como um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas em sua complexidade. Este fenômeno, contudo, não pode deixar de ser visto fora do conjunto das suas contradições, qual seja a sociedade do capital, pois ao se fazer universal, rompe as fronteiras da territorialidade ao mesmo tempo em que propaga o individualismo, a diversidade local, a identidade étnica e interage em processos tidos como *naturais*, mas que resultam em desigualdades sociais; catástrofe ambiental; conflitos étnicos; migrações internacionais; emergência de novos Estados e/ou falência ou implosão de outros; proliferação de guerras civis; crime globalmente organizado; democracia formal como uma política para a assistência internacional e etc. (ZEJINE; CHAVES; CABRITO, 2011, p. 218-219, grifo original)

A adequação do Estado “à globalização e aos preceitos neoliberais traduz-se como *remédio* para superação da *crise do Estado*, da crise econômica e, conseqüentemente, da crise social” (LIMA, 2009, p. 19, grifos originais). Entretanto, “o Estado interventor produz, de acordo com essa perspectiva, um aprofundamento inexorável daquilo que diz combater: a desigualdade, as iniquidades [sic], a injustiça social” (GENTILI, 1996, p. 49).

A resposta social tende a ser o racismo, xenofobismo, fundamentalismo religioso, etc. “Estes são os *anticorpos* formados na sociedade capitalista contra todas estas tensões e perigos. A doutrina neoliberal clássica, é claro, não tem qualquer resposta para este tipo de coisa” (ANDERSON *et al*, 1995, p. 168, grifo original). Existe, portanto, uma contradição que o capitalismo não pode resolver, visto que “nesse sistema não pode haver democracia para todos; não pode haver liberdade e igualdade, num sentido pleno, para todos. O

capitalismo só tolera democracias limitadas, com grandes setores da população marginalizados” (BORÓN, 1995b, p. 194).

Desse modo, em vez de estarem ao serviço “de um projeto de inclusão social e de redistribuição social, estão, isso sim, ao serviço da exclusão social produzida em larga escala atingindo primordialmente as camadas populares e da polarização econômica” (SANTOS, B., 2005). Portanto, a exclusão social não é algo natural que se acentua assumindo formas mais perversas principalmente em países como o Brasil<sup>15</sup>, caracterizado historicamente pela enorme desigualdade social e uma alarmante concentração de renda (GRACINDO; MARQUES, 2005, p. 1).

Resumindo, segundo Anderson (1995), economicamente, o neoliberalismo fracassou, pois não conseguiu nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, alcançou muitos dos seus objetivos sob a égide de políticas de cunho meritocrático particularista. Com isso, criou uma sociedade estruturada em duas velocidades que se coagulam num verdadeiro *apartheid social*, sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente obteve êxito disseminando “a simples idéia [sic] de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar a suas normas, como única alternativa na definição de uma nova forma de organização sócio-econômica [sic], com um novo papel para o Estado” (ANDERSON, 1995, p. 23).

Seguindo esse raciocínio, o neoliberalismo ainda destruiu a capacidade de luta e de preparo das organizações sindicais, populares e de movimentos sociais que tiveram a capacidade de dar-lhe uma resposta (OLIVEIRA, 1995). Tanto é que a hegemonia neoliberal se expressa igualmente no comportamento de partidos e governos que formalmente se definem como seus opositores (ANDERSON, 1995).

---

<sup>15</sup> No dia 03/05/2011, o governo informou que o Brasil possui 16,2 milhões de pessoas em situação de pobreza extrema. Baseado em dados do Censo 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o Ministério do Desenvolvimento Social definiu como integrantes dessa faixa da população aqueles que vivem com até R\$ 70,00 por mês. Um entre cada dez brasileiros vive em condições de extrema pobreza, sendo o Nordeste (18,1%) e Norte (16,8%) as regiões do País com maior número de pessoas nessa condição. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/economia/brasil-tem-162-milhoes-na-pobreza-extrema/>>. Acesso em: 30 ago. 2012. Conforme levantamento divulgado dia 21/08/2012, apesar do crescimento econômico, que levou o Brasil a ultrapassar o Reino Unido e consolidar o sexto maior Produto Interno Bruto – PIB do planeta, o País ainda é uma nação de desigualdades. Segundo relatório sobre as cidades latino-americanas feito pelo Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos – ONU/Habitat, o Brasil é o quarto país mais desigual da América Latina em distribuição de renda, ficando atrás somente de Guatemala, Honduras e Colômbia. O Brasil, no entanto, avançou no combate a desigualdades nas últimas décadas. De acordo com o estudo, ele era, em 1990, o número 1 do *ranking* das nações com pior distribuição de renda. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,brasil-e-o-4-pais-mais-desigual-da-america-latina,-919827,0.htm>>. Acesso em: 30 ago. de 2012.



Desse modo, argumenta outro autor (SANTOS, B., 2010a, p. 307):

A possibilidade para a transformação social decaiu a partir do momento em que o movimento operário, os sindicatos e os partidos operários se renderam à lógica capitalista a troco de aumentos salariais, segurança no emprego e de outros benefícios sociais, os quais se, por um lado, representaram concessões importantes por parte do capital, por outro lado, consolidaram a hegemonia deste, transformando-o no único horizonte possível de transformação social. (SANTOS, B., 2010a, p. 307)

Dado o exposto nesse cenário – no quadro das reformas gerais operadas em consonância ao modelo de Estado – é que se inscreve a reorganização do sistema educacional brasileiro implementada a partir dos anos de 1990. A reforma educacional traz, em seu cerne, palavras-chave que redefinem a forma de organização e objetivos da educação nacional, das quais destacamos: a equidade, a inclusão, a diferença, a racionalidade, a qualidade, a eficácia e a eficiência (LIMA, 2009). O modelo adotado para a organização e gestão do sistema público de ensino é o mesmo seguido pelas empresas privadas, objetivando o máximo de eficiência e o mínimo de custos.

Como argumenta Popkewitz (1997), fica claro que as reformas educacionais contemporâneas têm características administrativas e instrumentais. Fica confirmado, então, que as prescrições dos programas que as implantam se interagem redefinindo a paisagem dos sistemas de ensino, tornando-os mais padronizados e racionalizados. Tal empreendimento – de acordo com Marques (2002, p. 161) – tem-se justificado num contexto em que a reforma educacional vem sendo interpretada “como condição para promoção da equidade e superação das desigualdades sociais, mais amplamente, como requisito para inserção dos países periféricos no âmbito dos países desenvolvidos”.

A incorporação das medidas neoliberais – juros altos, redução do aparato estatal, políticas focalizadas e privatização – constitui uma combinação explosiva, que mina a possibilidade de expansão e universalização das políticas sociais e sua capacidade de redistribuir renda e reduzir desigualdades sociais (BOSCHETTI, 2007). Nesse sentido, o discurso oficial utiliza as políticas sociais como medidas de generalização paliativas/focalizadas para a superação dos problemas encontrados nos países em desenvolvimento, sem alterar a distribuição de rendas e nem questionar o modo e as relações de produção que geram as mazelas sociais (LIMA, 2010).

Como podemos apreender, sem em nenhum momento questionar o modo de produção capitalista que produz e agrava as mazelas sociais,

[...] a educação vem sendo tomada como um instrumento para a redução da pobreza e a sua promoção para alavancar níveis de vida mais elevados, baseados num crescimento sustentável. Instituições estranhas à educação, têm sido extremamente diretivos. [...] Tais orientações se constituem em estratégias que procuram ocultar suas consequências sociais inevitáveis, como em relação a planos de ajuste econômico necessários para a sustentação do sistema, o que acarreta rumos econômicos (mercadológicos) à educação. (LIMA, 2009, p. 21)

A influência dos organismos supranacionais na definição e uniformização de políticas concorre decisivamente para a consolidação de um mercado mundial da educação. A “regulação transnacional das políticas educativas opera-se, quer por um efeito de *contaminação*, entre países, de conceitos, políticas e medidas, quer por um efeito de *externalização*, em que as medidas nacionais tomadas são legitimadas pelos exemplos do exterior” (BARROSO, 2005a, p. 153;155 *apud* CANÁRIO, 2006, p. 30, grifos originais). Isso ocorre porque o Estado, quase sempre promotor dessas políticas, não perde o seu compromisso com os interesses do capital (SANFELICE, 2006). “A política econômica e a política social relacionam-se intimamente com a evolução do capitalismo. [...] apenas formalmente se distinguem e às vezes dão a enganosa impressão de que tratam de coisas muito diferentes” (VIEIRA, 1992, p. 15;20).

[...] as políticas econômicas e as políticas sociais se contradizem, chegam a ser antagônicas, mas o fato é que são cúmplices. No plano retórico – o dos objetivos declarados – ambas visam à equidade e à justiça social, ao buscarem o que seria de *interesse geral*. No plano da realidade – o das ações efetivas – há mútua traição: o *econômico*, em nome da primazia da rentabilidade, sob a lógica da concentração de riquezas, acaba por subalternizar e derrotar o anseio por satisfação da necessidade social. E o *social*, eivado de boas intenções, não passa de estratégia de legitimação das condições e dos mecanismos necessários à preservação, revitalização e êxito das ações do capital, o que equivale a buscar, permanentemente, a coesão em torno do padrão dominante de relações humanas, os das relações sociais capitalistas. (BITTAR, 2008, p. 181, grifos originais)

Nessa linha de análise, a política social é interpretada como fenômeno contraditório, pois, ao mesmo tempo em que responde positivamente aos interesses dos representantes do trabalho, “proporcionando-lhes ganhos reivindicativos na sua luta constante contra o capital, também atende positivamente aos interesses da acumulação capitalista, preservando o potencial produtivo da mão-de-obra [sic] e, em alguns casos, até desmobilizando a classe trabalhadora” (PEREIRA; SILVA; PATRIOTA, 2009, p. 6).

Estudos feitos por Lima (2010) permitem concluir que existe uma natureza social das políticas sociais que é a de amenizar os danos que o projeto capitalista causa aos cidadãos do

mundo inteiro funcionando como amortecedores, como pelegos, como equalizadores de ruídos das pressões sociais, portanto, como forma de controle social.

De acordo com Draibe (1993, p. 93), essa natureza social funciona também para estabilizar a economia e a política, tendo em vista que “a pobreza, o não-acesso [sic] de vastas camadas da população a bens e serviços básicos, agravou-se, constituindo-se hoje entrave à modernização das economias e a sua conversão a formas mais descentralizadas, mais abertas, mais adaptáveis e dinâmicas do ponto de vista tecnológico”. Com os resultados de seus estudos, a autora conclui que, apesar do discurso da igualdade dominante nas sociedades capitalistas, as propostas de focalização e privatização das políticas sociais que ocorrem no marco de agudas desigualdades sociais contribuem para consolidar a desigualdade, colaborando no funcionamento do capitalismo.

Segundo Faleiros (2006, p. 19), a natureza social das políticas sociais trata-se da igualdade de oportunidades, ou seja, “da garantia do acesso do cidadão a certos bens e serviços na qualidade de cidadão, sendo, por isso, chamado de acesso universal, isto é, sem discriminação de barreiras raciais, partidárias, físicas e religiosas”. Entretanto, tal igualdade, “no âmbito das políticas sociais, refere-se a um mínimo de garantias para manter a subsistência do indivíduo em algumas circunstâncias, que, contudo, não altera a distribuição de renda” socialmente produzida (FALEIROS, 2006, p. 21).

Isso ocorre porque, devido à profunda desigualdade de classes, “as políticas sociais não são de acesso universal. São políticas *categoriais* que através de programas criados a cada gestão governamental, segundo critérios clientelísticos e burocráticos” (FALEIROS, 2006, p. 30, grifo do autor), articula-se o acesso aos direitos, benefícios e serviços do Estado de acordo “com a combinação das categorias pobre, cidadão e trabalhador, conforme as correlações de força, as crises e a necessidade de legitimação das medidas sociais” (FALEIROS, 2006, p.31).

Já segundo Laurel (1995, p. 163), o Estado propõe uma política de beneficência pública ou assistencialista “com um forte grau de imposição governamental sobre que programas instrumentar e quem incluir para evitar que gerem direitos. Além disso, para se ter acesso aos benefícios dos programas públicos, deve-se comprovar a condição de indigência”. Portanto, o neoliberalismo opõe-se radicalmente à universalidade, igualdade e gratuidade dos serviços sociais (SILVA, M., 2002).

As preocupações estão voltadas para a eficácia do gasto social, desafiando os formuladores de políticas, visto que:

[...] passaram-se a confrontar, de um lado, a forte tradição universalista, concebendo direitos inalienáveis do cidadão à educação, à saúde, à habitação, à previdência e assistência social, garantidos principalmente pelo Estado provedor e, por outro lado, o receituário neoliberal concebido segundo aqueles princípios de seletividade e focalização das ações públicas sobre os segmentos mais necessitados da população, de ruptura com compromissos de gratuidade e de privatização dos serviços destinados às camadas mais aquinhoadas da população. (DRAIBE, 1993, p. 98)

Conforme aponta Draibe (1993), a discussão dos princípios de justiça que orientam as políticas sociais tem criado certos dilemas – alguns falsos, outros reais. Em especial, aqueles que levam a se opor as concepções universalistas de políticas sociais e os desenhos do tipo seletivo e focalizado como são os programas especificamente dirigidos à população pobre.

Em outras palavras, é também no espaço da concepção distributiva de justiça que se arma o argumento dos oponentes do neoliberalismo de que o gasto público e as políticas sociais, para ganharem força redistributiva e compensatória da desigualdade social, devem privilegiar as camadas pobres da população. Em face das já existentes desigualdades e do agravamento da pobreza, é como se estivéssemos passando de uma concepção do tipo *dar tudo cada vez mais a todos* – uma forma de expressar a visão universalista, associada a direito social – à expressão *dar mais a quem tem menos*, modo de exprimir prioridade à população carente, seletivamente escolhida pelo foco da política e dos programas sociais. (DRAIBE, 1993, p. 98, grifos originais)

O que ocorre é um processo extremamente contraditório, onde tendências e perspectivas “universalizantes e particularizantes se digladiam e se alternam. No fundo, isto reflete o fato de que o que se universaliza é justamente uma ordem econômico-social que alimenta e exarceba a concorrência conflitiva de interesses particulares” (FERNANDES, 1995, p. 58).

Entretanto, esses programas não significam a garantia permanente e segura de um direito incontestável. Além disso, as políticas sociais focalizadas servem para evitar a “*desordem* ou o questionamento da exploração e da dominação enquanto exploração e dominação, o Estado busca conter as lutas pela repressão ou articular respostas específicas e limitadas, com vistas a frear uma articulação maior e manter as lutas isoladas uma da outra” (FALEIROS, 2006, p. 63). No âmbito dessas respostas, encontram-se o “atendimento parcial das reivindicações, a conversação e a negociação, o oferecimento de promessas futuras (algumas até ilusórias) e a divisão das forças consideradas ameaçadoras” (FALEIROS, 2006, p. 65).

No âmbito da educação superior, essa discussão se volta para o discurso da universalização do acesso a ela enquanto medidas efetivas para a promoção da equidade e redução das desigualdades sociais. Os estudos desenvolvidos nesta pesquisa apontam que não há uma política de universalização para esse nível de ensino e que as políticas de ampliação e

expansão do acesso existentes são providas pelo setor privado. No que se refere à democratização desse nível de ensino, são utilizadas apenas algumas políticas afirmativas nas Ifes, ou seja, as cotas destinadas a determinados grupos de alunos.

O mesmo discurso que preconiza uma educação para todos cria outro que a exclui ao eleger categorias prioritárias sobre as quais os planejadores sociais devem agir. Nessa mesma perspectiva, pesa o fato do discurso presente nas reformas não se referir diretamente à igualdade universal entre os homens e fazê-lo de forma indireta quando defende a promoção da equidade do acesso à educação. Isso, sem levar em consideração as finalidades dos sistemas educativos, os conhecimentos veiculados e as avaliações realizadas sobre o assunto.

Conforme Suárez (1998), os antigos conceitos como igualdade e igualdade de oportunidades são deslocados paulatinamente pela noção de equidade mais vinculada à ideia de acordo entre os desiguais. A solidariedade e a cooperação cedem lugar, assim, à competição e ao mérito individual como metas educacionais finais.

A noção de democracia, que constitui a base da democracia liberal, vincula-se à igualdade de oportunidades, “segundo a capacidade de cada indivíduo, e não à igualdade real na sociedade. [...] É a idéia [sic] de que os indivíduos se colocam no livre mercado, cada um com sua capacidade e seu esforço, concorrendo em funções de interesses e de aspirações” (VIEIRA, 1992, p. 70). No entanto, ao formular o princípio da desigualdade dos indivíduos, em particular sob a forma de igualdade de oportunidades,

[...] as sociedades modernas individualizam a desigualdade: se o jogo é aberto e todo mundo pode competir e ser classificado por mérito, o fracasso é imputável ao próprio indivíduo. Por isso, as desigualdades são vividas não apenas como injustiças, senão, mais dolorosamente, como situações traumatizantes que questionam a própria pessoa. (LAPLANE, 2006, p. 693)

A ideia de equidade é construída, desse modo, sob o enfoque estrito do desempenho individual, endossando a lógica da competição, já que, conforme defende Hayek, o volume dos resultados individuais e coletivos está determinado pela sorte e pela decisão individual. Nesse sentido, equidade e seletividade se complementam (HAYEK apud SANTOS, 2004). Ou seja, os supostamente mais capazes terão acesso ao conhecimento e aos bens socialmente produzidos; e os que deles forem privados serão responsabilizados “pela sua própria incapacidade, pois a culpa não é do sistema. Nessa concepção, o indivíduo passa a assumir as responsabilidades financeiras pela sua formação e capacitação e consequente ocupação no mercado de trabalho” (ZEJINE; CHAVES; CABRITO, 2011, p. 232).

O ocultamento da desigualdade social sob o manto da equidade de oportunidades tem, de uma forma ou de outra, servido como escudo protetor para o discurso liberal presente nas ideias de acesso à educação. Assim, o conceito de equidade de oportunidades:

[...] disfarça não somente as desigualdades, como também as diferenças, na medida em que ao ser colocado na escola regular o aluno passa a ser o responsável pelo seu próprio fracasso ou sucesso, porque tudo agora dependerá dele, de sua capacidade e potencialidade, isentando, mais uma vez, a escola e as políticas públicas de qualquer responsabilidade pelo fracasso e a disseminação dos mecanismos de exclusão social. (CARMO, 2001, p. 45)

Todos esses elementos deixam marcas profundas na organização e gestão dos sistemas e unidades educativas, pois o que se observa é que, no contexto das políticas educacionais implementadas neste limiar do século 21, “várias propostas, gestadas no processo de luta por acesso, permanência e sucesso na escolaridade, portanto na democratização do ensino, têm sido assimiladas e ressignificadas sob uma outra lógica, a lógica do controle do mercado” (SILVA, M., 2002, p. 147).

Essas observações permitem concluir que a educação, enquanto política social na qual a lógica pauta-se no mercado, na redução dos gastos e no mérito individual, não conseguirá combater as desigualdades sociais, pois a formatação de programas sociais, nesse modelo, passa pela lógica gerencial cujo objetivo principal é aquecer a economia. Essa visão da educação, imposta por alguns organismos internacionais, teve como efeito concreto colocar um número cada vez maior de países diante de um dilema: eles têm de escolher entre pagar a dívida externa (acrescida de juros exorbitantes) ou oferecer educação para todos (CHARLOT, 2009).

As reformas educacionais precisam ser a manifestação de uma soberania nacional e não uma adaptação ao mercado globalizado. Desse modo, os sistemas de ensino não serão responsabilizados pelas contradições manifestas nas relações sociais estabelecidas entre os homens na sociedade capitalista mais desigual de toda história. Na democracia, “a política social se circunscreve dentro da lei e conserva a desigualdade, ainda que sem aprovar as condições desiguais das pessoas” (VIEIRA, 1992, p. 98).

Neste contexto, evidenciamos a necessidade de denunciar as políticas clientelistas, oportunistas, assistencialistas e compensatórias, como práticas reformistas que desejam arrumar algo não arrumável (SANFELICE, 2006). “Apesar de ser considerada um direito, a assistência se apresenta como um estigma, pois é atribuída, após a análise de cada caso, aos *incapazes* de trabalhar, o que vem a tornar-se uma vergonha numa sociedade competitivista e consumista” (FALEIROS, 2006, p. 22, grifo original).

Como alerta Sanfelice (2006), é patético discutir a preparação e a inserção da pessoa com deficiência nos sistemas educativos e no mercado de trabalho à luz do neoliberalismo. Nesse modelo, a inclusão das pessoas com deficiência na educação, na sociedade e no trabalho se justifica, porque não há lugar para pessoas não consumidoras, desocupadas, abrigadas por subvenções do Estado que precisa se libertar desse tipo de compromisso com os cidadãos. Todos os cidadãos, segundo as recomendações do Banco Mundial, precisam conseguir pagar por sua sobrevivência (MIRANDA; SILVA, 2008).

## **2 Políticas sociais focalizadas e a produção do “outro”**

Pelo que foi discutido até aqui, inferimos que as políticas sociais de educação, mantidas pela lógica de mercado, selecionam os grupos para os quais as suas ações serão orientadas. Salientamos que esses grupos são criados pelo paradigma<sup>16</sup> de normalidade que historicamente vem sustentando esse modelo. Além disso, apesar dos discursos de inclusão serem avançados, as representações e práticas sociais para a organização da sociedade – e consequentemente dos sistemas de ensino – ainda estão fundamentadas no paradigma da ciência clássica que controlou e ainda controla, em grande parte, não apenas a teoria clássica, mas também a lógica, a epistemologia, a visão de mundo, de homem e sociedade (MORIN, 2001). Isso alimenta e fortalece uma visão de mundo, de ordem, de unidade, de simplicidade, constituindo a verdadeira realidade escondida atrás das aparências de confusão, pluralidades e complexidades.

Nessa lógica, podemos observar duas tendências significativas: a taxionômica/classificatória, que diversifica o real extremamente e cataloga as suas formas múltiplas; e a tendência homogeneizante, que busca sempre a unidade universal, decalque e normalização (MORIN, 2001). Entra também nesse contexto o reducionismo que cristaliza o aspecto da realidade, não dá conta da sua dinâmica e reduz o problema a certas categorias. O determinismo que impõe o que se precisa, como se deve e o que não se pode conhecer. Comanda, proíbe, traça os rumos, estabelece limites, ergue cercas de arame farpado e nos

---

<sup>16</sup> Conforme “pensavam os gregos, os paradigmas podem ser definidos como modelos, exemplos abstratos que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto. Podem também ser entendidos, segundo uma concepção moderna, como um conjunto sistemático e coerente de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam as nossas representações, as nossas ações, enfim o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar. Uma crise de paradigma é uma crise de concepção, de visão de mundo, de homem e de sociedade” (MANTOAN, 2003, p. 14).

conduz ao ponto onde devemos ir. O determinismo/reducionismo coloca a ciência e a educação a serviço da barbárie (guerra, consumo, etc.), tendo em vista que há um *imprinting* cultural, matriz que estrutura o conformismo, e há uma normalização que o impõe (MORIN, 2001).

Como aponta Bauman (1999, p. 54):

A uniformidade alimenta a conformidade e a outra face da conformidade é a intolerância. Numa localidade homogênea é extremamente difícil adquirir as qualidades de caráter e habilidades necessárias para lidar com a diferença humana e situações de incerteza; e na ausência dessas habilidades e qualidades é fácil temer o outro, simplesmente por ser outro – talvez bizarro e diferente, mas primeiro e, sobretudo, não familiar, não imediatamente compreensível, não inteiramente sondado, imprevisível.

A perpetuação dos modos de conhecimento e verdades estabelecidas obedece a processos culturais de reprodução,

[...] uma vez que o *imprinting* cultural marca os humanos, desde o nascimento, com o selo da cultura, primeiro familiar e depois escolar, prosseguindo na universidade ou na profissão, determinando a desatenção seletiva, que nos faz desconsiderar tudo aquilo que não concorde com as nossas crenças e o recalque eliminatório, que nos faz recusar toda a informação inadequada às nossas convicções, ou toda objeção vinda de fonte considerada má. (MORIN, 2001, p. 29-30)

Conforme analisam Popkewitz e Lindblad (2001), as normas embutidas nas categorias sociais, econômicas e escolares – que constroem classes de pessoas sobre as quais os planejadores sociais devem agir – criam um conjunto particular de regras de normalidade e divisões que implicam a construção de sistema de razão que tanto excluem como incluem, “qualifica e desqualifica os indivíduos no que se refere às suas capacidades para a ação e para a participação. Construídas para buscar uma sociedade mais inclusiva, as categorias e divisões acabam produzindo, de modo irônico, certas categorias de exclusão junto às de inclusão” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 112).

Não podemos esquecer que, ao longo das últimas décadas, a definição das regras de normal/anormal sofreram inúmeros deslocamentos.

Hoje, esses dois conceitos nos são apresentados em constante redefinição, seguindo as transformações da modernidade que os forjou. Assistimos à multiplicação de identidades, rótulos, estereótipos, tipos e comportamentos dentro desse binômio que a própria modernidade deseja banir: os síndromicos, deficientes, monstros, psicopatas (em todas as suas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os poucos inteligentes, os GLS, os estranhos, os outros, os miseráveis, o refugio enfim. (VEIGA-NETO, 2001, p. 105)



Nessa perspectiva, com a modernidade, “entramos numa era de produção do *outro*. Não se trata, já, de matá-lo, devorá-lo ou seduzi-lo, nem de enfrentá-lo ou rivalizar com ele, também não de amá-lo ou odiá-lo; agora, primeiro, trata-se de produzi-lo” (SKLIAR, 2003, p. 41).

A Modernidade inventou e se serviu de uma lógica binária, a partir da qual denominou de diferentes modos o componente negativo da relação cultural: marginal, indigente, louco, deficiente, drogadinho, homossexual, estrangeiro etc. Essas oposições binárias sugerem sempre o privilégio do primeiro termo e o outro, secundário nessa dependência hierárquica, não existe fora do primeiro, mas dentro dele, como imagem velada, como sua inversão negativa. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 4)

Podemos refletir sobre as pessoas com deficiência fundamentando no padrão de normalidade que elas são criadas, tendo em vista que nossas ações e espaços sociais são projetados a partir da norma. O atual conceito de deficiência, adotado na Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (2007), reconhece as pessoas com deficiência como aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com diversas barreiras (arquitetônica, transporte, pedagógica, atitudinal, dentre outras), podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (BRASIL, 2008c). Em 1987, Silva já conceituava pessoas com deficiência como sendo “aquelas que estão abaixo dos padrões estabelecidos pela sociedade como de *normalidade*, por motivos físicos, sensoriais, orgânicos ou mentais, e em consequência [sic] dos quais vêm-se [sic] impedidos de viver plenamente” (p. 390, grifo original). Imagina se vivêssemos em um mundo no qual a forma de comunicação fosse a Libras e a forma de leitura fosse o braille, quem seria considerado com deficiência, o *outro* nessa sociedade? Quem estaria *fora*?

O outro – a pessoa com deficiência – é sempre constituído a partir de um dado lugar que se toma como o centro/padrão/modelo. Entretanto, se as posições são alteradas e/ou trocadas quem será o outro, a pessoa com deficiência, o diferente?

Conforme apontam Popkewitz e Lindblad (2001, p. 114), “a importância da produção do *outro*, ou em outras palavras a construção de classes de pessoas e de biografias, é que as diferenças estabelecidas para encontrar caminhos rumo a uma inclusão maior são também divisões e distinções que excluem”. A categoria de inclusão fabrica, no duplo sentido de ficção e construção, biografias que tanto excluem como incluem.

As categorias tipicamente empregadas nas estatísticas e na política educacional para resolver os problemas de inclusão e exclusão, como desemprego, minoria, classe, educação especial, abandono escolar, parente de risco ou adolescente têm consequências [sic], uma vez que programas são

criados para elas, discursos inventados para descrevê-las, ordená-las e criar planos para elas, a fim de anular as classes de pessoas descritas. O paradoxo de se *fabricar classes humanas* é que cada distinção de desvio é uma normalização e divisão que deixa esse *tipo de classe humana* fora das regras e normas de própria razão. (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 130, grifos originais)

Desse modo, quando as reformas educativas relacionam-se com categorias de pobreza, raça, gênero, entre outras, produzem novas formas de exclusão.

As divisões da pedagogia que criam as distinções entre aquelas que têm necessidades e aquelas que têm êxito parecem naturais e normais, mas não são. As distinções que diferenciam e dividem foram historicamente construídas como consequência [sic] do poder e servem para criar sistemas de inclusão-exclusão e distinções entre capacidades de *resolução de problemas* das diferentes crianças que não são universais, mas singulares em nível do próprio ser. (POPKEWITZ, 2000, p. 163, grifo original)

Portanto, inclusão e exclusão não são distintas, mas mutuamente constituídas, uma vez que as distinções e diferenças inscrevem limites e divisões entre o normal e o que está fora dele. São essas categorias, distinções e diferenciações de sistemas de ideias que posicionam as nossas práticas e nossas ações diante das questões, dos problemas e das práticas da vida diária (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001; POPKEWITZ, 1997).

Nesse sentido, a universidade – em seu discurso – pode até estar fundamentada em bases democráticas que consideram as diferenças em detrimento da seleção para garantir o acesso e a permanência nela. Todavia, chega-se a um ponto em que o modelo hegemônico, no qual ela está inserida, passa a controlar as demais ações, fazendo predominar a seleção, a normalização e a hierarquização. As consequências desse modelo se agravam quando pensadas no campo das políticas sociais compensatórias, focalizadas e seletivas no terreno do planejamento e execução das ações públicas de combate à exclusão (OLIVEIRA, A., 2004).

Nessa perspectiva, pensamos um pouco sobre os sistemas de cotas para o ingresso dos alunos na educação superior. As vagas que foram reservadas para alunos negros e oriundos de escola pública não foram aumentadas dentro do total de 100% das vagas disponíveis na instituição. Elas foram subtraídas desse montante, dependendo da porcentagem destinada para as cotas. Isso implica que o sistema de razão que organiza os programas de reserva de vagas ao mesmo tempo em que inclui os alunos negros e oriundos da escola pública exclui os outros que não se enquadram nesse sistema.

Precisamos, assim, de uma nova dinâmica de organização e regulação para nosso sistema de ensino, tendo em vista que o humanismo e a economia capitalista estão na base do modelo escolar e “são os alicerces da sociedade moderna, por isso a discussão dos problemas

contemporâneos e o enfrentamento da realidade adversa não pode começar pela insistência no modelo, que de alguma maneira gera a situação vigente” (GUIDO, 2007).

Como argumenta Santos, B. (2010a, p. 329), “se hoje se instala um sentimento de bloqueamento pela ausência de alternativas globais ao modo como a sociedade está organizada é porque durante séculos, sobretudo depois que a modernidade se reduziu à modernidade capitalista”, procedeu-se à liquidação sistemática das alternativas que podiam constituir uma ameaça à expansão desse modelo, quando elas, tanto no plano epistemológico como no plano prático, não se compatibilizaram com as práticas hegemônicas.

Acreditamos que há necessidade de uma ruptura e não de continuidades do paradigma atual (epistemológica, econômico, social, científico e educacional, etc.) que norteiam as relações sociais. As instituições (escola/universidade) precisam se adequar às exigências de “alunos reais”, com seus diferentes tempos e espaços de ensino-aprendizagem. A finalidade dessas instituições de ensino não deve submeter-se ao objetivo mercantil para, dessa forma, romper com a relação educação e gestão econômica e dar outras perspectivas aos assuntos educacionais.

É necessária, portanto, uma dupla ruptura epistemológica: a do senso comum (percepções sobre quais nós, enquanto sujeitos, apreendemos o mundo), da ciência, da economia, dentre outras, com vistas a superar o paradigma da normalidade que orientam as relações e as práticas sociais existentes.

Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e as sustentam. [...] Práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativas. Não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as promovam. (SANTOS, B., 2010a, p. 328)

Ainda segundo esse autor, não basta criar um novo conhecimento, “é preciso que alguém se reconheça nele. De nada valerá inventar alternativas de realização pessoal e colectiva [sic], se elas não são apropriáveis por aqueles a quem se destinam” (SANTOS, B., 2010a, p. 333). Dessa forma, para que a inclusão aconteça, implica “uma nova visão de homem, mundo e sociedade, em que o respeito às diferenças ultrapasse o discurso e as políticas governamentais e se materialize em nossas diferentes formas de produção e relações sociais” (SOUZA, S, 2010, p. 40).

Por isso concordamos com Skliar (2001) quando diz que as mudanças na educação precisam ter como ponto de partida nossas representações e práticas sociais no ambiente

escolar e não mudanças nos textos oficiais e nas leis e decretos que regulam os acontecimentos educativos institucionais.

Se as mudanças não revelam com crueza o *statu quo* das representações e significados políticos em educação, as dimensões textuais e de código permanecem num plano superficial, na ordem dos discursos técnicos, numa direção que não mexe com os discursos e as práticas hegemônicas em educação. (SKLIAR, 2001, p. 13)

Segundo esse autor, “pensar o contrário, quer dizer, esperar que mudanças textuais e de código mudarão *naturalmente* as representações e as identidades educacionais, é negar ou esquecer a obscura história das reformas educativas na América Latina nas últimas décadas” (SKLIAR, 2001, p. 13, grifo original).

### 3 Os “diferentes” e a organização dos sistemas de ensino

Os discursos das diferenças – presentes nas políticas de inclusão nos âmbitos sociais, culturais, econômicos e educacionais – são envolventes e sedutores. No entanto, desligamos o cultural do social, do econômico e isso não se pode ocorrer no campo da educação, considerando que, nas reformas educacionais, ela é considerada como fator de promoção de equidade e superação das desigualdades sociais.

A busca da superação dos problemas de natureza social, educacional e política precisa considerar o fato de a mesma encontrar-se vinculada a um “capitalismo em que a diferenciação, a diversidade e o pluralismo tendem a substituir o interesse pela homogeneidade e a planificação massiva” (GOERGEN, 2001, p. 72) e a uma globalização liberal. Nesta, o nacionalismo, o fanatismo religioso, o fascismo e, evidentemente, o terrorismo avançam de mãos dadas com o progresso. Portanto, para Bauman (2007, p. 20):

[...] com cada vez menos poder devido às pressões da competição de mercado que solapam as solidariedades dos fracos, passa a ser tarefa do indivíduo procurar, encontrar e praticar soluções individuais para problemas socialmente produzidos, assim como tentar tudo isso por meio de ações individuais, solitárias, estando munido de ferramentas e recursos flagrantemente inadequados para essa tarefa. [...] e assim retratam a perspectiva de mais incerteza, mais privatização dos problemas, mais solidão e impotência e, na verdade, mais incerteza ainda. Elas excluem a possibilidade de uma segurança existencial que se baseia em alicerces coletivos e assim não oferecem incentivo a ações solidárias; em lugar disso encorajam seus ouvintes a se concentrarem na sobrevivência individual ao estilo *cada um por si e Deus por todos* – num mundo incuravelmente fragmentado e atomizado, e portanto cada vez mais incerto e imprevisível. (Grifo original)

Reforçando essa ideia, segundo Bóron (1995, p. 108):

Resta a estratégia predileta que o neoliberalismo impôs às classes populares: o *salve-se quem puder*, abdicando qualquer pressão solidária, qualquer esforço coletivo de organização e representação. Podem surgir, ocasionalmente e mais como violentas e intermináveis erupções, formas de resposta coletiva que quase invariavelmente constituem de expressões aberrantes como o racismo, a xenofobia, o novo tribalismo ou os fundamentalismos de diferentes tipos. (BORÓN, 1995, p. 108, grifo original)

Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, nos quais somente os considerados iguais têm acesso (CANDAU, 2008).

Ao mesmo tempo, multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas como também afetivas e simbólicas entre pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, religioso, etc. [...] A interação entre os diferentes está muitas vezes marcada por situações de conflito, de negação e exclusão, que podem chegar a diversas formas de violências. (CANDAU, 2008, p. 31)

A violência contra as diferentes identidades sociais criadas e reivindicadas são comuns nos noticiários midiáticos. Esse fato ocorre porque os grupos identitários querem ser diferentes, mas não toleram o *diferente* deles. Apesar do discurso das diferenças, nessa sociedade espetacularizada, não mudamos a maneira de ver o outro, pois não o enxergamos, não o percebemos, não o sentimos, não o escutamos<sup>17</sup>. Somos individualistas, autistas e narcisistas, apenas projetamos para o outro o que queremos que ele seja a partir do nosso padrão de normalidade.

Isso explica que para uma identidade se afirmar ela nega a outra. “Em nome da diferença, o indivíduo privilegia sua própria identidade, enquanto faz meramente um reconhecimento parcial do outro, a quem tende a desconsiderar quando chega a ocasião de ele necessitar de ajuda” (PINAR, 2009, p. 151).

Não obstante, não se pode esquecer que o discurso diferencialista se faz em nome de um ideal também universalista: democracia, igualdade, cidadania. Por exemplo, os negros criticam as barreiras existentes na sociedade porque elas não lhes permitem ter o mesmo tratamento que os brancos; a reivindicação identitária repousa, portanto, na denúncia da desigualdade (ORTIZ, 2007).

---

<sup>17</sup> Em 2012, veiculou uma propaganda na televisão sobre algumas barreiras atitudinais enfrentadas pelas pessoas com deficiência na nossa sociedade. Segue um trecho das falas e o link do vídeo no Youtube: “Eu sou o homem invisível [...]. Não, eu não sou o personagem de história em quadrinhos ou de filmes. Você nunca me viu, mas eu existo. Eu não estou sozinho, nós invisíveis, somos muitos. Mas é fácil enxergar os invisíveis, é só olhar!” ([http://www.youtube.com/watch?v=tmjGDCdVWxE&fb\\_source=message](http://www.youtube.com/watch?v=tmjGDCdVWxE&fb_source=message)).

Em termos políticos, esse discurso é falso obviamente. Uma vez que pressupõe que cada identidade tem a mesma validade social, esquece apenas de dizer que as diferenças reduzidas à identidade se organizam e se hierarquizam segundo relações de forças e escondem relações de poder. São ordenadas numa escala de valor, pois se todas as identidades são iguais, as divisões são desnecessárias.

Não enxergamos que, no fundo, a reivindicação de cada identidade considerada, a minoria que passa a ser maioria reivindica a mesma coisa, ou seja, o acesso aos bens sociais, respeito, distribuição de rendas, etc. Teria de tratar da dupla demanda política que advém da interação entre as desigualdades e injustiças gritantes – provenientes da falta de igualdade concreta – e a exclusão e inferiorização decorrentes da falta de reconhecimento e da insensibilidade à diferença<sup>18</sup> (ORTIZ, 2007).

Desse modo, abordar as diferenças não pode contribuir para “isolar grupos, para criar guetos, para aumentar, na sociedade, a fragmentação que se pretende neutralizar” (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p. 53). Como evitar o esfacelamento de projetos comuns? Como assumir uma posição revolucionária, atravessando territórios, vencendo preconceitos, barreiras epistemológicas, políticas e ideológicas? Em um mundo em que poucas pessoas continuam a acreditar que mudar a vida dos outros tenha alguma relevância para a sua; num mundo, em outras palavras, em que cada indivíduo é abandonado à própria sorte, enquanto a maioria das pessoas funciona como ferramenta para a promoção de terceiros (BAUMAN, 2007), qual é o cenário?

Num mundo assim, não restam muitos fundamentos sobre os quais os indivíduos em luta possam construir suas esperanças de resgate e a que possam recorrer em caso de fracasso pessoal. Os vínculos humanos são confortavelmente frouxos, mas, por isso mesmo, terrivelmente precários, e é tão difícil praticar a solidariedade quanto compreender seus benefícios, e mais ainda suas virtudes morais. O novo individualismo, o enfraquecimento dos vínculos humanos e o definhamento da solidariedade estão gravados num dos lados da moeda cuja outra face mostra os contornos nebulosos da *globalização negativa*. (BAUMAN, 2007, p. 30, grifo original)

Como argumenta Santos, B. (2010a, p. 147), torna-se difícil pensar estrategicamente a emancipação nesse novo contextualismo e particularismo:

A multiplicação e sobreposição dos vínculos de identificação – a que hoje assistimos – particulariza as relações e, com isso, faz proliferar os inimigos e, de algum modo, trivializá-los, por mais cruel que seja a opressão por eles

---

<sup>18</sup> Conforme as análises de Santos, B. (2010a), na América Latina combinam as lutas pelas reivindicações materiais (necessidades básicas, salários decentes, democracias participativas e redistributivas e segurança social) e as reivindicações pós-materiais (a ecologia, o antinuclear, a igualdade sexual e racial, todas elas, aliás, misto de materiais e pós-materiais).

exercida, quanto mais incomunicáveis forem as identidades, mais difícil será concentrar as resistências emancipatórias em projectos [sic] coerentes e globais (SANTOS, B., 2010a, p. 147).

As implicações desse discurso diferencialista que, ao criar os *diferentes*, reduz a diferença à questão da identidade que carrega em seu sentido marca, pertença, território, acaba por contradizer os discursos das diferenças veiculados na mídia, nos debates acadêmicos, expressos nas políticas públicas que orientam as reformas educacionais a partir dos anos de 1990.

Um dos principais méritos da perspectiva inclusiva foi colocar em discussão esse modelo baseado na normalização que cria os *diferentes*. É por essa razão que esperávamos uma crítica a esse paradigma técnico científico pela política de inclusão. “Entretanto, o que parece ter acontecido e, neste sentido, longe de promover uma descontinuidade, ela representaria um continuísmo em relação ao modelo que lhe antecedeu” (VOLTOLINI, 2009, p. 4). Neste contexto, essa política parece precisar, na atualidade, definir detalhadamente quem são os *diferentes*, os *anormais* e, por consequência, quem são os normais, considerando que suas ações serão efetivadas por meio de políticas focalizadas.

A definição prévia de que lado o indivíduo está, de onde ele fala em relação ao contato com o outro acaba fortalecendo algo que esse mesmo discurso tenta eliminar: o estigma e o preconceito (VEIGA-NETO, 2001; SCHILLING; MIYASHIRO, 2008):

O conceito de estigma indica, portanto, a inferioridade do caráter ou fraqueza moral do indivíduo que porta essa marca, designação atribuída pelos demais membros da sociedade, funcionando como elemento que predetermina a conduta do sujeito. [...] Nesse sentido, um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem. (SCHILLING; MIYASHIRO, 2008, p. 249)

O que constatamos é “uma reatualização do estigma e a inexistência dos espaços de segredo: é preciso ser esquadrinhado, mapeado, ser visto, estar transparente, possibilitar a previsão de comportamentos e atitudes” (VEIGA-NETO, 2001, p. 105). Esta “nova” roupagem da discriminação e da estigmatização “não utiliza o *tecido* das diferenças biológicas e limitações das pessoas como antes. Agora elas constroem suas vestimentas com os fios das diferenças culturais, e conduta do indivíduo” (CARMO, 2008, p. 56, grifo original). Além disso, rotulamos as pessoas com muita facilidade e naturalidade sem contemplar o dano ou efeito que o estigma e a violência simbólica ocasionam nas pessoas que recebem esses rótulos (DÍEZ, 2005).

As instituições de ensino e os projetos envolvidos no processo educativo, ao invés de considerar as diferenças no trabalho pedagógico, enumeram, criam e fabricam os *diferentes*

(homossexuais, negros, índios, pobres, mulheres, loucos, doentes, alunos com deficiência, prostitutas, marginais, aidéticos, migrantes, colonos, criminosos, infantis, adultos, etc.).

Os *diferentes* respondem a uma construção, uma invenção, quer dizer, são reflexo de um largo processo que poderíamos chamar de diferencialismo, isto é uma atitude – sem dúvida do tipo racista – de categorização, separação e diminuição de alguns traços de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas. Mas o fato de traduzir algumas dessas diferenças como *diferentes* – e já não simplesmente como diferenças – volta a posicionar essas marcas, essas identidades, esse *ser diferença* como contrárias, como opostas e negativas à idéia [sic] de *norma*, do *normal*, e, então daquilo que é pensado e fabricado como o *correto*, o *positivo*, o *melhor*, etc. (SKLIAR, 2006, p. 23, grifos originais)

Por isso, a questão do *outro*, dos *diferentes* parece ocupar um lugar privilegiado nas discussões educacionais, mas que na realidade não passa de uma renovada banalização das práticas e projetos políticos pedagógicos, tendo em vista que as instituições de ensino, muitas vezes, têm tratado a diferença como uma patologia, algo que precisa ser superado. “Esta visão clínica patológica da diferença acaba por não colaborar com a produção de sucessos escolares de seus alunos, mas reproduz inúmeros fracassos pessoais e profissionais” (SILVA, 2009, p. 93).

A título de exemplificação, o que sempre nos inquieta em cursos de capacitação/qualificação e/ou especialização é conversar com os professores e eles nos relatarem que estão com dificuldades em trabalhar com algum aluno com deficiência. O tipo de deficiência geralmente é a físico-motora (um aluno que usa cadeiras de rodas). Refletimos junto com eles que, para esse aluno, a deficiência não impede e nem dificulta o aprender a ler e a escrever. A única coisa que a deficiência dele necessita é a acessibilidade arquitetônica da estrutura do ambiente escolar e, em alguns casos, do material pedagógico como, por exemplo, uma prancha com uma presilha, um adaptador de lápis, dentre outros.

Entretanto, como estamos tão preocupados em apontar e criar *diferentes*, acabamos padronizando suas diferenças e suas necessidades. Verificamos nesse momento, nas falas e nas atitudes dos professores, que as pessoas com deficiência físico-motora são classificadas e entendidas como pessoas com deficiência intelectual (mental). Nessas sim, a deficiência prejudica e retarda o desenvolvimento e a aprendizagem e precisam de currículos, metodologias e práticas pedagógicas diferenciadas. Por isso, como aponta Skliar (2006, p. 24), “é necessário suspeitar desta modalidade de tradução pedagógica que se obstina desde sempre em apontar com o dedo quem e como são os *diferentes*, banalizando ao mesmo tempo as diferenças”.



Verificamos, assim, que em nome das diferenças criam-se vários *outros* com objetivo pedagógico final de normalizar, padronizar e hierarquizar conforme suas características. Com esse discurso, a escola/universidade não muda a sua estrutura excludente e continua culpando os *outros* pelo seu fracasso ou sucesso pessoal, profissional e social. Assim, na escola:

[...] onde se imaginava poder escapar do rótulo segregativo, que lhes era imposto realçando que sua condição de diferença não deveria significar exclusão, caiu-se numa outra *gestão* que implica que *sua diferença* (assim generalizada) será acomodada num sistema que se esforça para acomodá-la sem nada mudar. (VOLTOLINI, 2009, p. 6, grifos originais)

Por isso, temos que tomar cuidado de como a diferença vem sendo utilizada no debate educacional e suas implicações na elaboração e implementação das políticas educacionais, em particular da educação superior, objeto deste estudo. A naturalização da diferença no campo educacional tem colaborado com a manutenção da situação de exclusão e dominação de grupos majoritários sobre os demais (SILVA, 2009, p. 31).

Não é inclusão quando um grupo tem que perder sua identidade para integrar-se ao grupo majoritário. Isso, “em virtude de ser preciso enquadrar-se num modelo dominante para não ficarem ou sentirem-se totalmente excluídos da sociedade”, isto é, ficar fora da ordem única, racional e econômica (SKLIAR *apud* SOUZA, 2002, p. 4).

Como argumentaram Foucault (2001), Luhmann (1991) e Bauman (1998, 2001 *apud* VEIGA-NETO, 2002, p. 165), desse conhecimento sobre o que era desconhecido, desse enquadramento/inclusão:

[...] do que estava de fora, para lá da fronteira, não resulta propriamente uma absorção rumo à indiferenciação, mas resultam, sim, *ou* novas fronteiras e uma nova categoria para abrigar a novidade, *ou* um novo caso dentro de uma categoria já existente, mas que jamais é aquela que promoveu a inclusão. O que acontece é, no máximo, uma inclusão excludente, cujo objetivo maior é aumentar o controle sobre o outro e, simetricamente, diminuir o risco que ele representa ou que pensamos que ele representa – o que dá no mesmo, uma vez que o risco é sempre uma presunção.

Dado o exposto, quando falamos em inclusão, defrontamo-nos com muitas estratégias para naturalizar o processo inventado para alocar a diferença. Uma delas é usar, no caso das pessoas com deficiência, “o próprio diagnóstico, verdade autorizada pelos especialistas, para afirmar a normalidade e a anormalidade, como forma de definir quem pode estar dentro e quem fica fora das barreiras institucionais” (FABRIS; LOPES, 2005, p. 8).

Na educação, não se trata de melhor caracterizar as diferenças. Fabricar *os diferentes* não contribuiu para criação, inovação e construção de novas práticas pedagógicas, mas de “melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças” (SKLIAR, 2006, p. 23). Ao falar das diferenças em educação:

[...] seria interessante não fazermos nenhuma referência à distinção entre *nós* e *eles*, nem inferirmos relação ou condição da aceitabilidade acerca do outro e dos outros. A diferença, sexual, de geração, de corpo, de raça, de gênero, de idade, de língua, de classe social, de etnia, de religiosidade, de comunidade, etc., envolve a todos, a todos nos implica e determina: tudo é diferença, todas são diferenças. E não há deste modo, alguma coisa que não seja diferença, alguma coisa que possa deixar de ser diferença, alguma coisa que possa ser o contrário, o oposto das diferenças. Seria apropriado dizer aqui que as diferenças podem ser muito mais bem compreendidas como experiência da alteridade, um estar sendo múltiplo intraduzível e imprevisível no mundo. (SKLIAR, 2006, p. 31, grifos originais)

A alteridade “deve despir-se, des-racializar-se, des-sexualizar-se, despedir-se de suas marcas de identidade; deve, em outras palavras, ser como as demais” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 5). “Somos de manhã cedo privilegiadamente membros de família, durante o dia de trabalho somos classe, lemos o jornal como indivíduos e assistimos ao jogo de futebol da equipe nacional como nação” (SANTOS, B., 2010a, p. 107), isto significa que “atravessamos culturas dentro de nós mesmos e é nesse sentido que somos a diferença e não os outros” (LORO, 2000). Por exemplo, a identidade da pessoa com deficiência é também atravessada por outros elementos, como etnia, gênero, opção sexual, faixa geracional, classe social, condições de moradia, entre outros (GARCIA, 2004).

Dessa forma, a diferença não pode ser compreendida como fator limitante, mas realidade que se apresenta de forma concreta e não necessita de permissão para adentrar-se à sala de aula, “não cabe à escola e à sociedade autorizar a sua existência para que ela exista, pois ela se impõe, se apresenta de várias formas e situações em seus membros” (SILVA, 2009, p. 66). Ela desafia o educador a compreendê-la, a mobilizar saberes e forças para romper com os conceitos alienados que poderão impedir o ser humano de humanizar-se em todas as suas potencialidades, sem subordinar a sua diferença ao idêntico que se apresenta. “É fonte provocativa, desafia o tempo todo as novas formas educativas, de concepção e organização social” (SILVA, 2009, p. 62).

#### **4 Inclusão/exclusão na lógica do capital**

A partir dos anos de 1990, verificamos o aumento significativo dos discursos sobre inclusão nos âmbitos sociais, culturais, econômicos e educacionais. A partir desse discurso, presenciamos também a elaboração e a implementação de políticas, decretos, leis, diretrizes e

estratégias na tentativa de consolidação de uma sociedade inclusiva, por meio de um projeto educacional.

Em uma pesquisa realizada sobre a *Noção de pobreza e as estratégias de sua superação*, Boneti (2001) fornece elementos concretos para se questionar a adequação da palavra “inclusão” quando se refere às ações governamentais de “educação inclusiva”. A proposta de um sistema educativo – que respalda a construção de uma sociedade inclusiva – “não parece esboçar uma crítica ao modelo político e econômico que alimenta a produção da exclusão e das condições que impedem a concretização do modelo inclusivo” (SCHILLING; MIYASHIRO, 2008, p. 245). Somam-se a isso as análises de Carmo (2006) que demonstram que “as funções atribuídas à escola bem como à educação inclusiva pela sociedade brasileira são incoerentes e incompatíveis com a concepção de educação vigente em nosso País” (CARMO, 2006, p. 17).

O primeiro pressuposto para essa problematização é entendermos a política de educação inclusiva num contexto mais amplo de reestruturação econômica, política, jurídica e cultural das sociedades capitalistas. A inclusão não pode ser entendida como algo isolado, pertencente apenas ao campo educacional (ROSS, 2002). Conforme Rodrigues (2003, p. 9), “a inclusão ao nível da educação não pode ser dissociada da inclusão ao nível social mais lato. Não é possível conceber uma escola inclusiva num *mar social* de exclusão” (Grifo original).

No entanto, não se pode assumir o ideário apresentado, numa atitude acrítica, pensando a educação como panaceia para todos os problemas de natureza social.

A educação pode contribuir para a transformação da sociedade, mas não será responsável sozinha por essa tarefa, uma vez que é reflexo do sistema político-econômico no qual está imersa. Não se pode esquecer que é o próprio sistema capitalista que cria as condições objetivas e subjetivas dos projetos educacionais de uma nação, e que, na sua perspectiva neoliberal, prevê e consegue gerir as questões de exclusão presentes na sociedade. Dessa forma, não é possível compactuar com uma posição destituída de opção crítica, em que não se visualizem as *armadilhas* desse sistema presentes nas concepções de inclusão social e educacional. Elas são as expressões de formas desencadeadas pelo sistema como novas formas de gestão e manutenção das situações de exploração e expropriação dos meios de produção presentes na sociedade. (SILVA, 2008, p. 247, grifo original)

Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre os termos inclusão/exclusão e seu uso indiscriminado, portanto, indefinido e impreciso no campo educacional, visto que não se está em face de um novo dualismo que propõe as falsas alternativas de excluídos ou incluídos (CICILLINI; NOVAIS, 2009). De modo geral, a ideia de inclusão leva-nos a pensar em seu

oposto, a exclusão<sup>19</sup>, “numa visão binária e dicotômica como se pudéssemos dizer que as coisas são *ou isto ou aquilo*, que uns estão *dentro* e outros estão *fora*, perdendo-se a continuidade que existe nos fatos e fenômenos que nos cercam” (CARVALHO, 2010, p. 1, grifos originais).

Falar sobre a inclusão pressupõe uma reflexão acerca da ideia de exclusão social, conceito que, a partir da década de 1990, substituiu o termo pobreza<sup>20</sup>, utilizado até então (CARMO, 2006). Excluídos, entre nós:

[...] são os desempregados, os subempregados, os trabalhadores do mercado informal, os sem-terra, os moradores de rua, os favelados, os que não têm acesso à saúde, educação, previdência etc., os negros, os índios, as mulheres, os jovens, os velhos, os homossexuais, os alternativos, os portadores de necessidades especiais, enfim, uma relação quase interminável. (OLIVEIRA, A., 2004, p. 160)

Chamar de excluído todo e qualquer grupo social desfavorecido pode levar a contrassensos, como aplicar um mesmo conceito tanto a moradores de rua quanto a pessoas que, apesar de ser homossexual, ter uma deficiência, ser negras, etc. gozam de uma situação econômica bastante confortável. Isso é inaceitável, porque “os processos de exclusão que afetam os dois grupos não têm nada em comum: nem a mesma origem nem a mesma natureza, além de não se manifestarem da mesma maneira e, com toda evidência, demandarem tratamentos bastante diferentes” (OLIVEIRA, A., 2004, p. 50).

Na realidade, desde que o uso da exclusão “começou a se difundir e principalmente agora, quando chegamos a uma situação em que o termo é empregado por quase todo o mundo para designar quase todo o mundo, reveste-se de imprecisão e carece de rigor

<sup>19</sup> Conforme Sanfelice (2006, p. 31), inclusão e exclusão educacionais são conceitos de hoje. Aplicar esses conceitos ao passado pode gerar visões anacrônicas das sociedades estudadas. Só a nossa leitura, a partir do presente sobre o passado, conduz para lá o conceito de exclusão educacional. Pode-se dizer, pelo contrário, que os propósitos da educação escolar sempre foram os melhores possíveis, desde que se entende a quais sujeitos ela se destinava.

<sup>20</sup> O Instituto Ethos informou que 46 milhões de brasileiros vivem com menos de US\$1 por dia, o que os torna, evidentemente, excluídos sociais. Esse número significa aproximadamente 36,9% da população brasileira, que somado aos outros países da América Latina totalizam 88 milhões de latino-americanos excluídos, vivendo em miséria total. A mudança no conceito de pobreza para excluídos em nada contribuiu para minimizar a miséria em que vivem esses 88 milhões de latino-americanos (CARMO, 2006). A esse respeito, no Informativo 4.186 (fev/09) da DefNet (site dedicado a todo tipo de informações sobre deficiência) referente à realidade sobre as Pessoas com Deficiência e a Pobreza, constam alguns fatos globais dos quais destacamos: um de cada cinco habitantes mais pobres do mundo tem uma deficiência, segundo estimativa do Banco Mundial; só 2% das pessoas com deficiência em países em desenvolvimento têm acesso à reabilitação e a serviços básicos apropriados; de 1 a 2% das crianças com deficiência nos países em desenvolvimento recebem educação; 82% das pessoas com deficiência vivem abaixo da linha da pobreza, em países em desenvolvimento (dados da ONU); o desemprego entre deficientes chega a 80% em alguns países. Muitos empregadores supõem que pessoas com deficiência não podem trabalhar (CARVALHO, 2010, p. 8).

conceitual” (OLIVEIRA, A., 2004, p. 160). A noção de exclusão é banalizada e “utilizada de maneira consensual, tanto pela esquerda como pela direita” (FERRARO, 1999, p. 320).

Nesse caso, o que mais importa é justamente a imprecisão com que esse conceito adentrou e hegemonizou o cenário contemporâneo, fato que vem sendo denunciado, por um já significativo número de teóricos nas ciências sociais, “como um dos novos eufemismos da arte de governar e administrar os conflitos de classe. O que tudo isso quer dizer é que quando é difícil modificar a sociedade, ou o governo, modifica-se a linguagem” (OLIVEIRA, A., 2004, p. 154).

Demo (1998), por exemplo, refere-se à questão do “charme” que representam as teorizações que se utilizam da linguagem do momento e chega a advertir que estamos, atualmente, diante do “[...] modismo da exclusão social, sobretudo de cariz francês [...]” que tem como patamar a equidade e a cidadania que já foram alcançadas nos países centrais (DEMO, 1998, p. 1 *apud* OLIVEIRA, A., 2004, p. 164).

De maneira semelhante, Nascimento (1997, p. 88 *apud* OLIVEIRA, A., 2004, p.164) reconhece e chama a atenção para o mesmo problema: “Exclusão é um destes conceitos que a moda, e o abuso decorrente, acabam por decepar o seu vigor. Polissêmico, termina por não servir a quase nada”. Já Martins (1997, p. 27 *apud* OLIVEIRA, A., 2004, p. 164) assevera que “o discurso corrente sobre exclusão é basicamente produto de um equívoco, de uma fetichização, a fetichização conceitual da exclusão, a exclusão transformada numa palavra mágica que explicaria tudo”. Para sermos mais exatos, no caso de Martins, o que é mais relevante nesta discussão não é exatamente o modismo ou a imprecisão do conceito; o que ele ataca com maior veemência é “[...] que o conceito é *inconceitual*, impróprio, e distorce o próprio problema que pretende explicar” (MARTINS, 1997, p. 27 *apud* OLIVEIRA, A., 2004, p. 164, grifo original).

A maioria dos discursos sobre a exclusão social captura exatamente o que não está acontecendo.

Em termos gerais ou como concepção teórica abrangente, já foi suficientemente demonstrado que não existe propriamente exclusão – que a exclusão está incluída na lógica do capital. No entanto, mesmo em se tratando de contextos específicos, por vezes a exclusão social é usada para designar formas mais atualizadas de exploração, em outras ocasiões, refere-se à subordinação política; há momentos em que significa segregação, enclausuramento, separação, proteção providencial; noutros, tem a ver com estigmatização [...]. Inumeráveis acontecimentos, fatos, fenômenos que, à primeira vista, parecem absolutamente independentes, formam, na verdade, um sistema cuja coesão é garantida pelo princípio do capital (OLIVEIRA, A., 2004, p. 179;182).

Incluir é ligar à lógica do capital e não sua superação. Considerando que exclusão está ligada à lógica do capital, Oliveira (1997) questiona se os excluídos existem, tendo em vista que o capital também precisa do catador de lixo, do flanelinha, do empregado informal. De uma forma ou de outra, por vias transversas, os indivíduos estão *integrados* ao sistema econômico. “Qual o sentido de falar em *duas* ordens de realidade, dos *incluídos* e dos *excluídos*, se ambas são produzidas por *um* mesmo processo econômico, que de um lado produz riqueza e, do outro, miséria?” (OLIVEIRA, L., 1997, p. 58, grifos originais). Portanto, não é falha do sistema, mas produto do seu funcionamento. Enfatizando, assim, que a visão dos excluídos depende de certo ponto de vista.

Afinal, se queremos estancar e reverter o processo temos que lutar contra suas causas e não simplesmente contra seus efeitos. Muito menos esperar que essas contradições sejam superadas de forma mágica no campo educacional, tendo em vista que “seu par de oposição é, invariavelmente, a inclusão. Em alguns casos, como projeto intencionalmente deliberado, noutros, por insuficiência teórica, é sempre a própria lógica do sistema que é reposta” (OLIVEIRA, A., 2004, p.185).

Como vimos, a exclusão se refere ao núcleo do modo de produção capitalista e tem a ver “com a relação de classe, uma relação *up-down*, de dominação-subordinação, e não para uma relação de exclusão no sentido mais recente do termo, isto é, no sentido *in-out*, *establishment/outsidere*, dentro-fora” (FERRARO, 1999, p. 312).

Conforme Carmo (2006), o conceito de excluído que significa estar fora de, não pertencer a, eliminado, caberia bem a alguém que tivesse vindo de outro planeta e não para designar pessoas que vivem na mesma sociedade.

Conceber o homem como ser social que possui níveis diferentes de participação nas riquezas, direitos e deveres sociais é diametralmente oposto às concepções de que: os homens estão vivendo dois mundos conflitantes e separados no mesmo espaço e tempo; é plenamente possível transitar de um mundo para o outro. A idéia [sic] de mobilidade entre os dois mundos é danosa porque retira da estrutura social e econômica a responsabilidade pelas desigualdades e atribui ao indivíduo toda culpa pelo seu sucesso e fracasso diante da vida. (CARMO, 2006, p. 45)

Em outras palavras, é como se *estar dentro* garantisse e assegurasse as mesmas oportunidades de aprender e de participar para todos. Os dados divulgados pelo relatório técnico do Censo Escolar de 2010 apontam que “nas classes especiais e nas escolas inclusivas houve diminuição de 14% no número de alunos com deficiência matriculados, evidenciando o êxito da política de inclusão na educação básica brasileira” (BRASIL, 2010b, p. 12). Esses dados falam de êxito, mas não mostram as inúmeras pesquisas que vêm denunciando a

incompatibilidade da proposta da inclusão escolar com a realidade objetiva das escolas e das universidades brasileiras a despeito das barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais, de informações, dentre outras encontradas pelos alunos com deficiência que *estão dentro* desses espaços, bem como a estrutura excludente na qual os sistemas de ensino se encontram organizados.

Como vimos, os indicadores nacionais e internacionais centrais sobre o progresso educacional ligado à inclusão são dados estatísticos que:

[...] formam uma determinação importante da política social, como estabelecer para onde o dinheiro vai e os limites das categorias para definir os problemas políticos e organizar  *fatos*  que permitam chegar a soluções. Os números são apresentados como uma maneira de estabelecer como combater desigualdades globais, examinando trajetórias nacionais em educação, e determinar o papel da educação enquanto motor para a necessidade de mudança. (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 118, grifo original)

Entretanto, o processo de tomada de decisão política deveria privilegiar as bases empíricas fornecidas pelas pesquisas científicas sobre inclusão escolar produzida sobre a realidade educacional do País e não em dados estatísticos coletados de forma imprecisa e incoerente. Não podemos igualar os desiguais só porque  *estão dentro*  do mesmo tempo e espaço de aula e falar que têm a mesma oportunidade de participação. Não tem como falar que o aluno pobre que tem fome, que vive em um ambiente violento com o tráfico, tem as mesmas condições de competição com o aluno que não tem fome, que vive viajando pelo mundo, na linguagem de Bauman (1999), os turistas, possuidores tanto de capital econômico quanto cultural. Esse é o discurso que veicula nos fundamentos da inclusão no campo educacional. Essas mesmas oportunidades nem refletem tanto na educação básica, pois os que têm condições não estão matriculados na escola pública, mas no acesso às Ifes, em que essa situação é invertida.

Nessa mesma linha de raciocínio, podemos investigar quem foi beneficiado pelas políticas de ações afirmativas – cotas para a educação superior para a pessoa negra “pobre” ou para a “rica” . Para a pessoa pobre, por mais que as condições de acesso sejam garantidas, ela não consegue permanecer se não forem mobilizadas outras políticas seletivas e compensatórias tais como: moradia, transporte, alimentação, dentre outras, políticas de permanência. Além disso, precisamos verificar se essas pessoas estão matriculadas nos cursos de maior prestígio social e retornos econômicos. Soma-se a isso, o fato de que nas Ifes a maioria desses cursos é de período integral limitando as condições de sucesso ao acadêmico trabalhador. Nesse sentido, corre-se o risco de que as cotas sejam utilizadas de forma a manter a desigualdade social, beneficiando apenas os negros mais privilegiados, enquanto os mais

necessitados ainda continuam sem acesso a esse nível de ensino. Reforçando essa ideia, segundo Hermida (2003, p. 8):

Apesar de atingir-se o objetivo (o ingresso nas universidades), se corre o risco de estar maquiando um outro problema social, gravíssimo: a perpetuação da desigualdade social. De fato, quem estaria ingressando ao sistema de ensino superior seriam aqueles que, de uma forma ou outra, já se encontram no ápice da pirâmide educacional, enquanto que, concomitante a isso, os mais amplos setores da população afro-descendente [sic], negra e de outras raças (pois é um assunto que independe de cor, raça ou religião) sofrem com a deficitária proposta educacional que o governo oferece para todos aqueles que têm que freqüentar as escolas de ensino fundamental e médio públicas. (HERMIDA, 2003, p. 8)

No que se refere às pessoas com deficiência, se lhes forem proporcionadas condições de acesso e não os recursos de acessibilidade terão, no máximo, uma participação excludente. Pois, se são surdos, como vão escutar o que o professor está ensinando se não houver um interprete de Libras ou outra forma de se comunicarem? Se a porta não permite a condição de passagem da cadeira de rodas, como uma pessoa com mobilidade reduzida poderá entrar na sala de aula para aprender, etc.? Para tanto, esses espaços precisam eliminar os obstáculos e facilitar a acessibilidade. Ela é um componente fundamental em nossa vida cotidiana, é um meio imprescindível para o exercício de vários direitos, entre os quais se destacam: o direito à livre mobilidade, o direito à liberdade de expressão e opinião e o direito do acesso à informação. “Neste sentido, a acessibilidade é uma espécie de rampa que deve servir às pessoas com deficiência, como um meio para o exercício de uma série de direitos civis e políticos, assim como econômicos, sociais e culturais” (CARVALHO, 2010, p. 8).

Será que a acessibilidade é garantida só porque essas pessoas *estão dentro*? Sem contar os problemas de ordem econômica que também as atingem? Rocha e Miranda (2009) desenvolveram um estudo sobre as condições de acesso e permanência numa universidade federal e identificaram 15 alunos com deficiência matriculados nela. Segundo as autoras, o fato de a maioria desses alunos ser oriundos de escola privada – um total de doze – demonstrou claramente que o acesso da pessoa com deficiência na universidade pública é fundamentalmente demarcado pela condição socioeconômica. Aqueles que possuem “escolarização em boas instituições privadas, com apoio pedagógico e financeiro para aquisição de tecnologias de ajuda e infraestrutura de transporte particular, assim como outros serviços de profissionais como fisioterapeuta, fonoaudióloga”, por exemplo, têm mais condição de acesso à educação superior pública (ROCHA; MIRANDA, 2009, p. 204).



Como argumenta Freitas (2004, p. 153):

Quanto mais se falou em inclusão mais se legitimou a exclusão social prévia à escolarização, por um mecanismo dissimulatório de inclusão formal na escola que transmutou a exclusão escolar objetiva (repetência, evasão) em exclusão escolar subjetiva (auto-exclusão [sic] entre ciclos, *opções* por trilhas de progressão menos privilegiadas, trânsito formal sem domínio real), a partir dos horizontes e das possibilidades de classe previamente interiorizados pelas condições objetivas de cada classe na sociedade.

O *estar dentro* sem condições objetivas para permanecer é uma das estratégias mais perversas de exclusão, pois:

[...] desloca da questão política e cultural a responsabilidade pela não aprendizagem e pela não inclusão, bem como da própria escola, para alojá-la no sujeito. Se a escola, através de incentivo de políticas públicas que determinam a inclusão na escola regular das pessoas com necessidades educativas especiais, possibilitou as condições do *estar junto*, dependerá somente de o sujeito aproveitá-las. Tal responsabilidade passa a ser do sujeito que mesmo *tendo a oportunidade de estar junto* com outros normais, não consegue sair do lugar comprometido de sua deficiência e limites. (FABRIS; LOPES, 2005, p. 5, grifos originais)

No entanto, esse discurso traz, de forma sutil e camuflada, também a transferência da responsabilidade do processo de inclusão educacional do coletivo para o individual, na medida em que coloca no professor e na escola/universidade o ônus pela tarefa de se garantir as condições de acessibilidade pedagógica e física de todo processo educacional para todas as pessoas. “O mesmo processo ocorre com o sujeito, que se torna responsável por agregar todas as condições necessárias para seu desenvolvimento pessoal e profissional, pois as políticas educacionais e sociais já lhe garantiram as bases necessárias para tais conquistas. Tudo é questão de esforço e mérito individual” (SILVA, 2012, p. 7).

Nas palavras de Freitas (2004), a exclusão é internalizada (no sentido de que o aluno permanece na instituição escolar mesmo sem aprendizagem, ao contrário de quando era puramente eliminado no momento da matrícula na escola). Para esse autor, “as novas formas de exclusão atuam agora dentro da escola, enfatizando o esforço pessoal do aluno em permanecer dentro do sistema escolar” (FREITAS, 2004, p. 151).

Polarizar a relação entre *dentro e fora* é tencioná-la ainda mais, é colocar uns contra os outros sabendo que essa estratégia, em última análise, conseguirá no máximo levar ao domínio de um sobre o outro, perpetuando assim a relação de desigualdade (CARMO, 2006, p. 46). O percurso histórico não deixa dúvida que as distinções entre incluídos e excluídos foram mudando de forma e de critérios de acordo com o modelo econômico dominante em

cada época. Entretanto, o que há de comum em todos eles, e que permanece até os dias de hoje, é a desigualdade econômica (CARMO, 2006, p. 40).

Nesse sentido, a sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, que cria novas formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condição de privilégios e não de direitos (CICILLINI; NOVAIS, 2009). “Não há, portanto, exclusão permanente no mundo capitalista, embora o tipo de participação dos sujeitos ou dos grupos sociais seja bem diferenciado” (NOVAIS, 2007, p. 69).

Desse modo, podemos perguntar: o que implica a inclusão? Se a questão for igualar as oportunidades, apenas o acesso à educação escolar não conseguirá alcançar tal objetivo, apesar do discurso da inclusão diante da situação social desumana, violenta, e degradante em que vivemos, apresentar-se “como uma luz no fim do túnel, ou a panacéia [sic] para os problemas estruturais da sociedade desigual” (CARMO, 2006, p. 41).

A desigualdade social é econômica, por isso é importante ter cuidado ao achar que trabalhar a partir das diferenças está igualando-se os desiguais, pois remete ao indivíduo a responsabilidade do seu êxito e do seu fracasso. Tratar os desiguais de forma igual é consagrar a desigualdade e a injustiça presente desde a origem social (CARMO, 2001).

A manutenção de oportunidades desiguais vai legitimar um sistema fundamentado num suposto mérito, que apenas atestam o fracasso individual em um tempo no qual, de acordo com os discursos, as oportunidades estão abertas a todos (GUIDO, 2007). É ingenuidade e falta de perspectiva histórica não prestar atenção que o novo modo de vida conservou as desigualdades sociais que lhes eram anteriores, atribuindo novos significados e vínculos que une os fenômenos da exclusão nos dias atuais com o darwinismo social (NOVAIS, 2005).

Nesse sentido, a imprecisão conceitual, bem como os limites e o alcance do conceito de exclusão, impõem limites aos movimentos populares que não conseguem compreender o fracasso e a evasão escolar, a pobreza, o desemprego, a discriminação, todos frutos da desigualdade social.

De certo modo, o uso da definição de exclusão social para classificar as desigualdades sociais revela um dos aspectos da crise da sociedade de classes. Demonstra que a classe operária já não está no centro das explicações e dos combates sociais como produtores de alternativas solidárias para o trabalho, a sociedade e a educação, ao menos não está na consciência social dos que atuam politicamente através dos chamados movimentos populares. (CICILLINI; NOVAIS, 2009). Conforme as autoras:

Num certo sentido, a categoria exclusão é fruto de duas orientações interpretativas opostas, ainda que referidas à mesma situação histórica e social: uma orientação transformadora e uma orientação conservadora. Da orientação transformadora porque os militantes políticos, os agentes de pastoral, os partidos e mesmo os acadêmicos aplicam, ainda que indevidamente, ao que agora se chama de *excluídos* aquilo que é próprio da situação de classe do operário. Isto é, o excluído seria uma vítima da exploração capitalista. E ao mesmo tempo, seria portador de uma possibilidade histórica, a da redenção dos pobres. Agora no primeiro plano estão as famílias, a desagregação familiar, o mendigo, a criança de rua, o desempregado, o morador precário, o expulso da terra e recusado pela cidade. A eles não se aplica a teoria do protagonismo histórico da classe operária, pois sua situação social é diversa. São os excluídos de fazer história. As categorias *excluído* e *exclusão* são categorias de orientação conservadora. Não tocam nas contradições (MARTINS, 2003, p. 11; 17; 31; 35 *apud* CICILLINI; NOVAIS, 2009, grifos originais).

A possibilidade de ocupar espaços institucionais, em decorrência de alianças com predominância das forças conservadoras, combinado com um jeito de fazer política, anulando os conflitos e domesticando os militantes, tem proporcionado um ambiente desfavorável para a criação de condições necessárias à superação das desigualdades sociais. Nesse contexto, prevalece a inclusão conservadora, sustentada por processos de regulação. “Dessa forma a idéia [sic] de um mundo possível, ditado pelas leis do mercado, substitui a urgência e a possibilidade de desenvolver lutas para transformar estruturas e práticas sociais” (NOVAIS, 2007, p. 67).

Segundo a autora, não devemos fortalecer o olhar ingênuo frente aos limites das lutas por inclusão e da adesão apressada a reformas em andamento, pois muitas delas permitem o fortalecimento dos aspectos estruturantes da situação de desigualdade de oportunidades para setores historicamente desfavorecidos (NOVAIS, 2007).

Assim, a reflexão sobre participação excludente<sup>21</sup> permitiu-nos lembrar de que, geralmente, a implementação das políticas de democratização do acesso a bens culturais, tecnológicos, científicos dentre outros, “não significou a possibilidade de distribuição igualitária desses bens. O acesso à escola pode ser medido por dados estatísticos relacionados com a matrícula na instituição de ensino, mas dele decorre uma participação quantitativa diferenciada, que não pode ser associada à idéia [sic] da mesma instrução para todos(as)” (NOVAIS, 2007, p. 70) e nem de universalização do acesso no que se refere à educação superior.

---

<sup>21</sup> Podemos encontrar termos semelhantes como inclusão excludente ou integração social perversa (SKLIAR, 2001); exclusão branda (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001 *apud* FREITAS, 2004) e eliminação adiada (FREITAS, 1991).

Com base nos elementos até aqui apresentados, “a fim de amparar mais solidamente as práticas educacionais – como de resto qualquer outra prática social – relacionadas com a exclusão, oferecendo-lhes um referencial teórico consistente, é preciso identificar claramente o alcance e os limites do conceito exclusão” (OLIVEIRA, A., 2004, p. 183).

Nesse contexto, em que pesem todas as contradições mencionadas e a necessidade de superar a lógica do sistema que gera os excluídos, o ideário inclusivista representa um avanço nas relações até hoje estabelecidas nos campos social e educacional, porque princípios e valores que têm norteado tanto a sociedade como a escola regular terão que ser necessariamente, revistos e superados. O exemplo disso é a pesada e ultrapassada estrutura dos nossos sistemas de ensino, barreira que tem impossibilitado o acesso e a permanência de todos na escola, e conseqüentemente na universidade (CARMO, 2006).

Reforçando essa ideia, segundo Arroyo (2000, p. 12 *apud* GRACINDO; MARQUES, 2005, p. 6), a cultura da exclusão é identificada na organização e na estrutura do nosso sistema escolar, visto que “legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui”. Trata-se de um modelo escolar estruturado e organizado no princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes, dos processos de inculcação).

Concordamos com Carmo (2001, p. 47) quando afirma ser necessário, na perspectiva inclusivista, superar a estrutura orgânica da escola: “Quando defendemos a necessidade de superar a estrutura orgânica da escola estamos nos referindo principalmente a sua função social, à reformulação curricular em suas dimensões política, técnica e *oculta*”. Enfim, é necessário superar as relações educacionais hoje existentes na atual estrutura “escolar seriada, redimensionar o tempo e o espaço escolares, bem como flexibilizar os conteúdos rumo a uma abordagem integradora que rompa com a compartimentalização das séries, das disciplinas e com a fragmentação do conhecimento”.

Além disso, apesar do discurso avançado da inclusão, o acesso e a permanência continuam a ser um desafio para o aluno que, por mérito próprio, deve conseguir transitar pelos sistemas de ensino. Na educação superior, o acesso depende do mérito dos poucos alunos que conseguem vencer os desafios da educação básica e ultrapassar a pesada e excludente estrutura dos processos seletivos para ingressar nas universidades, principalmente as públicas, e depois continuar vencendo os obstáculos para garantir a sua permanência para a realização das suas atividades.

Por isso, a proposta da inclusão escolar, enquanto tese para possibilitar o acesso e a permanência de todos, “é altamente louvável e oportuna, porém enquanto prática social real e

possível é totalmente frágil e até enganosa pelas razões já discutidas anteriormente”. Não podemos nos esquecer de que acima das questões superficiais que têm orientado o debate em torno da inclusão está a necessidade urgente de garantirmos o acesso e a permanência de todos “ao conhecimento e às riquezas da humanidade que eles, de alguma forma, também, ajudaram a produzir, e que por questões de poder e dominação não têm tido acesso” (CARMO, 2002, p. 11).

Nesse sentido, enfatizamos que não somos contrárias à inclusão educacional, mas buscamos demonstrar que esse discurso não representa em si uma benesse pura. O discurso da inclusão educacional “assumiu o *status* de politicamente correto e atua construindo sentidos e criando condições para que ideários neoliberais venham se estruturando e fortalecendo na realidade econômica, social, política, cultural e educacional” (SILVA, 2012, p. 1).

Filosoficamente, a inclusão é boa, visto que colocou a escola/universidade “nua”, mostrou que ela é que exclui, que não dá conta de atender à diversidade existente em seu interior e que, historicamente, escondeu-se atrás do paradigma da igualdade, da universalidade, punindo os que não se encaixavam nesses padrões. Mas, politicamente está sendo usada com objetivo de diminuir gastos sociais, tendo em vista que possui uma força de poder intencional e comprometida com os interesses do sistema capitalista. Nesse sentido, temos que combater a política, visto que é exatamente neste campo, o da prática das políticas, que se dão as grandes jogadas, ao desconfigurar os projetos, principalmente pelos desvios de seus objetivos (SANTOS, 2004; SILVA, 2012).

Conforme analisa Voltolini (2009, p. 4), “a questão decisiva para a política inclusiva parece residir na capacidade que ela terá ou não de tornar-se verdadeiramente oposição ao sistema do qual ela nasce”. Não bastam leis inspiradas em princípios inclusivistas, “ela não acontecerá sem uma mudança radical de atitudes como forma de instaurar uma nova ética e criar uma contraconsciência da lógica atual de mercado” (BERTONI, 2010, p. 19).

A inclusão educacional na lógica do capital se configura como “práticas corretivas e reformistas. Esgotam-se aí. Mas, rompendo-se com a lógica do capital, passa-se a contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (SANFELICE, 2006, p. 37). Nesse sentido, no Capítulo II, vamos analisar as políticas e reformas de ampliação e expansão para a educação superior no Brasil e em Portugal, tendo em vista os princípios básicos da inclusão para se refletir sobre as questões relativas ao acesso e à permanência dos alunos, mais especificamente dos alunos com deficiência nesse nível de ensino, tais como a universalização, democratização e acessibilidade.



## CAPÍTULO II

### ENTRE A UNIVERSALIZAÇÃO DO ACESSO, A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E AS ORIENTAÇÕES MERCADOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O exame das reformas da educação superior, no século XX e no limiar do século XXI, conduz à conclusão de que se trata de mudanças no ordenamento jurídico educacional que dão segmento às modificações dos projetos políticos para o país em geral, numa efetiva síntese entre interesses nacionais e internacionais. Uma reforma educacional ou da educação superior raramente se traduz em uma única lei, por mais abrangente que seja. Uma lei não contém toda a reforma. A lei de educação superior (Lei de Reforma) visa atualizar as definições, a forma de organização, as condições de funcionamento, a validade de seus diplomas e sua adequação às normas constitucionais, as supostas necessidades de desenvolvimento do País no setor. Uma lei assim, entretanto, não é o começo nem o fim da reforma. Ela deve pressupor a existência de outras leis antigas e recentes prescrevendo normas para diferentes campos correlatos e complementares que em seu conjunto configuram o amplo campo da educação superior, entendido como a associação ensino, pesquisa e extensão e suas interfaces com a sociedade civil, de que faz parte, e com os interesses do mercado em que ocupa lugar de destaque a relação público-privada ou a disjuntiva ensino superior como bem público e bem privado. (SILVA JR., 2005, s/p *apud* MENDONÇA, 2007, p. 10)

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre as políticas de ampliação e expansão para a educação superior no Brasil e em Portugal considerando a tendência neoliberal e a regulação transnacional em consonância com as políticas dos organismos multilaterais que dão suporte ideológico e operacional para as reformas educacionais nesse nível de ensino<sup>22</sup>. O suposto básico é que hoje se confrontam os caminhos do *capitalismo acadêmico*, “que atrela a educação superior ao mundo econômico e empresarial, e os da educação superior, entendida como bem público e direito de todos” (GOERGEN, 2010, p. 902).

A intenção é verificar, a partir do que foi analisado no Capítulo I, as implicações da tendência neoliberal e de um contexto transnacional para a reforma da educação superior. Mais especificamente, para a elaboração dos instrumentos jurídico-institucionais e normativos

---

<sup>22</sup> No Brasil, analisamos as políticas elaboradas e implementadas no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Em Portugal, não baseamos nossas análises em um governo específico, mas no Processo de Bolonha (1999), na Estratégia de Lisboa (2000) e nos estudos desenvolvidos por Cabrito, Chaves, Zejine e Cerdeira (2011) sobre a educação superior portuguesa.

que orientam e organizam a estrutura e o funcionamento desse nível de ensino para ampliar e democratizar o acesso dos alunos a ele.

Como vimos, os discursos, as produções teóricas e os instrumentos jurídico-normativos não revelam claramente a opção pelo projeto neoliberal que se torna claro na contradição das efetivações práticas. Segundo Chauí (2001, p. 87), a universidade coloca-se passivamente diante do modelo neoliberal porque já o incorporou sem que soubesse que o estava fazendo. Apesar do discurso da democratização há, portanto, um processo de exclusão refinado e dissimulado. A retórica é a inclusão, mas quando efetivada e operacionalizada gera a exclusão, visto que para promover aquela continuam empregando as reformas educacionais construídas sobre os alicerces dessa. Em outras palavras, as estruturas das IES estão alicerçadas no modelo de exclusão e, se não rompermos com elas, vão continuar excluindo sob o manto da inclusão.

## **1 Contexto transnacional e reformas na educação superior no Brasil e em Portugal**

Para refletirmos sobre as políticas de expansão da educação superior no Brasil e em Portugal – tendo em vista realidades diferentes – há razões para supormos que está em curso a construção de um movimento de regulação transnacional desse nível de ensino que busca sobrepor-se às instâncias nacionais e que são articuladas com o processo de mundialização e acumulação flexível do capital (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010). Esse processo modifica a identidade histórica das universidades tanto no Brasil como na UE, no caso deste estudo, Portugal. A cada vez mais, essas políticas são constrangidas pelo Estado e pelo mercado “a transitarem de um referencial mais acadêmico, em que a educação superior é vista como bem público, direito social e dever do Estado, para um referencial economicista, baseado numa visão que acentua o pragmatismo, a competição e a privatização” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 52).

Nesse contexto, vêm sendo implementadas – na Europa desde os anos de 1980 e no Brasil nos anos de 1990 – políticas e reformas educacionais em consonância com as orientações dos organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, em especial o BM, no caso brasileiro, e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e, muito particularmente, a UE, no caso de Portugal. Esses organismos seguem a Agenda Globalmente



Estruturada para a Educação – Agee para a reforma da educação superior em particular, apesar das especificidades na sua concretização em diferentes países (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010). “Estas se mostram sintonizadas com os interesses da grande indústria (multinacionais) e do capital financeiro e favoráveis ao enquadramento definitivo da educação superior aos parâmetros do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços – AGCS<sup>23</sup> da Organização Mundial do Comércio – OMC” (MELLO; DIAS, 2011, p. 416).

Internacionalização, empreendedorismo, diversificação, diferenciação institucional, privatização, financiamento, empréstimos e bolsa de valores representam os novos rumos da educação superior que encontram abrigo em documentos de organizações internacionais, como a OCDE e a Unesco, e se materializam 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. Muitas delas fazem da internacionalização uma de suas prioridades, por meio da colaboração interinstitucional, do intercâmbio de estudantes e pesquisadores, do reconhecimento mútuo de diplomas, da participação em pesquisas interinstitucionais e internacionais e da formação de profissionais com perfil internacional. (GOERGEN, 2010, p. 896)

Esse cenário internacional, que tenta se impor em nome de explícitos ou velados interesses econômicos, conflita com os interesses de projetos nacionais que, sem negar a necessidade da integração internacional, estejam comprometidos com o “conceito de educação como um bem público e dever do Estado e, nessa perspectiva, com a autonomia dos sistemas nacionais de educação, pertinentes às necessidades econômicas, políticas e culturais de cada país” (GOERGEN, 2010, p. 897). É evidente que, durante os séculos de história das universidades europeias, “elas se caracterizaram, sobretudo, pela diversidade organizacional. No entanto, recentemente elas têm experimentado um processo de uniformização, tendência que culmina no chamado Processo de Bolonha” (CATANI, 2010, p. 3). A UE alavanca reformas educacionais nacionais a partir do Processo de Bolonha, da Estratégia de Lisboa e do Método Aberto de Coordenação – MAC.

O Processo de Bolonha<sup>24</sup> é o resultado de um compromisso, a Declaração de Bolonha, assinada em 1999 pelos ministros de educação de 29 países com a finalidade de construir um

<sup>23</sup> O Acordo Geral do Comércio e Serviços – AGCS vem buscando a liberalização e a naturalização do comércio internacional da educação superior ao considerá-la como um serviço. Nesse sentido, tornou-se importante a realização de acordos de convergência para a formação profissional, a criação de agências internacionais para autorização, acreditação e avaliação dos cursos e validação de títulos, tendo em vista viabilizar a exportação dos programas de educação superior dos países hegemônicos para os países periféricos (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 58). Conforme Santos, B. (2010b, p. 33), desde 2000, a transnacionalização neoliberal da universidade ocorre sob a égide da OMC no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços.

<sup>24</sup> A Declaração de Bolonha estabeleceu seis objetivos centrais: 1) Adoção de um sistema de graus acadêmicos facilmente legíveis e comparáveis e pela implementação do Suplemento ao Diploma; 2) Adoção de um sistema baseado em dois ciclos principais, sendo o primeiro de graduação, com duração de três anos, voltado para o

Espaço Europeu de Ensino Superior – Eees, até o ano de 2010, constituindo um marco preponderante na reforma das instituições de ensino da Europa (ZEJINE; CHAVES; CABRITO, 2011). A partir de Bolonha, verifica-se:

[...] a diversificação e hierarquização das IES; aumento do financiamento privado e da parceria com o sistema produtivo; diminuição da durabilidade dos cursos mediante a implantação dos ciclos; modelo gerencial de administração para as IES; sistemas de avaliação da qualidade e credenciamento institucional; criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (Eees) e do Espaço Europeu da Investigação (EEI). Essas mudanças e movimentos têm como meta a atratividade internacional de estudantes e pesquisadores tanto interna como externamente, assim como a adaptação da formação da graduação ao mercado de trabalho, visando alavancar e tornar a União Européia [sic] mais competitiva no mercado global. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 55-56)

Há uma questão de abordagem que necessita ser ressaltada. O Processo de Bolonha deve ser observado não a partir unicamente dos paradigmas nacionais,

[...] mas por meio de uma perspectiva regional e mesmo global. Não se trata da internacionalização de um modelo nacional de educação superior, mas a criação de um espaço supranacional. Nesse sentido, Roger Dale aponta para a substituição do foco das relações que regem a educação superior da cidadania (perspectiva nacional) para a do consumo (supranacional). (CATANI, 2010, p. 6)

Embora as questões mais conhecidas de acesso, sucesso, financiamento, governo e regulação dos sistemas nacionais estejam permanentemente “na agenda interna dos estados envolvidos e sejam, por vezes, discutidas a par da evocação do *Processo de Bolonha*, e dos temas aí dominantes, estão, no entanto, sistematicamente ausentes dos documentos oficiais decorrentes desse processo” (ANTUNES, 2005, p. 134).

Por sua vez, as atuais mudanças na educação superior latino-americana inserem-se no âmbito do que Ferreira (2009) aponta como uma terceira onda reformista na região marcada pela internacionalização, “das novas tecnologias da informação, das demandas das populações excluídas desse nível de ensino, da *sociedade do conhecimento*, da educação ao longo da vida, da mercantilização do conhecimento e da renovação permanente dos saberes” (FERREIRA, 2009, p. 44, grifos originais).

---

mercado de trabalho europeu, e o segundo de pós-graduação que levará a obtenção aos graus de mestre e/ou doutorado; 3) Estabelecimento de um sistema de créditos – como o sistema *ECTS European Credit Transfer System* – como um meio apropriado para promover a mobilidade do estudante, incluindo a aprendizagem ao longo da vida; 4) Promoção da mobilidade de estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo; 5) promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade de ensino por meio de critérios e metodologias comparáveis; 6) promoção das dimensões europeias do ensino superior no que diz respeito ao desenvolvimento curricular, cooperação interinstitucional, esquemas de mobilidade e programas integrados de estudos, treino e pesquisa (CHAVES; CABRITO, 2011, p. 132-133).

A terceira onda reformista na América Latina possui notável sinergia com os parâmetros que regem a implementação do Eees (CATANI, 2010). Mais especificamente no Brasil, a reforma da educação superior, principalmente no governo Lula (2003-2010), vem permitindo certa aproximação, apesar da especificidade do País com o movimento de transformação desse nível de ensino no plano global e, logo, com a nova dinâmica introduzida pelo Processo de Bolonha, pois se verifica, dentre outras:

a) centralidade dos sistemas de avaliação e regulação, que promove maior ranqueamento e a competitividade entre as IES; b) maior incentivo à parceria universidade – setor produtivo; c) adoção de mecanismos de gestão estratégica ou gerencial; d) diversificação de cursos e de IES; e) estabelecimento de metas para ampliar vagas, aumentar a relação professor-aluno e diminuir o custo-aluno nas universidades públicas federais; f) ampliação dos cursos e das vagas mediante educação superior a distância; g) criação e ampliação de sistemas de concessão de bolsas para estudantes pobres em IES privadas. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 59)

Conforme Ferreira e Oliveira (2010), cabe dizer também que o diagnóstico e a política educacional do governo Lula coincidem com as diversas diretrizes e sugestões preconizadas pelo BM como, por exemplo, o documento *La enseñanza superior*<sup>25</sup> (1995) e o *Construir sociedades del conocimiento*<sup>26</sup> (2003).

Considerando as análises anteriores, verificamos, num primeiro momento, que as próprias orientações do Processo de Bolonha (1999) são semelhantes às diretrizes preconizadas, em 1995, pelo BM no documento *La enseñanza superior*. Constatamos também que a situação é invertida na publicação do segundo documento, *Construir sociedades del conocimiento*, quando as orientações do BM já seguem algumas diretrizes e sugestões do Processo de Bolonha. Reforçando essa ideia, afirma Bastos (2009, p. 160) que “uma convergência inegável que ocorre num nível mundial diz respeito ao eixo orientador de todas

<sup>25</sup> “Incentivar a diversificação e diferenciação das IES e dos cursos; promover a expansão da educação superior por meio da oferta privada; adotar programas de educação a distância; diversificar as fontes de financiamento; implementar mecanismos de financiamento estatal em consonância com critérios e metas de desempenho das IES públicas; ampliar a relação professor/aluno; combater a evasão e a repetência; exigir maior transparência das IES nos gastos provenientes dos fundos públicos; incentivar programas de pesquisa que busquem a articulação entre indústrias e universidades; promover o acesso de grupos minoritários à educação superior; instituir e fortalecer programa de bolsas estudantis em IES privadas” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 61).

<sup>26</sup> “O referencial de que a educação terciária exerce influencia diretamente na produtividade do país, determinando sua capacidade de competição no plano mundial; o ideal de que o acesso a esse nível de ensino melhora as oportunidades de emprego e renda, contribuindo para reduzir as desigualdades sociais; a compreensão de que a diversificação das IES é fundamental para atender a interesses diversos; a necessidade de ampliar a mobilidade de estudantes e incentivar o surgimento de IES, cursos e programas virtuais; o reconhecimento conjunto de cursos, títulos e transferência de créditos acadêmicos; a implementação de sistemas de avaliação, acreditação e de exames nacionais; a melhoria da qualidade e da relevância da educação terciária; o fortalecimento da investigação, da ciência e da tecnologia articulada às prioridades do país; o fomento de mecanismos de equidade (bolsas, crédito educativo); a adoção de gestão mais profissional, gerencial e estratégica para o atingimento de metas” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 62).

estas mudanças, que se situam na dimensão economicista, neoliberal, impostas pelos organismos internacionais, como o BM”. O Processo de Bolonha é a expressão europeia dessa tendência (CATANI, 2010).

Nessa nova etapa de acumulação do capital, as organizações internacionais têm interesse na reconfiguração da educação superior para moldá-la de acordo com a demanda do mercado, considerando que, na perspectiva desses organismos multilaterais, esse nível de ensino contribui para a sociedade do conhecimento. Há uma reconfiguração da educação superior sob um novo papel, sob outra arquitetura acadêmica, pedagógica e social, uma nova concepção de educação superior como ensino terciário<sup>27</sup>. Nessa direção, situa-se a reforma da educação superior em curso no Brasil e em Portugal, fortemente marcada por esse contexto transnacional, tendo o processo de mercantilização desse nível de ensino como elemento central dessa nova ordem educacional (FERREIRA, 2009). De maneira geral, diferentes países vêm adotando uma nova regulação transnacional para a educação superior, traduzida em políticas, projetos e ações. Nessa direção, busca-se:

a) maior articulação entre os sistemas educativos e o setor produtivo; b) expansão e absorção de um número crescente de alunos; c) racionalização na utilização dos recursos públicos e prestação de contas (*accountability*) conjugadas com autonomia e programa de avaliação centrada nos resultados; d) adoção de gestão estratégica e de gestores empreendedores para as universidades; e) diferenciação das Instituições de Ensino Superior (IES), dos programas e dos cursos, bem como maior regionalização e atendimento ao meio econômico e social em que as instituições estão inseridas; f) diversificação das fontes de financiamento; g) expansão de cursos e vagas via crescimento de IES privadas; h) reorganização e flexibilização curricular, tendo em vista a adoção dos chamados *currículos por competências*; i) criação de novas modalidades e tipos de cursos, em face dos novos *nichos* e demandas do mercado. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 53-4, grifos originais)

Nesse contexto, as políticas de expansão direcionadas à educação superior no Brasil e em Portugal assumem múltiplas facetas e novos contornos político, econômico e pedagógico. Certamente articulam-se às concepções, tendências e pressões prevaletentes no cenário internacional para esse nível de ensino, por meio dos acordos internacionais e da relação com os organismos multilaterais. De acordo com Dourado (2008, p. 104), “[...] também são

<sup>27</sup> En los pasados dos decenios, muchos países han experimentado una extraordinaria diversificación en sus sectores de educación terciaria. La aparición de diversas instituciones nuevas paralelas a las universidades tradicionales – “institutos técnicos para estudios de corta duración, community colleges, politécnicos, centros de educación terciaria popular con programas bienales, centros de enseñanza a distancia y universidades abiertas” – ha creado nuevas oportunidades para satisfacer la demanda social creciente. En América Latina, Asia y, más recientemente, en Europa Oriental y África subsahariana, esta tendencia se ha visto intensificada por el “rápido crecimiento en el número y tamaño de las instituciones privadas de educación terciaria” (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 69).

traduzidas por opções e feições assumidas pelas políticas governamentais em articulação com processos de regulação polissêmicos, que resultam na implementação de práticas e movimentos de reforma desse nível de ensino”. Isso vem sendo marcado, desde a segunda metade da década de 1990, por processos de privatização, diversificação e diferenciação institucional (DOURADO, 2008, p. 104).

Trata-se de movimento complexo, na medida em que transita entre a garantia do direito à educação, ao acesso, à permanência, à democratização e às pressões para a mercantilização, “em um cenário marcado pela interpenetração entre as esferas pública e privada, em detrimento da primeira” (DOURADO, 2008, p. 104).

## **2 Políticas de expansão do acesso à educação superior no Brasil**

Como analisamos, desde 1990 há uma consonância entre as reformas em curso no Brasil e as estratégias de legitimação de um projeto socioeconômico predominante em nível mundial, fundamentadas nos princípios neoliberais, nos quais se articula a expansão da educação sob a ótica mercadológica que “vem se expressando, através de palavras como: diversificação, diferenciação, flexibilidade, competitividade, modernização, desempenho, eficiência, integração, parceria, autonomia, adaptabilidade e qualidade” (BORGES NETTO; SILVA, 2007, p. 2).

Ainda que sob a aparência de “democratização” do acesso à educação superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB<sup>28</sup> (Lei nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação/PNE (Lei nº 10.172/2001) – somados ao conjunto de leis, medidas provisórias, decretos e projetos de lei elaborados no período de 1996 a 2001 – demonstram que o governo Fernando Henrique Cardoso – FHC realizou uma profunda reformulação na política desse nível de ensino, efetivando sua privatização, em larga escala, através da diversificação das IES, dos cursos e de suas fontes de financiamento.

---

<sup>28</sup> Apesar das nossas análises se referirem ao governo Lula, é importante considerar a LDB que foi um marco importante para reestruturar a educação superior. Por outro lado, segundo Gomes (2008), o Projeto de Reforma da Educação Superior, Projeto de Lei nº 7.200/2006, que se encontra em tramitação na Câmara dos Deputados desde 2006, propõe alterações importantes no marco legal estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996, no sentido de rigorosamente abrir uma nova fase da educação superior, não apenas sob o ponto de vista do marco legal, mas também de organização e funcionamento, mas até hoje não foi aprovado. Finalmente, é “grande o peso das estruturas vigentes na educação superior no País, fortalecidas por “reformas pontuais” por intermédio de legislação específica do período FHC e também do período Lula da Silva. Essa legislação não se revoga de um dia para outro, nem se desfazem e superam as estruturas que nelas se apoiam, porque uma nova lei, propondo alguma ruptura do processo vigente, foi aprovada” (SGUISSARDI, 2009, p. 229).

A “ampliação do número de IES privadas e a privatização das IES públicas criaram as bases para o processo de empresariamento da educação superior” (LIMA, 2008, p. 54). Destacamos ainda a importância da publicação, em 1995, do Plano Diretor para a reforma do Estado que reconfigurou a educação superior como setor de serviços não exclusivos de sua responsabilidade. “Aqui residiria a origem da racionalidade de todo o tipo de financiamento da universidade pública. A lógica mercantil instala-se no Estado e produzirá a racionalidade das políticas de financiamento da educação superior” (SILVA JÚNIOR; FERREIRA, 2011, p. 103). Isso, em consonância com as alterações para a educação implementadas com o processo de regulamentação da LDB, que prevê mudanças na organização, na estrutura e no funcionamento dos sistemas de ensino.

As políticas concernentes à educação superior são subdivididas da seguinte maneira:

- a) De centralização no que refere à aferição da qualidade do ensino mediante sistema de avaliação e de controle das instituições;
- b) De expansão e privatização desse nível de ensino;
- c) De ampliação do crédito educativo envolvendo recursos estatais;
- d) De ênfase na educação a distância e de diferenciação e diversificação institucional na forma de organização do ensino superior, visando à flexibilização curricular para adequar o perfil profissional às exigências do mercado e à mudança no mundo do trabalho, em busca de um novo paradigma profissional, restringindo a educação superior à função de ensino, o que significa que nem todos os alunos terão em sua formação o ensino, a pesquisa e a extensão (DOURADO, 2002).

Como podemos observar, são políticas consoantes com as prescrições internacionais, especialmente as do BM. Entretanto, os eixos articuladores implementados para subsidiar a reconfiguração da educação superior são incompatíveis com as finalidades expressas no próprio texto da LDB<sup>29</sup>, além de ferir os princípios constitucionais referentes à

---

<sup>29</sup> “CAPÍTULO IV DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, Art. 43º – A educação superior tem por finalidade: I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; [...] VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996a, p. 11)”.

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a autonomia didático-científica das universidades, dentre outros.

Segundo Marques (2007, p. 30), a partir de e principalmente em 1995, essas políticas públicas têm-se articulado sobre dois eixos evidentemente contraditórios: o da descentralização administrativa da gestão econômico-financeira a cargo de Estados e municípios, relativa ao financiamento; e o da centralização administrativa pedagógico-curricular, relativa às diretrizes e parâmetros curriculares, avaliação.

Na educação superior, a elaboração e implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes suplanta o *Provão* executado no governo anterior. Para Barreyro e Rothen (2011, p. 8), embora no governo Lula ter-se ensaiado uma mudança radical nas práticas de avaliação desse nível de ensino com a instalação da “Comissão Especial de Avaliação e de não deixar apenas o mercado regular o sistema (o próprio ministério tomou ações de supervisão), terminou-se implantando, com mais vigor, a proposta do governo anterior de ter um exame de larga escala como referência para a regulação do sistema”.

Outro eixo articulador se refere ao combate ao atual modelo universitário de ensino, pesquisa e extensão. Indicadores nacionais do Censo da Educação Superior de 2010 mostram que das 2.378 instituições, 85,2% são faculdades, 8,0% são universidades, 5,3% são centros universitários e 1,6% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs e Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets (TAB. 1). “Ainda acerca dessas instituições, as taxas de variação registradas em relação ao ano anterior representam aumento de 5,7% para os IFs e Cefets, 3,0% para as faculdades, 2,2% para as universidades e decréscimo de 0,8% para os centros universitários” (BRASIL, 2012a, p. 31).

**TABELA 1 - Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica – Brasil,– 2001-2010 (BRASIL, 2012a, p. 32)**

Ano	Total	Universidades	%	Centros Universitários	%	Faculdades	%	IFs e Cefets	%
2001	1.391	156	11,2	66	4,7	1.143	82,2	26	1,9
2002	1.637	162	9,9	77	4,7	1.367	83,5	31	1,9
2003	1.859	163	8,8	81	4,4	1.576	84,8	39	2,1
2004	2.013	169	8,4	107	5,3	1.703	84,6	34	1,7
2005	2.165	176	8,1	114	5,3	1.842	85,1	33	1,5
2006	2.270	178	7,8	119	5,2	1.940	85,5	33	1,5
2007	2.281	183	8,0	120	5,3	1.945	85,3	33	1,4
2008	2.252	183	8,1	124	5,5	1.911	84,9	34	1,5
2009	2.314	186	8,0	127	5,5	1.966	85,0	35	1,5
2010	2.378	190	8,0	126	5,3	2.025	85,2	37	1,6

Fonte: MEC/Inep

Nota: Foram consideradas em faculdades: faculdades, faculdades integradas, institutos ou escolas superiores, faculdades de tecnologia.

Dessas, 2.378, 2100 são instituições privadas e 278 públicas (TAB. 2). Os dados referentes aos números de IES privadas no governo FHC, segundo Gomes (2008), são: 684 em 1995 e 1.442 em 2002. No governo Lula, são 1.652 em 2003 e 2.100 em 2010 (BRASIL, 2012a).

**TABELA 2 - Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil, 2001-2010 (BRASIL, 2012a, p. 30)**

Ano	Total	Pública								Privada	%
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2001	1.391	183	13,2	67	4,8	63	4,5	53	3,8	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	73	4,5	65	4,0	57	3,5	1.442	88,1
2003	1.859	207	11,1	83	4,5	65	3,5	59	3,2	1.652	88,9
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4
2010	2.378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3,0	2.100	88,3

Fonte: MEC/Inep



Esses dados ratificam as análises de Lima (2008, p. 67) de que a predominância quanto à organização acadêmica é de IES não universitárias, “isto é, instituições que não precisam realizar pesquisa, somente transferir conhecimento”.

A educação superior no Brasil é emblemática na medida em que se reestrutura, rompendo com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por meio de ações deliberadas em prol de um crescente processo expansionista, “balizado por políticas indutoras de diversificação e diferenciação institucional, o qual, no caso brasileiro, tem significado uma expansão pautada, hegemonicamente, pelo aligeiramento da formação e pela privatização desse nível de ensino” (DOURADO, 2002, p. 245).

Uma possível explicação para a crescente opção por esse tipo de instituição no setor privado é a autonomia que possuem para a criação de novos cursos, “sem a exigência de se constituírem como instituições de pesquisa, ao contrário do que acontece com as universidades. Assim, dentro de uma lógica estrita de mercado, reside nesse modelo a melhor relação custo/lucro, pelo menos no curto prazo” (PINTO, 2004, p. 739).

Entretanto, o discurso utilizado para combater o modelo universitário pautado no tripé ensino, pesquisa e extensão se fundamenta na justificativa do financiamento que, nesse modelo, marca o elitismo, é caro e insustentável em tempo de crise do Estado, não absorve a demanda pelo acesso, bem como não prepara os universitários para o mercado de trabalho. Nesse sentido, o tripé que sustenta a universidade deveria estar restrito a apenas a algumas intuições. Mas aqui devemos perguntar: quem vai estudar nessas instituições?

Conforme aponta Marques (2007), o imperativo da flexibilização da educação superior expressa a perda de identidade e do papel social da universidade e o descompromisso com uma formação científico-cultural, fundamentada numa concepção de produção e socialização do conhecimento que afirme seu papel político-pedagógico entre as demandas históricas da sociedade. Essas diretrizes para a reforma da educação superior impõem à universidade desafios que legitimam a sua total descaracterização. As diretrizes para a reforma desse nível de ensino visam acomodar o sistema de ensino ao mercado de trabalho e não conseguem assegurar as retóricas políticas para a reforma como o que está expresso no Art. 43º (incisos I, II, III, IV, e VII) da LDB/1996 que define o ensino, a pesquisa e a extensão como a finalidade da educação superior (BRASIL, 1996a). Há, portanto, incompatibilidade entre a finalidade da educação superior com o eixo da reforma de diferenciação e diversificação das IES.

Apesar da lógica mercadológica e dos conceitos empresariais (competitividade, gestão estratégica, eficiência, recursos mínimos, etc.) presentes nessas reformas, o discurso veiculado para a organização e o funcionamento da educação superior se assenta na democratização do

acesso e da permanência, com vistas a superar um dos graves problemas enfrentado nesse nível de ensino que são os baixos índices de acesso.

No conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo considerando o setor privado. Um dos maiores desafios do Brasil é ampliar o acesso de jovens entre 18 e 24 anos às universidades<sup>30</sup>. Segundo os dados do MEC, apenas 12,1 % dessa população frequentam alguma IES comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países, como é o caso do Chile (21%) e da Argentina (47%). Segundo relatório da OCDE, o Brasil está no último lugar, em um grupo de 36 países, ao avaliar o percentual da população com formação acadêmica superior de 25 a 64 anos. Os números se referem a 2008 e indicam que apenas 11% dos brasileiros nessa faixa etária têm diploma universitário (CIEGLINSKI, 2011).

A expectativa do governo federal, conforme as metas para a educação na década de 2000 a 2010, previstas no PNE, era atingir o índice de 30% até 2011 (BRASIL, 2001a). De acordo com o secretário de Educação Superior do MEC, Luiz Cláudio Costa, o patamar de acesso está, atualmente, próximo de 17% (CIEGLINSKI, 2011, p. 1). Apesar da expectativa do governo federal de atingir 30% até 2011, esses dados nos mostram que de 2001 para 2011 cresceu apenas 5% a oferta nesse nível de ensino, exigindo uma expansão acelerada de modo a atingir patamares mais aceitáveis de acesso no panorama latino-americano e dos países emergentes.

Os dados mostram que vamos ter que ser muito mais ágeis, como estamos sendo, fazer esse movimento com muita rapidez porque, infelizmente, nós perdemos quase um século de investimento em educação. A história nos mostra que a Europa e outras nações como os Estados Unidos e, mais recentemente, os países asiáticos avançaram porque apostaram decididamente na educação. O Brasil decidiu isso nos últimos anos e agora trabalha para saldar essa dívida [...]. (BALBACHEVSKY *apud* CIEGLINSKI, 2011, p. 1)

Conforme Pinto (2004, p. 78), para um país que viu surgir seus primeiros cursos superiores “(não teológicos) no século XIX e sua primeira universidade apenas no século XX,

---

<sup>30</sup> “Pobreza e precária ou mesmo nenhuma escolaridade não se separam. A pirâmide educacional é um elemento do quadro geral das assimetrias sociais. Os brasileiros mais pobres não chegam a completar nem mesmo cinco anos de escolaridade, enquanto os mais ricos ultrapassam a marca de dez anos. Em média, os brasileiros não completam nem mesmo sete anos de escolaridade, isto é, não concluem sequer a educação básica. No Nordeste, a escolaridade é ainda menor: somente um em cinco completa a educação básica. Neste ano (2009), 87% dos jovens de idade adequada (18-24 anos) estão fora do ensino superior. Os 13% matriculados estão muito longe dos 30% que, em 2000, o Plano Nacional da Educação estabelecia como meta a ser atingida até 2010. Ainda há mais de 14 milhões de analfabetos adultos, com mais de 25 anos. Esses poucos números são suficientes para mostrar a precariedade do sistema educacional brasileiro. Dado o baixo poder aquisitivo da maioria da população, é indispensável que a expansão se dê mais intensamente pelo sistema público” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1233).

não é de se estranhar que o Brasil apresente uma tão baixa Taxa de Escolarização Bruta na educação superior, mesmo quando comparada com aquela de nossos vizinhos latino-americanos” (PINTO, 2004, p. 728).

A problemática em torno da ampliação da educação superior no Brasil tem sido alvo de inúmeras discussões, envolvendo a criação de propostas de políticas públicas voltadas ao aumento de vagas nas universidades. Certamente há necessidade de um número maior de brasileiros ter acesso à educação superior, uma vez que, hoje, o acesso às universidades públicas ainda é privilégio de poucos (TAPETE, 2009, p. 3). A história da educação superior brasileira é marcada pela exclusão de uma significativa parcela da população à educação (DUARTE, 2009). Como está expressa no PNE, a demanda por esse nível de ensino é de alunos oriundos das camadas mais pobres da população que historicamente esteve fora dele (BRASIL, 2001a).

Esse discurso se faz notório ainda, num contexto em que há uma explosão na demanda por educação superior. Isso é o resultado conjugado por fatores demográficos, aumento acelerado do número de egressos do ensino médio pelas políticas de *acesso* e o fluxo sem retenção na educação básica e o aumento das exigências para o desenvolvimento profissional e para o ingresso ao mercado formal de trabalho (tanto público quanto privado) vinculado ao diploma da educação superior. Nesse sentido, considerando os eixos da reforma, as políticas e os programas para expansão e ampliação do acesso à educação superior do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) foram<sup>31</sup>:

---

<sup>31</sup> Outras políticas e reformas para a educação superior que marcaram a gestão do governo Lula que não foram especificamente para expansão desse nível de ensino. Segundo Lima (2008, p. 63), “desde 2003, o governo vem implementando um conjunto de Medidas Provisórias, Projetos de Lei, Leis, Decretos que demonstram que essa reformulação é, de fato, uma prioridade em sua pauta de ação política”. Entre as várias ações do governo Lula da Silva cabe destacar: a formação do Grupo de Trabalho – GT Interministerial em 20 de outubro de 2003 que elaborou Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira; a Medida Provisória nº 147/03 que institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior – Sinapes; a instalação, em 6 de fevereiro de 2004, do Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior que elaborou o documento reafirmando princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior, a promulgação da Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, instituindo o Sinaes; a divulgação do Decreto Presidencial nº 5.205 de 14 de setembro de 2004 que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado; a divulgação da Lei de Inovação Tecnológica – nº 10.973/04; a profunda reformulação da educação profissional e tecnológica em curso; as alterações na carreira docente e na política salarial das Ifes; a Lei de Parceria Público-Privada nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004; as várias versões dos anteprojetos de lei da reforma da educação superior e o encaminhamento, em 2006, ao Congresso Nacional, do PL nº 7.200/06; lançamento do Plano do Desenvolvimento da Educação em 2007; a divulgação das Portarias Interministeriais (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/MPOG e Ministério da Educação/MEC) que tratam da criação de um Banco de Professor-equivalente, inscritos no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE divulgado em 2007; e a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 que atribuiu à Capes a finalidade de estabelecer colaboração com os estados e municípios para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério (LIMA, 2008; SGUISSARDI, 2009; ABREU, 2010).

- a) Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies, por meio da Portaria nº 1.725/2001, que permite aos estudantes financiar as mensalidades do curso e só começar a quitar a dívida depois da formatura;
- b) O Projeto de Lei nº 3.627/2004, que trata do sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas IFES;
- c) O ProUni, através da Lei nº 11.096/2005, que oferece aos alunos de baixa renda bolsas de estudo em instituições de ensino privadas;
- d) A criação, em 2006, da Universidade Aberta do Brasil;
- e) A ampliação de vagas nas Ifes a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni com o Decreto Presidencial nº 6.096/2007.

No conjunto dessas políticas para democratizar as condições de acesso e o perfil dos ingressantes é introduzido o *Programa de Reserva de Vagas* (cotas), que são as Políticas de Ação Afirmativas – PAAs (PINTO, 2004). As Ifes reservariam no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dentro desses limites, as vagas seriam preenchidas de acordo com o peso de cada etnia na composição da população do Estado onde se situa a instituição (MEC, 2004a). No caso do setor privado, foi instituído o ProUni que concede bolsas a estudantes indígenas, negros, *portador de deficiência*, que tenham cursado o ensino médio em escola pública ou instituição privada com bolsa integral.

As PAAs são políticas compensatórias e não são as mais adequadas para amenizar a exclusão educacional, pois maquiavam a problemática e continuam perpetuando a desigualdade social existente. É inegável o grande valor social e humano dessas políticas e os benefícios que a inclusão traz à sociedade. Porém, conforme Dias Sobrinho (2010), a implementação de políticas públicas focadas e emergenciais na expansão das matrículas e na inclusão não rompem a estrutura verticalizada e desigual da sociedade classista.

De um lado, positivamente, esses programas criam oportunidades de estudos superiores a milhares de jovens de baixa renda; inscrevem-se nos processos que buscam maior equidade e contribuem para amenizar um pouco as adversidades educacionais de um bom número de jovens. Isto é muito valioso para quem dificilmente teria possibilidade de frequentar um curso superior, não fosse por meio de uma política pública. Por outro, não eliminam o vício fundamental da hierarquização social. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1239)

As cotas e os bônus não necessariamente expandem a quantidade de vagas, pois ao incluirmos um grupo automaticamente excluímos o outro grupo. Se continuarmos nessa lógica, daqui a algumas décadas teremos cotas para os que foram excluídos das cotas atuais. Uma dívida eterna que a cada hora terá novos devedores.

Conforme análises de Dias Sobrinho (2010), os programas e as ações afirmativas praticados atualmente no Brasil, por meio do ProUni, criaram oportunidades de estudo concretas para cerca de 400 mil jovens, quase 10% do total de alunos da educação superior. Mas, esses programas são focados e emergenciais. Atendem a uma parcela pequena da população e em cursos e instituições nem sempre de primeira linha.

As relações de seleção e diferenciação social se preservam, até mesmo se aprofundam, no interior do sistema educativo. [...] Mesmo entre os formados em cursos superiores se mantém uma hierarquia, de tons e graus variados, entre os formados em instituições de elite e os egressos de cursos de circuito popular. Esse processo de seleção social reforçado na e pela educação superior encontra correspondência no aprofundamento de diferenciações e hierarquizações institucionais, isto é, nas oposições entre instituições de elite, que ocupam o centro do sistema, e as instituições periféricas, geralmente dedicadas à absorção de matrículas de jovens de baixa renda. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1239)

Já que no Brasil política de inclusão e democratização nos remete às políticas afirmativas de cotas<sup>32</sup>, não entendemos porque as pessoas com deficiência não entraram nas políticas nacionais de reserva de vagas nas Ifes, tanto no governo Lula quanto as reeditadas no Governo da Dilma<sup>33</sup>, e entraram nas referentes ao ProUni. Considerando a justificativa das cotas, as pessoas com deficiência historicamente foram e ainda são excluídas do processo de

<sup>32</sup> Não acreditamos que é por meio de cotas que vamos superar as rachaduras sociais, pois não enfrentamos o problema em sua base, na sua raiz, nas suas vigas de sustentação, porém, foge aos objetivos deste estudo avançar nessa discussão. Pretendemos apenas esclarecer que, na educação superior brasileira, a inclusão está associada às políticas afirmativas de acesso, portanto cotas. Além disso, considerando a fragmentação das identidades, qual grupo deverá ser beneficiado e quais os critérios são considerados para a implementação das cotas?

<sup>33</sup> A presidente Dilma Rousseff sancionou, no dia 29/08/2012, o projeto que reserva metade das vagas nas universidades federais e nas escolas técnicas do País para alunos que cursaram todo o ensino médio em colégios públicos. PORTARIA NORMATIVA Nº 18, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012, que dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, prevê, no Art. 3º, que “As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação – MEC, que ofertam vagas de educação superior, reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições: I – no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas de que trata o *caput* serão reservadas aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo *per capita*; e II – proporção de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição; segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Parágrafo único. Os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem poderão ser utilizados como critério de seleção para as vagas mencionadas neste artigo” (BRASIL, 2012c, p. 16).

escolarização regular. Somam-se isso as diversas barreiras de acessibilidades arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais, de transportes, comunicacionais e de informações que dificultam e até mesmo impedem o seu acesso e a sua permanência na educação básica e superior.

Conforme Ferrari e Sekkel (2007, p. 642), o tema da educação inclusiva volta-se para a questão da inclusão social das camadas mais pobres da população ou para as ações afirmativas, para questão racial, como as cotas para estudantes negros ou afrodescendentes. “Somem de cena os estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais especiais. [...] É importante, no entanto, não deixar de dar visibilidade aos outros alvos de preconceito e exclusão no nosso país”.

Outra medida para a expansão da educação superior foi a aprovação da Lei nº 11.096/2005 que institui o ProUni que destina à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% ou de 25% para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas desse nível de ensino, com ou sem fins lucrativos, conforme está expresso no Art. 1 (BRASIL, 2005a). Esse programa facilita a ocupação de vagas a estudantes de baixa renda em instituições privadas, por meio de financiamento público. Conforme Dias Sobrinho (2010), ele tem sido um programa valiosíssimo para milhares de jovens que estariam excluídos da educação superior por falta de recursos próprios de financiamento. Porém, há limites e problemas nesse programa.

Como se sabe, as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, especialmente as de pequeno porte e de recente criação, em sua maioria, não têm em alto valor a investigação sistemática e tampouco se ocupam da formação de pesquisadores. Por isso, os estudantes incluídos no ProUni dificilmente terão algum benefício dos resultados da pesquisa na estrutura curricular e tampouco receberão formação em pesquisa, especialmente nas áreas *ricas*. Isso poderá ter impactos muito negativos nas competições no mundo do trabalho e na sociedade. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1236, grifo original)

Em um estudo realizado por Souza e Rodrigues (2007, p. 8), a maioria dos entrevistados demonstrou ser contra ao ProUni, “justificando que este modelo é uma terceirização da educação superior por meio da compra de vagas em instituições privadas, as quais poderiam ser revertidas para as universidades públicas”. Segundo Sguissardi (2009, p. 220), cálculos financeiros indicam que, com as modificações atuais, o custo dessas vagas que priorizam as atividades de ensino e apresentam em geral baixa qualidade tornou-se maior do que o seria para o Tesouro Nacional nas universidades públicas, que priorizam atividades de ensino, pesquisa e extensão e são, “via de regra, de melhor qualidade. A utilização dos espaços

ociosos dos *campi* das Ifes teria sido muito menos onerosa e cumpriria parte de um dos compromissos do plano de governo para a educação superior”.

O ProUni, portanto, representa uma política que tende fortalecer o processo de privatização da oferta da educação superior no Brasil, uma vez que o investimento do governo está voltado às instituições de ensino particulares e não às públicas. Enfim, de maneira pouco coerente, o governo tem alegado a escassez de recursos para justificar a redução dos investimentos nas instituições públicas,

[...] embora pratique, ao mesmo tempo, a renúncia fiscal em nome da expansão do acesso, que, em muitos casos, realiza-se com o sacrifício da qualidade e sem o necessário controle da sociedade. Longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, a privatização promovida pelo programa tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior a que são submetidos os setores populares. A alocação dos estudantes pobres nas instituições particulares cristalizará mais ainda a dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar, destinando escolas academicamente superiores para os que passarem nos vestibulares das instituições públicas e escolas academicamente mais fracas, salvo exceções, para os pobres. (MANCEBO, 2004, p. 9)

O ProUni representa, nesse sentido, a retomada de uma tradição de políticas de renúncia fiscal que mais beneficiam o setor privado do que induzem políticas públicas democratizantes (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006).

O ProUni é comumente visto como mais uma política pública, particularmente por abrigar o preceito das cotas, mas destaca-se o fato de manter um sistema de ensino nos moldes privatizantes traçados durante os anos 1990. Nesse sentido, traz uma noção falsa de democratização, pois legitima a distinção dos estudantes por camada social de acordo com o acesso aos diferentes tipos de instituições (prioridade para a inserção precária dos pobres no espaço privado), ou seja, contribui para a manutenção da estratificação social existente. (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 136)

Como alerta Dias Sobrinho (2010), conhecer o cenário das transformações que vêm ocorrendo na educação superior brasileira ajuda a entender por que se tornou necessário promover políticas públicas de ampliação de vagas, inserção social e diminuição das desigualdades. Seguem algumas poucas indicações a esse respeito:

Há 1.479.318 vagas não preenchidas, 98% delas no setor privado. Essa grande quantidade de vagas privadas aponta para uma tendência de saturação da demanda outrora reprimida e, o que é muito grave, para a incapacidade de uma boa parcela de jovens, que se calcula em volta de 25%, para pagar mensalidades e assegurar sua permanência no curso, até mesmo se esse lhes fosse gratuito. Entre as principais causas da evasão, superior a 25% no segmento privado, certamente se incluem as carências econômicas. A ociosidade e a evasão indicam que há uma grande disponibilidade de vagas no setor privado. *Dadas às severas restrições econômicas das classes pobres, essas vagas acabariam não sendo ocupadas, a não ser por políticas*

*públicas. Daí o evidente interesse dessas instituições em disputar as matrículas de beneficiários de políticas públicas.* (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1234-1235, grifos nossos)

Cabe ressaltar, por fim, que o ProUni se choca de frente com o Art. 213 da Constituição Federal, que não permite a destinação de recursos públicos para instituições com fins lucrativos “e só admite bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, e só no caso das instituições sem fins lucrativos. Dizer que as bolsas são concedidas pela instituição privada e não pelo poder público é uma falácia, pois, como é evidente, a origem dos recursos é o erário público” (PINTO, 2004, p. 751).

Outra medida visando à expansão foi a oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância – EaD. Como aponta a análise de Dourado (2008, p. 105), vivenciamos, nesse contexto, no Brasil, a partir de 1999, um movimento do credenciamento de instituições de educação superior para oferta de cursos na modalidade de EaD. “Tal dinâmica revela um movimento complementar ao processo expansionista dos cursos presenciais, mas articulados à sua lógica intrínseca, qual seja, o predomínio da oferta de matrículas pela esfera privada”.

Visando ainda à expansão da educação superior, em 2007, o Decreto nº 6.096 instituiu o Reuni. O objetivo foi criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, em nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais por meio da ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil, dentre outras, conforme Art. 1, inciso V (BRASIL, 2007a). Sinteticamente, suas metas para um prazo de cinco anos são:

Aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; aumentar o número de alunos por professor em cada sala de aula de graduação; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, da educação a distância, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino. (LIMA, 2008)

A análise do Reuni evidencia de que forma e com que conteúdo está ocorrendo a expansão do acesso à educação superior. Trata-se do tripé: aligeiramento da formação profissional (bacharelado interdisciplinar, cursos de curta duração, ciclos, exame de proficiência, cursos a distância); aprofundamento da precarização do trabalho docente (relação professor/aluno, ênfase das atividades acadêmicas no ensino de graduação) e pavimentação do caminho para transformação das universidades federais em “escolões de terceiro grau”, quebrando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e decretando,



efetivamente, o fim da autonomia universitária, na medida em que a alocação das verbas públicas está condicionada à adesão ao programa (LIMA, 2011, p. 7).

Conforme Aranha (2011), com o Reuni, o governo anunciou a maior expansão das universidades federais da história e como o presidente que mais expandiu o acesso às IES. Porém, não revelou como as universidades conseguiram operar o milagre da multiplicação. O projeto de expansão das federais começou em 2005 e ganhou músculo em 2007, com o Reuni. Das 88 mil vagas criadas ao longo dos oito anos de governo, 46 mil foram abertas em 2009, um ano antes das eleições presidenciais. Das 14 novas universidades anunciadas na campanha eleitoral, apenas quatro são realmente novas, as outras eram polos de universidades já existentes que ganharam reitoria própria.

A expansão foi feita na base do imprevisto, as novas universidades tiveram de recorrer a uma espécie de “puxadinho” para receber as turmas novas visto que a construção de prédios levaria anos.

Algumas universidades recorreram às prefeituras, que “cederam” suas escolas municipais – em uma operação que vira de ponta-cabeça as prioridades do ensino público no País. A solução mais comum foi alugar espaços privados, como prédios comerciais, colégios e faculdades. A improvisação se transformou na regra das novas universidades porque o motor da expansão parece ter seguido mais o ritmo da política que o da educação. (ARANHA, 2011, p. 1)

No discurso eleitoral, o presidente Lula não mostrou que os novos cursos estão funcionando<sup>34</sup> com laboratórios sem equipamento, em lugares improvisados, com professores voluntários ou contratados, aumento da carga de trabalho, falta de materiais, cursos funcionando com apenas dois professores específicos da área, dentre outros problemas. Soma-se a isso que a falta de planejamento aliada à pressa eleitoral em expandir a educação superior está prejudicando a formação de milhares de alunos, visto que alguns dos cursos novos já formaram turmas sem mínima estrutura. Com isso, forçam e colocam em prática uma ação completamente desarticulada e sem compromisso com a realidade objetiva das universidades brasileiras.

Dado o exposto, apesar das críticas, “seria, portanto, leviano afirmar que a educação, e a educação superior em particular, não são prioridade do atual governo” (GOERGEN, 2010, p. 912). A criação de novas universidades públicas e novos *campi* como forma de expansão das Ifes e das vagas no setor público federal, a contratação de professores e funcionários

---

<sup>34</sup> Não é objetivo deste estudo, mas é importante ressaltar que, no dia 23/01/11, a Revista Época publicou uma reportagem sobre “Cadê a universidade anunciada aqui?”. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI204422-15223,00-CADE+A+UNIVERSIDADE+ANUNCIADA+AQUI.html>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

considerando que no governo de FHC houve suspensão nos processos de contratação, bem como o fomento de políticas afirmativas demonstram o contrário. Entretanto, as ações são insuficientes “dadas a improbabilidade de aumento dos recursos para a área, a partir da política econômica adotada pelo governo federal” (ABREU, 2010, p. 135). O financiamento é o nó górdio da questão universitária, a educação superior pública brasileira se situa no centro dos problemas e desafios que se apresentam no Brasil diante da implementação de políticas neoliberais num contexto de reforma transnacional.

Em um estudo realizado por Chaves e Cabrito (2011, p. 123), as autoras apontam que apesar do discurso oficial do governo Luiz Inácio Lula da Silva de ter aumentado os recursos para a educação, a análise detalhada do orçamento da União, “considerando a movimentação entre receitas e despesas, evidencia a política de ajuste fiscal implementada pelo governo. Essa política de financiamento atinge diretamente as universidades federais e os trabalhadores que atuam nessas instituições”. Segundo as autoras, nada como uma pesquisa feita pelo próprio governo para ajudar a mostrar como existe uma distância entre propaganda e realidade.

A sociedade brasileira tem sido constantemente informada (por meio de propagandas oficiais) de que o governo Luis Inácio Lula da Silva tem aumentado os investimentos públicos na educação, e, em especial, tem dado uma maior atenção para a educação superior. [...] O estudo sobre investimentos públicos direto com a educação, produzido pelo Inep, desmente estas afirmações, pelo menos quando resgata o comportamento do investimento na educação superior de 2000 a 2008. (CHAVES; CABRITO, 2011, p. 126)

O governo Lula investiu mais que o governo FHC. Conforme indicam os estudos realizados por Amaral (2011, p. 166), no período FHC houve uma “redução dos recursos totais aplicados nas Ifes de R\$ 16.087,00 milhões para R\$ 14.285,00 milhões, ou seja, uma redução de 11,2%. No período Lula, os recursos foram de R\$ 13.573,00 em 2003 para R\$ 24.890,00 em 2009, o que significou uma elevação de 83,4%”. Entretanto, relativamente aos valores do PIB, verifica-se que no período do governo FHC “houve uma redução de 0,81% para 0,57% e, no período Lula, o percentual de 2003 foi de 0,54% e o percentual de 2009 foi de 0,72%. Portanto, a elevação dos valores, em reais, no governo Lula não foi suficiente para alcançar o percentual de 0,81% do primeiro ano do governo de FHC” (AMARAL, 2011, p. 166-167).

Conforme relatório sobre a educação publicado pela OCDE, no dia 11/09/12, em Paris, entre 2000 e 2009, o Brasil foi a nação "mais dinâmica do mundo", melhorando os ensinos fundamental e médio, mas piorando o superior.

As notícias ruins se concentram no que se refere ao ensino superior, segmento em que o Brasil é o quarto pior da lista, com 0,8% do PIB. Nos anos 2000, o investimento brasileiro em universidades caiu 2% e não acompanhou o crescimento de 67% do número de alunos. Os resultados são ainda mais precários em pesquisa e desenvolvimento, área em que o Brasil é o pior de uma lista de 36 países, com 0,4% do PIB investido<sup>35</sup>.

**TABELA 3 - Evolução do Número de Matrículas por Categoria Administrativa – Brasil, 2001-2010 (BRASIL, 2012a, p. 39)**

Ano	Total	Pública								Privada	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2001	3.036.113	944.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

Fonte: MEC/Inep

No que se refere à expansão da matrícula, de acordo com o censo, em 2010 o Brasil contava com 6.379.299 matrículas em cursos de graduação (TAB. 3). Esse total representa mais que o dobro das matrículas de 2001. Apesar do caráter preponderantemente privado da expansão ao longo desse período, tais resultados apontam para certa estabilização da participação desse setor, que, em 2010, atende a 74,2% das matrículas. “Por outro lado, nesse mesmo período, o setor público assiste a uma significativa expansão. As categorias federal e estadual apresentam crescimento no número de matrículas de 2001 a 2010 da ordem de 85,9% e 66,7%, respectivamente” (BRASIL, 2012a, p. 38).

Verificamos, entretanto, que apesar do discurso expresso no censo e embora no governo Lula tenha expandido a educação superior pública em termo percentual de matrícula, isso não é observado. Como nos mostra a TAB.3, houve uma diminuição na matrícula das Ifes de 2002 (30,8%) para 2010 (25,8%). Reforçando essa ideia, em um estudo realizado por Amaral (2011) sobre o custo do aluno das Ifes, no período de 1995-2009, os dados indicaram que o

<sup>35</sup> Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2012/09/12/brasil-e-um-dos-paises-que-mais-investem-em-educacao.htm>>. Acesso em: 18 set. 2012.

quantitativo de alunos de graduação em cursos presenciais cresceu 110,4% de 1995 para 2009. No período FHC (1995-2002), o crescimento foi de 42,2% e, no período Lula (2003-2009), o crescimento foi de 40,0% (AMARAL, 2011, p. 170).

Não conseguimos entender essa contradição de análises, se foi calculada errada a percentagem na TAB.10 do Censo que corresponde à TAB.3 do nosso estudo, considerando a tendência decrescente no que se refere ao percentual de matrículas nas Ifes.

**TABELA 4 - Evolução do Número de Ingressos (todas as formas) por Categoria Administrativa – Brasil, 2001-2010 (BRASIL, 2012a, p. 40)**

Ano	Total	Pública								Privada	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2001	1.043.308	251.239	24,1	125.701	12,0	99.214	9,5	26.324	2,5	792.069	75,9
2002	1.431.893	334.070	23,3	148.843	10,4	149.017	10,4	36.210	2,5	1.097.823	76,7
2003	1.554.664	325.405	20,9	153.393	9,9	128.323	8,3	43.689	2,8	1.229.259	79,1
2004	1.646.414	364.647	22,1	165.685	10,1	153.889	9,3	45.073	2,7	1.281.767	77,9
2005	1.805.102	362.217	20,1	148.206	8,2	166.660	9,2	47.351	2,6	1.442.885	79,9
2006	1.965.314	368.394	18,7	177.232	9,0	143.636	7,3	47.526	2,4	1.596.920	81,3
2007	2.138.241	416.178	19,5	193.919	9,1	176.047	8,2	46.212	2,2	1.722.063	80,5
2008	2.336.899	538.474	23,0	211.183	9,0	282.950	12,1	44.341	1,9	1.798.425	77,0
2009	2.065.082	422.320	20,5	253.642	12,3	133.425	6,5	35.253	1,7	1.642.762	79,5
2010	2.182.229	475.884	21,8	302.359	13,9	141.413	6,5	32.112	1,5	1.706.345	78,2

Fonte: MEC/Inep

No que se refere ao ingresso, em 2010 entraram 2.182.229 alunos em cursos de graduação, o que corresponde a um aumento de 109,2% em relação a 2001 (TAB. 4). Nesse período, a categoria federal apresenta, proporcionalmente, a maior elevação do número de ingressos (140,5%), seguida da categoria privada (115,4%). Especificamente no ano de 2010, as instituições privadas contam com 78,2% dos ingressos de graduação; seguidas das federais, com 13,9%; estaduais, com 6,5%; e municipais, com 1,5% (BRASIL, 2012a, p. 38).

Em vista do exposto, diferentes autores afirmam que o governo de Lula (2003-2010) vem demonstrando, em relação às políticas educacionais e, particularmente, em relação às políticas de educação superior, elementos de continuidade com o governo FHC (1995-2002) (MANCEBO; SILVA JR; OLIVEIRA, 2008; MARQUES, 2008a DANTAS; SOUSA JUNIOR, 2009; SGUISSARDI, 2009; NOVELLI, 2010; FERREIRA; OLIVEIRA, 2010).

Considerada a trajetória do presidente Lula e do principal partido de sua base de apoio, e tendo em vista o plano de governo para a educação superior, “a expectativa era de que esta

sofresse uma guinada importante no seu processo de desenvolvimento, tendo como pano de fundo uma virada também significativa nos rumos da economia nacional” (SGUISSARDI, 2009, p. 214). Entretanto, há certo consenso na literatura de que o governo Lula manteve, em linhas gerais, a política macroeconômica dos governos Cardoso (NOVELLI, 2010). “A despeito da expectativa alimentada por muitos no sentido da reversão deste quadro de empresariamento da educação superior, a dinâmica privatista permaneceu” (MANCEBO; SILVA JR; OLIVEIRA, 2008, p. 11).

Todavia, os governos FHC e Lula enfrentaram os problemas de expansão da educação superior de forma diferenciada. A ampliação do acesso e expansão do sistema que se constituiu não somente numa meta a ser alcançada no governo passado no governo Lula foi

Tratada dentro de uma configuração discursiva que enuncia claramente o tema da democratização e da justiça social, fundado no conceito de redistribuição indireta de renda, no sentido de que a expansão da educação superior passa necessariamente pela incorporação de setores tradicionalmente excluídos da educação superior: a população estudantil de baixa renda proveniente das escolas públicas, no que se inclui a população negra e grupos étnico-raciais. Esse recorte das políticas de expansão, ausente nas políticas governamentais de nossa história, é constitutivo de uma outra formação discursiva, dirigida tanto ao setor privado, como atesta o ProUni, quando ao setor público, como testemunham as iniciativas de políticas de cota, de criação de novas universidades, de interiorização da educação superior pública através da criação de *campi* universitários em cidades de médio porte, e como também está claro no Reuni e no Projeto Lei sobre a Reforma da Educação Superior. [...] Neste cenário, o governo Lula procura produzir uma nova matriz discursiva para re-significar [sic] a ampliação do acesso e a expansão da educação superior mediante a tematização da democratização do acesso e da justiça social. [...] seja através das instituições privadas, seja através das instituições públicas. (GOMES, 2008, p. 30)

Por mais que demonstremos que tal expansão representa uma linha de continuidade entre os governos FHC e Lula, porque se trata da ampliação da privatização e da mercantilização da educação superior, não podemos mais ignorar que há um elemento de ruptura e descontinuidade demarcado pela ação do Estado, que leva, por sua política de democratização, a população de baixa renda, na sua grande maioria proveniente das escolas públicas, a se sentir contemplada por certa dose de justiça social (GOMES, 2008, p. 32).

De acordo com Gomes (2008), devemos considerar dois aspectos importantes em relação à política de expansão nos governos FHC e Lula: os fundamentos e os resultados. Em relação aos primeiros, parece haver uma transformação importante na atuação do Estado/governo em relação à educação superior.

Se no governo FHC o corte era claramente de uma política neoliberal-conservadora, marcada pela competitividade, descontrole das IES, pelo pressuposto das forças e mecanismos puros de mercado para realizar a

distribuição dos bens educacionais e uma forte clivagem entre o público e o privado, no governo Lula a marca predominante é o que podemos denominar de política neoliberal-popular, que mantém parte das características acima indicadas, tais como a competitividade e forte atuação do mecanismo de mercado na educação superior, mas se diferencia daquela por realizar a intervenção estatal, particularmente mediante o financiamento por isenção fiscal das IES privadas, dirigido à inclusão das camadas populares ou de baixa renda, como o ProUni. Neste sentido, trabalha-se com o conceito de justiça social distributiva, no qual o critério da necessidade torna-se *paramount*. Consegue-se, assim, com a implementação de determinadas políticas públicas, realizar uma *dialética dos contrários* cuja síntese é aliança entre as classes sociais em torno do projeto de crescimento econômico nacional e inserção do Brasil no processo de globalização. Nesse sentido, iniciativas como o ProUni conseguem impactar bem ou muito bem nas classes populares e nas privilegiadas, como o são os proprietários das IES privadas [...]. (GOMES, 2008, p. 46, grifo original)

Constata-se assim que a educação superior tem-se expandido no Brasil, desde os anos de 1990, a partir de um viés neoliberal, de acordo com Mancebo, Silva Jr. e Oliveira (2008, p. 14): “neoliberal-conservador (no governo Cardoso) e neoliberal-populista (mais ao estilo do governo Lula da Silva, a ponto de levar a população de baixa renda a sentir-se contemplada por certa dose de “justiça social”)”.

Mesmo reconhecendo os avanços mais recentes no tocante à expansão da educação superior constata-se que esse nível de ensino continua elitista e excludente. A expansão ocorrida ao longo das duas últimas décadas, embora alentadora, ainda está longe de atingir os parâmetros de uma real democratização. Isso, sobretudo, porque tal expansão se deu, como vimos antes, pela via da privatização, ou seja, do ensino pago e da oferta sem qualidade que, em 2010, conforme dados do Censo da Educação Superior, responde a 74,2% das matrículas dos cursos de graduação (GOERGEN, 2010). Soma-se a isso que os alunos que ainda estão fora desse nível de ensino se encontram na camada mais pobre da população<sup>36</sup>, portanto a questão financeira ainda influencia o acesso, num país caracterizado pela desigualdade social. Além disso, segundo estudos de Pinto (2004), não houve democratização do perfil do aluno nos cursos de maior retorno econômico e prestígio social<sup>37</sup>, como já mencionado.

<sup>36</sup> “Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNDA (2009) apontam uma população de 190.732.694, desta 22,9% vivem com ½ salário mínimo, 24,8% vivem com até um salário mínimo, 8,3% vivem com até três salários mínimos e 5,1% com mais de cinco salários mínimos, este último calcula-se o suficiente para o pagamento de mensalidades em instituições privadas” (ZEJINE; CHAVES; CABRITO, 2011, p. 226).

<sup>37</sup> “As disciplinas mais prestigiadas e que recebem mais generosos financiamentos, no atual momento da economia globalizada, são as de base técnica, como a biotecnologia, a biologia, a informática, a engenharia, a pesquisa médica, a eletrônica e outras que, com essas, compõem um campo que potencializa a competitividade de um país e das empresas. Essas disciplinas se desenvolvem com mais reconhecimento acadêmico e apoio financeiro, principalmente nas universidades públicas de referência e nas instituições privadas de alto custo, onde estão muito poucos dos estudantes beneficiados por programas de inclusão” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1238).

Conforme Pinto (2004, p. 144), o Brasil tem uma necessidade premente de ampliar o acesso à educação superior e de democratizar o perfil dos seus alunos, em especial nos cursos de maior prestígio social e retorno econômico, visto que “a elitização neste nível de ensino no Brasil está associada à baixa oferta na rede pública, à pequena oferta de vagas em algumas áreas e à concentração de renda do País”. Segundo esse autor, as propostas apresentadas até o momento pelo MEC:

Norteiam-se pelo princípio de expansão de vagas, sem recursos adicionais, no setor público, e subsídios ao setor privado, em troca de bolsas de estudo. Para democratizar o perfil dos alunos propõem-se quotas, tanto no setor público quanto no privado. Trata-se de medidas paliativas, que não enfrentam a questão central que é a expansão do setor público sem perda de qualidade. (PINTO, 2004, p. 727)

De acordo com Mancebo (2008, p. 65 *apud* BITTAR, 2008, p. 188), a expansão do acesso à educação superior, pelo viés privado, ao contrário de ser incentivada, “necessita ser controlada, pois, longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, tende a aprofundar as condições históricas de discriminação do direito à educação superior a que são submetidos os setores populares”.

Parece evidente que a perspectiva da democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil “não poderá se efetivar sem uma ampliação dos investimentos da União e dos Estados na oferta desse nível de ensino, bem como sem um aumento dos gastos públicos na educação básica e nas diferentes modalidades de educação do ensino” (BITTAR, 2008, p. 188). Será que podemos falar de democratização da educação superior quando as políticas que sustentam as reformas educacionais para esse nível de ensino são de orientações neoliberais principalmente de organismos multilaterais cuja lógica é a redução dos gastos públicos? “[...] até que ponto as políticas de acesso garantem, de fato, a democratização da educação superior, modificando estruturalmente [...] a realidade desse nível de ensino?” (BITTAR, 2008, p. 188).

É necessário esclarecer desde logo que a “democratização” da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de “democratização”. Porém, a expansão quantitativa é só uma das faces da questão da *democratização* da educação superior [...]. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1226, grifo original)

Segundo Bittar (2008), para falarmos em democratizar, precisamos articular duas categorias fundamentais, quais sejam: o acesso e a permanência. Esses constituem grandes

desafios para as políticas de educação superior assentadas no modelo gerencial. Prioritariamente, porque, no Brasil, garantir o acesso não significa garantir a permanência, considerando a desigualdade social estrutural da nossa sociedade e que quem está fora se encontra nos estratos de nível mais inferior. Pacheco e Ristoff (2004 *apud* BITTAR, 2008, p. 190) enfatizam que “25% dos potenciais alunos” a ingressarem nesse nível de ensino “são tão carentes” que, tendo acesso à educação superior pública, “não teriam condições de nela permanecerem. Isso significa que, além da gratuidade, esses estudantes (em torno de um ou dois milhões) dependeriam de outros benefícios (bolsa, monitorias, auxílio moradia e alimentação, entre outros) que tornassem viável a sua permanência no *campus*”.

Não basta expandir o setor privado e as vagas continuarem ociosas, não basta aumentar as vagas no setor público, elas apenas facilitarão o acesso e as transferências dos mais aquinhoados.

A democratização, para acontecer de fato, precisa de ações mais radicais – ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, que assegurem o acesso e a permanência a todos os que seriamente procuram a educação superior, desprivatizando e democratizando o *campus* público. (OLIVEIRA *et alii*, 2008, p. 45, grifos do autor *apud* BITTAR, 2008, p. 189)

Portanto, “[...] programas de permanência e manutenção são imprescindíveis para que se possa pensar em efetiva democratização da educação superior no Brasil” (BITTAR; ALMEIDA; VELOSO, 2007, p. 15 *apud* BITTAR, 2008, p. 188). O acesso, sem políticas de permanência configuram um quadro de extrema exclusão e de um grande obstáculo para uma efetiva democratização da educação superior no Brasil.

Outro aspecto que merece ser destacado nas políticas é a confusão dos termos expansão/democratização como sinônimo de inclusão. Em nosso entendimento, há um paradoxo presente nas políticas cujo discurso é a inclusão na educação superior e o acesso ocorre por meio dos processos de seleção. Isso considerando que permanecem conceitos sustentados na ideia de ingresso na universidade associado à meritocracia e ao talento individual. Além disso, como vimos, a expansão ocorreu no setor privado, por isso o acesso não foi democratizado principalmente considerando o perfil dos alunos egressos do ensino médio que não têm recursos financeiros para custear seus cursos nessa rede.

Nesse sentido, segundo Silva (2012), refletir sobre as questões de acesso e permanência na educação superior remete à retomada e compreensão de alguns princípios basilares da inclusão escolar que, muitas vezes, são esquecidos considerando que o discurso da inclusão escolar assumiu um *status* do politicamente correto: universalização, democratização,



flexibilização e acessibilidade<sup>38</sup>. Tomando por base esses princípios, quando se defende que a educação superior é inclusiva, há que se ponderar, pois, legalmente a educação básica brasileira atende ao princípio da universalização, “mas a superior, não possui indicativos para tal situação” (SILVA, 2012, p. 11).

Quando refletimos sobre o princípio da universalização e educação superior nos deparamos com um paradoxo complexo. O texto constitucional brasileiro contempla os princípios da universalidade ao garantir o direito à educação, à saúde e à moradia a todos os cidadãos brasileiros, mas, ao se referir a esse nível de ensino, expressa que ele tem que ser adquirido segundo a capacidade e mérito de cada um, conforme consta no Artigo 208, inciso V: “O acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística será alcançado segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, p. 90).

O acesso à educação superior, portanto, não se reveste do caráter de direito público subjetivo, não se destina a todos como ocorre na educação básica, visto que “existem certas qualidades exigidas daquele que procura ingressar na IES (seja pública ou privada), quais sejam, a capacidade subjetiva e o mérito do candidato” (Art. 208, I da Constituição de 1988 e Art. 44, II, da LDB). “A garantia de acesso (entrada, ingresso), condicionada ao mérito, supõe seleção e, por via de consequência, classificação diante de um número finito de vagas” (RANIERI, 2000, p. 241 *apud* ATIQUÊ; ZAHER, 2009, p. 1601). Laplane também corrobora nesse sentido:

O objetivo de tornar a educação acessível a todos os membros de uma comunidade (como explicitado na maioria dos documentos oficiais) colide com a rigidez dos tempos, a tendência à homogeneização e a necessidade de obter um alto desempenho (medidas da qualidade). A contradição no âmbito educacional remete às condições sociais mais amplas e à tendência excludente da dinâmica social. [...] Um exemplo disso é a oposição entre os traços de seletividade do sistema, por um lado, e a necessidade de que todos aprendam, por outro. (LAPLANE, 2006, p. 710-711)

Soma-se a isso que a educação superior é a única que legalmente exige exame de ingresso pela LDB/96. Os alunos necessitam ser aprovados e classificados por um sistema de provas de admissão, nas quais resolvem problemas referentes às matérias estudadas no ensino médio. Os alunos necessitam ser aprovados e devem estar entre os primeiros classificados (conforme o número de vagas existentes) para as carreiras que estão postulando. Atualmente,

---

<sup>38</sup> Nesta pesquisa, não vamos discutir o princípio da flexibilização. O princípio da acessibilidade será analisado quando discutirmos o acesso e permanência na educação superior especificamente dos alunos com deficiência. Trouxemos a questão da democratização, pois garantir a acessibilidade significa garantir as condições de permanência desses alunos, além disso, segundo a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (2006), a maioria das pessoas com deficiência vive em condições de pobreza.

existem diferentes formas de acesso ao ensino superior (Enem, vestibular, etc.), porém, todas ocorrem via processo seletivo (MAZZONI; TORRES; ANDRADE, 2001).

Portanto, o acesso à educação superior está vinculado ao mérito e à seleção. Assim, já apresenta um elemento que cria dificuldades à universalização, na medida em que não impede,

[...] mas dificulta, pois àqueles que não demonstrarem esforço, disciplina e adesão às condições impostas de reprodução de um saber elitista e erudito não conseguirão transpor a barreira deste exame (Na prática eles encontram abertas as portas das instituições privadas, que nem sempre, primam pela qualidade da educação oferecida e criam diferentes mecanismos de avaliação na forma de exame de ingresso: vestibular com data e horários predefinidos, entre outras). Portanto, a educação superior continua sendo meritocrática e destinada a alguns privilegiados da nossa sociedade. Este quadro se complica se a variável considerada for a sua realização pública. (SILVA, 2012, p. 10)

A legislação brasileira vem progressivamente ampliando as garantias de universalização e democratização da educação. A lei, por sua natureza, é um instrumento de universalização. Nesse aspecto, o princípio da universalização “dos direitos e deveres encontra-se presente, entretanto, na vida cotidiana, são muitos os intervenientes que vão diferenciando as condições de acesso e utilização dos bens materiais e culturais presentes no País” (MIRANDA; SILVA, 2008, p. 120). Isso ocorre porque, durante a sua efetivação, as condições concretas existentes na realidade não são suficientes para sua operacionalização.

No setor privado, o processo seletivo permanece. Entretanto, o que prevalece é o poder aquisitivo para custear a educação. Na maioria das vezes, a oferta é maior que a procura, o que faz do processo seletivo apenas um instrumento para classificar os alunos, pois não precisa selecionar considerando o número de vagas ociosas. Por sua vez, a forma predominante nas Ifes é o concurso vestibular, no qual os alunos precisam superar os filtros estratificadores dos processos seletivos, já que não há vagas para todos. Dessa forma, as provas de admissão utilizadas para o ingresso nas Ifes são classificatórias, seletivas e excludentes.

Considerando que o ingresso e a permanência dos estudantes na educação superior são fortemente condicionados por suas características sociais (VARGAS, 2007):

O sucateamento da escola pública de nível básico, nas últimas décadas, tem desmantelado os sonhos de muitos jovens oriundos das classes sociais mais pobres de conseguir uma vaga e formar-se em um curso superior. Aqueles que podem pagar uma escola particular e um cursinho acabam tendo, obviamente, melhores chances no vestibular nos cursos de maior prestígio social e retorno econômico das Ifes. (A INCLUSÃO, 2009, p. 1)

As condições que determinam o fracasso estão ligadas às condições sociais e culturais de base e “aos *capitais* (cultural e social) que colaboram para compor o conjunto de recursos necessários que o indivíduo precisa dispor para alcançar êxito nas atividades escolares” (LAPLANE, 2006, p. 694).

Souza e Rodrigues (2007, p. 13) constataram em seus estudos que:

[...] atualmente para vencer a barreira dos processos seletivos para ingresso na Educação Superior pública, preferencialmente há que estudar em uma escola particular ou realizar “cursinhos” preparatórios, os quais são oferecidos geralmente pelo setor privado. Aquele estudante que não tiver condições para pagar um ensino particular terá grandes dificuldades para conseguir a qualificação cobrada pelos exames das universidades.

De modo geral, as políticas de expansão para a educação superior não conseguiram universalizar, democratizar o acesso dos alunos e nem mudar o perfil deles nos cursos mais concorridos. Processos esses ancorados em mecanismos de desigualdade de oportunidade de acesso, permanência e terminalidade dos estudos (NOVAIS, 2007).

A educação superior não se adequou às necessidades dos outros tipos de alunos, daqueles que possuem baixas condições sociais, econômicas e culturais, que precisam trabalhar, mas também necessitam da formação para continuarem inseridos no mercado de trabalho. O fracasso dos alunos que não conseguem ultrapassar a barreira imposta pelos processos de seleção é atribuído ao desinteresse, à falta de uma participação mais afetiva e à falta de mérito, não levando em consideração que tais estudantes por não possuírem muitas vezes suporte familiar, educacional e infraestrutura financeira suficiente necessitam de um esforço muito maior para transpor as dificuldades, passando por uma *superseleção* para atingir as mesmas condições dos outros participantes. Alunos da rede pública de ensino também conseguem ingressar na educação superior, mas têm muito mais dificuldades, já que o processo de exclusão ocorre muitas vezes antes da tentativa de acesso à universidade. (SOUZA; RODRIGUES, 2007, p. 13, grifo original)

O aumento da importância do acesso a esse nível de ensino fortalece ainda mais os mecanismos de exclusão, já que seu acesso é um privilégio. Conforme Santos, B., (2010b, p. 212):

No momento em que a procura da universidade deixou de ser apenas a procura de excelência e passou a ser também a procura de democracia e de igualdade, os limites da congruência entre os princípios da universidade e os princípios da democracia e da igualdade tornaram-se mais visíveis: como compatibilizar a democratização do acesso com critérios de seleção interna? Como fazer interiorizar numa instituição que é, ela própria, uma “sociedade de classes” os ideais de democracia e de igualdade? Como fornecer aos governados uma educação semelhante à que até agora foi fornecida aos governantes sem provocar um *excesso de democracia* e, com isso, a sobrecarga do sistema político para além do que é tolerável? Como é possível, em vez disso, adaptar os padrões de educação às novas

circunstâncias sem promover a mediocridade e descaracterizar a universidade? [...] A partir da década de sessenta, os estudos sociológicos foram revelando que a massificação da educação não alterava significativamente os padrões de desigualdade social. Hoje são os relatórios oficiais a atestá-lo. [...] as oportunidades dos grupos socialmente desprivilegiados, a verdade é que a posição relativa destes grupos não melhorou significativamente, sobretudo depois de meados dos anos setenta. (OCDE, 1987:34, grifo original)

Para uma possível superação dessa situação, é preciso considerar que a educação superior no Brasil “[...] padece das mesmas desigualdades que caracterizam nossa sociedade e sua superação vem sendo perseguida sem qualquer sucesso por sucessivos governos” (ARAÚJO, *et alii*, 2004, p. 173 *apud* BITTAR, 2008, p. 191). Constata-se também que a saída precisa ocorrer pela expansão do setor público, uma vez que o grau de privatização apresentado por esse nível de ensino já é um dos maiores do mundo (PINTO, 2004). Até o presente momento, o governo federal não priorizou a formulação e a implementação de uma política de educação superior voltada para enfrentar efetivamente os problemas diagnosticados, o que dificultou a adoção de soluções compatíveis para democratizar o acesso e a permanência dos alunos nesse nível de ensino (DUARTE, 2009).

Conforme Dias Sobrinho (2010, p. 1224), só faz sentido falar de *democratização da educação* a partir do princípio fundamental de educação como bem público, e não negócio.

De pronto, esse princípio rechaça a ideia de educação como mercadoria e todos os processos mercantilistas que vêm ganhando força e amplitude nas últimas décadas. Uma educação mercadoria não poderia ser democrática, pois só seria acessível àqueles que a podem comprar. Num país cuja maioria da população é pobre, como o Brasil, a população de baixa renda poderia pagar, na melhor das hipóteses, por uma educação-mercadoria de baixo custo e precária qualidade. A educação-mercadoria tem compromisso com o lucro do empresário que a vende. A educação-bem público tem compromisso com a sociedade e a nação. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1224)

O que significa universalização e democratização da educação como bem público, direito social e dever do Estado.

### **3 Contexto transnacional e reformas na educação superior em Portugal**

A atual situação educacional em Portugal deve ser analisada “à luz das políticas emanadas pela União Europeia que, a partir da década de 1990, com a consolidação dos processos de mundialização do capital e da globalização das economias” impôs aos estados-

membros o objetivo de se transformar numa sociedade (economia) do conhecimento (ZEJINE; CHAVES; CABRITO, 2011, p. 231). O Processo de Bolonha (1999) e a Estratégia de Lisboa (2000) representam o marco dessas mudanças. Nesse contexto, com a adesão de Portugal à União Europeia, importantes alterações vêm sendo efetivadas pelo governo na educação superior. “A redução do tempo de formação, a flexibilização curricular, a participação cada vez maior das famílias no financiamento dos estudos (por meio do pagamento de propinas em instituições públicas e privadas), são algumas das medidas adotadas no país” para cumprir as exigências postas pela UE e pela OCDE”, acentuando a privatização desse nível de ensino em Portugal (ZEJINE; CHAVES; CABRITO, 2011, p. 237).

Para Chaves e Cabrito (2011, p. 131), o “Reino Unido e Portugal encabeçam os países onde tem sido mais rápida e mais forte a mudança, no sentido da privatização e da mercadorização da educação (e dos restantes serviços públicos); os países escandinavos, como a Noruega ou a Dinamarca, encabeçam a outra tendência”.

O sistema de educação superior em Portugal, visando à democratização, foi objeto de “inúmeras alterações, que concretizam o seu alargamento como resposta a uma procura social de educação superior absolutamente explosiva nos primeiros anos posteriores” à Revolução dos Cravos, em abril de 1974, após 48 anos de ditadura (CABRITO, 2011a, p. 58).

Em 1960/61, a frequência do ensino superior em Portugal ascendia a 24.149 alunos matriculados. Em 1970/71, o número de inscritos no ensino superior passa para 49.461 alunos. Nas décadas de 1980 e de 1990 verifica-se o maior crescimento de alunos (+127%), continuando a frequência do ensino superior a aumentar até ao ano de 2002/2003 (400.831 alunos inscritos). A partir desse momento há uma quebra e no ano de 2006/2007 baixa para 366.729 alunos. (CERDEIRA; CABRITO; PATROCINIO, 2011, p. 258)

No ano letivo de 2009/2010, atingiam-se os 383.627 inscritos. Desse total, 293.828 estava no ensino público e 89.799 no ensino privado. “A taxa real de escolarização dos jovens de 18 a 22 anos na educação superior, cresceu dos 6-7% em 1973/74, para mais de 25% em 2009/10” (ZEJINE; CHAVES; CABRITO, 2011, p. 230).

**QUADRO 6 - Evolução do número de estudantes da educação superior, universitário e politécnico, público e privado, 1960-61 a 2009-10\*\* (ZEJINE, CHAVES, CABRITO, 2011, 228)**

Ano letivo	Nº estudantes		
	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL
1960/61*	24 149	-	24 149
1965/66*	33 972	-	33 972
1970/71*	49 461	-	49 461
1975/76*	70 912	-	70 912
1980/81*	82 428	-	82 428
1986/87*	116 291	-	116 291
1995/96	198 774	114 641	313 415
1996/97	212 726	121 399	334 125
1998/99	238 857	117 933	356 790
1999/00	255 008	118 737	373 745
Δ (%) 1960/61 1999/00	956,0	3,6	1447,7
2000/01	273 530	114 173	387703
2001/02	284 789	111 812	396601
2002/03	290 532	110 299	400 831
2003/04	288 309	106 754	395 063
2004/05	282 273	98 664	380 937
2005/06	275 521	91 791	367 312
2006/07	275 321	91 408	366 729
2007/08	284 333	92 584	376 917
2008/09	282 438	90 564	373 002
2009/10	293 828	89 799	383 627
Δ (%) 2000/01 2009/10	7,4	-21,3	-1,1

Fonte: Ministério de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior/DGES - Direcção Geral de Ensino Superior. OCES – Direcção de Serviços de Estatísticas e Indicadores de 1990/1991 em diante. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt> Consultado: 15/03/2011\* Barreto et al, *A Situação Social em Portugal, 1960-1995* \*\* Inclui os matriculados em todas as formações ministradas em estabelecimentos de ensino superior (desde que tenham duração igual ou superior a 2 semestres e 60 ECTS ou 300 horas e sejam sujeitas a avaliação no final da formação) exceto os inscritos nos Cursos de Especialização Tecnológicas; os estudantes apenas a elaborar dissertação ou trabalho de estágio final de mestrado e as formações ministradas na Universidade Aberta (a distância).

No relatório elaborado pelo governo português, em 2006, para a OCDE (2006), “a taxa de escolarização bruta do ensino superior na faixa entre 18-22 anos apresentava o valor de 53%, o que é um progresso muito significativo em face do que ocorria nas décadas de 1960 e 1970” (CERDEIRA; CABRITO; PATROCINIO, 2011, p. 259). Apesar dessa evolução significativa em termos internacionais, a desvantagem de Portugal “aparece de forma clara quando comparamos os valores da população que obteve um grau superior. [...] Todavia, não se pode deixar de reconhecer a evolução positiva sofrida nas últimas décadas” (CERDEIRA; CABRITO; PATROCINIO, 2011, p. 260).

Conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Leis nº 46/86 aprovada em 14 de outubro e alterada pelas Leis nº 115/97 e nº 49/2005), a educação superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico (Art. 11). O governo define, *através de Decreto-Lei*, os regimes de acesso e ingresso, nesse nível de ensino, em obediência aos seguintes princípios: “a) *democraticidade, equidade e igualdade de oportunidades* [...]” (Art. 12, p. 7, grifo nosso). O Decreto-Lei nº 296-A/98, de 25 de setembro é o Diploma que regula o regime de acesso e ingresso nos estabelecimentos de educação superior público, particular e cooperativo, para a frequência de ciclos de estudos de licenciatura e integrados de mestrado (Art. 2).

Considerando o objetivo deste estudo, vamos nos ater à descrição do processo de candidatura dos estudantes ao Concurso Nacional de Acesso à Educação Superior Pública, tendo em vista que a “candidatura aos cursos ministrados em estabelecimentos de ensino superior particular e cooperativo é feita através de concursos institucionais organizados por cada estabelecimento de ensino” (Art. 29, p. 9).

O ingresso à educação superior está sujeito às restrições decorrentes do número máximo de vagas fixado anualmente pelas IES para cada um dos seus cursos. Nesse sentido, o preenchimento das vagas em cada estabelecimento de curso de educação superior é feito por concurso. O número de vagas a abrir em cada curso em cada IES pública é divulgado anualmente com o Guia de Candidatura, publicado pela Direção Geral do Ensino Superior – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – DGES (Art. 3 e 4).

Na 1.<sup>a</sup> fase do Concurso Nacional, as vagas fixadas para cada curso em cada IES pública são distribuídas por um contingente geral e por contingentes especiais de vagas, aos quais são afetadas determinadas percentagens de vagas: Candidatos oriundos dos Açores; Candidatos oriundos da Madeira; Candidatos emigrantes portugueses e familiares; Candidatos

militares em regime de contrato; candidatos<sup>39</sup> “portadores” de deficiência física ou sensorial (para esses candidatos foi criado um contingente especial com 2% das vagas fixadas para a 1.<sup>a</sup> fase do concurso nacional ou duas vagas).

A candidatura à educação superior pública é feita anualmente através de um concurso nacional organizado pela Direção-Geral do Ensino Superior. É realizado no final do ano letivo em três fases, nos termos do calendário anualmente aprovado. A direção de todo o processo relacionado com avaliação da capacidade para a frequência, bem como com a fixação dos critérios de seleção e seriação dos candidatos à matrícula e inscrição nesse nível de ensino, compete à Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior – Cnaes<sup>40</sup>. Só pode candidatar-se à matrícula e inscrição na educação superior o estudante que seja titular de um curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente e que tenha realizado, nos últimos dois anos, os exames nacionais correspondentes às provas de ingressos exigidas para os diferentes cursos e instituições. É necessário, ainda, o preenchimento dos pré-requisitos<sup>41</sup> se forem exigidos pela instituição para o curso a que vai concorrer (Art. 7).

As provas de ingresso são adotadas com critérios objetivos de avaliação e são eliminatórias (Art. 17). O elenco de provas é fixado pela Cnaes sob proposta das IES (Art. 18).

De entre o elenco a que se refere o artigo 18.º, “cada estabelecimento de ensino superior fixa, através do seu órgão legal e estatutariamente competente, as provas que exige para o ingresso em cada um dos seus cursos. [...] 3 – O número de provas exigidas para o ingresso em cada par estabelecimento/curso não pode ser superior a dois”. (Art. 20, p. 5)

A seleção dos candidatos a cada curso de todo estabelecimento é realizada com base: “a) Nas provas de ingresso, onde deve ser obtida uma classificação mínima; b) Nos pré-requisitos que revistam natureza eliminatória, caso sejam exigidos; c) Na nota de candidatura a que se refere o artigo 26.º”, onde deve ser obtida uma classificação mínima (Art. 24, p. 6). E ainda:

1 – A seriação dos candidatos a cada curso em cada estabelecimento é realizada com base numa nota de candidatura, cuja fórmula é fixada pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, a qual integra exclusivamente: a) A classificação final do ensino

<sup>39</sup> Caso não seja obtida colocação por essa via, no processo de seriação, o candidato é incluído no âmbito do contingente geral. No âmbito das 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> fases existe um único contingente para todos os candidatos. Informações disponíveis em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/ConcursoNacionalPublico/Contingentes/>>. Acesso em: 10 out. 2012.

<sup>40</sup> Informações disponíveis em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/ConcursoNacionalPublico/OConcursoNacional/>>. Acesso em: 10 out. 2012.



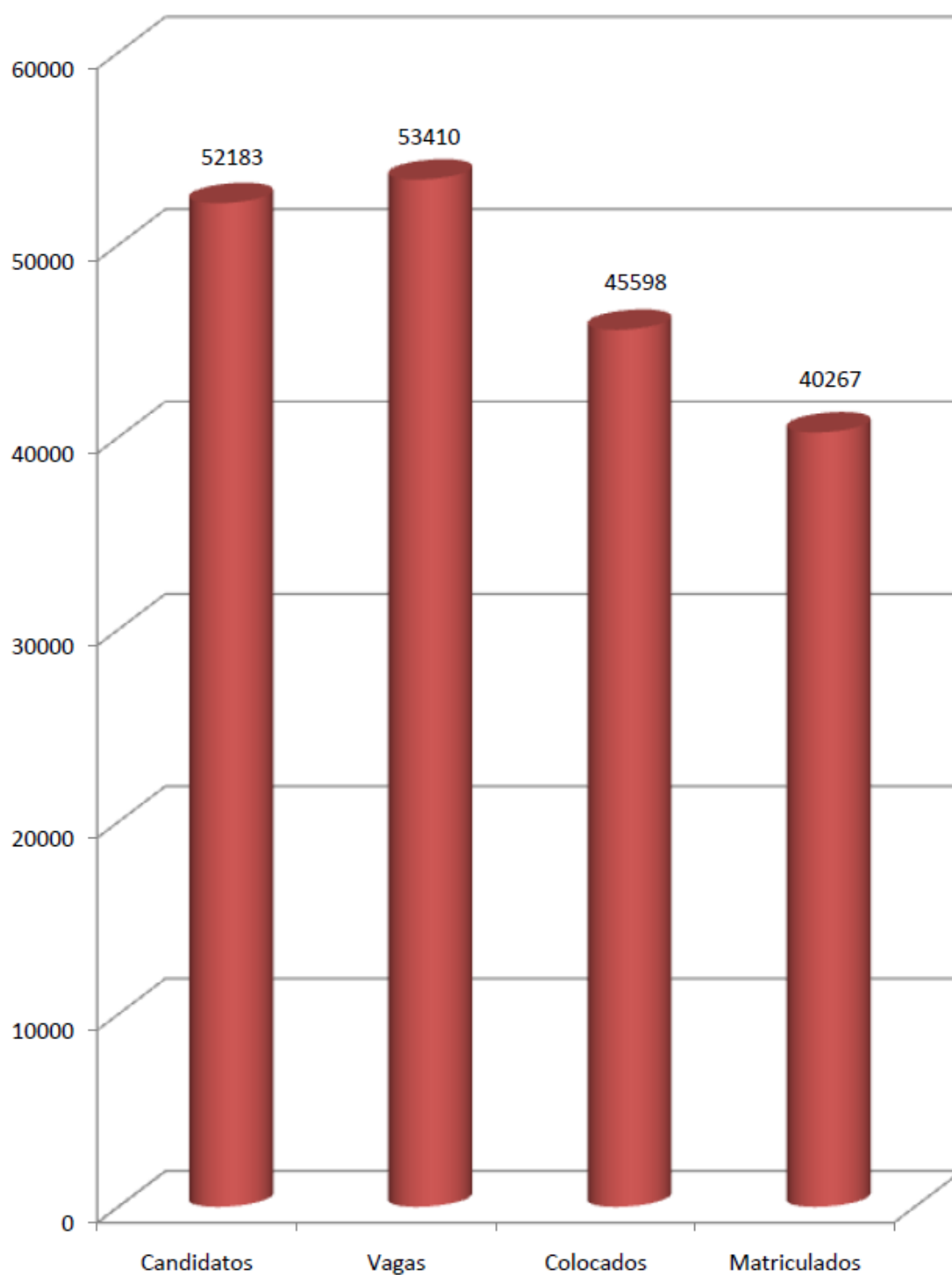
secundário, com um peso não inferior a 50 %; b) A classificação da ou das provas de ingresso, com um peso não inferior a 35 %; c) A classificação dos pré-requisitos de seriação, quando exigidos, com um peso não superior a 15 %. (Art. 26, p. 6)

Em relação a cada par instituição/curso, deve ser obtida uma nota de candidatura em cada prova de ingresso e uma classificação igual ou superior à mínima fixada. As classificações mínimas são fixadas anualmente por cada IES para cada um dos seus cursos e são divulgadas no Guia da Candidatura. No concurso nacional, pode-se concorrer até seis pares instituição/curso, isto é, seis combinações diferentes de instituições e cursos, indicadas por ordem de preferência. A colocação em cada instituição/curso é feita segundo as listas ordenadas dos candidatos até estarem esgotadas as vagas disponíveis. Essa ordenação é feita por ordem decrescente da nota de candidatura para cada par instituição/curso. Assim, o processo de colocação combina: a ordem de preferência indicada para cada par instituição/curso e a posição em que o candidato fica nas listas ordenadas de cada par instituição/curso. No concurso nacional, em cada fase, só é possível obter uma colocação<sup>42</sup>.

Conforme os dados nacionais divulgados pela DGES, explicitados no GRAF.1 sobre o número de candidatos, vagas, colocados e matrícula no ano letivo de 2010, podemos verificar que o número de vagas (53.410) é maior que o número de candidatos (52.183) e que 88,3% dos colocados se matricularam.

---

<sup>42</sup> Informações disponíveis em:  
<<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/ConcursoNacionalPublico/OConcursoNacional/>>.  
Acesso em: 10 out. 2012.



**GRÁFICO 1 - Números de candidatos, vagas, colocados e matrículas no ano letivo de 2010**

Como vimos, a educação superior em Portugal é constituída pelo ensino universitário e politécnico.

No setor público, o ensino universitário é vinculado à pesquisa e à extensão sendo ofertado majoritariamente em universidades. No setor privado predomina o modelo de organização em Institutos Superiores na oferta do

ensino superior universitário. O ensino superior politécnico é ofertado predominantemente por Institutos e Escolas Superiores, tanto no setor público como no privado. No ensino superior público ainda existe o ensino superior militar e policial constituído por duas academias, um instituto superior e três escolas superiores. (ZEJINE; CHAVES; CABRITO, 2011, p. 231)

**QUADRO 7 - Números de Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas em Portugal por Organização Acadêmica e Modalidade de Ensino, 2009-2010 (ZEJINE, CHAVES, CABRITO, 2011, p. 230)**

Setor	Organização Acadêmica	Modalidade		
		Universitário	Politécnico	Militar
Pública	Universidade	14		-
	Instituto Universitário de Lisboa	1	-	-
	Instituto Politécnico	-	15	-
	Escola/Instituto Superior	-	11	4
	Academia	-		2
	TOTAL DE IES	15	33	6
Privado (Particular e cooperativo)	Universidade	10	3	-
	Escola Superior	5	29	-
	Escola Universitária	2	-	-
	Instituto Superior	21	26	-
	Instituto Universitário	1	-	-
	Academia	-	1	-
	Conservatório	-	1	-
	TOTAL DE IES	39	60	-

Fonte: Fonte: Ministério de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior/DGES -  
Dir. Geral de Ensino Superior. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt>.  
Consultado: 15/03/2011

Conforme Zejine, Chaves e Cabrito (2011) é importante ressaltar que simultaneamente a instauração da democracia, encetada em 1974, a expansão do acesso à educação superior em Portugal e a diversificação institucional observada no QUADRO 7 têm relação direta com as mudanças operadas no final da década de 1990 e primeira década do século 21, com a adesão do país à União Europeia e às diretrizes emanadas pelas organizações transnacionais, como a OCDE.

Além da diversificação institucional, outra orientação das diretrizes dessas organizações transnacionais é a privatização e a mercadorização desse nível de ensino, sendo que, como observamos no QUADRO 6, a educação superior em Portugal, até o ano de 1986, era totalmente pública. A partir desse ano, porém, o processo de privatização desse nível de ensino entrou numa fase decisiva que tem evoluído a cada ano.

Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), a educação superior viria a ser *pasto* da iniciativa privada, porque essa *área de negócio* foi aberta à iniciativa do capital financeiro (CABRITO, 2011a). “Desde o ano de 1986, o ensino superior em Portugal é ofertado em duas modalidades de ensino: a universitária, voltada para a investigação e as atividades de extensão e, a politécnica, mais próxima do mercado de trabalho” (ZEJINE; CHAVES; CABRITO, 2011, p. 229). Outro fator foi a implementação do pagamento de propinas<sup>43</sup> na educação superior pública (Lei nº 20/1992 revisada em 1994) pelo governo desde 1992.

Os estudantes passaram a pagar uma propina anualmente atualizada cujo valor mínimo no 1º ciclo corresponde a um salário mínimo x 1.3, e o valor máximo não pode exceder o valor da propina em 1941, atualizada, em cada ano, pela aplicação do índice de preços ao consumidor. Em consequência, o valor da propina passou de 6.5 € ano pagos em 1992 (valor que permaneceu constante desde 1941), para cerca de 900 €, em 2010 (valor actualizado [sic] da propina de 1941). Relativamente ao 2º ciclo cada instituição de ensino superior tem liberdade para definir o valor da propina que pode variar em função do curso. (CHAVES; CABRITO, 2011, p. 135)

Em 2010, o valor da propina mínima foi de 618€ e o valor da propina máxima de 987€. Conforme Cerdeira (2011), a evolução do valor das propinas no ensino público entre os anos 1994/1995 e os 2004/2005 revelam um aumento de 110%. Esse aumento significativo da taxa de frequência à educação superior pública cria especiais dificuldades ao acesso e à permanência dos indivíduos oriundos dos estratos sociais menos favorecidos.

Em um estudo realizado em 1995 e 2005, Cerdeira, Cabrito e Patrocínio (2011, p. 2171) verificaram que a “percentagem dos jovens que frequentam o ensino superior pertencente aos estratos menos endinheirados da população, diminuiu de forma significativa, ao passo que a percentagem dos jovens oriundos de famílias com rendimentos médios aumentou de forma substancial” (CERDEIRA; CABRITO; PATROCINIO, 2011, p. 271).

Até bem pouco tempo, em Portugal, as instituições de educação superior públicas “eram financiadas praticamente a 100% com o orçamento do Estado, mantendo a tradição europeia que perspectiva a educação como um direito de todos” (CHAVES; CABRITO, 2011, p. 135). Antes da implementação da Declaração de Bolonha, o governo português financiava seis anos da educação superior:

(o 1º ciclo que correspondia a 5 anos necessários para obter a graduação e mais o 1º ano do 2º ciclo que correspondia ao 1º ano do Mestrado). Após a adoção da Declaração de Bolonha, com a redução do tempo de formação para 3+2+3, o Estado passou a financiar apenas 5 (cinco) anos em vez de 6 (seis) anos. (CHAVES; CABRITO, 2011, p. 134)

---

<sup>43</sup> Em Portugal, ao valor do pagamento anual (mensalidades) feito pelos estudantes para frequentarem o ensino superior chama-se de propinas (CERDEIRA, 2011, p. 148).

Atualmente, essas receitas dependem, fundamentalmente, “dos pagamentos de frequência por parte dos alunos (inscrições, matrículas, anualidades), e da prestação de serviços à coletividade” (CHAVES; CABRITO, 2011, p.136).

Em estudo realizado nos anos de 1994/1995 e 2004/2005, Cerdeira, Cabrito e Patrocinio (2011) concluem que cabem aos estudantes e às suas famílias a maior fatia nos custos<sup>44</sup> da educação superior. Os custos dos estudantes, que englobam os custos de educação, pois “(propinas, matrículas, livros, equipamentos, etc.) e custos de vida (alimentação, alojamento, transportes, etc.) representam um valor superior ao da despesa por estudante financiado pelos recursos públicos nas universidades portuguesas” (CERDEIRA; CABRITO; PATROCINIO, 2011, p. 271). Essa quebra de financiamento das instituições de educação superior, em consequência da aplicação da Declaração de Bolonha, vem agravar a situação já existente de contínua desresponsabilização do Estado português relativamente a esse nível de ensino (CHAVES; CABRITO, 2011).

Portugal vive, atualmente, uma crise financeira sem precedentes e uma crise econômica que se configuram há vários anos de recessão. Com a diminuição do contributo do Estado para a educação superior, os candidatos a estudantes oriundos dos estratos mais pobres da população são impedidos de frequentar esse nível de ensino tanto privado quanto público, considerando que este último não é totalmente gratuito.

Situação potencializada pelas medidas de política tomadas na sequência da crise financeira e que o recente pedido de empréstimo internacional, a partir de um plano económico e financeiro imposto pelo FMI vem agravar: aumento dos impostos directos e indirectos; aumento do desemprego; contracção ou diminuição salarial; diminuição e corte dos subsídios sociais; diminuição do número de bolsas para atribuir aos estudantes mais pobres (diminuiu em 12.000 o número de bolseiros, só em 2010/2011); diminuição do financiamento público decorrente da aplicação dos princípios inscritos na Declaração de Bolonha; etc. Assim, e apesar de não existirem dados que nos permitam demonstrar as maiores dificuldades de acesso (e de permanência) que se colocam aos estudantes mais pobres para frequentarem o ensino superior, pode afirmar-se que estamos na presença de uma situação que se caracteriza pela menor democraticidade e pelo maior elitismo do ensino superior, em Portugal, desde a Revolução de Abril de 1974 e que virá afastar do ensino superior vários milhares de potenciais candidatos. (CABRITO, 2011b, 219-220)

Nesse contexto, em Portugal, pode afirmar-se, sem possibilidade de erro, que as medidas de política relativas à educação superior têm conduzido a situações que se caracterizam pela agressiva privatização e mercadorização da educação e construção de situações de desigualdade com uma educação superior cada vez mais elitista ao serviço da

classe dominante (CHAVES; CABRITO, 2011). Além da privatização desse nível de ensino, por meio das instituições privadas (1986), há a privatização da instituição pública através do pagamento da propina (1992) (política de *partilha de custo*). Portugal tem vindo a implementar políticas de financiamento que o aproximam dos países mais liberais como são os países de raiz anglo-saxónica.

[...] e que fazem dele um exemplo do processo de privatização recente do ensino superior [...]. Contrariando o que foi apresentado como uma das bandeiras eleitorais do último governo, a de aumentar a participação do Estado no financiamento do ensino superior, essa participação é a menor registada nos últimos anos e não chega a atingir 1% do PIB, em 2009 (CHAVES; CABRITO, 2011, p. 136-137).

Desse modo, as questões do financiamento são aquelas que, atualmente, mais condicionam a procura e a oferta pela educação superior. Do lado da procura,

[...] um dos obstáculos à frequência da universidade se prende com a (in)capacidade financeira do estudante ou das respectivas famílias para assumir as despesas necessárias. As políticas de apoio aos estudantes, consubstanciadas em bolsas, subsídios ou medidas especiais como empréstimos encontram-se entre os factores que minimizam as dificuldades dos estudantes mais carenciados em frequentar o ensino superior. Por outro lado, da parte do Estado, é forçoso fazer uma dupla análise. Por um lado, perante a dificuldade dos fundos públicos em responderem a um conjunto de solicitações sociais crescentes, os Estados têm vindo a adoptar medidas políticas que transferem para o utilizador parte dos custos necessários ao consumo dos bens públicos. (CERDEIRA; CABRITO; PATROCINIO, 2011, p. 269-270)

Há, pois, que assumir a existência de uma série de deficiência no que respeita à equidade e à acessibilidade do sistema de educação superior português, “o que coloca desafios à futuras políticas de financiamento, mormente na vertente do apoio social, quer no ensino superior, quer no ensino secundário, de modo a que o ensino superior se abra efetivamente aos sectores mais desfavorecidos” (CERDEIRA; CABRITO; PATROCINIO, 2011, p. 271). Conforme considera Cerdeira (2011, p. 158), para a política de partilha de custos não colocar problemas graves de equidade e de acessibilidade,

[...] é imprescindível que as políticas de propinas e de empréstimos sejam complementadas por uma política de apoio social – através de bolsas e subsídios para que os estudantes que pretendam e tenham capacidade para frequentar o ensino superior o façam, independentemente da sua ascendência social, económica ou étnica. É crucial ser promovida uma política de partilha de custos que não feche a porta do ensino superior a quem ele queira aceder e não tenha condições para o fazer [sic], favorecendo assim a democratização do subsistema de ensino superior. Um apoio social forte e adequado a cada país é, do nosso ponto de vista, uma pedra basilar para que

<sup>44</sup> Ver estudo recente realizado por Cerdeira *et al* sobre *O custo dos estudantes no ensino superior português no ano de 2010/2011*. Disponível em: <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/346160.PDF>. Acesso em: 21 set. 2012.

haja equidade e uma verdadeira acessibilidade ao ensino superior. (CERDEIRA, 2011, p. 158)

A questão da equidade no acesso à educação superior é uma questão central na definição das “políticas de financiamento, reconhecendo-se em geral a necessidade de promover a equidade no acesso e, em particular, na ultrapassagem das barreiras financeiras que entravam a frequência do ensino superior” (CERDEIRA, 2011, p. 150). A equidade (ou a desigualdade) no acesso à educação superior depende das oportunidades (lado da oferta), das aspirações (lado da procura) e dos processos de seleção ou estratificação social.

O processo de selecção [sic], isto é, os mecanismos de estratificação educacional, radicam no sistema complexo da estrutura de classes (capacidades, aspirações, situação financeira) e no dispositivo de admissão ao ensino superior. Alguns estudos e análises efectuados [sic] sobre este problema mostram que as desigualdades persistem, dado que apesar das aspirações e oportunidades terem vindo a crescer, continua a subsistir uma estratificação socioeconómica dos estudantes do ensino superior, entre os quais predominam as classes mais favorecidas, ainda que com cambiantes diversos em termos internacionais. (CERDEIRA, 2011, p. 151)

Segundo a autora, há que reconhecer que apesar do grande crescimento e alargamento do sistema de educação superior português, a evolução não foi tão positiva no que toca à equidade e acessibilidade, porquanto continuou a verificar-se uma acentuada elitização (CERDEIRA, 2011).

O grau de equidade da universidade portuguesa, medido pela representação de cada grupo social da população portuguesa nos estudantes universitários, é bastante baixo, remetendo para uma universidade de elites. De facto [sic], e apesar do alargamento da base social de recrutamento dos estudantes universitários ocorrido nos últimos 30 anos, os estratos sociais com rendimentos mais elevados encontram-se sobre representados na população universitária, em prejuízo dos grupos de baixo rendimento. (CERDEIRA; CABRITO; PATROCINIO, 2011, p. 263)

Em termos evolutivos, o elitismo da universidade portuguesa agravou-se durante os dez anos em estudo. Contrariamente ao que seria expectável ou, pelo menos desejável em termos de uma participação cada vez mais igualitária das diversas camadas da população numa universidade democrática,

[...] registrou-se, entre 1995 e 2005, um forte recuo da participação dos indivíduos oriundos dos estratos sociais com menores rendimentos na universidade em benefício, todavia, dos estudantes oriundos de famílias com rendimentos médios. [...] Todavia, duas novas observações são possíveis: por um lado, o ensino público apresenta sempre o maior grau de equidade; por outro, em termos relativos, ao longo da década, o ensino público *elitizou-se*, tendo o ensino privado conhecido um caminho inverso. (CERDEIRA; CABRITO; PATROCINIO, 2011, p. 264)

Conforme os autores, há que mediar essa afirmação pelo fato da *classe média* ter visto aumentar, de forma significativa, a sua participação na universidade. Entretanto, apesar de uma evolução crescente dos estudantes oriundos dos estratos de rendimentos médios na universidade, a análise demonstra o elitismo da universidade portuguesa, independentemente da sua natureza pública ou privada (CERDEIRA; CABRITO; PATROCINIO, 2011).

Se é verdade que o ensino básico e secundário continuam a ser disponibilizados por todos os Estados europeus, mormente os da União Europeia, de forma universal e gratuita, essa situação tende a não ser verdadeira no que respeita à educação superior (CERDEIRA; CABRITO; PATROCINIO, 2011).

Simultaneamente, o acesso universal <sup>45</sup> à educação superior foi sendo limitado na prática, através de medidas administrativas como a fixação de um *numerus clausus*, o estabelecimento de exames nacionais de acesso ou o aumento do número de anos de escolaridade necessários para a candidatura ao ensino superior, que passou de onze para doze anos; ou como a abertura do ensino superior à iniciativa privada (1986); ou o estabelecimento de anualidades com valores actualizados [sic] que os estudantes passaram a ter que pagar para frequentar o ensino superior público (1992). (CABRITO, 2011b)

Conforme Cabrito (2004), é altamente pernicioso o desinteresse progressivo dos Estados pela educação superior, bem como o processo crescente de privatização, uma vez que o aumento dos direitos de frequência das universidades públicas penaliza os jovens de mais baixos rendimentos; e, no caso das universidades privadas, o valor das mensalidades é tão elevado que tende a afastar os jovens com condições económicas desfavoráveis.

Numa situação como a portuguesa, em que o número de vagas das universidades públicas é limitado, este processo é duplamente penalizador para os jovens dos estratos sociais mais desfavorecidos porque, ante os preços que as universidades privadas praticam, têm de tentar o acesso a uma universidade pública. Ora, se aceitarmos que a escola reproduz as desigualdades sociais (BAUDELLOT *et al.*, 1977; BERNSTEIN, 1996), os jovens oriundos de estratos sociais portadores de menores níveis de capital económico e cultural têm mais insucesso escolar e, em consequência, menos hipóteses de entrar nas universidades públicas cujo acesso depende da classificação obtida no ensino secundário e nos exames específicos para o acesso à universidade. (CABRITO, 2004, p. 985)

Outro aspecto que merece ser destacado, e que pode ser observado no QUADRO 7, é a tendência decrescente na educação superior privada em Portugal. Cabe registrar que dois

---

<sup>45</sup> A partir desse momento gostaríamos de resgatar a discussão realizada sobre a realidade brasileira, sobre a educação superior em Portugal e os princípios da inclusão de democratização e universalização. As análises realizadas são as mesmas considerando que em Portugal a Constituição Portuguesa (1976) garante “a todos os cidadãos, *segundo as suas capacidades*, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;” (Art. 74º, p. 13), soma-se a isso que os alunos têm de realizar as provas de Exame Nacional para terem acesso a esse nível de ensino.



fatores podem ter contribuído para esse decréscimo: por um lado, o demográfico, que se concretiza numa diminuição dos valores de natalidade bem como do número de crianças em idade escolar; por outro, o abandono escolar nos diferentes níveis de ensino, fruto de razões diversas onde pontificam o problema do desemprego dos jovens graduados e a dificuldade financeira das famílias diante da crise econômica e financeira pela qual o país passa (ZEJINE; CHAVES; CABRITO, 2011, p. 230).

Todavia, desde 2006, em consequência da diminuição gradual do número de jovens que procuram por esse nível de ensino, por um lado; e, por outro, do combate à exclusão e à discriminação, as instituições de educação superior oferecem uma nova modalidade de acesso, genericamente designada por *Maiores de 23* e destinada a adultos maiores de 23 anos cujo percurso acadêmico, social e profissional pode ser objeto de validação e de certificação (Decreto-Lei nº 64/2006) (ZEJINE; CHAVES; CABRITO, 2011, p. 233). Com a adoção dessa medida, a perspectiva é a de expandir o acesso ao ensino superior a novos públicos, àqueles que a ele não acederam na idade normal e contribuir, em simultâneo, para impedir a diminuição de estudantes na educação superior em Portugal (CABRITO, 2002; CERDEIRA, 2009). Isso é uma resposta à Comunicação da Comissão Europeia ao Parlamento Europeu, dada em 15 de maio de 2006 e intitulada *Realizar a agenda da modernização das universidades: ensino, investigação e inovação*. (ZEJINE; CHAVES; CABRITO, 2011, p. 234).

Como observamos, o cenário das reformas para expansão e *democratização* da educação superior em Portugal segue as orientações das diretrizes do Processo de Bolonha e da Estratégia de Lisboa por meio da(s):

[...] defesa da sustentabilidade das IES, mediante a diversificação das fontes de financiamento (Estado, sociedade civil, famílias); diferenciação e competitividade entre as instituições; gestão profissionalizada; agências de avaliação e acreditação; convergência de percursos académicos com mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores; flexibilidade e diminuição da duração dos cursos; aprendizagem ao longo da vida e novos paradigmas de aprendizagem. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 62-63)

Essa última, aprendizagem ao longo da vida, que no caso de Portugal está configurada em uma nova forma de acesso à educação superior designada pelo *Processo Maiores de 23*, tem-se tornado uma referência permanente, apontando paradigmaticamente para um referencial pedagógico centrado no estudante e no seu trabalho. E também na abertura a *novos públicos* para a educação superior, em “muitos países europeus a atravessar uma crise motivada por relativamente estabilizadas taxas de cobertura que, em conjunto com o

decréscimo da natalidade, significam vagas ociosas e práticas competitivas sem precedentes pela atração de alunos” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 11).

No Capítulo III, analisaremos, a partir da legislação e da literatura, o acesso e a permanência do aluno com deficiência na educação superior no Brasil e em Portugal.

### **CAPÍTULO III**

#### **ACESSO E PERMANÊNCIA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E EM PORTUGAL**

Desconfiar das abstrações expressas nas políticas de inclusão, não que elas não possam ser aceitas, mas que só o sejam quando os contextos da sua realização lhes fazem jus. (SANTOS, J., 2010)

Este capítulo tem como objetivo analisar os instrumentos jurídico-normativos que orientam as Ifes no sentido de assegurar as condições de acessibilidade das pessoas com deficiência e destacar ações, entre outras, que podem colaborar na organização dessas instituições na eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais, comunicacionais e nos sistemas de informação. A questão central foi verificarmos por que esses elementos são expressos nas políticas públicas educacionais, muitas vezes, de forma incoerente e servirem de impedimentos para o acesso e permanência dos alunos nas IES do Brasil e Portugal.

O suposto básico é que a maioria dessas políticas públicas são setorializadas, descontínuas e desprovidas de sustentação teóricas e práticas. São mais indicativas e não prescritivas, nem possibilitam aos executores as ações necessárias à efetivação e operacionalização prática das medidas indicadas por falta de conceitos claros, metas delimitadas e dotação orçamentária e financeira para sua execução (CARMO, 2010).

Procuramos também, a partir da literatura, situar o debate abordando os estudos de diferentes autores com o intuito de conhecer o que está sendo produzido em termos de pesquisa sobre os núcleos de acessibilidade ou serviços de apoio que visam garantir o acesso e a permanência dessas pessoas nas instituições de educação superior. A literatura disponível sobre a temática *Acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior* é vasta e colaborou imensuravelmente com o nosso trabalho de pesquisa.

No Brasil, encontramos obras que focaram seus estudos a partir da perspectiva dos discentes com deficiência, dos coordenadores, dos docentes, dos técnico-administrativos, dentre outros. Destacamos os estudos de Santos; Carmo (1999); Moreira (2005); Valdés (2005); Moreira; Michels; Colossi (2006); Pereira (2006); Sassaki (2006); Drezza (2007);

Ferreira, (2007); Duarte (2009); Albino (2010); Bassani *et al* (2010); Drago (2010); Fagundes; Barba (2010); Fumes; Barbosa (2010); Lima; Fumes (2010); Mazzoni; Torres e Andrade (2010); Melo; Silveira; Suart (2010); Oliveira; Carleto (2010); Pereira; Faria (2010); Santos, j. (2010); Souza, V. (2010); Viana; Vidal *et al.* (2010).

Mais especificamente para os estudos que analisam os núcleos de acessibilidade, as ações e/ou experiências institucionais desenvolvidas pelas IES públicas e privadas, destacamos autores como Amaral *et al* (2000); Rodrigues (2004); Thoma (2006); Valdés (2005); Cidade (2007); Costa-Renders (2007; 2010); Mantoan (2007); Menicucci (2007); Silva; Rodrigues (2007a; b); Miranda; Silva (2008); Cabral e Anna (2010); Castro e Almeida (2010); Reis (2010); Castro (2011), e outros que publicaram seus resumos nos anais do II Encontro das Instituições da Educação Superior Inclusivas realizado pela PUC Minas<sup>46</sup>.

De acordo com pesquisas, percebemos que são realizados encaminhamentos e outras ações pelas universidades de Portugal que garantem, nelas, o acesso e a permanência dos alunos com deficiência. Fundamentamos nosso trabalho nos estudos de: Patrício (2003); Reis (2003); Rodrigues (2004); Pires (2007); Brandão (2010); Velez (2010); Martins (2011) e nos Guias de Candidaturas e nas Portarias divulgadas pela Direção Geral de Ensino Superior.

## **1 Aspectos jurídico-normativos para o acesso e permanência do aluno com deficiência na educação superior brasileira**

Os governos brasileiros têm se ocupado da reforma da educação superior, nas últimas décadas principalmente, por meios de dispositivos legais na forma de Leis, Decretos, Portarias, Resoluções e Programas no âmbito da Legislação Federal. Seleccionamos alguns documentos<sup>47</sup> para serem discutidos e analisados, sendo que alguns não são específicos para as universidades, mas entendemos que contemplam as IES à medida que organizam os espaços de atendimento ao público e asseguram a acessibilidade das pessoas com deficiência.

Em âmbito legislativo, as garantias para o acesso e a permanência do aluno com deficiência nos estabelecimentos de ensino estão respaldadas desde a Constituição de 1988 –

---

<sup>46</sup> Disponível em:

<[http://www.pucminas.br/nai/docs/anais\\_ii\\_encontro\\_ies.pdf?PHPSESSID=02292952e3822e7853670208e540d026](http://www.pucminas.br/nai/docs/anais_ii_encontro_ies.pdf?PHPSESSID=02292952e3822e7853670208e540d026)>. Acesso em: 6 fev. 2010.

<sup>47</sup> Durante a análise desses documentos mantivemos a terminologia originalmente empregada para designar a pessoa (aluno, educando, dentre outros) com deficiência: portador de deficiência, portador de necessidades especiais, pessoa com necessidades especiais, pessoa com deficiência.

CF/88, mas os dispositivos legais precisam se efetivar na prática. Como aponta Menicucci (2007, p. 3), a legislação brasileira “contém um marco legal bastante avançado em termos da garantia e direitos às pessoas com deficiência, embora muito ainda se encontre no campo das letras e não no âmbito da sua concretização”.

A CF/88 (BRASIL, 1988) prescreve que o ensino será ministrado com igualdade de condições não só para o acesso, mas também para a permanência na escola (Art. 206, inciso I) e garante o atendimento educacional especializado aos *portadores de deficiência*, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208, inciso III, grifo nosso). O 2º parágrafo do Art. 227 dispõe sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às *pessoas portadoras de deficiência*. Esse conteúdo é reforçado no Art. 244 (BRASIL, 1988, p. 97).

Criada em 1989, a Lei nº 7.853, regulamentada pelo Decreto nº 3298/99, dispõe sobre o apoio às *pessoas portadoras de deficiência*, sua integração social e sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. O Art. 2 estabelece que cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à *pessoa portadora de deficiência* o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1999b, p. 1).

O Art. 7, inciso IV, e Art. 8, inciso II (reforçado no inciso II do Art. 49) expressam a necessidade da formação de recursos humanos para atendimento da *pessoa portadora de deficiência* (BRASIL, 1999b, p. 2). Quanto ao sistema educacional, as disposições estão contidas no § 5º do Art. 24, Art. 27 e inciso V do Art. 46:

§ 5º Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento às normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT<sup>48</sup> relativas à acessibilidade.

Art. 27 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.

§ 1º As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior.

<sup>48</sup> Em 1985, foi criada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 1985), a primeira norma técnica brasileira (NBR 9050) para a adequação das edificações, equipamentos e mobiliário urbano para assegurar o direito de ir e vir da pessoa com deficiência. Atualmente temos a versão de 2004.

§ 2º O Ministério da Educação, 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. (BRASIL, 1999b, p. 7)

[...] Art. 46, inciso V – Assegurar a acessibilidade às instalações desportivas dos estabelecimentos de ensino, desde o nível pré-escolar até à universidade. (BRASIL, 1999b, p. 12)

Em 1990<sup>49</sup>, foi realizada a *Conferência mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo BM, Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud.

Nesse contexto, foi aprovada a *Declaração mundial sobre educação para todos*, que adotou como objetivo a concentração de esforços para universalizar o acesso à educação básica. Tomando como base a *Conferência mundial de educação para todos* (1990), a proposta de educação inclusiva foi deflagrada pela *Declaração de Salamanca* e pela *Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais*<sup>50</sup>, aprovada na *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*, realizada pela Unesco em Salamanca em 1994, considerada um dos mais abrangentes documentos internacionais lançados na área da educação especial (SANTOS, 2004).

Em termos mundiais, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática, ao campo da educação, de um movimento mundial, denominado inclusão social (MENDES, 2006). A partir de então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil, que adotou o conteúdo expresso nesses documentos como subsídios para elaborar suas políticas de educação, tendo em vista a referência ao papel central da escola comum na educação dos alunos com deficiência (SANTOS, 2004).

É principalmente a partir da década de 1990 que a educação brasileira recebe a influência de um considerável número de dispositivos legais na forma de leis, decretos,

<sup>49</sup> Outras políticas internacionais foram significativas para subsidiarem a elaboração de políticas públicas visando à construção de uma educação inclusiva em todo o mundo, como o documento *Inclusão Plena e Positiva de Pessoas com Deficiência em Todos os Aspectos da Sociedade* – ONU (1993), a *Declaração de Washington* (Washington, 1999), a *Convenção de Guatemala* (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, a *Carta para o Terceiro Milênio* (Londres, 1999), a *Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão* (2001), a *Declaração de Madri* (Espanha, 2002), a *Declaração de Caracas* (Caracas, 2002), a *Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência* – ONU (2003), e a *Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (Nova Iorque, 2007), aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e em Portugal pela Lei nº 56/2009.

<sup>50</sup> Esse documento, aprovado por todos os países representados, entre os quais Portugal, juntamente com o Brasil são signatários e assumiram a proposta da educação inclusiva como perspectiva para estruturar a educação e apresentou as principais práticas capazes de tornar viável a sua concretização.

portarias, resoluções, instruções e medidas provisórias, “no âmbito das legislações federal, estadual e municipal, que, embora por si só não alterem a realidade social, representam um avanço na área jurídica e na busca de direitos que vêm sendo historicamente negados aos cidadãos que apresentam alguma deficiência”<sup>51</sup> (MENICUCCI, 2007, p. 3).

Em 20 de dezembro de 1996, a LDB nº 9.394/96 foi apresentada como solução para o ensino no País. Na realidade, elaborada para atender às regras impostas pelo Consenso de Washington e os projetos do BM para a educação, os 92 artigos da LDB regulamentam, de forma abrangente, o ensino brasileiro, mas nenhum exige aplicação imediata de si próprios (RODRIGUES; SILVA, 1997).

No que tange à educação das pessoas com deficiência, no Art. 3º, inciso I, a LDB/96 repete o conteúdo do texto constitucional assegurando a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O capítulo IV é reservado à educação superior e o V à educação especial. Repete o conteúdo do Art. 208, inciso III da Constituição, mas, agora considerando a Declaração de Salamanca, os educandos passam a ser designados de *portadores de necessidades especiais*.

A análise da CF/88, da Declaração de Salamanca e da LDB nos permite afirmar que elas se referem aos aspectos sobre a inserção do aluno com deficiência na rede regular de ensino e à organização da escola na educação básica. No que se refere à educação superior, não traz nenhuma orientação para estruturar e organizar esse nível de ensino para assegurar as condições de acessibilidade visando garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, apesar de no Art. 59 da LDB indicar, de forma geral, ao falar de sistemas de ensino: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]” (BRASIL, 1996a, p. 15).

A educação superior nesses documentos é chamada apenas a “desempenhar um importante papel consultivo na elaboração de serviços educativos especiais, principalmente com relação à pesquisa, à avaliação, à preparação de formadores de professores e à elaboração de programas e materiais pedagógicos” (BRASIL, 1994a, p. 37-38).

Considerando a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que se interagem com os *portadores de necessidades especiais*, o MEC, pela Portaria nº 1.793/1994, resolve, no Art.1, recomendar a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades

---

<sup>51</sup> De acordo com Marques (2002, p. 162), “uma política é identificada, sobretudo, nos programas, projetos e leis que são colocados em ação por um dado governo, como agente gestor do Estado”.

especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas e nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional), no curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. A portaria ainda recomenda a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da educação especial (BRASIL, 1994b, p. 1).

A própria Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define, no Art. 6. § 3º, inciso II, que as instituições de educação superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente que contemple conhecimentos sobre as “crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002a, p. 3).

Os discursos da inclusão nas reformas educacionais constituem mecanismos de mobilização profissional, por meio de programas de formação de professores para a adoção dos padrões de racionalidades da própria reforma, entendida como o processo de progresso e melhoramento social. Como verificamos, a universidade é contemplada ou convocada, de modo mais específico, em vários dos documentos citados no texto, para auxiliar na implementação da política de inclusão na educação básica. Isso seja na produção do conhecimento e desenvolvimento de tecnologias e extensão ou para formação inicial ou continuada dos professores que atuarão na educação básica, por meio da inclusão, nos currículos de formação de professores e de outros profissionais, de conteúdos ou disciplinas referentes às pessoas com deficiência ou pela criação ou ampliação de cursos de graduação e pós-graduação destinados a formar pessoal especializado em educação especial.

Entretanto, estudos demonstram que, após 18 anos, a *Portaria nº 1.793/1994* não foi operacionalizada no rol das disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos de graduação e pós-graduação das IES. Santos e Carmo (1999) desenvolveram, nos anos de 1997 e 1998, um estudo cujo objetivo foi conhecer as condições materiais, humanas e pedagógicas oferecidas pela UFU para que os acadêmicos com deficiência física e visual, ingressantes em seus diferentes cursos de graduação, pudessem integralizar os créditos exigidos. Os resultados dessa pesquisa permitiram verificar que, dos 28 cursos de graduação oferecidos na época, apenas dois ofereciam disciplinas que tratavam de conteúdos relativos às pessoas com deficiência, totalizando seis disciplinas (duas obrigatórias e quatro optativas), num universo de 1.473 disciplinas (1.273 obrigatórias e 200 optativas).



Nessa mesma perspectiva, Chacon (2001) realizou um estudo, no qual analisou as grades curriculares dos cursos de Pedagogia e Psicologia das universidades federais de todo o Brasil e das estaduais e particulares dos Estados de São Paulo e Mato Grosso, bem como suas respectivas ementas e/ou conteúdos. “A pesquisa mostrou que, dos 58 cursos de Pedagogia e Psicologia, apenas 13 apresentaram alterações na grade curricular, o que significa uma quantidade de cursos muito baixa, pois equivale a 22,5% do total de cursos estudados” (CHACON, 2001 *apud* MOREIRA, 2005, p. 38).

Em 2009, Silva analisou os currículos dos cursos de licenciatura em: Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e dos programas de pós-graduação *stricto sensu* nas referidas áreas e/ou equivalentes, oferecidos pela UFG, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, UFU e UnB, buscando compreender a inserção da temática das pessoas com deficiência. Identificou que 13 cursos (45%) apresentaram em seus currículos a presença da discussão sobre educação inclusiva e/ou educação especial e 16 (55%) não abordaram a temática. Dos que abordaram a temática, a discussão aconteceu em disciplinas de natureza obrigatória (46% das disciplinas), envolvendo, assim, todos os estudantes do curso e 54% são optativas.

Segundo Amaral *et al.* (2000, p. 9), “se fossem incluídos tópicos sobre a deficiência nos diversos cursos de formação (como propõe o documento do MEC), os nossos profissionais já poderiam ter ultrapassado a barreira do desconhecimento que, muitas vezes, é a matéria-prima de atitudes preconceituosas. Mas sempre é tempo!”. Conforme analisa Silva (2012, p. 15):

[...] se não houver a introdução nos currículos de situações que apresentem uma discussão sobre as diferenças, sobre a discriminação e o preconceito, sobre as diferentes formas de experimentar a condição humana, promovendo uma modificação conceitual, a concretização da inclusão continuará sendo distanciada do cenário da educação superior, e mesmo da educação básica, pois os profissionais que lá atuam são formados nestes cursos. O conhecimento é um aliado de qualquer processo que prime pela modificação da realidade.

Outro aspecto que pouco se discute é a ideia de que todos os professores de qualquer curso universitário devem estar preparados para receber alunos com deficiência. Por isso, a falta de preparo dos professores para incluir alunos com deficiência no terceiro grau “e o fato dos cursos de graduação, especialmente as licenciaturas não disponibilizarem a preparação adequada para os graduandos, faz com que terminem seus cursos sem saberem promover a inclusão nos espaços sociais em que irão atuar” (SOUZA, V., 2010, p. 2373). “Tem prevalecido a idéia [sic] de que os cursos de pedagogia devem preparar os futuros professores

para estarem capacitados a dar aulas na educação básica, onde a tendência atual é que todas as classes comuns terão alguns alunos com necessidades especiais” (SASSAKI, 2006, p. 2).

No ano de 1996, anunciando um número expressivo de solicitações de pais e alunos *portadores de deficiência*, o MEC encaminhou, aos reitores das IES, o Aviso Circular nº 277, com sugestões e orientações especialmente voltadas para o processo de ingresso a esse nível de ensino (sobretudo o concurso vestibular), no sentido de viabilizar o acesso desses alunos ao 3º grau, recomendando à instituição “desenvolver ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infra-estrutura [sic], bem como a capacitação de recursos humanos” (BRASIL, 1996b, p. 2). As orientações, segundo as análises dos especialistas, seguem no sentido de que sejam realizados ajustes em três momentos distintos do processo seletivo:

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

A legislação específica para assegurar às *pessoas portadoras de deficiências* condições básicas de acesso e permanência na educação superior surgiu com a Portaria MEC nº 1.679/1999. Revogada pela Portaria nº 3.284/2003, os Arts. 1 e 2 determinavam que fossem incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores – para fins de autorização, reconhecimento e de credenciamento das IES, bem como para renovação – requisitos de acessibilidade de *pessoas portadoras de necessidades especiais*, tomando-se como referência a Norma Brasil nº 9.050, da ANBT, que trata da Acessibilidade de *Pessoas Portadoras de Deficiências* a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos (BRASIL, 2003).

Os requisitos variam dependendo da categoria de deficiência. Por exemplo, 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 braille, 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.

Na Portaria nº 3.284/03, ressaltamos que os tópicos referentes às condições de acessibilidade do aluno com deficiência na educação superior são elementos que devem estar presentes nos processos de avaliação das universidades (VALDÉS, 2005). Essa exigência consta nos instrumentos de avaliação de curso de graduação na parte de requisitos legais e normativos com a seguinte redação: “Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida. (Decreto nº 5.296/2004, com prazo para implantação das condições até dezembro de 2008)”. Essa Portaria especifica as condições de acessibilidade arquitetônica, de comunicação e informação para as pessoas com deficiência física, visual e auditiva que devem ser asseguradas nas IES. Acessibilidade representa uma meta ampla da inclusão. Trata-se de “um processo de transformação do ambiente, da organização físico-espacial, da administração, do atendimento, das atitudes, do comportamento e de mudança da organização das atividades humanas que diminuem o efeito de uma deficiência” (CORDOVIL, 2009, p. 6).

Assim, conforme Silva e Rodrigues (2007a, p. 11), à medida que os alunos com deficiência conseguirem acesso à educação superior, as instituições deverão organizar-se para garantir todas as condições necessárias à permanência com sucesso deles em seus cursos, tendo em vista que “essa portaria chama a responsabilidade das universidades públicas que possuem vínculo direto com ao Ministério da Educação para a criação dos cargos correspondentes e à realização regular de seu provimento”.

Em 19 de dezembro de 2000 é aprovada, pelo Congresso Nacional, a Lei nº 10.098/2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Essa Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta ainda a Lei nº 10.048/2000 que dá prioridade de atendimento às *pessoas especiais*. Esse Decreto, denominado de Lei da Acessibilidade, é completo e regulamenta várias matérias referentes às pessoas com deficiência. Ele define quem é a pessoa com deficiência, sobre o atendimento prioritário, sobre a acessibilidade atitudinal, arquitetônica e urbanística, na habitação de interesse social, bens culturais e imóveis, serviços de transportes coletivos, acesso à informação e comunicação, ajudas técnicas, programa nacional de acessibilidade. Enfim, trata dos requisitos de acessibilidade em diversas áreas e espaços de uso público e privado: praça, teatro, estabelecimento de ensino, clubes, parques, salão de festas, quadras esportivas, restaurantes, dentre outros.

No que tange aos estabelecimentos de ensino, eles, além de assegurar as condições de acessibilidade e utilização de equipamentos e instalações, devem colocar à disposição da comunidade universitária ajudas técnicas e proibir qualquer tipo de discriminação, como determina o Art. 24 (BRASIL, 2004a).

Do Art. 8 até o Art. 69 são indicadas orientações para o apoio, promoção e acompanhamento das condições de acessibilidade arquitetônica, de transporte, de informação, de comunicação. Merece ser destacado ainda o que está expresso do Art. 11 ao 13, considerando que para aprovação ou licenciamento ou emissão do certificado de conclusão do projeto arquitetônico ou urbanístico ou a emissão de carta de “habite-se”, deverá se atestado o atendimento às regras de acessibilidade previstas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT. Do cumprimento dessas disposições depende a concessão de autorização de funcionamento, de abertura ou renovação pelo Poder Público. Também são fixados prazos para que os estabelecimentos e espaços de uso públicos existentes possam se adequar à lei. (BRASIL, 2004a).

Mais especificamente voltada para a acessibilidade de comunicação temos a Portaria MEC nº 2.678/2002 que adota para todo o País uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa (BRASIL, 2002c, p. 1) e o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Libras (BRASIL, 2005b).

No Art. 3, do Decreto nº 5.626/05, está expresso que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 2005b, p. 1). Além disso, fixa os prazos para o percentual mínimo que cada instituição inclua a Libras como disciplina curricular (Art. 9).

Por seu turno, o Art.14 expressa que as “instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas, acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior”. Já no inciso VI, “orienta adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística [sic] manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005b, p. 4-5). Esse Decreto dispõe, ainda, como ações prioritárias relativas à

formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação desse Decreto (BRASIL, 2005b).

A Lei nº 10.172/2001 aprovou o Plano Nacional de Educação, que orienta as metas e estratégias a serem realizadas para conseguir universalizar o acesso à educação na década de 2000 a 2010. No que tange à educação especial, o documento aponta um déficit referente à oferta de matrículas para os *educandos com necessidades especiais*, à formação de professores e à acessibilidade, o que constitui um desafio imenso para os sistemas de ensino. Segundo expressa o documento “Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas” (Lei nº 9.533/97), estendido a essa clientela, pode ser um importante meio de garantir-lhe o acesso e à frequência à escola”, além disso, é prioridade, para a *década da educação*, a formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2001a, p. 52).

Dentre as metas pretendidas estão:

- a) Estabelecer programas para equipar as IES, em dez anos, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem atendendo educandos surdos e aos de baixa visão;
- b) Autorizar a construção de prédios escolares, públicos ou privados, em conformidade aos requisitos de infraestrutura para atendimento dos alunos especiais;
- c) Adaptar, em cinco anos, os prédios escolares existentes, segundo aqueles padrões;
- d) Estabelecer um sistema de informações completas e fidedignas sobre a população a ser atendida pela Educação Especial, a serem coletadas pelo censo educacional e pelos censos populacionais (BRASIL, 2001a).

Verificamos que, infelizmente, essas metas não foram alcançadas para a *década da educação*, mas, quem sabe, não sejam operacionalizadas para o decênio 2011-2020. Soma-se a isso a incoerência que Reis (2010) enfatiza quanto aos dados estatísticos repassados pelo MEC referentes aos alunos com deficiência apontando para a necessidade de revisão dos critérios para coleta desses dados. O próprio Plano Nacional de Educação também aponta a precariedade de estatísticas completas nesse contexto. Faltam até dados sobre o número de pessoas com deficiência atendidas no Brasil. Portanto,

[...] são imprecisas e preocupantes as estatísticas sobre educação desse alunado, independentemente do nível de ensino, principalmente se considerarmos a estimativa da Organização Mundial de Saúde, que assinala necessidades especiais em torno de 10% da população, e o censo demográfico de 2000 revelou um percentual de 14,5% da população brasileira com deficiências, o que representa cerca de 24,5 milhões de pessoas. (MOREIRA, 2005, p. 39)

O que podemos apreender em 2012, após a *década da educação*, é que a maioria das metas estabelecidas não foi alcançada. No 2º § do Art. 8 é previsto que “os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que garantam o atendimento às necessidades educacionais específicas da educação especial, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2010g, p. 2). Dentre as metas estabelecidas estão universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos *estudantes com deficiência*, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino (Meta 4) (BRASIL, 2010g, p. 7). Destacamos essa meta, pois se os alunos com deficiência não chegarem ao ensino médio não terá como eles ingressarem na educação superior. Algumas das estratégias a serem utilizadas são: otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação; ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, *inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei e assegurar condições de acessibilidade nas IES, na forma da legislação* (BRASIL, 2010g, grifos nossos).

Como aponta Mittler (2002, p. 3), é fácil ser cínico em relação ao contraste entre a boa linguagem dos instrumentos jurídico-normativos brasileiros, das declarações da ONU e a realidade da educação na prática.

Em 2001, a ONU reavaliou o progresso – ou a ausência de progresso – na implantação do projeto de Educação para Todos lançado pelos líderes mundiais em Jomtien, na Tailândia, em 1990. As metas estabelecidas para o ano 2000 para matrículas escolares, alfabetização, redução nas disparidades de gênero, bem como matrícula de crianças com deficiências, foram simplesmente adiadas para 2015. Por exemplo, o Paquistão gasta seis vezes mais em defesa do que em educação, enquanto a Nicarágua gasta cinco vezes mais no pagamento de juros de sua dívida do que em educação.

Apesar de o Brasil já ter “uma legislação bem desenvolvida, ainda existe um largo fosso a ser ultrapassado entre a lei e o seu pleno cumprimento, pois as condições de viabilidade para a sua efetivação ainda precisam ser construídas” (A INCLUSÃO, 2009, p. 2). Reforçando

essa ideia, conforme Laplane e Prieto (2010), a existência da legislação não garante a sua implementação ou mesmo a sua eficácia.

Em 2005, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Superior – Sesu e da Secretaria de Educação Especial – Seesp, criou o Programa Acessibilidade na Educação Superior – Incluir, considerando os requisitos legais de acessibilidade, conforme determinação do Decreto Presidencial nº 5.296/2004. Normatizado em 2007 pela Portaria Normativa nº 14, esse programa teve como objetivos:

- a) Promover ações que garantam o acesso e permanência de pessoas com deficiência nas Ifes;
- b) Fomentar a criação, reestruturação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização institucional que promovam ações para a garantia do acesso “pleno às pessoas com deficiência, constituindo uma política de inclusão que torne acessível o ambiente físico, portais e sítios eletrônicos, os processos seletivos, as práticas educativas, as comunicações e as avaliações, dando respostas concretas às diferentes formas de exclusão”. (BRASIL, 2007b, p. 1)
- c) Implementar a política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência na educação superior; promover a eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas e de comunicações e informações e implementar e efetiva a política de acessibilidade universal. (BRASIL, 2007b)

Segundo o documento do Programa Incluir, compreende-se por Núcleos de Acessibilidade “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, 2010f. p. 52).

Como discutimos no Capítulo II, não entendemos esse programa como uma política de acesso enquanto ingresso à educação superior, principalmente nas Ifes, mas como uma política que, se for efetivada, poderá garantir a permanência, assegurando as condições de acessibilidade ao conhecimento e ao currículo. Entretanto, não podemos falar da conclusão, pois a acessibilidade pedagógica (aspectos didático-pedagógicos, o currículo, as avaliações) não é questionada.

A partir do ano de 2012 (governo da presidente Dilma Rousseff), o MEC mudou o formato do Programa Incluir. Até 2010, o recurso era colocado à disposição por meio de editais e as universidades participavam de uma seleção para receber os valores. A pasta

decidiu eliminar a seleção e definir já na proposta orçamentária o montante para cada universidade (CRISTALDO, 2012).

Considerando que nas IES são realizados muitos eventos científicos nas diversas áreas do conhecimento, merece ser destacada a Portaria MEC nº 976/2006. Ela resolve que os eventos, periódicos ou não, realizados ou apoiados direta ou indiretamente pelo MEC e por suas entidades vinculadas, deverão atender aos padrões de acessibilidade do Decreto nº 5.296 de 2004 (Art. 1) (BRASIL, 2006, p. 1). Ressaltamos ainda que, pela primeira vez, é expressa a preocupação em assegurar as condições de acessibilidade para as pessoas com deficiência intelectual.

Em 2008, a Seesp divulga a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como mais uma das ações governamentais que visam à promoção de uma educação inclusiva de qualidade para todos os alunos. No nosso modo de entender, essa política basicamente enfatizou a questão do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

No que se refere à educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos.

Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008a, p. 16)

Visando à implementação dessa política é aprovado o Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Decreta, no Art. 1º, que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados *na rede pública de ensino regular*. Reforça o Art. 2º (inciso IV) que um dos objetivos do AEE é assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino; e expressa no Art. 3º (inciso VI) que o MEC prestará apoio técnico e financeiro às ações voltadas para a estruturação de núcleos de acessibilidade nas Ifes (BRASIL, 2008b). No terceiro parágrafo desse artigo fica estabelecido que os “núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência” (BRASIL, 2008b, p. 2).



O Decreto nº 6.571/2008 foi revogado no Governo da Presidente Dilma Rousseff pelo Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências. O Art. 1º (inciso I) garante um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades e o Art. 5º reforça, no quinto parágrafo, que os “núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011, p. 3).

Conforme Reis (2010, p. 111), o parecer nº 2 do CNE/CBE que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, apesar de não falar especificamente da educação superior e nem de núcleos de acessibilidade, mas referir-se aos sistemas de ensino, recomenda no Art. 3º § 1º que “os sistemas de ensino devam constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros, que viabilizem e dêem [sic] sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (CNE/CBE, 2001).

Em 2009, é aprovada a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Destacamos o Art. 4º que se considera público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p. 1)

Como podemos apreender da análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Decreto e da Resolução, não conseguimos enxergar como o AEE se configura como avanço na área. Destacamos o Art. 4º, que considera o público alvo do AEE – nesses documentos, os alunos são rotulados como o “alunado da educação especial”, expressão que historicamente carrega estigmas, preconceitos, pieguismos, assistência, filantropia e que faz parte da representação social da maioria das pessoas. Será que o aluno que conseguiu, por mérito, ingressar na Ifes num processo altamente seletivo, precisa carregar esse estigma de *alunado da educação especial*? Mais uma das várias

barreiras atitudinais a ser superada! Conforme ressalta Sousa e Prieto (2002, p. 124 *apud* PRIETO, 2002, p. 2), o *especial* da educação refere-se às condições requeridas por alguns alunos com deficiência, que demandam em seu processo de aprendizagem, auxílios ou serviços não comumente presentes na organização escolar.

Caracterizam estas condições, por exemplo, a oferta de materiais e equipamentos específicos, a eliminação de barreiras arquitetônicas e de mobiliário, as de comunicação e sinalização e as de currículo, a metodologia adotada e, o que é fundamental, a garantia de professores especializados bem como de formação continuada para o conjunto do magistério.

Concordamos com as análises de Goés (2009, p. 10) ao apontar que a “indefinição do campo sobre o qual a política de educação especial atua contribui para a manutenção de políticas setoriais sobre problemas que são de âmbito das políticas educacionais globais”, o que torna a análise crítica dos documentos produzidos fundamentais para a

[...] compreensão de como tem se configurado o direito à educação de parcela da população que, por determinadas características pessoais, são objetos de políticas setoriais (as de educação especial) que, embora se inter-relacionem com as políticas globais, possuem características pessoais que exigem ações mais delimitadas. (GOÉS, 2009, p. 12)

Reforçando essa ideia, temos Mendes (2006, p. 399). Segundo essa autora, uma fonte recente de entraves para a “evolução da política de inclusão escolar no Brasil parece estar originando-se de algumas intervenções da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, que tradicionalmente sempre assumiu papel fundamental nos rumos da educação especial no País”. Entendemos que se a proposta é de inclusão educacional, não deveria existir uma secretaria específica, os assuntos a respeito dos alunos com deficiência deveriam ser tratados pela Secretaria de Educação Superior. Mas, infelizmente, se não houver uma secretaria para elaborar instrumentos jurídico-normativos específicos, as pessoas com deficiência sequer são lembradas.

Resta ainda considerar no avançado aparato legal existente no Brasil, voltado para as pessoa com deficiência, o Decreto Legislativo nº 186/2008 que aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência<sup>52</sup>. O documento expressa uma preocupação com as “difíceis situações enfrentadas por pessoas com deficiência que estão sujeitas a formas múltiplas ou agravadas de discriminação por causa de raça, cor, sexo, idioma, religião”, dentre outras. Soma-se a isso “o fato de que a maioria das pessoas com deficiência vive em

<sup>52</sup> O Decreto Legislativo nº 186/2008 no Brasil e a Lei nº 56/2009 em Portugal aprovaram o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

condições de pobreza” e carece de recursos mínimos indispensáveis para garantir uma boa qualidade de vida (BRASIL, 2008c, p. 3). No Art. 2, define que “‘Desenho universal’ significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico”. Enfatiza que este não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência (BRASIL, 2008c, p. 4). O § 5º do Art. 24 expressa que os Estados Partes assegurarão o acesso das pessoas com deficiência à educação superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Os Estados Partes devem prover as adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (BRASIL, 2008c). É enfatizada, no documento, a necessidade de adotar medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza, necessárias para a realização dos direitos reconhecidos na presente Convenção.

Pelo que foi exposto, a partir da descrição e análise dos documentos nacionais e internacionais pertinentes ao acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior, não podemos negar que temos aparatos legais avançados para a construção da educação inclusiva. Mas, por si só, não garante a efetivação das políticas e programas. Precisamos implementar essas políticas para mudar efetivamente a realidade dos nossos sistemas de ensino e isso implica recursos financeiros, humanos, atitudinais, dentre outros, pois o discurso não muda magicamente a realidade, precisa de estratégias para a operacionalização.

Apenas Decretos e Leis não conseguem garantir e efetivar o acesso e a permanência dos alunos que ingressaram à universidade. Mesmo assim, esses aparatos legais são importantes e necessários para nortear e respaldar as ações que devem ser implementadas (MOREIRA, 2005). E preciso propor intervenções e medidas práticas com finalidades de eliminar as diversas barreiras existentes.

### **1.1 Limites, possibilidades e desafios ao acesso e à permanência dos alunos com deficiência nas IES do Brasil**

Muitas vezes pensamos – ou existe um consenso – que a questão de acessibilidade (arquitetônica, urbanística, de transporte, de comunicação e informação, atitudinal, pedagógica, dentre outras) já está superada na educação superior considerando o *status*

privilegiado do *locus* do saber e a posição institucional distintiva que a universidade ocupa nos instrumentos jurídico-normativos voltados para as pessoas com deficiência por sua ligação com a produção e reprodução do conhecimento e com ações dirigidas à profissionalização e a formação dos professores para atuarem na educação básica (POPKEWITZ, 1997). Identificamos vários documentos chamando parceria com as universidades com vistas a eliminar as barreiras físicas, atitudinais, etc.

Nesse sentido, pressupõe-se que “os sujeitos, por estarem numa ambiência universitária, já tenham alcançado um nível de maturidade intelectual para lidar melhor com a diferença/deficiência” (SANTOS, J. 2010, p. 7783). Entretanto, mesmo a universidade sendo mobilizada para auxiliar nas reformas educacionais para os outros níveis de ensino, os estudos evidenciam a existência de uma série de barreiras arquitetônicas, de comunicação e de informação, de transporte, de ajudas técnicas, de formação de professores, didático-pedagógica, curricular e atitudinais no contexto universitário que não garantem as condições básicas de acessibilidade para garantir a permanência e o sucesso das pessoas com deficiência.

A partir das trajetórias que marcam o cotidiano acadêmico desses alunos, apontadas nos estudos que analisamos, identificamos os mesmos problemas encontrados na educação básica: acessibilidade, formação de professores, aspectos didático-metodológicos, currículo, capacitação e qualificação de recursos humanos, dentre outros. Parece que só mudou o nível de ensino e a forma de ingresso (acesso), tendo em vista que não é garantida a matrícula a todos, mas os problemas referentes à permanência e o acesso ao que é veiculado no contexto universitário continuam os mesmos.

Nesse nível de ensino, como já discutimos, nem o acesso é garantido, principalmente nas Ifes, nas quais o processo de ingresso é altamente seletivo e excludente e não existem vagas suficientes para os alunos egressos do ensino médio. Conforme apontam Viana e Fumes (2010, p. 2571), mesmo com a premissa de educação para todos, os caminhos trilhados no Brasil “têm se chocado com o caráter excludente e conservador de um sistema de ensino que impõe entraves àqueles considerados diferentes”.

Assim, são vários os grupos que não conseguem concluir o ensino médio ou aqueles que estão em idade escolar e não se encontram matriculados em nenhum nível ou modalidade de ensino, “que em busca de equiparação de oportunidades se enquadram nesta condição, já que se diferenciam do *padrão de normalidade* e, conseqüentemente [sic] se deparam com diversos tipos de desvantagens” (CORDOVIL, 2009, p. 2, grifo original).

Conforme aponta Sassaki (2006, p. 2), até o início da década de 1980, poucas pessoas com deficiência chegavam à universidade por motivos hoje superados em grande parte:

[...] não-acesso à educação básica, não-acesso a serviços de reabilitação, não-acesso a equipamentos e aparelhos especiais, não-acesso [sic] a transporte coletivo, dificuldades financeiras, desconhecimento dos direitos pertinentes à deficiência e atitudes superprotetoras da família, entre outros. Contudo, tem sido regra o fato de precisarem essas pessoas enfrentar individualmente situações constrangedoras, primeiro nas provas vestibulares e depois nas aulas.

Nesse sentido, “tal discussão antecede o momento do vestibular e desloca o foco para a questão do atendimento educacional que este aluno recebeu ao longo de sua vida escolhida, a competência com que ele foi preparado e as suas permanências dentro do ambiente educacional” (DECHICHI; SILVA; GOMIDE, 2008, p. 338). Como alerta Drago (2010, p. 525), não basta apenas matricular o aluno com algum tipo de deficiência, pois “a simples inserção de alunos deficientes nas classes regulares de ensino, sem qualquer tipo de apoio ou assistência, pode redundar em fracasso, na medida em que não responderão às características específicas desses alunos”.

Outro aspecto que restringe o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior brasileira relacionam-se às condições socioeconômicas. Num estudo realizado por Pereira (2008), um dos motivadores que levam o aluno com deficiência escolher estudar na Ifes é a gratuidade. Isso revela as dificuldades desse aluno ingressar nessas instituições considerando as dificuldades apresentadas pela deficiência e a situação econômica desfavorecida que, segundo a Declaração de Caracas (2002), essas pessoas se encontram nos estratos sociais mais pobres.

Entretanto, os indicadores nacionais nos mostram que os poucos alunos com deficiência que conseguem ingressar na educação superior estão matriculados na rede privada, o que corrobora com o que já discutimos, que a *democratização* do acesso se concretiza por meio da expansão privada, na qual as instituições, na sua maioria, são apenas de ensino. Segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2010, dos 16.328 alunos com deficiência matriculados, 5.859 estão na rede pública e 10.470 na particular (BRASIL, 2012b), sendo que no Brasil, no ano de 2010, tínhamos no total 6.379.299 alunos matriculados na educação superior, sendo que o número de alunos com deficiência corresponde a 0,25% desse total. Conforme Pinto (2004 *apud* MIRANDA; SILVA, 2008, p. 123):

As diferentes formas de acesso aliadas a adicionais facilitadores do ingresso no ensino superior têm levado a maior parte das pessoas com deficiência a realizarem seus cursos de nível superior nas IES particulares, como também, inúmeros alunos de classe média e filhos de trabalhadores

oriundos de escolas públicas, estudantes do noturno, pois além de estudantes são trabalhadores que buscam por estas instituições, por não possuírem condições para investir em cursinhos preparatórios para o ingresso nas Universidades Públicas, que são muito concorridas e, portanto, de difícil acesso. (PINTO, 2004 *apud* MIRANDA; SILVA, 2008, p. 123)

Essas instituições privadas visam, por meio de vestibulares não seletivos e apenas classificatórios, ao preenchimento das vagas oferecidas. “Parcelam as taxas de matrícula, não cobram taxas de matrícula aos primeiros lugares nos exames, etc. Cada instituição utiliza de criatividade para atrair os alunos/consumidores para seus cursos. Estes nem sempre prezam pela ética” (MIRANDA; SILVA, 2008, p. 123). Soma-se a isso o programa do governo federal, o ProUni, que tem colaborado com o fortalecimento das IES particulares à medida que utiliza de suas vagas ociosas transformando-as em bolsas de estudos integrais e/ou parciais destinadas a professores que não possuem educação superior e alunos carentes, negros e com deficiência (MANCIBO, 2004).

Por isso, entendemos, conforme já explicitamos no Capítulo II que no se refere ao acesso enquanto ingresso na educação superior, não há uma política de inclusão, pois não conseguiu atender o princípio básico da inclusão que é a universalização desse nível de ensino. Soma-se a isso que, no Brasil, a política de inclusão/democratização está associada à reserva de vagas e até o momento atual não há uma política nacional que garanta cotas para o ingresso de pessoas com deficiência em todas as IES, principalmente nas Ifes. Indiretamente, eles podem ser contemplados, pois atravessam outras diferenças como a de etnia e classe social. O que muitas instituições oferecem são políticas de acessibilidade durante o processo seletivo (vestibular ou outras formas alternativas de ingresso), principalmente considerando o Aviso Circular do MEC 277/1996, mas não significa que os alunos ingressarão nesse nível de ensino. Conforme Sassaki (2006, p. 2):

Só conseguia ser bem-sucedido no vestibular quem tivesse necessidades especiais que não o atrapalhassem diante dos mesmos materiais de prova, dos mesmos recintos de prova e do mesmo tempo de realização das provas, pré-determinados para o perfil supostamente homogêneo da maioria dos candidatos, ou seja, das pessoas sem deficiência.

Desse modo, entendemos que o próprio sistema de avaliação do processo seletivo não leva em consideração as particularidades dos alunos com deficiência, quando é assegurada adaptação apenas nos parâmetros referentes ao recinto, material e tempo de realização da prova, sem questionar os conteúdos curriculares.

Mesmo essas adaptações (produção) do material, como por exemplo, a prova em braille, pode conter erro e prejudicar o candidato no momento da realização da prova, como podemos

verificar nos relatos abaixo de uma matéria divulgada no dia 27/09/2012 sobre a batalha dos estudantes com deficiência nas universidades.

Outras barreiras podem estar embutidas nas próprias questões que os alunos devem resolver nas provas, como contou Maria das Graças Morais, 21 anos. A jovem, que tentou o vestibular da Universidade de Brasília (UnB) cinco vezes, coleciona relatos de problemas. “Em uma das provas, uma questão deveria ser feita com base na observação da figura de uma bicicleta. Por incrível que pareça, na prova adaptada para o braille não havia a descrição da figura e na prova do ledor, que nos ajuda a saber o que está sendo pedido, também não havia a figura para que ele pudesse descrever o que estava vendo. Como eu poderia fazer aquela questão?”, questiona a jovem, que tem deficiência visual. [...] Ronan Alves Pereira é pai de Tomás Pereira, 20 anos, estudante cego do 5º semestre do curso de letras e tradução em inglês da UnB. Ele também acredita que o filho foi prejudicado por condições inadequadas nas provas da universidade. Em uma das vezes, o rapaz, que nasceu cego, fez o vestibular da instituição e foram identificados erros de grafia em enunciados e de transcrição para o braille. “É uma situação muito grave encontrar uma cadeia química incompleta ou sinais trocados em equações matemáticas: no lugar do sinal de adição, o de subtração. O resultado nunca daria certo”, conta Ronan. (CRISTALDO; LEITÃO, 2012, p. 1)

Reforçando essa ideia, os alunos que participaram do estudo de Ferreira (2010) e Castro (2011) relataram dificuldades principalmente nas disciplinas de matemática, física e química, na identificação das figuras, desenhos, gráficos, dentre outros. Chamamos atenção que o problema não está no recurso utilizado, a prova em braille, mas na equipe que produziu o material avaliativo com erros, como ocorrem em outras provas dos Processos Seletivos. Segundo Castro (2011, p. 138), é necessário melhorar a qualidade dos materiais produzidos em braille para o processo seletivo de candidatos com deficiência visual. “Pensando-se em acessibilidade pedagógica nos processos seletivos, e que pode haver candidatos com deficiência visual, questões desse tipo podiam ser adaptadas ou substituídas”. Além disso, os cursinhos preparatórios e o próprio ensino médio, principalmente da rede pública, não fornecem subsídios necessários para uma concorrência equiparada com os demais candidatos. No estudo realizado por Pires (2007, p. 9), os estudantes com deficiência visual revelam um nível de preparação mais baixo, ao se comparar com os seus colegas,

[...] em virtude de, por um lado, alguns terem respondido a um currículo muito diferente do regular, por outro, à baixa expectativa de alguns professores relativamente ao progresso académico desses alunos, e ainda, ao facto de esses estudantes não terem tido a oportunidade de usufruírem de serviços, recursos e apoios pedagógicos adequados que lhes permitissem atingir os níveis de competências necessários à sua progressão académica [sic].

Conforme aponta Valdés (2005, p. 22), é possível afirmar que, atualmente, as restrições de acesso e permanência com sucesso das pessoas com deficiência na educação superior estão associadas “às condições sócio-econômicas [sic] e a própria história de exclusão peculiar à educação superior no país, com forte tendência a privatização e elitismo. Porque no referente legislação, o Brasil tem alcançado avanços consideráveis”. As Ifes “precisam rever seus processos de admissão nos cursos, para promover a justiça durante os mesmos para os alunos com deficiência (MIRANDA; SILVA, 2008, p. 143)”.

Uma vez vencido o obstáculo da etapa do ingresso por meio do processo seletivo, outro desafio a ser enfrentado pelo aluno com deficiência é permanecer em alguns ambientes universitários que se encontram despreparados em suas bases políticas, didático-pedagógicas e organizativas. Ou seja, ambientes, que não assegurem as condições de acessibilidade como as oferecidas aos demais indivíduos dessas instituições, embora, algumas pessoas com deficiência desafiem as estatísticas ao concluírem não apenas a educação básica, mas também a educação superior. “A experiência tem nos mostrado que na sua grande [sic] maioria, as pessoas com deficiência ainda hoje enfrentam dificuldades para ingressar na educação superior e, quando ingressam, encontram inúmeras barreiras para prosseguirem” (ROSSETTO, 2009, p. 5). Isto ocorre, principalmente, pela inexistência de uma política institucional de acompanhamento a esses alunos, que atendam às suas necessidades, que garantam ações e encaminhamentos institucionais no seu processo de inclusão na universidade.

Assim, o processo de inclusão é, portanto, resultante da interação entre os fatores individuais e os referentes às peculiaridades do meio, que se manifestam em diferentes graus de acolhimento.

Ou seja, a inclusão tem características dinâmicas resultantes da influência mútua de inúmeros fatores individuais e ambientais, facilitadores ou não da participação de pessoas com deficiência numa dimensão de inclusão/integração. [...] A presença de pessoas com deficiência na Universidade é, pois, um processo interativo, assegurado pelos direitos dessas pessoas à igualdade de oportunidades e à participação social. (AMARAL, *et al.*, 2000, p. 3)

No entanto, não se trata apenas em garantir o direito ao acesso, mas a permanência. “A permanência com sucesso no curso escolhido implica na possibilidade de usufruir dos equipamentos e condições necessárias à equiparação das condições oferecidas aos demais alunos da instituição” (MIRANDA; SILVA, 2008, p. 126).

Os requisitos de acessibilidade são instrumentos de avaliação dos cursos de nível superior, para fins de autorização, reconhecimento, credenciamento e renovação conforme



expressa a Portaria nº 3.284/2003 que regulamentou a Portaria nº 1.679/99. Conforme os parâmetros da Sesu, os eixos norteadores da política de inclusão da pessoa com deficiência na educação superior têm como destaque a criação de centros de apoio pedagógico, “da viabilização de intérpretes e instrutores de Libras, acessibilidade à comunicação, aquisição de equipamentos e materiais didáticos, aquisição e adaptação de mobiliários, reforma nas edificações para promover acessibilidade e formação docente” (SESU, 2006 *apud* MOREIRA; MICHELS; COLOSSI, 2006, p. 23).

Ressaltamos que, apesar das diversas barreiras existentes, mesmo de forma tímida, algumas IES vêm desenvolvendo ações visando assegurar a permanência das pessoas com deficiência em seu interior. Algumas Ifes, a partir de 2005, tiveram suas propostas selecionadas nos editais do Programa Incluir que tem como objetivo apoiar a criação, reestruturação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nessas instituições. Os estudos analisados evidenciaram algumas ações que são desenvolvidas nas IES pesquisadas e outras que ainda não ocorrem, mas são imprescindíveis. Apesar de no Brasil ter um enquadramento jurídico normativo, cada instituição apresentou maneiras peculiares para definir suas políticas e estruturar suas ações e estratégias para garantir o acesso e a permanência do aluno com deficiência.

De modo geral, as universidades estão desenvolvendo ações, porém ainda não são suficientes para a permanência e participação dos alunos com deficiência (CASTRO, 2011). Os problemas de permanência e participação encontrados “giram, basicamente, em torno dos eixos: transporte, barreiras arquitetônicas, barreiras atitudinais, barreiras burocráticas e barreiras pedagógicas, sendo que algumas delas comportam importantes ramificações” (AMARAL *et al.*, 2000, p. 6). Como por exemplo, as barreiras econômicas, políticas e sociais e as representação implícitas que o docente tem sobre o campo profissional dos seus alunos.

É possível que “um professor de um curso de engenharia mecânica desenvolva uma atitude pouco positiva em relação ao sucesso do seu estudante paraplégico porque a representação profissional que ele tem de um “engenheiro mecânico” pressupõe uma destreza física para acompanhar uma obra no terreno e, mesmo até exemplificar a execução de tarefas específicas” (RODRIGUES, 2004, p. 3). Nesse sentido, uma contribuição que o processo de inclusão pode oferecer à universidade é proporcionar que reflita sobre a formação de seus alunos e do perfil profissional de seus cursos. “Permitir uma representação lata do campo profissional dos futuros profissionais” (VARGAS, 2006, p. 135).

Outro problema de representação que as pessoas com deficiência física, visual e auditiva enfrentam é a comparação com as pessoas com deficiência intelectual.

É preciso romper com o vínculo da deficiência física e/ou sensorial com a deficiência cognitiva. As pessoas com deficiência física, visual e com baixa visão não são deficientes mentais, pelo contrário, podem possuir grandes capacidades cognitivas e, portanto, intelectuais. (MIRANDA; SILVA, 2008, p. 134)

O que elas necessitam são condições básicas de acessibilidade ao que está sendo ensinado. Segundo Miranda e Silva (2008), as atitudes e o relacionar-se com a pessoa que possui alguma deficiência dependem, em grande parte, de aspectos subjetivos e intrínsecos de cada ser humano.

Devemos ter clareza de que atitudes como rejeição, discriminação ou quaisquer outras formas que levem a falsos estigmas e exclusão não podem ser toleradas. Nesse sentido, consideramos urgente que a universidade mobilize ações em seu interior para discutir a questão da inclusão das pessoas com deficiência no ambiente universitário para romper com estes preconceitos e atos discriminatórios, que não são de se estranhar em um espaço que valoriza o mérito, que premia sempre os melhores *cérebros*. (MIRANDA; SILVA, 2008, p. 134, grifo original)

A universidade não está em uma redoma, o que significa que os preconceitos, os estigmas são reproduzidos da mesma maneira na sociedade através da linguagem, dos gestos, do olhar, da tolerância, da própria indiferença (ITANI, 1998 *apud* MELO; MARTINS, 2007). Logo, pensar em organizar as IES para torná-las inclusivas é pensá-las para além das questões puramente políticas e pedagógicas.

É pensá-la, também, como contexto cultural que envolve relações entre indivíduos, pois, embora seja possível cumprir uma lei que obrigue escolas a receberem crianças portadoras de deficiências em suas classes [...] não se pode fazer uma lei obrigando que as pessoas aceitem e sejam amigas dos deficientes. (GLAT, 1995, p. 16)

As barreiras atitudinais “não se removem com determinações superiores. Dependem de reestruturações perceptivas e afetivo-emocionais que interfiram nas predisposições de cada um de nós, em relação à alteridade” (CARVALHO, 2000, p. 77).

No que se refere à acessibilidade física, seria importante refletirmos sobre a carga de esforço que é solicitada a pessoas que utilizam cadeiras de rodas e/ou com mobilidade reduzida para chegarem à universidade e percorrerem os longos corredores, mudarem de salas, deslocarem-se à cantina, etc. (RODRIGUES, 2004); e sobre o constrangimento dessas pessoas ao precisarem ser carregadas, quando há solidariedade de alguns colegas, para cima e para baixo no prédio da faculdade, de segunda-feira a sexta-feira, durante quatro ou cinco anos (SASSAKI, 2006).

Podemos entender essas barreiras como uma discriminação por base na deficiência que inclui outras tantas, contendo a negação de adaptações razoáveis (BRASIL, 2008c). Segundo

expressa a Declaração de Madri (2002, p. 1), a discriminação enfrentada por pessoas com deficiência é, por vezes, baseada em preconceitos contra elas, “porém mais frequentemente [si] é causada pelo fato de que as pessoas com deficiência são em sua maioria esquecidas e ignoradas e isto resulta na formação e perpetuação de barreiras ambientais e atitudinais que as impedem de participar na sociedade”. Podemos até intencionalmente não discriminarmos, mas se construirmos um espaço sem acesso fica pior, demonstramos que elas não existem para nós, pois não nos lembramos delas. “As necessidades de acessibilidade precisam ser consideradas no processo de planejamento de qualquer atividade e não como um arremedo quando o planejamento já foi concluído” (DECLARAÇÃO DE MADRI, 2002, p. 1).

Em síntese, os alunos cegos, surdos ou com paralisia cerebral têm uma trajetória acadêmica marcada por lutas para vencerem os estigmas e a falta de acesso aos conteúdos para o ensino e a aprendizagem. Pois, se o aluno que utiliza cadeira de rodas não chega fisicamente ao espaço da aula, se o surdo não escuta o que o professor diz e se o cego não enxerga o que ele explica, como esses alunos poderão apreender os conteúdos se eles não tiveram acesso ao que foi ensinado? Apesar de as barreiras impostas pela sociedade, em geral conseguiram desafiá-las, superá-las e ingressar nas IES. Conforme Sasaki (2006, p. 2), só conseguem permanecer no curso escolhido e nele se formar o aluno que consegue

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

Num estudo desenvolvido por Machado e Silva (2009 *apud* FAGUNDES; BARBA, 2010, p. 4152) com os universitários com deficiência, estes relataram que se sentem apenas um número nas estatísticas educacionais, “pois apesar de terem conseguido chegar à universidade, não participam desta de maneira adequada, sentindo-se não prestigiados e não pertencentes ao corpo discente”.

Entretanto, conforme Amaral *et al.* (2000, p. 2), o termo inclusão designa a postura social de criar, para as pessoas com deficiência, “igualdade de oportunidades de participação ativa, assim como de propiciar a emergência e consolidação do sentimento de pertencer plenamente a um dado contexto”, quando a exclusão se refere a essas pessoas.

Nesse sentido, a permanência com o sucesso no curso escolhido “implica na possibilidade de usufruir dos equipamentos e condições necessárias à equiparação das condições oferecidas aos demais alunos da instituição”. Todavia, a equiparação de

oportunidade não pode ocorrer tendo como limiar o nivelamento por *baixo* das condições de ensino e de aprendizagem (MIRANDA; SILVA, 2008, p. 126, grifo nosso).

Não significa mesmo que os docentes tenham que reduzir o seu nível de exigência, infantilizem os seus alunos e abdicuem de valores que consideram essenciais. É sim uma oportunidade para reflectir [sic] sobre a inevitabilidade, a correcção [sic], as vias de acesso, as metodologias e a filosofia curricular e de preparação profissional das suas práticas. (PUTMAN, 1998 *apud* RODRIGUES, 2004, p. 4)

Deve manter padrões de exigência, de conhecimento, de investigação elevados, tendo em vista, que a “aprendizagem e o desenvolvimento académico é possível e real, o que varia são os caminhos para que estes se efetivem” (MIRANDA; SILVA, 2008, p. 126).

Equiparadas às condições de acessibilidade, os alunos com deficiência podem ou não apresentar dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem (as metodologias, os aspectos didático-pedagógicos, ao currículo, processos de avaliação dentre outros), conforme os demais alunos, para a conclusão do curso. Pois a prática pedagógica da universidade ainda está sustentada no padrão de normalidade que todos os alunos aprendem da mesma maneira, principalmente na universidade, onde cada um é responsável por sua própria aprendizagem (RODRIGUES, 2004). Segundo Masetto (2003), todos os professores querem que seus alunos aprendam, mas nem todos estão atentos às características do processo de aprendizagem.

Mas, antes de discutir o processo de ensino-aprendizagem para os alunos com deficiência, é necessário equiparar as condições necessárias para que eles tenham acesso ao conhecimento/currículo<sup>53</sup> e demais atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no curso. Além das dificuldades que é frequentar um curso superior, ele ainda tem que vencer, dia a dia, as barreiras impostas à sua deficiência.

---

<sup>53</sup> Segundo Sánchez (2000), as alterações, modificações ou transformações podem ocorrer tanto em nível do *acesso ao currículo (não significativas)* como em nível dos elementos *básicos do currículo (significativas)*. As adaptações *de acesso ao currículo* são as mais frequentes no âmbito do ensino superior, dado que não põem em causa os conteúdos e objectivos [sic] dos cursos, ou seja, não implicam nenhum tipo de alteração significativa em nível dos elementos do currículo considerados básicos ou essenciais (Alcantud *et al*, 2000; Sánchez, 2000). Sánchez (2000) considera que as adaptações em nível do acesso ao currículo podem ter lugar em nível pessoal – o qual engloba recursos humanos (intérpretes de língua gestual, técnico de mobilidade, pessoas que prestem cuidados de saúde, higiene e outras actividades de vida diária, técnico tiflotécnico, voluntários, etc.) e a modificação da atitude dos diferentes elementos da comunidade perante às dificuldades e potencialidades dos estudantes com necessidades especiais; nível do espaço – abrangendo a melhoria e adequação de condições de acesso aos edifícios e salas de aula, a sonorização e iluminação dos diversos locais onde os estudantes se movimentam e a previsão de lugares reservados nos parques de estacionamento e nas salas de aula que permitam uma melhor audição e visão; nível dos materiais – a adaptação do mobiliário e a concessão de ajudas técnicas para a mobilidade, visão e audição, de maneira a favorecer o processo de ensino-aprendizagem, a mobilidade e autonomia desses estudantes. Proporcionar previamente a documentação em suporte adequado (textos com uma compreensão adequada aos estudantes surdos, textos em Braille ou digitalizados, etc.); nível da comunicação – permitir e fomentar a utilização de sistemas aumentativos e alternativos de comunicação (SANCHES, 2000 *apud* PIRES, 2007, p. 84-85).

A etapa da permanência ainda é mais difícil, pois essas pessoas precisam de uma política institucional de apoio a ela que contemple integralmente as suas necessidades (MAZZONI; TORRES; ANDRADE, 2001), tendo em vista que as pessoas com deficiência “adentram no ensino superior de forma legitimada e as instituições realmente devem apresentar condições favoráveis para receber culturas e identidades distintas do modelo de normalidade constituído pela sociedade” (THOMA, 2006, p. 1).

A inserção do aluno (*estar dentro*) no espaço físico da universidade não implica em inclusão que exige um real investimento por parte das instituições. Além disso, demanda mudanças estruturais, administrativas e de representação (concepção de homem, sociedade e educação) com vistas a eliminar as barreiras atitudinais ainda presentes nesse nível de ensino, bem como ação reflexiva de toda comunidade universitária (docente, discente e pessoal administrativo) sem e com deficiência. A inclusão se efetiva ainda por meio de ações que envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para promoção da acessibilidade referentes aos aspectos: arquitetônicos, urbanísticos, de transporte, de comunicação e informação, de ajudas técnicas, didático-pedagógicos, curriculares, avaliativos, recursos humanos qualificados e capacitados, formação de professores, dentre outros.

Em um primeiro momento, os dados que mostram que as pessoas com deficiência estão chegando à educação superior, principalmente nas IES privadas, podem nos levar a conclusão que vivemos hoje uma maior democratização do acesso a esse nível de escolaridade no Brasil, que durante muito tempo só foi permitido às elites.

Entretanto, essa análise inicial pode camuflar outras formas de exclusão, pois se no passado ela ocorria devido ao não acesso ou pelas reprovações e evasões, no momento atual, com a ampliação das possibilidades de acesso, a exclusão se expressa pelos baixos índices de aprendizagem que continuam afetando, de forma perversa, os alunos com necessidades especiais. Com isso, embora incluídos no ensino superior, esses alunos permanecem excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. (BASSANI *et al.*, 2010, p. 4490)

Desse modo, na perspectiva de Saviani (2007), consuma a inclusão excludente. Na realidade, como sustenta Antoine Prost, a democratização *quantitativa* (crescimento do acesso aos diferentes níveis do sistema educativo das crianças de categorias sociais desfavorecidas),

[...] não assegura necessariamente a democratização *qualitativa* (igualdade de acesso das diferentes categorias sociais a um determinado nível de ensino). E, contudo, apenas a última será capaz de desafinar a correia de transmissão que transmuta desigualdades sociais em desigualdades escolares que vão legitimar novas desigualdades sociais, refundando a educação como campo de emancipação e de maior justiça social. [...] Neste caso, a *democratização quantitativa* convive (e encobre) a *democratização*

*segregativa*, pois, apesar de gerar *excluídos do interior* (Bourdieu), confere uma aparente face de legitimidade ao sistema deslocando, sub-repticiamente, o ónus da exclusão para os ombros dos excluídos. (ANTOINE PROST *apud* SÁ, 2009, p. 1, grifos originais)

Conforme Chauí (2001, p. 50), se a reforma para a educação superior pretendeu atender às demandas sociais por esse nível de ensino, abrindo as portas da universidade, e se com a entrada das *massas* na universidade não houve crescimento proporcional da infraestrutura de atendimento (bibliotecas, laboratórios) nem do corpo docente, “é porque está implícita a idéia [sic] de que para a *massa* qualquer saber é suficiente, não sendo necessário ampliar a universidade de modo a fazer que o aumento da quantidade não implicasse diminuição da qualidade”.

Se o acesso para os alunos com deficiência é difícil, a permanência para quem consegue chegar também é, tendo em vista os quatro ou cinco anos de curso. Por isso, enquanto a educação superior não consegue universalizar e democratizar o acesso desses alunos precisa implementar políticas de permanência garantindo as condições básicas de acessibilidade aos conhecimentos, ao currículo e à participação nas demais atividades de ensino, pesquisa e extensão nas IES.

As autoras Amaral *et al.* (2000) e Paulino (2007) chamam atenção para que seja elaborada uma política institucional para assegurar o acesso, a permanência e o sucesso das pessoas com deficiência caracterizada por uma ação conjunta da Administração Central, das unidades, faculdades, órgãos, enfim, toda comunidade universitária envolvida e que não fique a responsabilidade da inclusão apenas para um setor específico, para “não se tornar um *depositário* para os problemas institucionais, mas o interlocutor e o agente instigador para os encaminhamentos adequados a resolução destes”. Para esses autores, os Núcleos de Acessibilidade devem “legitimar seu espaço enquanto promotor de relações mais saudáveis, em co-parceria [sic] com os segmentos internos” (PAULINO, 2007, p. 24).

Sendo assim, acreditamos ser de responsabilidade da gestão institucional como um todo o dever de garantir os apoios necessários para assegurar a permanência e o acesso das pessoas com deficiência nas IES. Como destaca Calheiros e Fumes (2010, p. 7406), uma gestão institucional democrática e participativa “é responsável pelo envolvimento de todos que, direta ou indiretamente, fazem parte do processo educacional. Assim, o estabelecimento de objetivos, a solução de problemas, os planos de ação e sua execução, o acompanhamento e a avaliação são responsabilidades de todos”.

## **2 Aspectos legais e acessibilidade do aluno com deficiência na educação superior em Portugal**

Em Portugal, considerando a análise dos dispositivos legais (Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, Programas) elaborados sobre as pessoas com deficiência, verificamos que não existe uma legislação específica para obrigar, normatizar e orientar os processos e encaminhamentos relativos ao acesso e à permanência com sucesso do aluno com deficiência na educação superior. Segundo Velez (2010, p. 1), “não existe uma política nacional para os estudantes que frequentam a educação superior, a legislação existente é aplicável somente à educação pré-escolar e ensinos básicos e secundários”.

Conforme Pires (2007, p. 2), a legislação portuguesa prevê que sejam atribuídos apoios pedagógicos adequados às necessidades individuais dos estudantes com deficiência durante a frequência dos ensinos básico e secundário. “Não está, no entanto, prevista na Lei a continuidade dos apoios recebidos anteriormente, nem explícita a obrigatoriedade de as instituições de ensino superior garantirem as condições necessárias para o sucesso educativo desses estudantes”. Ou seja, apesar de estar previsto no regulamento do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior e definido anualmente, por Portaria do Ministério da Educação, que o estudante possa concorrer por meio de um contingente especial desde 1985.

Considerando o fato do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior prever um contingente especial para candidatos com deficiência física ou sensorial (2% das vagas), aliado ao aumento do número de estudantes com deficiência que frequentam as IES, impõe, indubitavelmente, a necessidade de implementação de uma política nacional de permanência (VELEZ, 2010).

Por outro lado, Pires (2007, p. 68) demonstrou, nos seus estudos, que “a ausência de Leis específicas não é impedimento para que as instituições de ensino superior não definam uma política interna explícita sobre os direitos dos estudantes com deficiência nesse estabelecimento de ensino”.

Mesmo que não tenha um documento jurídico normativo específico, os recursos de acessibilidade – com vistas a promover oportunidades equiparadas aos estudantes com deficiência na educação superior – são contemplados em outros documentos de âmbito internacional, dos quais Portugal é signatário como a Declaração sobre os Direitos das

Pessoas com Deficiência aprovada em pela Lei nº 56/2009<sup>54</sup> e os documentos nacionais como a Lei de Bases para a Reabilitação (Lei nº 38/2004), a de Acessibilidade a Edifícios Públicos (Decreto-Lei nº 163/2006) e a Lei de Autonomia das Universidades.

A Constituição da República Portuguesa, aprovada em 1976, no Art. 71º, expressa que os cidadãos com deficiência gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados nela, obriga o Estado a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração e a apoiar as organizações desses cidadãos. No que se refere à educação e ao ensino, o Art. 73.º estabelece que ela é um direito para todos e o 74º expressa que:

1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. 2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado: [...] Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário; h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades [...]. (PORTUGAL, 1976, p. 13)

A Lei de Bases do Sistema Educativo foi aprovada pela Lei nº 46/86, de 14 de outubro, e alterada pelas Leis nº 115/97, de 19 de setembro e 49/2005. O Artigo 2º consagra que “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva [sic] igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (PORTUGAL, 2005a, p. 3). A educação escolar em Portugal “compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui atividades [sic] de ocupação de tempos livres” (PORTUGAL, 2005a, p. 4). A educação especial se encontra nas modalidades especiais da educação escolar cujos artigos 20 e 21 expressam o seu objetivo e sua organização, com orientações mais voltadas para a educação básica e ensino secundário. Atualmente, ela é definida e regulamentada pelo Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. No Art. 42, (inciso 4), está expresso que na “concepção dos edifícios e na escolha do equipamento devem ser tidas em conta as necessidades especiais dos deficientes”. Já no inciso 5º, “a gestão dos espaços deve obedecer ao imperativo de, também por esta via, contribuir para o sucesso educativo e escolar dos alunos” (PORTUGAL, 2005a, p. 13).

Em termos de apoio social, a Lei de Bases para o Financiamento do Ensino Superior (Lei nº 37/2003 de 22 de agosto) estabelece no inciso nº 4, do Art. 20, sobre a Acção [sic] social escolar, que “devem ser considerados apoios específicos a conceder a estudantes

---

<sup>54</sup> Considerando que essa Lei é recente, precisamos ver qual o reflexo na elaboração de uma legislação para obrigar, normatizar e orientar as IES para garantir a acessibilidade das pessoas com deficiência.



portadores de deficiência”. Conforme Pires (2007, p. 61), a atribuição de apoios específicos ao estudante com deficiência

[...] está dependente do critério dos serviços de Acção Social de cada instituição, dos recursos disponíveis, e principalmente, da formação e sensibilidade dos técnicos para a condição do estudante. Porém, raramente esses apoios têm sido aplicados na aquisição de equipamentos e aparelhos essenciais aos estudantes no seu percurso académico. Neste caso em concreto, os estudantes são orientados no sentido de recorrerem aos fundos nacionais para financiamento de ajudas técnicas<sup>55</sup>. (PIRES, 2007, p. 61)

No seguimento das conclusões do Ano Europeu<sup>56</sup> das Pessoas com deficiência (2003) e das diretivas comunitárias sobre a igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência nas áreas do combate à discriminação, do emprego e atividade profissional, no acesso a serviços de apoio e cuidados de qualidade, o governo português, consonante com a capacidade de implementar de forma mais precisa e coerente o conjunto de princípios emanados dos principais documentos internacionais, tem definido diversas estratégias para a defesa dos direitos dessas pessoas e consequente melhoria da sua qualidade de vida, algumas das quais abrangem a melhoria das condições de estudo nos estabelecimentos de educação superior (PIRES, 2007).

Desse modo, em 2003, fixa como prioridade a revisão da Lei de Bases da Reabilitação (Lei nº 9/89 de 2 de maio). A nova Lei de Bases da Prevenção e Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (nº 38/2004 de 18 de agosto), publicada em 2004, designa como “princípios fundamentais os da singularidade, da cidadania, da não discriminação, da autonomia, da informação, da participação, da globalidade, da qualidade, do primado da responsabilidade pública, da transversalidade, da cooperação e da solidariedade” (PIRES, 2007, p. 62). A referida Lei, no Art. 3º, determina como objetivos da política nacional a:

a) Promoção da igualdade de oportunidades, no sentido de que a pessoa com deficiência disponha de condições que permitam a plena participação na sociedade; b) Promoção de oportunidades de educação, formação e trabalho ao longo da vida; c) *Promoção do acesso a serviços de apoio*; d) Promoção de uma sociedade para todos através da eliminação de barreiras e da adoção

<sup>55</sup> Sobre o assunto consultar Despacho nº18 891/2006 de 18 de setembro de 2006.

<sup>56</sup> Em 1996, a União Europeia adotou uma nova estratégia para esse grupo de cidadãos através da comunicação «Igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência». A criação do Fórum Europeu das Pessoas com Deficiência, órgão representativo dos cidadãos europeus, foi já um reflexo dessa nova estratégia. As iniciativas e-Europe 2002 e e-Accessibility, a Estratégia de Emprego na Sociedade da Informação, a Diretiva nº 2000/78/CE, que estabelece um quadro geral de igualdade de tratamento no emprego e na atividade profissional e define um programa de ação comunitário de combate à discriminação, a proclamação do ano de 2003 como sendo o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência e a adoção [sic] do Plano de Ação Europeu para a Deficiência (2004-2010), cuja 2.a fase foi recentemente adoptada [sic], demonstram a particular atenção que tem sido dada à aplicação dos princípios de não discriminação e de integração das pessoas com deficiência ou incapacidade na União Europeia. Disponível em: <<http://www.aminharadio.com/gtaedes/paipdi>>. Acesso em: 10 out. 2011.

de medidas que visem a plena participação da pessoa com deficiência. (PORTUGAL, 2004, p. 1, grifo nosso)

No que se refere ao direito à educação e ao ensino compete ao Estado “adoptar [sic] medidas específicas necessárias para assegurar o acesso da pessoa com deficiência à educação e ao ensino inclusivo, mediante, nomeadamente, a afectação [sic] de recursos e instrumentos adequados à aprendizagem e à comunicação” (Art. 34º, PORTUGAL, 2004, p. 7). No Art. 33º expressa que é de competência do Estado elaborar um plano nacional de promoção da acessibilidade para garantir a circulação, bem como a utilização da rede pública de transportes acessíveis. No Art. 43º é garantido o direito à comunicação e informação acessível.

Em julho de 2005, foram aprovadas em Conselho de Ministros, as Grandes Opções do Plano para 2005-2009, onde estão “previstas acções [sic] e medidas que, sendo postas em prática, constituem um importante contributo para a melhoria das condições de acesso e frequência do acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência” (PIRES, 2007, p. 64). Por conseguinte, o governo português define como uma das estratégias da 2.<sup>a</sup> opção do plano – *Reforçar a coesão social, reduzindo a pobreza e criando mais igualdade de oportunidades: mais e melhor educação*, nesse contexto, um dos principais objetivos para o período 2005-2009 para valorizar a educação superior é:

Promover a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, melhorando os níveis de frequência e de conclusão dos cursos superiores, atraindo novos públicos, numa lógica de aprendizagem ao longo de toda a vida e melhorando a acção [sic] social escolar. (PORTUGAL, 2005b, p. 29)

Para a prossecução desse objetivo, o governo propõe, entre outras medidas, investimentos que permitam melhorar a infraestrutura e os equipamentos; a eficácia do sistema de ação social escolar; do combate ao insucesso escolar e promoção da participação de estudantes em atividades de investigação e formação, bem como promover o aumento do número de gabinetes de apoio ao aluno com deficiência na educação superior (PIRES, 2007). “Promover com carácter de prioridade a criação de equipamentos e serviços dirigidos a grupos e pessoas com necessidades especiais, nomeadamente as crianças e jovens em risco e as pessoas com deficiência” (PORTUGAL, 2005b, p. 246).

Em 2006 é aprovado o Decreto-Lei nº 163/2006, de 8 de agosto, que aprova o regime da acessibilidade aos edifícios e estabelecimentos que recebem público, via pública e edifícios habitacionais, onde se incluem os estabelecimentos de educação superior, revogando o Decreto-Lei nº 123/1997, de 22 de maio. O Art. 2º expressa os âmbitos de aplicação das normas técnicas:

[...] e) Estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico, secundário e superior, centros de formação, residenciais e cantinas; [...] m) Museus, teatros, cinemas, salas de congressos e conferências e bibliotecas públicas, bem como outros edifícios ou instalações destinados a actividades [sic] recreativas e sócio-culturais [sic]; [...]. (PORTUGAL, 2006a, p. 7-8)

No Art. 6º, no que se refere ao licenciamento dos estabelecimentos, enfatiza que:

1 – As autoridades administrativas competentes para o licenciamento de estabelecimentos comerciais, escolares, de saúde e turismo e estabelecimentos abertos ao público abrangidos pelo presente decreto-lei devem recusar a emissão da licença ou autorização de funcionamento quando esses estabelecimentos não cumpram as normas técnicas constantes do anexo que o integra. (PORTUGAL, 2006a, p. 9)

As razões que justificam a revogação do Decreto-Lei nº 123/1997 são a constatação da insuficiência das soluções propostas por esse diploma e “a sua fraca eficácia sancionatória, que impunha, em larga medida, apenas coimas de baixo valor, fez que persistissem na sociedade portuguesa as desigualdades impostas pela existência de barreiras urbanísticas e arquitectónicas [sic]” (PORTUGAL, 2006a, p. 5).

No ano de 2006, ainda é publicada a Lei nº 46/2006 de 28 de agosto, que tem por objetivo prevenir e proibir a discriminação, direta ou indireta, em razão da deficiência, sob todas as suas formas, “e sancionar a prática de actos [sic] que se traduzam na violação de quaisquer direitos fundamentais, ou na recusa ou condicionamento do exercício de quaisquer direitos económicos [sic], sociais, culturais ou outros, por quaisquer pessoas”, em razão de qualquer deficiência ou risco agravado de saúde (Art. 1º, PORTUGAL, 2006b, p. 1).

Conforme Pires (2007, p. 63), esta veio assim “colmatar uma lacuna na nossa legislação, visto que a própria Constituição da República, no Artigo 13.º, não contempla a discriminação ou prejuízo com fundamento na condição de deficiência”. Para efeito da referida Lei, é considerada “discriminação directa [sic] a que ocorre sempre que uma pessoa com deficiência seja objecto [sic] de um tratamento menos favorável que aquele que é, tenha sido ou venha a ser dado a outra pessoa em situação comparável” (Art. 2.º, alínea a, p. 2) e:

[...] discriminação indireta a que ocorre sempre que uma disposição, critério ou prática aparentemente neutra seja susceptível de *colocar pessoas com deficiência numa posição de desvantagem comparativamente com outras pessoas*, a não ser que essa disposição, critério ou prática seja objectivamente [sic] justificado por um fim legítimo e que os meios utilizados para o alcançar [sic] sejam adequados e necessários (Artigo 2.º, alínea b). (PORTUGAL, 2006b, p. 1, grifos nossos)

O Art. 4º enfatiza as práticas discriminatórias. “Consideram-se práticas discriminatórias contra pessoas com deficiência as acções [sic] ou omissões, dolosas ou negligentes, que, em razão da deficiência, violem o princípio da igualdade, designadamente”:

- a) A recusa de fornecimento ou o impedimento de fruição de bens ou serviços; [...]
  - d) A recusa ou o impedimento da utilização e divulgação da língua gestual;
  - e) A recusa ou a limitação de acesso ao meio edificado ou a locais públicos ou abertos ao público;
  - f) A recusa ou a limitação de acesso aos transportes públicos, quer sejam aéreos, terrestres ou marítimos; [...]
  - h) A recusa ou a limitação de acesso a estabelecimentos de ensino, públicos ou privados, assim como a qualquer meio de compensação/apoio adequado às necessidades específicas dos alunos com deficiência;
  - i) A constituição de turmas ou a adopção de outras medidas de organização interna nos estabelecimentos de ensino público ou privado, segundo critérios de discriminação em razão da deficiência, salvo se tais critérios forem justificados pelos objectivos [sic] referidos no nº 2 do artigo 2º;
  - j) A adopção [sic] de prática ou medida por parte de qualquer empresa, entidade, órgão, serviço, funcionário ou agente da administração directa ou indirecta [sic] do Estado, das Regiões Autónomas [sic] ou das autarquias locais, que condicione ou limite a prática do exercício de qualquer direito;
  - l) A adopção de acto [sic] em que, publicamente ou com intenção de ampla divulgação, pessoa singular ou colectiva [sic], pública ou privada, emita uma declaração ou transmita uma informação em virtude da qual um grupo de pessoas seja ameaçado, insultado ou aviltado por motivos de discriminação em razão da deficiência;
  - m) A adopção [sic] de medidas que limitem o acesso às novas tecnologias.
- (PORTUGAL, 2006b, p. 1).

Compete ao Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência – SNRIPD acompanhar a aplicação da Lei, elaborar pareceres não vinculativos e apresentar ao governo um relatório anual sobre os atos discriminatórios e sanções aplicadas (Art. 8º, inciso 3), incumbindo-o, “no prazo de 120 dias após a publicação da Lei, tomar as medidas necessárias para o acompanhamento da sua aplicação e determinar as entidades administrativas com competência para a aplicação das coimas previstas pela prática dos actos [sic] discriminatórios” (PIRES, 2007, p. 64).

Fundamentado no *Plano de Acção Europeu para a Deficiência* (2004-2010) e em outras iniciativas europeias, bem como na Lei de Bases da Prevenção e Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (38/2004), o XVII Governo Português aprovou, em setembro de 2006, o *I Plano de acção para a integração das pessoas com deficiências ou incapacidades* – I Paidi/ 2006/2009 – Resolução do Conselho 120/2006, onde são definidas estratégias em três eixos de intervenção: Eixo nº 1, «Acessibilidades e informação»; Eixo nº 2, «Educação, qualificação e promoção da inclusão laboral»; Eixo nº 3 «Habilitar e assegurar condições de vida dignas». Conforme enfatiza esse documento, no que se refere ao eixo da acessibilidade e informação:

A promoção da acessibilidade ao meio edificado, aos transportes e às tecnologias da informação e da comunicação a par da mudança de atitudes da população em geral é uma condição indispensável ao exercício dos direitos de cidadania e uma garantia à participação na vida social, económica [sic], cultural e política. As barreiras existentes devem ser entendidas como potenciais factores [sic] de exclusão social, que acentuam preconceitos e criam condições propícias a práticas discriminatórias, prejudicando as pessoas com deficiências ou incapacidade, vedando-lhes, assim, o direito e o acesso à participação aos mais variados meios e conteúdos existentes na sociedade portuguesa. (PORTUGAL, 2006c, p. 3)

No que se refere à educação superior, tendo como linha de pensamento, «Mais e melhor educação» – objetivo estratégico do Programa do XVII Governo reiterado nas Grandes Opções do Plano para 2005-2009 e no presente Plano, pressupõem e implicam a promoção do acesso e do sucesso educativos, desde a “educação pré-escolar ao ensino superior”. As estratégias, medidas e prazos definidos são:

Estratégia nº 2.1, «Educação para todos – Assegurar condições de acesso e de frequência por parte dos alunos com necessidades especiais nos estabelecimentos de educação desde o pré-escolar ao ensino superior»: Medidas de prevenção: Compatibilização e unificação da atribuição de ajudas técnicas para alunos no âmbito das estruturas educativas com o sistema supletivo de atribuição e financiamento de ajudas técnicas. Ministérios responsáveis: ME/MTSS/Ministério da Saúde (MS). *Prazo de execução: 2007-2008; Elaboração e divulgação de um manual de acolhimento sobre os apoios existentes nas instituições de ensino superior para estudantes com deficiências ou incapacidade, incluindo um código de boas práticas.* Ministérios responsáveis: MTSS/MCTES. *Prazo de execução: 2006-2007; [...] Consagração legal de um regime de apoio adequado aos alunos com necessidades especiais que frequentam o ensino superior público e privado.* Ministérios responsáveis: MTSS/MCTES. *Prazo de execução: 2006-2007.* (PORTUGAL, 2006c, p. 10, grifos nossos)

Ressaltamos que a leitura da justificativa para elaboração desses decretos-leis e plano de ação está ligada às adequações dos preceitos da Constituição Portuguesa (Art. 71º), quando proclama, designadamente, o princípio da igualdade, o direito à qualidade de vida, à educação, à cultura e ciência e à fruição e criação cultural e, em especial, quando consagra os direitos dos cidadãos com deficiência e as orientações emanadas de diversas organizações internacionais as quais Portugal se encontra integrado, nomeadamente a ONU e suas agências especializadas, o Conselho da Europa e a UE (PORTUGAL, 2006a,c).

O *Plano de acção sobre deficiência/incapacidade do Conselho da Europa para 2006-2015* procura transmitir os objetivos do Conselho da Europa para a próxima década, no que concernem aos direitos humanos, a não discriminação, à igualdade de oportunidades, a plena cidadania e à participação das pessoas com deficiência/incapacidade no quadro de uma

política europeia sobre deficiência/incapacidade. O Plano expressa as mesmas ideias presentes na *Convenção das Nações Unidas para as Deficiências* (2007).

Esse *Plano de acção* visa proporcionar um enquadramento lato e abrangente, simultaneamente flexível e adaptável, com vista a ir ao encontro das condições específicas existentes em cada país. Pretende servir como um mapa para os decisores políticos, permitindo-lhes gizar, ajustar, refazer e implementar planos e programas apropriados, bem como estratégias inovadoras. Dentre as diversas linhas de acção temos: Igualdade de acesso à educação (Nº 4); Um meio edificado acessível e sem barreiras (Nº 6) e O desenvolvimento e implementação do transporte acessível (Nº7).

Nessa mesma linha de pensamento, a Comissão Europeia abriu uma consulta pública sobre as futuras iniciativas para eliminar as barreiras com que confrontam os europeus com deficiência<sup>57</sup> no período de 14/12/11 a 29/02/12. Essa consulta destina-se a recolher as opiniões das empresas, das pessoas com deficiência e do público em geral e ajudará a Comissão Europeia a elaborar as suas propostas relativas à legislação europeia sobre a acessibilidade, prevista ainda para o outono de 2012. A iniciativa visa assegurar que as pessoas com deficiência tenham acesso, em condições de igualdade com as demais, ao meio físico, aos transportes e aos serviços de informação e de comunicação. Procura também beneficiar as pessoas com mobilidade limitada, como, por exemplo, os idosos<sup>58</sup>.

Pela primeira vez em Portugal, conforme Pires (2007, p. 66), está estabelecido o enquadramento legislativo propício à edificação de uma educação superior mais inclusiva; “todavia, não nos parece que no actual [sic] contexto político e económico [sic], de grandes transformações internas e cortes orçamentais, seja prioridade dos estabelecimentos de ensino superior o seu cumprimento”. A existência de instrumentos jurídico-normativos por si só não garantem a sua operacionalização. Para sua efetivação, um dos principais requisitos são os recursos financeiros.

---

<sup>57</sup>Disponível

em:<[http://ec.europa.eu/portugal/comissao/destaques/20111214\\_melhorar\\_acessibilidade\\_deficientes\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/portugal/comissao/destaques/20111214_melhorar_acessibilidade_deficientes_pt.htm)>. Acesso: 15 dez 2011.

<sup>58</sup>No ano passado, a Comissão adotou uma estratégia global destinada a criar uma Europa sem barreiras para as pessoas com deficiência até 2020. Esse plano descreve a forma como a UE e os governos nacionais podem contribuir para capacitar as pessoas com deficiência para que elas usufruam todos os seus direitos. Uma das ações mais importantes consistiu numa iniciativa a favor da acessibilidade. O objetivo é recorrer à normalização ou às regras aplicáveis aos contratos públicos para tornar todos os bens e serviços acessíveis às pessoas com deficiência, promovendo simultaneamente um mercado da UE para os dispositivos de assistência. Considerando a experiência dos Estados Unidos, esse mercado deverá desenvolver-se consideravelmente nos próximos anos (Disponível

em:<[http://ec.europa.eu/portugal/comissao/destaques/20111214\\_melhorar\\_acessibilidade\\_deficientes\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/portugal/comissao/destaques/20111214_melhorar_acessibilidade_deficientes_pt.htm)>. Acesso: 15 dez 2011).

## **2.1 Limites, possibilidades e desafios à acessibilidade dos alunos com deficiência nas IES de Portugal**

Para a realização das provas de ingresso (Exames Nacionais) à educação superior, em Portugal, há uma política nacional de orientação para o aluno com deficiência requerer condições especiais de exame, para que a prova, o local de realização e o tempo sejam adequados às suas necessidades. Essas orientações são divulgadas anualmente no Guia de Candidatura. O Art. 33.1 do Despacho normativo nº 7/2011 define que:

As provas e as condições de exame previstas para todos os examinandos podem ser adequadas às necessidades educativas especiais de carácter permanente, enquadradas pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, ou pelo Decreto Legislativo Regional nº 15/2006/A, de 7 de Abril, no caso dos examinandos da Região Autónoma [sic] dos Açores, ou do Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M, de 31 de Dezembro, no caso dos alunos do Região Autónoma [sic] da Madeira, de acordo com as especificidades e terminologia adoptadas nos referidos diplomas. (PORTUGAL, 2011, p. 22)

A concessão das condições especiais de exame ao aluno com deficiência não é automática e depende de autorização prévia do Júri Nacional de Exames – JNE (Art. 33.2, PORTUGAL, 2011). Dentre o conjunto de medidas visando à adequação das provas<sup>59</sup> às necessidades dos alunos como, por exemplo, para os alunos com deficiência visual permanente bilateral – cegueira e baixa visão – que frequentam os cursos gerais ou os cursos científico-humanísticos do ensino secundário e pretendam candidatar-se ao ensino superior reveste a forma de:

36.2.1 – Prestação obrigatória de exame nacional nas disciplinas que queiram eleger como provas de ingresso para candidatura ao ensino superior. Os exames nacionais em versão Braille estão sujeitos a adaptações formais, ao nível das imagens ou da formulação dos itens, podendo, sempre que necessário, haver adaptações nos critérios de classificação das provas. Os exames nacionais para alunos com baixa visão serão disponibilizados em formato digital, permitindo a ampliação adequada às incapacidades funcionais decorrentes da sua deficiência visual. (PORTUGAL, 2011, p. 23)

Quanto ao acesso, enquanto admissão, o Regulamento do Concurso Nacional de Acesso a Educação Superior Pública é definido anualmente por Portaria do Ministério da Educação, prevendo um contingente especial para candidatos com deficiência física ou sensorial ou de doença orgânica incapacitante.

Existe uma política nacional de cotas que reserva 2% nas IES públicas para o aluno com deficiência. Reunindo as condições para a candidatura, esse aluno poderá se candidatar no Contingente Especial (2%) ou Contingente Geral.

Desde 1985 (Portaria nº 787/85 de 17 de outubro), verifica-se um acréscimo de *numerus clausus*, destinado ao ingresso na educação superior de candidatos com deficiência física ou sensorial. “As sucessivas portarias anuais, que o aprovam e o publicitam, contemplam no seu articulado, entre outras disposições, a distribuição das vagas fixadas para cada curso, em cada estabelecimento de ensino superior”, na primeira fase do concurso, por um contingente geral e por um contingente especial, bem como as respectivas condições de concurso para cada um deles (REIS, 2003, p. 46). No ano de 1994, são acrescentados ao contingente especial para candidatos com deficiência física ou sensorial “os estudantes com necessidades educativas especiais decorrentes de situações clínicas devidamente comprovadas (Portaria nº 216/94 de 12 de abril, Anexo III, nº4)”. Em 2001, a cota de vagas para o contingente especial é alterada (Portaria nº 715/2001, de 12 de julho) de 1% para 2% das vagas fixadas para o concurso nacional da primeira fase, para cada par estabelecimento/curso (REIS, 2003).

Segundo Pires (2007, p. 58), o fato do estudante com deficiência poder candidatar-se ao contingente especial só na 1ª fase do Concurso Nacional de Acesso constitui mais um fator de discriminação, dado que, se por qualquer motivo justificável como, por exemplo, “súbito internamento, o estudante ficar impedido de realizar as provas de acesso nas datas previstas, perde a oportunidade de candidatar-se ao referido contingente, restando-lhe apenas a possibilidade de concorrer ao contingente geral nas fases previstas” (PIRES, 2007, p. 58). Essa autora ressalta que o procedimento adotado por alguns estudantes com deficiência, ao longo dos últimos anos, tem sido optar por apresentar a sua candidatura pelo contingente geral.

Para se candidatar ao contingente especial para *portadores de deficiência física ou sensorial*<sup>60</sup>, o estudante com deficiência ou com doença crônica:

<sup>59</sup> Júri Nacional de Exame – Requerimento para as Condições Especiais de Exames na realização dos Exames do Ensino Secundário – 2012 (p. 36-37). Disponível em: <<http://www.drelvt.min-edu.pt/alunos/provas-afERICAo-norma-01-jne-2012.pdf>>. Acesso: 15 dez. 2011.

<sup>60</sup> Artigo 26.º: *Instrução do processo de candidatura – Candidatos às vagas do contingente especial para portadores de deficiência física ou sensorial* [texto com o Português de Portugal]:

1– Os estudantes que pretendam candidatar-se às vagas do contingente especial para portadores de deficiência física ou sensorial requerem-no no acto de candidatura, através de formulário *online*.

2 – O requerimento deve ser instruído com todos os documentos que o candidato considere úteis para a avaliação da sua deficiência e das consequências desta no seu desempenho individual no percurso escolar no ensino secundário, sendo obrigatórios: *a)* No caso de deficiência auditiva, audiograma recente, com indicação da perda de audição nos ouvidos direito e esquerdo; *b)* No caso de deficiência visual, atestado médico com indicação da



[...] tem de instruir o processo com documentação que comprove o seu tipo e grau de deficiência, juntar informação detalhada dos serviços especializados de apoio educativo do órgão de gestão do estabelecimento de ensino sobre o seu processo educativo e anexar outra documentação que considere útil para a avaliação da sua situação e particularmente das consequências desta no seu desempenho individual no percurso escolar no ensino secundário. A apreciação dos pedidos de admissão incide sobre análise documental e comprovação da deficiência. (PIRES, 2007, p.57)

Conforme nos lembra Pires (2007), mesmo concorrendo à educação superior através do contingente especial para pessoas com deficiência, o estudante terá que realizar as provas de ingresso previstas para o curso a que pretende concorrer e provar a sua aptidão física, funcional ou vocacional, bem como provar que cumpre os pré-requisitos que eventualmente tenham sido fixados para esse curso pelo estabelecimento de educação superior. Os critérios subjacentes a esses pré-requisitos são estabelecidos em função das deliberações das comissões científicas de cada curso de cada IES, “o que dá origem à existência de pré-requisitos em cursos da mesma área de conhecimento (designação e plano curricular semelhantes) numas instituições e em outras não” (PIRES, 2007, p. 58).

Considerando os pré-requisitos<sup>61</sup> fixados para o ano de 2012, por exemplo, os alunos que não tenham capacidade visual e motora (Grupo F) adequadas às exigências do Curso de Ciências da Comunicação: Jornalismo, Assessoria e Multimídia da Universidade do Porto e do Curso de Arquitetura, Artes Plásticas, Design de Comunicação e Design de Equipamento da Escola Universitária das Artes de Coimbra, dentre outros, não poderão se candidatar. Se considerarmos o que expressa a Lei 46/2006 cometem ato discriminatório ao restringir a candidatura do aluno baseado nas condições de deficiência do candidato, pois deixam entender que, se não houver a compatibilidade entre os pré-requisitos básicos do curso pretendido e as reais condições desse candidato, ele não pode se candidatar ao curso almejado.

Mesmo que o candidato reúna todas as condições “pode não ser colocado, em virtude do número limitado de vagas disponíveis e da classificação de todos os candidatos. Neste caso, a

---

acuidade visual, no olho direito e no olho esquerdo, com ou sem correção; c) Declaração médica, modelo da Direção-Geral do Ensino Superior.

3 – Sempre que assim se justificar, o requerimento pode ser instruído com os seguintes documentos: a) Programa educativo individual, emitido nos termos definidos pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, ou, na falta deste, informação detalhada da direção do estabelecimento de ensino secundário sobre o processo individual do candidato; b) Atestado médico de incapacidade, emitido nos termos estabelecidos pelo Decreto-Lei nº 202/96, de 23 de outubro, na redação republicada em anexo ao Decreto-Lei nº 291/2009, de 12 de outubro.

4 — As candidaturas são apreciadas nos termos estabelecidos no anexo II.

Decreto-Lei nº 291/2009, de 12 de Outubro. Disponível em:

<<http://www.dre.pt/pdf1s/2009/10/19700/0749707500.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

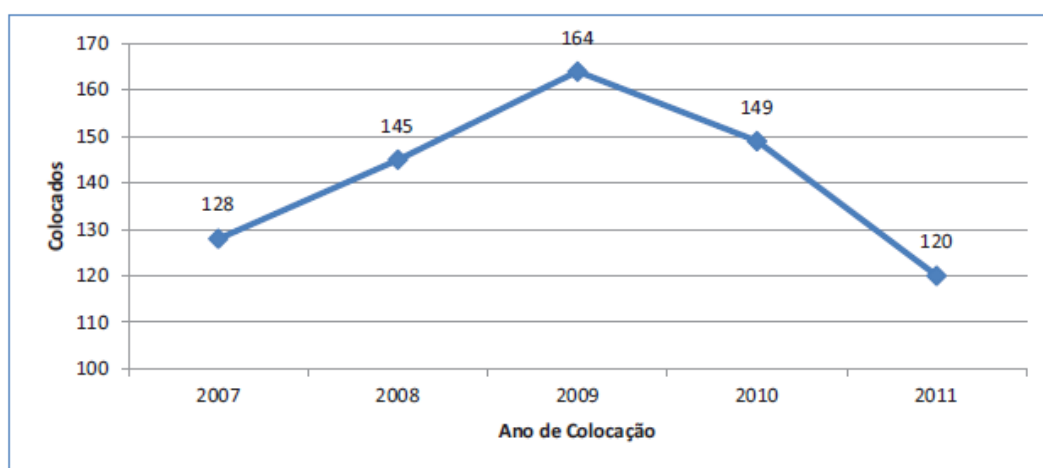
<sup>61</sup> Para maiores informações sobre os pré-requisitos acessar a DGES:

<<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/ConcursoNacionalPublico/Pre-Requisitos/>>

candidatura será considerada no âmbito do contingente geral e/ou de outro contingente especial requerido pelo interessado” (PIRES, 2007, p. 59).

Segundo dados do Gabinete de Acesso da DGES, no ano letivo de 2010 foram colocados 149 alunos. Apesar de enviar vários e-mails a DGES, não conseguimos informações de quantos se candidataram tanto no Contingente Geral quanto especial. Pela análise do GRAF. 2, verificamos a tendência decrescente do número de colocados no ano letivo de 2011. No que se refere sobre os colocados por deficiência, há um predomínio da deficiência motora até o ano de 2010.

#### A. Colocados por ano

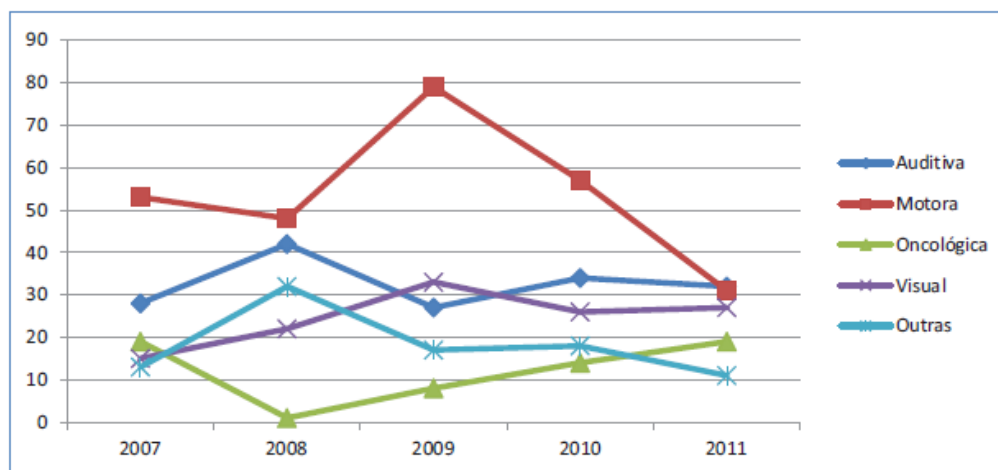


**GRÁFICO 2 - Colocação dos candidatos às vagas do contingente especial para estudantes de deficiência física ou sensorial nas respectivas vagas**

Fonte: DGES – 2011

## B. Colocados por deficiência/patologia médica

Deficiência/Patologia Médica	2007	2008	2009	2010	2011
Auditiva	28	42	27	34	32
Motora	53	48	79	57	31
Oncológica	19	1	8	14	19
Visual	15	22	33	26	27
Outras <sup>1</sup>	13	32	17	18	11
<b>Total</b>	<b>128</b>	<b>145</b>	<b>164</b>	<b>149</b>	<b>120</b>



<sup>1</sup> Transplante de Rim, Doença de Crohn, Diabetes, Linfoma de Hodgkin, Síndrome de Asperger

O contingente especial para *portadores de deficiência física ou sensorial* tem sido visto como uma medida reparadora,

[...] mercê da qual os estudantes com deficiência são compensados pelas falhas na organização de apoios nos níveis de ensino anteriores, sendo-lhes permitido concorrer a determinados cursos com médias mais baixas (e às vezes consideravelmente mais baixas) comparativamente aos colegas que concorrem pelo contingente geral. (PIRES, 2007, p. 59)

Porém, a oportunidade que lhes é concedida no acesso, nessas circunstâncias, por meio de reserva de vagas-cotas, poderá contribuir para uma situação de desvantagem na frequência (permanência). Os “níveis mais baixos em termos de conhecimentos e competências acadêmicas [sic] associados à falta de recursos e condições de apoio na instituição de ensino superior, colocá-los-á numa situação menos favorável em termos de desempenho e sucesso acadêmico [sic]” (PIRES, 2007, p. 59).

Segundo essa autora, é importante que os estudantes com deficiência, antes de efetuarem as suas escolhas, ponderem se as instituições às quais pretendem concorrer dispõem

dos meios e recursos necessários, tendo em vista que as condições de apoio são essenciais para que possa ter sucesso académico.

Durante a frequência do ensino básico, a instituição identifica o estudante com deficiência e procura, com base no cumprimento da legislação existente, responder às suas necessidades, proporcionando-lhe o direito de usufruir de recursos e serviços adequados e um currículo adaptado. Na educação superior, “essa legislação não se aplica e o estudante terá de se dirigir aos responsáveis pela instituição e solicitar medidas diferenciadas de acordo com a sua condição” (PIRES, 2007, p. 101).

Em virtude do aumento do número dos estudantes com deficiência nas IES, “da manifestação das suas necessidades específicas e da pressão para continuarem a usufruir de recursos e apoios especiais que lhes foram proporcionados durante os níveis de ensino anteriores”, alguns dos estabelecimentos de educação superior, no âmbito da autonomia que lhes é conferida pela Lei<sup>62</sup>, “estabeleceram orientações e medidas de protecção [sic] dos direitos desses estudantes; outros, porém, permanecem indiferentes a essas reivindicações” (PIRES, 2007, p. 1). De acordo a autora, no âmbito da autonomia universitária, ao longo dos últimos anos, alguns estabelecimentos de educação superior “têm progressivamente estabelecido regulamentação que abarca os direitos dos estudantes com deficiência, em alguns casos induzidos pela reivindicação directa [sic] dos estudantes ou pela intervenção das associações estudantis” (PIRES, 2007, p. 61).

Em função da Lei da Autonomia das Universidades, cada instituição goza *de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar*: “por conseguinte, cada estabelecimento pode definir a sua própria política de inclusão” (PIRES, 2007, p. 60). Desse modo, são conhecidas IES que consideram regimes especiais de avaliação nos regulamentos pedagógicos internos e outras que têm regulamentos específicos ou estatutos especiais para estudantes com condição de deficiência, ou têm atribuído a esses alunos o Estatuto de Estudante Trabalhador, “onde são abordadas algumas das medidas que devem ser observadas no apoio a este grupo estudantil, nomeadamente quanto à acessibilidade e mobilidade nos espaços comuns, condições de estudo, avaliação e acesso à informação” (PIRES, 2007, p. 61).

No contexto nacional, o acolhimento e o acompanhamento de estudantes com deficiência nas IES são estabelecidos por:

---

<sup>62</sup> Art. 76º da Constituição Portuguesa e Art. 47º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Serviços de Apoio específicos<sup>63</sup>, por serviços, gabinetes ou núcleos de apoio ao estudante<sup>64</sup>, ou, ainda, por comissões de acompanhamento organizadas pelos Conselhos Directivos [sic] ou Pedagógicos<sup>65</sup>. Os apoios e as medidas estabelecidos, na maioria dos casos são definidos em função das necessidades individuais dos estudantes admitidos. Os Serviços de Acção [sic] Social em diversas instituições de ensino superior público desempenham igualmente um papel importantíssimo na concessão de subsídios e apoios específicos aos estudantes com deficiência, embora limitada em função dos orçamentos disponíveis. Outros estabelecimentos de ensino dispõem de centros de investigação na área das tecnologias e serviços para pessoas com deficiência que apoiam tanto os estudantes da instituição como a comunidade local<sup>66</sup>. (PIRES, 2007, p. 80)

Com o objetivo de partilhar experiências profissionais e a definição de orientações que estabeleçam uma política de ação comum e o desenvolvimento de normas para os serviços que apoiam estudantes com deficiência, com vista ao desenvolvimento, valorização, reconhecimento, consolidação e reforço da qualidade dos serviços prestados em julho de 2004, foi formalizado o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior – Gtaedes<sup>67</sup>. Constituído por instituições de educação superior pública<sup>68</sup>, conta ainda com a colaboração de um representante da Direção-geral do Ensino Superior – DGES, da Agência para a Sociedade do Conhecimento – Umic e do Instituto Nacional para a Reabilitação. Essas instituições assinaram um protocolo de cooperação com um propósito de:

- a) Proporcionar um serviço de melhor qualidade a estudantes com deficiência;
- b) Promover a aproximação interserviços que apoiam estudantes com deficiência, por forma a facilitar a troca de experiências, o desenvolvimento de iniciativas conjuntas e a racionalização de recursos.

No âmbito desse Grupo, foi criado o projeto Biblioteca Aberta no Ensino Superior<sup>69</sup>, na qual consta já elevado volume de material de estudo acessível a estudantes impedidos de ler em formatos convencionais.

<sup>63</sup> Ex.: Universidades do Minho, Porto e Coimbra.

<sup>64</sup> Ex.: Faculdade de Letras e de Ciências da Universidade de Lisboa, Universidade de Évora.

<sup>65</sup> Ex.: Faculdade de Ciências e Belas-Artes da Universidade de Lisboa, Instituto Politécnico do Porto.

<sup>66</sup> Ex.: Universidade de Trás-os-Montes - CERTIC e Escola Superior de Educação do Porto – Núcleo de Apoio à Inclusão Digital.

<sup>67</sup> Para maiores informações consultar Gtaedes: (Disponível em:< <http://www.aminharadio.com/gtaedes/apresenta>>. Acesso em: 01 out. 2012.

<sup>68</sup> Universidade dos Açores; Universidade de Aveiro: Gabinete de Apoio Pedagógico; Universidade de Coimbra: Apoio Técnico-Pedagógico a Estudantes Deficientes; Universidade de Évora: Núcleo de Apoio ao Estudante; Universidade de Lisboa: Reitoria; Universidade do Minho: Gabinete de Apoio ao Estudante com Deficiência; Universidade do Porto: Serviço de Apoio ao Estudante com Deficiência; Universidade Técnica de Lisboa: Serviços de Acção Social; Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: Centro de Engenharia de Reabilitação e Acessibilidade; Instituto Politécnico de Leiria: Serviço de Apoio ao Estudante; Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa: Serviço de Apoio ao Aluno; Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa: Gabinete de Apoio Psicopedagógico (Disponível em:< <http://baes.up.pt/>>. Acesso em: 01 dez. 2011.

<sup>69</sup> Para mais informações consultar BAES: Disponível em:< <http://baes.up.pt/>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

Conforme Velez (2010, p. 3), a partilha por parte dos serviços de apoio com experiências “anteriores de determinados casos e a discussão de modos de actuação [sic], permite concluir qual a melhor forma de apoiar determinado caso, o que é, indubitavelmente, bastante profícuo e enriquecedor, sendo a aprendizagem mútua uma constante”.

Pires (2007, p. 74) esclarece que apesar do carácter inovador das iniciativas, não pode deixar de assinalar o pouco interesse manifestado pela Direção-geral de Ensino Superior na observância dos compromissos assumidos, “nomeadamente no desbloqueamento da verba estabelecida para a atribuição directa [sic] de ajudas técnicas aos estudantes com deficiência abrangidos, ficando os mesmos a aguardar mais de um ano para proceder às respectivas compras”. Essa autora ressalta que as estruturas formais de apoio, em particular os serviços de apoio, parecem contribuir para a melhoria das condições de estudo dos estudantes nas IES, “por meio da resposta às necessidades individuais desses alunos, desenvolvendo pontualmente actividades [sic] que visam produzir modificações no meio e na cultura da comunidade académica local” (PIRES, 2007, p. 1).

Patrício (2003) afirma que, tal como em outros países da UE, tem-se verificado em Portugal um acréscimo do número de estudantes com deficiência a frequentar a educação superior, devido à implementação de medidas de apoio específicas nesse nível de ensino. Entretanto, apesar dessas estruturas de apoios, os estudos de Patrício (2003); Reis (2003); Rodrigues (2004); Pires (2007); Velez (2010); Martins (2011), dentre outros, constam que os estudantes com deficiência na educação superior “enfrentam inúmeras barreiras de natureza legal, financeira, físico-ambiental, social, cultural e pedagógica que condicionam a sua participação no contexto académico [sic]” (PIRES, 2007, p. 1). Essa realidade converge com os estudos realizados sobre a realidade brasileira, nas análises que fizemos sobre acessibilidade/barreiras física e atitudinais, bem como sobre a política institucional sobre as IES brasileira se aplicam à realidade das IES portuguesas, por isso não vamos repeti-las.

Os resultados revelaram que os estudantes identificaram como barreiras ao seu percurso académico, as dificuldades de acesso à documentação e bibliografia em formato adaptado às suas necessidades; as atitudes de discriminação de docentes, funcionários e colegas (PIRES, 2007). Patrício (2003, p. 53) considera que os estudantes se confrontam, nos estabelecimentos de Educação Superior, com quatro tipos de barreiras:

[...] *físicas ou arquitectónicas* [sic] que condicionam ou impedem a acessibilidade aos edifícios, locais de estudo, aos transportes públicos, a parques de estacionamento de veículos, à utilização de casas de banho, aos balcões de atendimento público, entre outras; psicológicas e culturais que, suportando-se em estereótipos relativamente à deficiência, comprometem o desenvolvimento do sentimento de pertença à comunidade escolar em que se

inserem, induzem o estudante a adaptar-se ao meio concebido para as maiorias; de índole pedagógica e didáctica [sic] que denotam características do ensino de massas, traduzindo-se em dificuldades de acesso à informação, à documentação e à investigação, a opções curriculares, métodos de avaliação e a equipamentos adaptados às condições específicas do estudante, e na aquisição desses mesmos equipamentos; *resultantes da falta de informação/formação* dirigida à comunidade académica [sic] e ao próprio estudante com deficiência. (PATRÍCIO, 2003, p. 53, grifos nossos)

De acordo com os estudos de Velez (2010), essas barreiras vão ao encontro do conjunto de dificuldades com que os serviços de apoio se deparam diariamente transformando-se em autênticos desafios, na tentativa de ultrapassá-las da melhor maneira, para prestar um serviço de melhor qualidade aos estudantes com deficiência que frequentam a educação superior, entre os quais destacamos os seguintes:

- a) Heterogeneidade de apoios existentes nas diferentes IES. “As medidas criadas para apoio aos estudantes com Necessidades Educativas Especiais – NEE nas IES dependem da sensibilidade para a problemática dos dirigentes máximos das IES e não emergem diretamente [sic] das necessidades apresentadas pelos estudantes” (VELEZ, 2010, p. 1).
- b) Constrangimentos financeiros, que influenciam directamente [sic] a qualidade do apoio a prestar a esses estudantes. Destaca como exemplo as dificuldades para os Serviços de Apoio das maiorias das IES garantirem os intérpretes de LGP e o cuidador permanente:

No caso dos alunos que necessitam de um cuidador 24h/dia, torna-se bastante dispendioso contratar este tipo de serviço. Para, além disso, mesmo se fosse possível contratar este tipo de serviço, as residências universitárias não contemplam espaço para alojar o cuidador. Ou seja, algumas IES apresentam as condições de acessibilidade necessárias para alojar estudantes com deficiência motora, mas não apresentam condições para alojar estudantes totalmente dependentes. (VELEZ, 2010, p. 2)

- c) A sensibilização da comunidade académica, principalmente dos docentes, para cada problemática concreta, propondo-se modos de atuação que se julgam adequados para as diferentes situações, nem sempre é uma tarefa fácil e, muitas vezes, não se obtêm os resultados ideais, “principalmente nos casos que exigem maior acompanhamento e orientação por parte dos docentes, como é o caso de alunos com deficiência multissensorial, dislexia, síndrome de Asperger, doenças do foro psiquiátrico, entre outras” (VELEZ, 2010, p. 2).

- d) Em muitas IES, não se verificam condições de acessibilidade para estudantes com necessidades especiais em todos os edifícios e áreas comuns, o que dificulta grandemente a sua inclusão plena.
- e) Resistência ou dificuldades dos estudantes com deficiência em participar ativamente na definição dos apoios específicos

[...] que virão a usufruir, no entanto, o seu envolvimento activo [sic] reveste-se de extrema importância, pois, caso contrário, a nossa acção [sic] poderá incidir sobre aspectos não fundamentais. Teremos que ter sempre em consideração a individualização e personalização das estratégias a adoptar, com o objectivo [sic] de promover competências que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania de todos os alunos com NEE que frequentam as IES. (VELEZ, 2010, p. 2)

- f) Urge a criação de enquadramento legal e de uma política de apoio à semelhança do que acontece nos outros níveis de ensino.

Linha de financiamento criada pelo Estado à qual as IES que pretendam implementar políticas para a promoção da inclusão se possam candidatar, com apresentação de relatórios de progressão dos objectivos [sic] propostos nos planos de acção [sic], com penalização das instituições que não cumprirem o inicialmente proposto e concessão de reforço financeiro às instituições que, por seu turno, superarem os objectivos [sic] propostos. (VELEZ, 2010, p. 3)

- g) Criação de residências universitárias com condições físicas e pessoal especializado para os estudantes que necessitam de cuidados permanentes;
- h) Concessão de bolsas de estudo individuais para supressão de necessidades específicas [por exemplo, material escolar específico, equipamento, ajudas pessoais não médicas] (VELEZ, 2010).

Outro projeto que Portugal participa é o HEAG, que consiste numa base de dados que suporta o Guia Europeu de Acessibilidades da Educação Superior, destinado a estudantes com incapacidades que pretendam estudar noutro país europeu.

Este serviço fornece informação sobre os apoios que as instituições do ensino superior oferecem a estudantes com necessidades especiais, ajudando-os a tomarem uma decisão fundamentada sobre os programas de estudo e as actividades [sic] de intercâmbio, sendo disponibilizado através do sítio Web da Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Especiais em Educação – <http://www.european-agency.org/agency-projects/heag>. (BRANDÃO, 2010, p. 1)

Nesse endereço da web está disponível informação sobre a educação superior de cerca dos 28 países participantes, tendo cerca de 500 IES europeias com dados na plataforma



HEAG. Pelo menos 36 IES portuguesas inseriram informação nessa plataforma entre julho e setembro de 2009. Ainda que, comparativamente a outros países, esse número de adesões pareça elevado, “quando contextualizado no número global de instituições do ensino superior (cerca de 280 entidades públicas e privadas existentes em Portugal, a quem foi dirigido o convite à participação neste projeto), consideramos que fica aquém das expectativas” (BRANDÃO, 2010, p. 2). Cada país disponibiliza dados que podem ser acedidos por meio de páginas Web nacionais com informação específica sobre a respectiva educação superior que permite aos utilizadores fazerem pesquisa quanto a serviços especializados e acessibilidades.

As páginas Web nacionais disponibilizam informação sobre: (i) serviços de apoio institucional, incluindo serviços para estudantes com deficiência; (ii) acessibilidades arquitectónicas [sic]; (iii) apoio ao ensino e aprendizagem; (iv) outra informação genérica. Toda a informação está disponível em inglês e na língua do respectivo país. A informação inserida na base de dados é da responsabilidade de cada uma das instituições de ensino superior que aderiram e a introduziram na plataforma HEAG. (BRANDÃO, 2010, p. 1)

Resta ainda ressaltar uma iniciativa da Comunidade Europeia que, no âmbito do programa Helios II, o grupo temático 13, constituído por 19 parceiros de 12 Estados-Membros, elaborou o documento *Ensino superior e estudantes deficientes: para uma política europeia de integração* (HELIOS II, 1996) onde, de acordo com Pires (2007, p. 80), se afirma a responsabilidade dos estabelecimentos de educação superior na definição de políticas institucionais que consagrem medidas relativas à inclusão de estudantes com deficiência e que assegurem melhores:

- Condições de vida académica [sic]: acolhimento e informação, mobilidade e acessibilidade aos locais de estudo, alojamento, serviços de restauração e transporte adequados, acompanhamento personalizado quando imprescindível, acesso à prática desportiva, à cultura e tempos livres e ao apoio social;
- Condições de estudo: acompanhamento e apoio na transição de nível de ensino e organização de estudos, materiais didácticos [sic] em formato adequado a cada indivíduo, ajudas técnicas apropriadas, tutoria, diversidade de modelos de avaliação, centros de documentação apetrechados tecnicamente, formação ao nível das tecnologias;
- Condições de transição para a vida social e/ou profissional: acesso à informação, documentação e actividades [sic] de ajuda à inserção profissional. (HELIOS II, 1996)

Para o efeito, é expresso no documento que os estabelecimentos de educação superior devem igualmente dotar-se de “uma estrutura de acolhimento, informação e acompanhamento destinados aos estudantes com deficiência que intervenham nos três domínios do percurso académico [sic] dos estudantes: transição para o ensino superior, frequência do ensino superior e transição para a vida activa [sic]” (PIRES, 2007, p. 80).

Dado o exposto, conforme Pires (2007), as barreiras atitudinais, a falta de preparação ou formação dos docentes, a inadequação de meios são alguns dos fatores que determinam o sucesso dos alunos com deficiência nas IES. As barreiras identificadas, na recepção e acolhimento, no relacionamento interpessoal, na acessibilidade física e arquitetônica, nas atividades acadêmicas, na acessibilidade de comunicação e informação e no apoio social, não impossibilitam os estudantes de ter resultados positivos, porém, convém avaliar a que custo.

O conhecimento sobre as barreiras e os “factores [sic] facilitadores à participação dos estudantes com deficiência, neste contexto educativo, poderá permitir a adoção de ações [sic] mais eficazes, seja por aprimorar o que se já vai fazendo seja por suprimir as lacunas que persistem” (PIRES, 2007, p. 2). É preciso garantir os recursos e serviços educacionais organizados institucionalmente para atender às diferentes demandas da comunidade universitária.

Assim, pensar em aderir ao movimento da inclusão na educação superior é um desafio que abrange desde a criação de uma política interna que atenda às demandas desse público,

[...] bem como criar condições pedagógicas para sua permanência com sucesso durante o curso escolhido. Não há como negar que as exigências são muitas e que não basta apenas a boa vontade de alguns. Inclusão exige rupturas e a busca de alternativas viáveis, pois também é certo que todos têm o direito de alcançar maiores índices de escolarização e uma política precisa ser urgentemente pensada para isto. (THOMA, 2006, p. 2)

Considerando a importância de investigações sobre as estruturas e serviços de apoios visando ao intercâmbio de conhecimento, saberes, práticas e os resultados alcançados pelas experiências de inclusão vivenciadas pelas instituições de ensino, e ainda a importância da existência de uma política institucional de acessibilidade, no próximo capítulo analisaremos as políticas, as ações, os encaminhamentos e as experiências institucionais das IFES públicas selecionadas para o estudo e que estão voltadas para assegurar as condições de acesso e permanência dos alunos com deficiência.

## CAPÍTULO IV

### **AÇÕES E ENCAMINHAMENTOS PARA A ACESSIBILIDADE NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E DOS GESTORES INSTITUCIONAIS**

Agora, todo esse cenário é sensível aos nossos olhos, como, por exemplo, a falta de sensibilidade dos professores em atender pequenas solicitações dos alunos (antecipação de material), as rampas mal projetadas ou a ausência delas, o excesso de degraus pelos caminhos e os objetos – decorativos (para as pessoas com deficiência visual, leia-se obstáculos) pelos corredores. (CASTRO, 2011, p. 221)

Nos Capítulos IV e V, analisamos as ações e encaminhamentos das Ifes no Brasil e em Portugal para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência. O trabalho de análise foi estruturado em três importantes Dimensões Institucionais, conforme QUADRO 8: as Políticas, Ações e Serviços de Apoio para a acessibilidade desses alunos na educação superior.

A dimensão das políticas compreendeu apenas a análise de regulamentos, despachos, regimentos e outros documentos que visam normatizar ou orientar ações institucionais no atendimento do aluno com deficiência. Na dimensão de ações, vamos nos reportar àquelas efetivamente implementadas para garantir os recursos de acessibilidade para esse aluno. Como se trata de campo bastante vasto e heterogêneo em cada instituição, optamos por visualizar quatro pontos básicos:

- a) Processo Seletivo – PS, no qual focaremos as condições especiais de apoio ao acesso;
- b) Atitudinais cujo foco são as ações de sensibilização da comunidade universitária no sentido de romper com estigmas e preconceitos;
- c) Infraestrutura, que toma como foco os aspectos arquitetônicos referentes às edificações e instalações, bem como as condições de comunicação e informação (comunicação, informação e linguagens em formatos acessíveis);
- d) Pedagógica/Acadêmica, configurada a partir dos elementos de acesso ao currículo para equiparar as condições de acesso ao ensino e aprendizagem (condições de frequência).

A terceira e última dimensão, denominada de serviços de apoio, diz respeito às estruturas, órgãos, gabinetes, núcleos de acessibilidade, ou seja, os setores específicos existentes nas Ifes para garantir o acesso e a permanência do aluno com deficiência.

Nessas duas últimas dimensões, os dados foram construídos a partir das entrevistas realizadas no Brasil e em Portugal. Ao escolhermos os participantes, procuramos contemplar os diferentes olhares sobre acesso e permanência do aluno nas Ifes. Sabemos que eles são múltiplos e mesmo cientes dessa diversidade, optamos por buscar o olhar de três grupos distintos de sujeitos mais afetos à questão: os alunos com deficiência, os gestores institucionais e os gestores dos serviços específicos.

Ao iniciarmos o trabalho de análise, é importante destacar a nossa opção por não fazer separação entre os quadros de dados do Brasil e Portugal. Para explicarmos melhor, tomemos como exemplo a primeira categoria que se refere ao acesso enquanto ingresso à educação superior que denominamos de Processo Seletivo – PS. Neste item, vamos tratar das condições especiais de apoio que são oferecidas ao candidato com deficiência para realizar as provas de ingresso. Não cabe aqui tecermos novamente uma descrição sobre as diferenças do sistema de ingresso à educação superior no Brasil e em Portugal. O relevante é que os dois sistemas lançam mão de exames e, neste ponto do trabalho, consideramos apenas as condições de apoio oferecidas no momento da realização das provas.

As condições de permanência<sup>139</sup> são a base de todas as demais categorias de análise e, de igual modo, elas têm certas proximidades que justificam nossa despreocupação em fincar marcos de separação das realidades nacionais. Tanto em Portugal quanto no Brasil, tais condições perpassam pela coincidência de práticas e de estruturas no que tange à acessibilidade atitudinal, arquitetônica, comunicação e informação e pedagógica.

Destacamos que para a análise, em diversos momentos, reproduziremos longos trechos das narrativas dos participantes, transcritos de forma literal para mantermos a fidelidade dos depoimentos. Por mais que tentamos falar a partir do que ouvimos deles, não conseguiremos expressar com clareza o cotidiano dos alunos e gestores e apresentar os conflitos, os desafios, os problemas, as ações e os encaminhamentos encontrados para solucioná-los.

---

<sup>139</sup> Em outras palavras, condições de vida e estudo/frequência do ensino superior (HELIOS II, 1996) ou Acesso ao Currículo (SANCHES, 2000 *apud* REIS, 2007).

**QUADRO 8 - Sistematização das dimensões institucionais para análise**

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Políticas Institucionais	Regulamentos Despachos Regimentos Estatutos	
Ações Institucionais (Acessibilidade)	Processo Seletivo	
	Atitudinal	
	Infraestrutura	Arquitetônica/Física Comunicação e Informação
	Pedagógica/Acadêmica	Produção de livros, textos e materiais em formatos acessíveis Acervo Bibliográfico Avaliação Intérpretes de Libras e LGP Flexibilização de prazos Flexibilização na correção da prova Tempo adicional Outros
Serviços de Apoio (Núcleos de Acessibilidade)	Estrutura e Organização	
	Ações Desenvolvidas	
	Parcerias/articulações para implementação de uma política interna de acessibilidade na instituição	

**Fonte:** Dados coletados nas entrevistas

Enfatizamos que alguns dos relatos dos alunos com deficiência visual referentes aos textos, livros em braille, digitalizados, etc., bem como a sinalização e informação nas edificações (piso e portas – visual, tátil ou sonora), dentre outros, deveriam ser analisados na subcategoria das ações de Infraestrutura – Comunicação e Informação considerando a definição de comunicação da *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*:

Linguagem, exibição de texto, braille, comunicação tátil, caracteres grandes, meios multimídia acessíveis, assim como os modos escrito, áudio, linguagem plena, leitor humano e modos aumentativo e alternativo, meios e formatos de comunicação, incluindo tecnologia de informação e comunicação acessível. (PORTUGAL, 2009, p. 1)

Sassaki (2005, p. 23) classifica a Acessibilidade/Barreira em seis dimensões:

Acessibilidade Comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual, etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila, etc., incluindo textos em braille, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas) e na comunicação virtual (acessibilidade digital).

Entretanto, no que se refere à produção de livros, textos, etc. em formatos acessíveis e sinalização e informação do espaço físico, autores como Amaral *et al.* (2000) e Castro (2011), dentre outros, analisaram as narrativas dos participantes nas categorias de Barreiras/Acessibilidade Pedagógicas e Arquitetônicas. Isso não reflete um problema na

categorização dos dados analisados. Ocorreu, porque as classificações das barreiras/acessibilidades/ações variam de autor para autor, inclusive o Decreto nº 5.296/2004. Ao analisarmos as definições de Acessibilidade de Comunicação e Informação, no que se refere ao aluno com deficiência visual, constatamos que muitos autores incluem o que pertence a essa categoria em outras. Nesse sentido, essa perpassa pelas diversas barreiras/acessibilidade como a pedagógica e a arquitetônica.

Em nosso estudo, vamos analisar os relatos referentes à sinalização e comunicação visual, tátil e sonora na subcategoria Arquitetônica considerando que os responsáveis por essas ações, nas universidades, são os Gestores de Infraestrutura; e as narrativas de produção de livros, textos e outros materiais pedagógicos acessíveis na categoria Pedagógica considerando que os responsáveis são os Gestores de Ensino, bem como as ações dos Gestores dos Serviços de Apoio e suas articulações entre esses diferentes órgãos em busca de uma Política Institucional de Acessibilidade da Universidade.

Neste capítulo, analisamos apenas a Dimensão das Ações Institucionais sob a perspectiva dos alunos com deficiência e dos gestores institucionais.

## **1 Ações institucionais**

Na Dimensão de Ações de Acessibilidade Institucionais analisaremos, a partir da perspectiva do aluno com deficiência e do Gestor Institucional, as ações desenvolvidas pelo PS para garantir as condições especiais de exame na realização da prova de acesso/ingresso à universidade e as ações realizadas com vistas a eliminar as barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação e informação para equiparar as condições de acesso e permanência (condições de frequência) do aluno com deficiência matriculado na instituição.

## 1.1 Processo seletivo

### *A perspectiva do aluno*

Segundo os alunos, as solicitações específicas de condições especiais para a realização dos exames, feitas no ato de inscrição, foram atendidas no que se refere ao tempo adicional, espaço físico, mobiliário e equipamento acessível, leitor, intérpretes, correção flexível da prova do aluno surdo, prova ampliada, uso de computadores no caso dos alunos de Portugal, dentre outros. Dos 14 alunos, dois não solicitaram condições especiais de exame, um porque ingressou como portador de diploma, o outro (A14UP) relatou que não tinha conhecimento que poderia utilizar esses recursos.

Alguns aspectos nas falas merecem nossa atenção. Quatro dos seis alunos portugueses declararam fazer uso do Contingente Especial para seu ingresso (A9UMinho, A10UMinho, A12UP e A13UP) que, na verdade, pode ser traduzido como um sistema de reserva de vagas. Ao passo que um aluno brasileiro (A2UFG) relata ter pleiteado, junto ao Ministério Público, o acesso por cota a exemplo de outros concursos públicos, mas não foi atendido. Ele relata que foi informado que existe, na Universidade Federal do Paraná – UFPR, cotas para alunos com deficiência. Isso ocorre, porque em Portugal existe uma política nacional que reserva 2% de cotas para estudantes com deficiência nas universidades públicas, enquanto que no Brasil a política nacional de reserva de vagas para as Ifes, até o atual momento, como temos a aprovação recente da Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, prevê apenas cota social e racial e cada instituição tem autonomia para reservar cotas para pessoas com deficiência, como por exemplo, a Universidade Federal de Sergipe – UFS. Até 2012, as Ifes selecionadas para o nosso estudo não tinham cotas para alunos com deficiência. Existe na UFG a reserva de 15 vagas para candidatos surdos no curso de Letras Libras que integra o programa de inclusão da universidade, que é o UFGInclui.

Segundo estudo de Castro (2011), no processo seletivo de 2009, das 13 universidades pesquisadas, apenas duas possuíam reserva de vagas para candidatos com deficiência e apenas uma é federal – a UFPR.

No que se refere ao Contingente Especial, Pires (2007) ressalta que a reserva de vagas tem sido vista como uma medida reparadora e pode colocar o aluno com deficiência em

situação de desvantagem na frequência (permanência) e sucesso acadêmico, principalmente se a universidade não oferecer condições de apoio para sua permanência, considerando que, muitas vezes, permite o estudante concorrer a determinados cursos com médias mais baixas. “Só para fazer a minha candidatura para universidade, [...] como eu tinha uma média baixa para [...] eu optei mesmo, foi uma decisão minha de o fazer [sic], porque assim foi muito mais fácil para mim [sic] entrar (A10UMinho)”.

Como já discutimos anteriormente, cotas/reserva de vagas são Políticas de Ações Afirmativas. Elas são focalizadas, compensatórias e distributivas e como não há vagas para todos, na prática precisam ser administradas pelas políticas sociais (educação), pois não são todos os “grupos sociais” que são contemplados.

Quanto aos apoios oferecidos aos alunos cegos, a prática portuguesa faz uso extensivo do computador. Nesse modelo, a prova é enviada pela Diretoria Geral de Ensino Superior à Escola Secundária, na qual será aplicada, fazendo-se uso dos computadores para a realização dela. No Brasil, a maior ocorrência é do uso de leitores que implicam na ampliação do número de pessoas envolvidas no processo de aplicação das provas. Esse modelo tem diversas variações. Na UFG, são leitores com conhecimentos específicos do conteúdo de prova. Na UFU, são leitores específicos apenas nos casos de língua estrangeira. No entanto, registra-se a presença de um fiscal para o trabalho do leitor.

O uso do computador na realidade brasileira experimenta certas restrições e constrangimentos. Os alunos relatam diferentes experiências. Um aluno cego preferiu não usar o computador devido à situação de ter que passar pela inspeção da polícia federal no ato da prova, dando-nos a entender que isso lhe causaria constrangimento (A1UFG). Outro aluno relata que seu pedido de uso de computador foi indeferido para a realização da prova seletiva do Mestrado e que houve orientações da Pró-Reitoria de Graduação – Prograd para o uso de leitor (A4UFU).

Com relação aos hábitos desenvolvidos na educação básica, temos o relato de um aluno cego que se habituou a escrever em braille e avalia que sua escrita em português não foi aperfeiçoada, ao longo dos anos de escolarização, em função desse hábito, bem como pela falta de correção dos professores, ele avalia que transcrever sua resposta do braille para o português cria uma desigualdade na avaliação da prova (A9UMinho). A flexibilidade de correção é concedida aos alunos surdos e isso deve ser pensado para os alunos cegos que fazem o uso da prova braille e do computador.

Outro aspecto que nos chama atenção refere-se aos intérpretes de Libras. Todos os alunos relataram que existe uma flexibilidade na correção da prova, mas no que se alude à



atuação do intérprete é diferente. Na UFG, o intérprete pode traduzir toda a prova e, na UFU, segundo o aluno, o intérprete é orientado a interpretar apenas os avisos, enunciados e termos que o estudante tenha dúvida. Além disso, o aluno surdo do curso Letras Libras da UFG tem uma prova especial com modificações na estrutura curricular, no tempo, no ritmo e no número de questões, o que não ocorre na prova dos alunos surdos que realizam o PS para outros cursos dessa mesma universidade.

### *A perspectiva do gestor*

Inicialmente, apresentamos os dados referentes ao último PS<sup>140</sup> da UFG e da UFU. Como podemos observar no QUADRO 9, apesar de estar aumentando, aos poucos, o número da participação dos candidatos com deficiência nos PSs, ele ainda é insignificante. Na UFG, por exemplo, dos 34.615 candidatos inscritos em 2011, apenas 180 possuíam algum tipo de deficiência. Na UFU, inscreveram-se apenas 14 pessoas e, na 3ª etapa, apenas cinco estavam concorrendo às vagas. A análise da aprovação desses candidatos nas Ifes evidencia uma participação menor ainda: 22 aprovados na UFG que correspondem a 12% e um na UFU que correspondeu a 20%. Dos aprovados na UFG, quatro eram com deficiência auditiva, seis física, três intelectual, seis visual e duas com outras deficiência. Na UFU, apenas um candidato surdo foi aprovado.

**QUADRO 9 - Informações sobre os candidatos que realizaram o último Processo Seletivo na UFG e UFU considerando a data da entrevista realizada com os Gestores**

Ifes	Processo Seletivo	Nº de candidatos sem deficiência que se inscreveram	Nº de candidatos com deficiência que se inscreveram	Tipo de Deficiência	Nº de candidatos com deficiência aprovados e tipo	Cursos que foram aprovados
UFG	2011/1	34615	180	Auditiva: 55 Física: 35 Intelectual: 5 Visual: 35 Outras: 50	22  Auditiva- 4 Física- 6 Intelectual-3 Visual- 6 Outras-2	Ciências Biológicas; Ciências Sociais; Direito; Ecologia e Análise Ambiental; Engenharia Florestal; Educação Física; Farmácia; Geografia; História; Letras; Matemática e Pedagogia.
UFU	Paaes 12*		5 na 3ª Etapa  Foram 14 candidatos no com deficiência em todas as etapas do PAAES.	Auditiva: 3 Física: 1 Visual: 1	1  Auditiva (Surda)	Letras

**Fonte:** Dados coletados nas entrevistas

\*Será considerada a 3ª etapa do Programa Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior – Paaes, que corresponde à etapa final desse PS, quando o aluno indica o curso que pretende concorrer às vagas. Foram 17 candidatos no Paaes e cinco na 3ª Etapa.

Sobre os recursos de acessibilidade disponíveis aos candidatos com deficiência para a realização da prova do PS – na equiparação das condições de acesso – realizamos as entrevistas apenas com os Gestores dos Processos Seletivos da UFG<sup>141</sup> e UFU<sup>142</sup>. Isso porque, em Portugal, o acesso a esse nível de ensino ocorre por meio do Concurso Nacional de Acesso e a organização dele não depende de cada IES. Por meio do QUADRO 10,

<sup>140</sup> Considerando o período de entrevista realizado em julho/2011, na UFG, os dados foram elaborados baseados no Processo Seletivo 2011-1 e, na UFU, realizado em março/2012 foi considerado o Paaes/2012, realizado em 2011.

<sup>141</sup> A UFG, para preenchimento de vagas de cursos em nível de graduação, dispõe dos seguintes processos seletivos: Processo Seletivo Semestral – Vestibular e Enem (início em 2012) – 20% das vagas de cursos que não precisam de verificação de conhecimentos; Processo Seletivo para Portadores de Diploma de Curso Superior e o Processo Seletivo para Transferência.

<sup>142</sup> A UFU, para preenchimento de vagas de cursos em nível de graduação, dispõe dos seguintes processos seletivos: Processo Seletivo Semestral, não seriado e realizado semestralmente, visa preencher 75% das vagas iniciais. Ocorre em duas vezes ao ano (normalmente nos meses de janeiro e julho), antes do início de cada semestre letivo. É realizado em duas fases, sendo a primeira delas o Enem; Programa Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior – Paaes; Processo Seletivo para Portadores de Diploma de Curso Superior e o Processo Seletivo para Transferência. Disponível em: < <http://www2.ufu.br/pagina/formas-de-ingresso-0>>. Acesso em: 1 out. 2012.

apresentamos os recursos de acessibilidade oferecidos na UFG e na UFU, a partir das orientações expressas Aviso Circular nº 277/MEC (BRASIL, 1996b).

**QUADRO 10 - Condições especiais oferecidas no Processo Seletivo da UFG e da UFU**

<b>Condições especiais conforme o Aviso Circular nº 277/MEC</b>	<b>UFG</b>	<b>UFU</b>
Instalação de Bancas Especiais com especialistas na área de eficiência do candidato.	Equipe de professores que já trabalha há um bom tempo.	Equipe que já trabalha há um bom tempo (fiscais do curso de Educação Física).
Acessibilidade física (adaptação de espaços físicos, mobiliário e equipamentos) para a pessoa com deficiência física e visual.	X Mais voltada para a deficiência física.  Prédio da Faculdade de Enfermagem e Nutrição.	X Mais voltada para a deficiência física.  Prédio da Biblioteca do Campus Santa Mônica.
Utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida.	X	X Utiliza computadores para alunos com baixa visão digitar a resposta.
Utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas orais e/ou em braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOS VOX adaptado ao computador.	Provas orais: Ledores e fiscal para preenchimento da prova.  Os ledores são professores de cada área do conhecimento.  Prova em computador pelo sistema de voz (um candidato).	Provas orais: Ledores e fiscal para preenchimento da prova.
Disponibilização de intérprete no caso de Língua de Sinais para avaliação dos candidatos surdos.	Intérprete de Libras.  Interpretar a prova e informações sobre o Processo Seletivo.	Intérprete de Libras.  Não pode interpretar a prova toda.  Sanar eventuais dúvidas ou fornecer informações sobre o Processo Seletivo durante a aplicação da prova.
Flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos com deficiência auditiva.	X	X
Ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato.	X	X
Utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pela pessoa com deficiência física com comprometimento dos membros superiores.	X	X
	Fiscal para o auxílio preenchimento.	Fiscal para o auxílio preenchimento.

**Fonte:** Dados coletados nas entrevistas

Nesse sentido, perguntamos para os Gestores quais foram os principais recursos de acessibilidades utilizados no último PS cujas respostas estão no QUADRO 11.

**QUADRO 11 - Condições especiais requeridas no último Processo Seletivo da UFG e da UFU**

<b>Tipo de Deficiência</b>	<b>UFG – 2011/1</b>	<b>UFU Paaes – 2012-1</b>
Deficiência Auditiva	Intérprete de Libras e correção diferenciada.	Intérprete de Libras – informações e dúvidas.
Deficiência Física	Local de fácil acesso; cadeira, mesa confortável e espaçosa.	Local de fácil acesso; mesa que encaixe cadeira de rodas; banheiro adequado; auxílio na leitura do enunciado das questões; auxílio na transcrição das respostas e tempo adicional.
Deficiência Visual	Prova ampliada; ledor; lupa e fiscal para marcar o cartão resposta e redação.	Prova ampliada ao máximo; tempo adicional e auxílio na transcrição das respostas.

**Fonte:** Dados coletados nas entrevistas

Como podemos observar no QUADRO 10, de modo geral, tanto na UFG quanto na UFU são oferecidos aos candidatos com deficiência para equiparar as condições de acesso no momento da realização da prova no PS: espaço físico; mobiliário e equipamentos acessíveis; leitores e fiscais para preenchimento dos cartões de provas, das questões abertas e da redação; intérprete de Libras para a prova toda ou apenas informações e avisos sobre o PS; tempo adicional e correção diferenciada, etc. No QUADRO 11, verificamos que nessas Ifes, no último PS, os candidatos solicitaram intérpretes de Libras e correção diferenciada; espaço físico, mobiliário e equipamento acessível; leitores, prova ampliada, tempo adicional, etc.

No que se refere ao PS da UFG, destacamos o curso de Letras Libras que faz parte do UFGInclui. Segundo a Gestora do Processo Seletivo para os candidatos, esse curso tem 15 vagas reservadas para alunos surdos. Especialmente para esses candidatos, há toda uma modificação no PS em termo de tempo, material, estrutura da prova no que se refere ao conteúdo, e número de questões e na forma de aplicação dela que é gravada em Libras e projetada para os candidatos.

Para os alunos cegos, até o momento atual, segundo a Gestora, eles não tiveram demandas de provas em braille. Como utiliza leitores, a preocupação é garantir a lisura dos procedimentos de correção do cartão do candidato. A realização da prova é gravada em MP4 e, ao término dela, uma equipe ouve a gravação para verificar se a resposta do candidato está de acordo com o que foi marcado no cartão pelo ledor.

No que se refere ao uso da prova em braille, como podemos verificar, nenhum dos candidatos cegos o solicitou no último PS analisado da UFG e UFU, bem como os quatro alunos com deficiência visual participantes da pesquisa. Isso vai ao encontro dos resultados

encontrados na pesquisa de Pereira (2007) cujas condições mais solicitadas são ledores, provas ampliadas e eventualmente provas em braille. Esse fato pode estar relacionado, mais uma vez, ao hábito adquirido na educação básica, como explicita a fala do aluno A4UFU: “Então eu acostumei fazer prova oral até pela praticidade, então eu pedi questão do ledor”.

Indagamos os gestores sobre como são informados esses recursos de acessibilidades no Edital e Manual do Candidato. Conforme a Gestora e a leitura desses documentos referentes ao PS 2011-1 da UFG, os itens 2.4.1 a 2.4.9 expressam sobre os candidatos com deficiência. Entretanto, não discriminam sobre as condições especiais de exame que podem ser solicitadas, apenas são informados os quesitos relacionados ao tempo adicional e à correção diferenciada, conforme o Decreto nº 3.298/1999, de 20 de dezembro, e remete para o requerimento que fica on-line. O Manual do Candidato repete o conteúdo do Edital acrescentando que “a solicitação de condições especiais será atendida, segundo os critérios de viabilidade e razoabilidade” (UFG, 2011, p. 14). No requerimento de condições especiais de exame do PS tem apenas um campo em branco para o candidato especificar quais são as condições especiais para a realização da prova. No entanto, no requerimento anterior do PS de 2010-2 tinha opção para o candidato circular e, logo abaixo, um campo em branco para colocar outras condições. Vale ressaltar que na UFG, desde o PS 2012-1, o Edital se encontra disponível em Libras<sup>143</sup>.

Na UFU, segundo o Gestor e a leitura do Edital e Manual do Candidato de todos os PSs, possui um subitem que trata do atendimento especial. Nesse subitem consta a necessidade do envio do Relatório Médico e da Solicitação de Atendimento Especial para deferir as condições requeridas. Tanto o Edital quanto o Manual do candidato do Paaes 2012 trazem as mesmas orientações e constam as mesmas informações sobre as condições especiais de exames que podem ser solicitadas. O item 3.4 do Edital fala sobre o Atendimento Especial e o 3.4.1 dá as orientações dos prazos para o envio do relatório médico e das condições especiais para a realização da prova. O item 3.4.2 traz as condições especiais que podem ser solicitadas (UFU, 2012). Na ficha on-line constam os mesmos campos de opções para assinalar do Manual do Candidato, mais auxílio preenchimento, carteira para canhoto, etc. A ficha atual do PS da UFU 2012/1 tem uma ficha de requerimento que dá as opções e ainda deixa um espaço em branco para indicar outras condições especiais de exame.

A partir da análise do QUADRO 10 e do 11, das falas dos Gestores e leituras do Edital e Manual do Candidato foi possível constatar que a UFG e a UFU têm procurado cumprir as

---

<sup>143</sup> Disponível em: < [http://www.vestibular.ufg.br/2011/ps2012\\_1/librasdownload.php](http://www.vestibular.ufg.br/2011/ps2012_1/librasdownload.php)>. Acesso em: 5 nov. 2012.

determinações jurídico-normativas do Aviso Circular nº 277/MEC nos três momentos distintos do PS (elaboração da edital, realização e correção da prova) oferecendo condições equiparadas para o acesso do aluno com deficiência. Essa realidade encontrada vai ao encontro dos resultados do estudo realizado por Reis (2010, p. 98) em 11 universidades federais mineiras, que constatou que 100% das selecionadas para a pesquisa “disponibilizam uma estrutura diferenciada no vestibular buscando possibilitar condições de igualdade para os alunos nessa etapa de tentativa de acesso ao ensino superior”.

Para Moreira (2004), a banca especial nos concursos vestibulares tem representado um mecanismo que atenua as dificuldades e observa as peculiaridades dos candidatos oferecendo condições mais igualitárias, já que deve estar atenta à acessibilidade, às ferramentas tecnológicas, aos apoios didático-pedagógicos alternativos e aos recursos humanos que atendam às especificidades dos candidatos. Como visto anteriormente, vem sendo solicitado às IES, há quase duas décadas, a organização de bancas especiais, que, embora não representem uma proposta de ingresso alternativo, é uma ação relevante que precisa ocorrer em todas as IES. (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011, p. 135)

Entretanto, alguns quesitos, tanto na UFG quanto na UFU, precisam ser aprimorados e até modificados, tendo em vista que não atendem exatamente o que expressa a legislação.

Na UFG, chamamos a atenção para o prédio onde são realizadas as provas dos candidatos com deficiência, o da Faculdade de Enfermagem e Nutrição. Não existe acessibilidade para a pessoa com deficiência visual e física já que existem alguns obstáculos logo na porta de entrada de acesso ao bloco tanto na frente quanto no fundo. Um aluno com cadeira de rodas motorizada terá muita dificuldade para ter acesso ao local de prova e mesmo para ter ajuda considerando o peso da cadeira. Na UFU, o PS atualmente é realizado no prédio da biblioteca que realmente é acessível, com alguns obstáculos apenas na entrada para as pessoas com deficiência visual (cego) como é o caso de uma piscina que fica vazia (FOTO 1).



**FOTO 1 - Piscina vazia próxima à entrada do Bloco da Biblioteca Campus Santa Mônica/UFU**

Outro aspecto é que o Edital, o Manual do Candidato e o Requerimento da UFG não trazem informações e/ou orientações sobre quais as condições especiais podem ser requeridas pelo candidato. Dessa forma, o candidato que fará o PS pela primeira vez não saberá quais são as condições especiais oferecidas pela universidade, porque, no Brasil, não obstante a orientação nacional contida no Aviso Circular nº 277/MEC, cada IES elabora o seu PS.

Além disso, nenhum dos Editais e Manuais das Ifes estudadas indica a existência de Serviços de Apoio/Núcleos de Acessibilidade para garantir a acessibilidade do aluno com deficiência após o seu ingresso na universidade. Essa falha foi identificada no estudo realizado por Castro (2011), que analisou 13 universidades públicas. Segundo a autora, para os alunos com deficiência, essa informação é extremamente relevante e pode ser decisiva na escolha do curso e da IES a serem frequentados. “Os editais e manuais de candidato dos processos seletivos são o primeiro contato oficial do candidato com a IES. [...] esses documentos passam a imagem da universidade, podendo representar como os alunos serão recebidos e se eles são bem-vindos ou não” (CASTRO, 2011, p. 145).

Um dos problemas que não atende à legislação e acaba por prejudicar os candidatos surdos é a questão da atuação do intérprete de Libras na UFU, que só pode traduzir avisos, informações do PS e dúvidas do candidato. O primeiro candidato surdo a ingressar nessa universidade foi no ano de 2009. Conforme Silva e Rodrigues (2007a, p. 13), os surdos são os mais lesados no direito às adaptações necessárias ao seu acesso à educação superior. Por falta

de conhecimento da área, “as bancas examinadoras lhes negam a tradução da prova em Libras por acreditar que eles conseguem realizar uma leitura dinâmica e eficiente da língua portuguesa”. Essas autoras salientam que o candidato surdo possui o direito legal em ter acesso às provas de todo o PS em Libras, de ter dilação no tempo para a sua execução e correção diferenciada delas. Assim, estar-lhe-iam garantidas as condições reais para a concorrência das vagas disponíveis, pois:

a) a sua condição de leitor e escritor em língua portuguesa é reduzida, podendo ser comparada à de um estrangeiro, entretanto, no caso do surdo é mais complicado, pois este é usuário de uma língua com uma estrutura totalmente distinta da utilizada na língua portuguesa. b) a sua produção escrita fica limitada, uma vez que, este por ser usuário da Libras acaba produzindo textos em língua portuguesa híbridos, ou seja, que possuem alguns elementos da língua portuguesa e outros da Libras, dificultando o entendimento de pessoas que não possuem conhecimento específico da área. Assim, há a necessidade de correção diferenciada. [...] c) O fato de não se permitir que o interprete de Libras interprete as questões da prova priva o surdo de acesso ao que é solicitado nas questões em tempo normal ao destinado aos demais, assim, o tempo dedicado à leitura e ao entendimento de cada questão é muito longo, e a compreensão pode ser dificultada pelo fator linguístico [sic], não se avaliando o domínio do conteúdo esperado na seleção, mas a sua capacidade em manusear a língua portuguesa nas suas formas de leitura e escrita. (SILVA; RODRIGUES, 2007a, p. 13)

Para que as condições especiais de exame possam ser (in)deferidas, o candidato com deficiência física, visual, auditiva e intelectual deve enviar, até as datas previstas no edital, o laudo médico e o requerimento de condições especiais de exames (UFG)/atendimento especial (UFU) preenchido. Nas duas Ifes, o candidato pode solicitar quantos recursos de acessibilidade ele necessitar, desde que sejam comprovados no laudo médico e preenchidos no requerimento a serem enviados às instituições. O candidato declara ter uma deficiência no PS e solicita condições especiais conforme a sua vontade.

Para garantir esses recursos de acessibilidade, procuramos identificar se existe uma articulação/parceria do PS com os Serviços de Apoio/Núcleos de Acessibilidade/órgãos internos e externos que desenvolvem ações voltadas às pessoas com deficiência para conhecer as principais necessidades e demandas delas. Na UFG não existe uma articulação de maneira formal, mas há trocas de experiências do Centro de Seleção com outras universidades, com o Núcleo de Acessibilidade, dentre outras. Na UFU existe parceria da Diretoria de Processo Seletivo com o Hospital, os médicos, o Cepae, o setor de audiovisual e a Prefeitura Municipal. Entretanto, a Gestora do Serviço de Apoio da UFU relatou que não tem conversa com a Diretoria de PS atual, pois não são ouvidos sobre a questão da intérprete de Libras fazer a tradução de toda prova para o candidato surdo.



Uma vez eu, falei para ele “olha vocês vão atender?” Se não for, eu não vou, porque a minha presença lá diz que o vestibular é acessível e o vestibular não é acessível. O intérprete que vai lá ele só interpreta avisos, recados, que faltam três minutos para acabar a prova. As provas nunca foram interpretadas, é direito dos surdos ter acesso à prova em Língua de Sinais, a nossa prova não é em Língua de Sinais. Já cansei, assim esgotei todas as energias possíveis de ir lá e conversar isso. A professora [...] quando ela era Pró-Reitora, ela determinou e não foi cumprido, para você ver tanto que a coisa é arraigada. Ela fez, determinou com o apoio do [...] que na época o [...] que fizesse o vestibular acessível e não foi. A Copev não acatou a determinação, a intérprete fica lá à toa, só interpreta esse tipo de recado. A correção não é diferenciada porque ele não pode marcar que a prova dele é de surdo. [...] Então eles estão dizendo e não acontece. A [...] mesmo reclama muito porque não respeita essa correção diferenciada que é um direito que eles têm, mas que não é, no caso das pessoas surdas, exercido. Outra coisa que eu sempre falei, por exemplo, o cego, lá eles têm o leitor que vai ler a prova para o cego, eu acho que o cego tem direito de ter a prova em braille [...], por exemplo, a prova em Libras pode ser gravada e o aluno ter o acesso ao CD no *laptop* e responder, mas eles acham que não, como que vai garantir o sigilo, da mesma forma que o professor assina um termo de sigilo, o intérprete também assina, ele também é um profissional. Pode gravar a prova do vestibular em Libras, ele pode ver, escolher a questão e marcar o gabarito, lendo, entendendo, escolhe a resposta. Ele ter o CD para ter o acesso à informação, a UFU não aceita, a Copev não aceita. *Então, assim a gente já mandou Lei, sabe a Lei grifadinha, destacados os direitos das pessoas, mas isso não é acatado, não é escutado*<sup>144</sup>. (GSAUFU, grifos nossos)

Quando um candidato com deficiência é aprovado no PS, segundo o Gestor, o Centro de Seleção da UFG encaminha a relação ao Centro de Gestão Acadêmica – CGA para realizar a matrícula e para o Núcleo de Acessibilidade. Nem todos os aprovados realizam a matrícula. Após a matrícula, o CGA encaminha a relação dos alunos matriculados para o Núcleo de Acessibilidade. Consultado, o responsável pelo CGA afirmou que, até o momento<sup>145</sup>, a lista encaminhada pelo PS continha os nomes de todos os alunos aprovados e que não tinha como identificar quais eram os candidatos com deficiência. Sendo assim, o CGA não tinha como encaminhar a lista para o referido Núcleo. Nesse sentido, quando terminamos a coleta de dados, em 2011, não tínhamos o número de alunos com deficiência nessa instituição, tendo em vista que o Gestor do Serviço de Apoio estava fazendo o levantamento desse número, a partir da lista dos aprovados no PS dos anos anteriores e verificando quais alunos tinham se matriculado. Quando voltamos, em 2012, o Núcleo de Acessibilidade já tinha a listagem completa dos alunos com deficiência matriculados no 1º semestre de 2012.

<sup>144</sup> Essa fala se refere a uma reunião para a qual o responsável pelo PS convidou a Gestora do Serviço de Apoio para participar.

<sup>145</sup> Julho de 2011.

Na UFU, o Gestor da Diretoria do PS informa ao Setor de Matrícula, à Diretoria de Ensino e ao Coordenador de Curso. Os candidatos com deficiência que não se declaram como tais no vestibular podem fazê-lo no ato da matrícula, se quiserem. Conforme Mazzoni, Torres e Andrade (2001, p. 123), “uma primeira apreciação nos leva a observar que não existe um sistema de informações preparado para captar os dados reais, pois apenas o concurso vestibular identifica os portadores de deficiências e somente aqueles que desejem se identificar como tais”. Atualmente, algumas IES coloca um campo de identificação nos formulários de matrícula, mas ainda depende do aluno querer se identificar. É necessária uma articulação do PS com o Setor de Matrícula e com os Serviços de Apoio/Núcleos de Acessibilidade para ajudar a identificar esses alunos que ingressam na universidade, principalmente os alunos surdos, no ato de matrícula e que precisam de um intérprete para ajudar na comunicação.

Ao serem questionados como avaliam as condições oferecidas no PS para o ingresso do aluno com deficiência na educação superior, os gestores da UFG e da UFU relataram que têm procurado, com muito cuidado, equiparar as condições e que a cada PS eles têm a oportunidade de aprender e aprimorar os procedimentos adotados, tendo em vista que as demandas nem sempre são as mesmas.

A avaliação que eu faço é que a UFG atende sim e muito bem aos deficientes com os recursos que ela dispõe. À medida que surge uma nova necessidade, ela busca uma forma de atender essa nova necessidade [...]. Até o momento, nós nunca tivemos nenhum tipo de questionamento judicial, nenhum tipo de questionamento de recurso de candidato questionando algum procedimento adotado com os candidatos portadores de deficiência. (GPSUFG)

*A gente tem atendido de acordo com o que a Lei pede. [...] As condições para a realização das provas dos processos seletivos são oferecidas considerando, em primeiro lugar, o ser Humano. A UFU é uma Instituição de Ensino Superior com excelência no atendimento a candidatos com necessidades especiais, pois se coloca no lugar do candidato e não se contenta com as normas e procedimentos já desenvolvidos. (GPSUFU, grifos nossos)*

Nessas Ifes tem uma equipe que já vem trabalhando com os candidatos com deficiência há algum tempo, como por exemplo, na UFG “é uma equipe que já tem um conhecimento sobre o assunto que faz a parte de supervisão, de coordenação e a fiscalização também é escolhida de forma especial para atender a esses candidatos” (GPSUFG). Na UFU, os fiscais que comporão a equipe de fiscalização das provas do Setor Especial do PS deverão ser os alunos da Faculdade de Educação Física, com exceção dos intérpretes.

Segundo o gestor da UFU, tem um responsável pelo Setor Especial no PS que faz a triagem dos candidatos com deficiência, participa da aplicação das provas e inclusive conhece as famílias deles. Além dessa ação, quando o candidato com deficiência participa de um PS na UFU, recebe uma ficha contendo dados pessoais e suas necessidades para poder acompanhar quantas vezes esse candidato realizou o PS nessa universidade. “Então, a gente tem como fazer um estudo, se a necessidade dele contribuiu para que ele fizesse tantas vezes o vestibular, então a gente tem esses dados desde 1997” (GPSUFU).

Em Portugal, como já abordamos, o PS ocorre por meio do Concurso Nacional de Acesso e durante a realização das provas são garantidas as condições especiais de exame aos alunos com deficiência e existe uma política nacional de orientação para o aluno requerer essas condições que são divulgadas anualmente. Essas medidas são as mesmas e se adequam à necessidade do aluno e não às características do local onde se realizam esses exames. Como, por exemplo, se o aluno é surdo e sua necessidade é um intérprete de LGP, independente se ele vai realizar o exame em uma escola secundária em Braga ou em Lisboa, o intérprete fará a tradução de toda a prova para ele. No Brasil, como observamos, apesar de ter uma orientação nacional por meio do Circular nº 277/MEC estabelecendo como cada IES é responsável por elaborar o seu PS, exceto o Enem, essas condições especiais de exame são diferentes em cada instituição e estão adequadas a ela e não à demanda específica da deficiência.

Por que a prova do surdo do curso de Letras Libras pode ter adaptação e do Surdo de outros cursos não? Por que o intérprete da UFG pode realizar a interpretação da prova toda para os alunos surdos e na UFU não? As necessidades da interpretação da prova são dos alunos surdos ou das instituições que modificam suas políticas e práticas diante das mesmas demandas dos estudantes e das mesmas orientações jurídico-normativas no caso do Aviso Circular nº 277?

Uma vez analisadas as condições de apoio oferecidas para equiparar as oportunidades dos candidatos com deficiência durante a realização da prova nos distintos momentos do PS, passaremos a análise das ações institucionais referentes às condições de acesso e permanência oferecidas ao aluno com deficiência pelas universidades pesquisadas, tendo como eixo central de análise a implementação de uma política institucional de acessibilidade.

Para colaborar com a nossa análise, levaremos em consideração o disposto no Art. 8º, inciso I, do Decreto nº 5.296/2004. De acordo com esse documento, as condições de acessibilidade devem se dar “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, 2004a, p. 4).

Na análise dos relatos dos alunos, evidenciamos tanto as ações institucionais implementadas pelas Ifes quanto às dificuldades/barreiras que eles ainda encontram, que embaraçam e, muitas vezes, prejudicam o seu desenvolvimento acadêmico e social na universidade. Conforme o Decreto nº 5.296/ 2004, as barreiras podem ser 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 [...]. (BRASIL, 2004a, p. 4)

Somam-se a essas as barreiras atitudinais e as pedagógicas. Outros autores ainda acrescentam as financeiras, administrativas, burocráticas como apresentamos no Capítulo III. Neste estudo, estamos considerando as ações de acessibilidade que visam eliminar as barreiras arquitetônicas, de comunicação e informação, pedagógicas e atitudinais.

Barreiras Arquitetônicas, segundo Bezerra (1997 *apud* SANTOS; CARMO, 1999, p.38), são todos e quaisquer obstáculos físico ou “desenho espacial que limitam ou impedem a possibilidade de circulação ou utilização dos espaços físicos e equipamentos por pessoas com deficiência. Estas barreiras segregam estas pessoas impondo-lhes restrições ao exercício de uma vida mais digna, autônoma e participativa”.

Barreira de Comunicações e informações é 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, 2004a, p. 4).

Castro (2011, p. 92-93) define Barreiras Pedagógicas como “aquelas evidenciadas na ação docente, nas práticas pedagógicas em sala de aula, na adequação do material didático, nas diferentes formas de acesso ao conteúdo ministrado pelos professores em sala de aula”, e Barreiras Atitudinais como “aquelas oriundas das atitudes das pessoas diante da deficiência como consequência da falta de informação e do preconceito, o que acaba resultando em discriminação e mais preconceito”.

Sobre os recursos de acessibilidade referentes ao acesso e permanência que visam eliminar essas barreiras, lembramos que, no Brasil, existem instrumentos jurídico-normativos há muito tempo estipulados e sobre os quais não pode haver alegação de desconhecimento, que inclusive são itens a avaliar na ocasião de autorização, reconhecimento e credenciamento

da IES, bem como para fins de desempenho nas políticas de avaliação do governo federal (AMARAL *et al.*, 2000).

## 1.2 Atitudinal

### *A perspectiva do aluno*

Dos 14 alunos que participaram do nosso estudo, apenas 13 responderam sobre as atitudes dos demais alunos em relação às suas deficiências. Desses, oito relataram que não sentem atitudes de discriminação, preconceito, marginalização, pelo contrário, os estudantes sem deficiência são bem atenciosos, inclusive providenciam materiais na reprografia (xerox), dentre outras ações. Dois alunos com deficiência física (A2UFG e A6UFU), que usam cadeira de rodas, demonstraram a cumplicidade e a amizade, bem como o agradecimento aos alunos em ajudá-los a superar as barreiras arquitetônicas, carregando a cadeira de rodas todo dia para eles terem acesso à sala de aula, atitude sem a qual poderia, inclusive, levá-los ao trancamento do curso. Eles ressaltam que a situação se transformava em momento de farra entre os colegas de sala.

No estudo de Castro (2011), um aluno relatou que descia as escadas somente com a ajuda de alguém – carregado – e tinha receio de que ambos pudessem se machucar. A falta de acessibilidade arquitetônica envolve risco tanto para a pessoa com deficiência quanto para a pessoa que a ajuda. Soma-se a isso o constrangimento do aluno ter que ser carregado todos os dias e depender sempre da boa vontade dos colegas.

Portanto, isso não implica somente em cercear o direito de ir e vir da pessoa, mas expô-la a acidentes [...]. Essa situação levantaria alguns questionamentos como: quem assumiria as conseqüências [sic] de um acidente? Quem seria responsabilizado pelos danos causados ao estudante ou ao seu acompanhante? Quem assumiria gastos de saúde, de previdência, de medicação? Cabe ressaltar a responsabilidade social que as universidades têm com todos os seus segmentos. (OLIVEIRA, 2003, p. 96 *apud* CASTRO, 2011, p. 180)

Entretanto, entre os alunos que disseram não enfrentar problemas relacionados às barreiras atitudinais, um relatou sobre a falta de respeito com as vagas reservadas nos

estacionamentos para as pessoas com deficiência (A2UFG) e outro sobre a dificuldade em encontrar alunos para fazer trabalhos em grupos (A10UMinho).

Os alunos não respeitam vaga, não é só o povo daqui que afinal usa esse estacionamento, todos usam. *Foi até trancada a vaga [...] Mas, eles estacionam atrás do cadeado (FOTO 2).* (A2UFG, grifos nossos)



**FOTO 2 - Vagas reservadas no estacionamento do Campus Colemar Natal e Silva/UFG**

Eu passei a minha educação a fazer trabalhos individuais, porque os meus colegas nunca queriam fazer trabalhos de grupo comigo e então isso foi um choque para mim, porque eu não sabia trabalhar em grupo, eu passava a maior parte do tempo calada e, de certa forma, os meus colegas, alguns entenderam outros não. (A10UMinho)

O desrespeito à reserva de vagas em estacionamento foi apontada por quatro alunos no estudo de Castro (2011) e é uma realidade em muitas IES e nos diversos espaços da sociedade. Como diz Chauí (2005), a universidade é uma instituição social e como tal exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte.

Três alunos responderam sofrer algumas atitudes negativas, dois alunos surdos (A7UFU e A8UFU) e um aluno cego (A4UFU). O aluno cego relatou a atitude de alguns colegas que, em nosso entendimento, foi com intuito de prejudicá-lo ou questionar sua capacidade cognitiva e a dificuldade em arrumar grupo para fazer os trabalhos. Os dois alunos surdos, como não tinham intérpretes, não conseguiam estabelecer comunicação, ficavam isolados dos demais. O aluno A8UFU tem mais dificuldade na comunicação, pois não consegue se comunicar escrevendo em papel como fazem os alunos A3UFG e o A11UMinho.

Às vezes, eu tinha problema de arrumar grupo. Todo mundo arrumava grupo e depois eu tinha que sair procurando. Já tive muito problema com o grupo, o grupo ia, fazia o trabalho e me deixava de lado. Ou, às vezes, a gente marcava, a pessoa não ia. Avaliação [...] Então, no começo, quando o Cepae estava começando, quem lia as provas para mim era minha mãe, aí começaram alguns alunos – eu não sei quem e nem quero saber – começaram a falar que eu tinha nota boa porque minha mãe estava lendo para mim, aí o [...] que é o secretário da coordenação me chamou e chamou minha mãe e falou: *“Olha tem gente que não sabe fazer nada e só sabe atrapalhar a vida dos outros, para te ajudar não vai te ajudar, para te ajudar não oferece, mas para falar, fala, então estão falando isso e isso, então providencia outra pessoa para ler para você”*. Aí, o Cepae começou a batalhar para achar voluntários [...]. (A4UFU, grifos nossos)

No começo, quando tinha intérprete, muitas pessoas não esperavam que eu estivesse no Doutorado. Ah, tem um surdo no doutorado! [...], então as pessoas não tinham informação com relação a isso [...]. *Eu percebo que não conseguem se aproximar, as pessoas se aproximam do intérprete. Perguntam as coisas para o intérprete, por exemplo, como que é a coisa dos surdos, mas não perguntam diretamente para mim, se perguntam diretamente para mim aí eu falo. Ela é intérprete, o intérprete é minha voz, fazendo minha tradução, é uma profissional que está aqui para isso, então é diferente, então eu ficava, às vezes, me sentindo invisível porque as pessoas veem o intérprete, mas a mim ficava um pouco invisível*. (A7UFU, grifos nossos)

Não tem, sempre que está escolhendo, separando os grupos, ela fica isolada, ninguém a escolhe, às vezes, tem um ou dois alunos apenas na sala que estão mais chegados a ela, mas os outros geralmente a isolam. (A8UFU)

Pereira (2007), no seu estudo, apontou que o aluno surdo é o que apresenta mais dificuldade no relacionamento com os colegas pela falta de comunicação, pois se não tem intérprete e o surdo não é oralizado e se não sabe ler/escrever português, não consegue estabelecer comunicação com o ouvinte.

Chamamos atenção para a fala do aluno A7UFU. Conforme Costa-Renders (2010, p. 51), quando uma pessoa surda chega à sala de aula, o que se percebe, “na maioria das vezes, é o isolamento deste estudante – testemunhado especialmente pelos intérpretes de Libras. Na classificação de alunos ouvintes e aluno surdo – (x e y), cria-se um território (próprio do aluno surdo e do intérprete de Libras) pelo medo do encontro com o estranho [...]”.

Dos 13 alunos com deficiência que responderam sobre as barreiras atitudinais, um com deficiência visual avaliou que, atualmente, não há tanta discriminação por parte dos colegas, o que existe é uma indiferença, como se eles fossem invisíveis, mas reconhece a ajuda de alguns alunos que foram imprescindíveis na realização de algumas cadeiras (disciplinas). “Dos alunos é assim, há de tudo. Com o passar dos anos, não há tanta discriminação negativa, tudo bem, mas também cada vez mais os alunos têm se tornado indiferentes” (A9UMinho).

Esses resultados vão ao encontro do estudo de Castro (2011), no qual a maioria dos alunos (27) relatou não ter problemas com os colegas e um aluno relatou sentimento de rejeição ao realizar trabalho em grupo e outro de frieza e distanciamento. Por sua vez, em um estudo realizado na UFU por Miranda e Silva (2008), quatro de sete alunos relataram ter problemas em realizar trabalhos em grupos.

É preciso ter cuidado do aluno não ser discriminado tendo como base a deficiência, considerando que essa dificuldade de arrumar grupo de trabalho foi relatada por um aluno cego (A4UFU), um surdo (A8UFU) e um que usa cadeira de rodas (A10UMinho). Miranda e Silva (2008, p. 134) analisam que as relações cotidianas em sala de aula são marcadas pelo isolamento, rejeição e indiferença por parte dos colegas de turma, o “que é evidenciado pelas atividades em grupo, que exemplificam claramente este distanciamento, pois é neste momento em que se percebe a exclusão destes alunos que, na maioria das vezes, ficam em última opção na constituição dos grupos”. A capacidade cognitiva não está relacionada à deficiência física ou sensorial do aluno.

No que tange às atitudes dos docentes, dos 14 alunos, apenas oito as mencionaram em suas falas. Desses, dois (A1UFG e A5UFU) relataram atitudes positivas no encaminhamento didático-pedagógico em sala de aula, de ajuda inclusive na leitura dos *slides* projetados no *PowerPoint* e do que se escreve no quadro (A1UFG).

Mudou minha sala por causa de acesso, porque lá tem o elevador. Só que ainda não está funcionando, aí o professor falou, “hoje você pode perder aula, não fica apavorado por causa da falta que eu vou tirar sua falta” [...] quando eu vou fazer as provas não tem nem o que falar nelas, porque eu não sei nada. (A5UFU, grifos nossos)



A atitude do professor é pertinente, pois existem alguns que, mesmo em situações desse tipo, colocariam falta para o aluno, o que poderia prejudicá-lo posteriormente em um momento que realmente ele tivesse necessidade de faltar às aulas, diferente do que aconteceu nesse dia que ele estava presente na instituição, mas não pode participar delas, pois não teve acesso à sala. Conforme conversamos com o aluno, percebemos que essa não era a primeira vez, nas semanas iniciais de aula, que acontecia. Entretanto, o curso que ele estava fazendo era presencial e não à distância; isso significava que estar presente na sala, considerando que o problema dele era apenas o acesso físico, era essencial para equiparar as condições de ensino, a não ser que o conteúdo que o professor estivesse ministrando fosse dispensável. Nesse sentido, os outros alunos também poderiam ser dispensados, pois muitos docentes elaboram suas avaliações a partir de conteúdos que são abordados e discutidos em salas de aulas. Soma-se a isso a importância para a formação pessoal e profissional dele, bem como a dificuldade do curso que ele está matriculado. Desse modo, a presença na aula é imprescindível para o entendimento do conteúdo ministrado.

Nesse sentido, acreditamos em uma atitude diferente de denúncia, indignação ou mesmo de cancelamento da aula para toda a turma para respeitar o direito do aluno, pois ele mora em outra cidade. Imagina você viajar determinado tempo, chegar à instituição e não poder assistir aula, porque não tem acesso à sala de aula.

Um aluno apontou como atitude negativa por parte dos professores a falta de comunicação. O aluno surdo A8UFU e o professor tentam, mas não existe comunicação. Nesse sentido, ele é discriminado da aula, pois fisicamente ele está lá, mas não participa, pois se não escuta como terá acesso ao que está sendo ministrado pelo professor em sala de aula? Como vai participar da dinâmica da aula, das discussões? E como não sabe escrever o português, dificilmente sabe o que está escrito no quadro ou projetado no *slide*.

Os demais alunos (A4UFU, A7UFU, A9UMinho, A10UMinho e A13UP) apontaram que existem professores que tanto se envolvem e têm interesse aos encaminhamentos didático-pedagógicos adequados aos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência quanto aqueles que são distantes, indiferentes, preconceituosos, principalmente no momento de disponibilizar materiais acessíveis e avaliações adequadas às demandas dos alunos. Conforme Pires (2007, p. 169), “embora alguns estudantes afirmem existir mais ou menos afinidade com um ou outro docente, houve ocasionalmente situações de conflito com alguns deles, por não lhes ter sido dado resposta às suas necessidades específicas”.

Um aluno cego (A4UFU) chama atenção para o fato de ser importante não pensar que toda atitude do professor é discriminação ao aluno com deficiência, é preciso considerar se ele

age da mesma maneira em relação aos demais, bem como alertou para as discriminações veladas.

Uma vez, eu estava na sala e estava gravando minha aula e a professora virou para mim e falou assim: “o fulana, você acha que com essas fitinhas você vai passar na minha matéria?” [...]. Eu poderia fazer uma carta, bater de frente, às vezes é uma coisa muito burocrática porque é aquele negócio, um dia você vai precisar do sujeito, então como eu precisei dela [...] eu poderia sim processar, falar que ela teve atitude discriminatória, mas infelizmente eu fiquei na minha e passei na matéria dela e nunca mais ela me falou nada, conquistei o respeito dela. (A4UFU)

Na fala abaixo, verificamos um professor todo preocupado com o envolvimento do aluno surdo na sala de aula e ao mesmo tempo o descaso e desrespeito do outro ao apresentar um filme sem legenda, apesar da solicitação e insistência do aluno. Ficou claro que a aula foi organizada e planejada pelo professor desconsiderando a presença desse aluno.

Uma disciplina tinha um professor muito preocupado comigo, então pedia intérprete, falava, reclamava, solicitava intérprete, inclusive ela conseguiu que o Cepae colocasse um intérprete. [...] têm alguns professores muito bons, agora, têm outros que nem lembram que o surdo está dentro da sala de aula, não têm nenhuma preocupação, então, às vezes, por exemplo, apresenta vídeo sem legenda, um filme de duas horas sem legenda. Eu pedi, tinha que colocar legenda, pois essa é minha acessibilidade de comunicação. Aí, não se preocupava com relação a isso, então assim *é diferente, depende muito do professor ser diferente. A maioria não conseguiu se aproximar de mim, é isso que eu sinto*. (A7UFU, grifos nossos)

Dois alunos com deficiência visual (A9UMinho e A13UMinho) esperavam atitudes diferenciadas de alguns professores, tendo em vista o curso e a área do saber que atuam. O aluno com deficiência física relata a dificuldade em arrumar orientador para seu estágio cuja temática era a área do curso só que voltada às pessoas com deficiência como, por exemplo, cartografia adaptada.

*Alguns professores, por exemplo, têm livros digitalizados e não me dão os livros porque dizem que não é legal, está contra a lei passarem os livros digitalizados, quando eles sabem perfeitamente que eles vão ser digitalizados por mim, vão ter que ser digitalizados e que eu vou ter a matéria muito mais tarde do que o resto dos colegas*. Mas também tenho alguns professores que me ajudam muito, principalmente este ano, tenho uma professora que é muito humana e estou muito agradavelmente surpreendida com ela. (A9UM, grifos nossos)

De modo geral, as falas vão ao encontro do que foi constado no estudo de Castro (2011). Apesar das dificuldades de relacionamento, distanciamento, situações de discriminação velada e negligência, podemos destacar o envolvimento de alguns professores, demonstrando respeito e interesse com o aluno com deficiência. No estudo dessa autora, dos 30 alunos entrevistados, 16 relataram alguma forma de diferenciação indevida em sala de

aula. Conforme Moreira, Bolsanello e Seger (2011, p. 138), as atitudes dos docentes vêm-se modificando ao longo do tempo. Em um estudo realizado na UFPR, segundo o depoimento dos participantes, “os professores não estão alheios à inclusão dos alunos com deficiência na universidade e demonstram cuidados referentes às especificidades educacionais deste alunado”.

Dos 14 alunos, apenas sete responderam sobre as atitudes dos técnico-administrativos (funcionários não docentes). Eles relataram que, de maneira geral, não tiveram problemas de relacionamento, pelo contrário, são prestativos e procuram ajudá-los. O aluno A3UFG apenas acrescentou a falta de interesse das pessoas em conhecer e aprender a Língua de Sinais e o aluno A6UFU a falta de educação de alguns funcionários, quando ele insiste em reivindicar o seu direito junto à Prefeitura do campus.

#### *A perspectiva do gestor*

Como constatamos nos depoimentos dos alunos, alguns destacaram atitudes positivas e de ajuda de alunos, docentes e técnico-administrativos e outras atitudes de rejeição, isolamento, indiferença, dentre outras. Porém, cabe salientar que as barreiras atitudinais “nem sempre são intencionais ou percebidas, então o maior problema acaba sendo a não remoção dessas barreiras, uma vez que são detectadas” (LIMA; FUMES, 2010, p. 6761).

Autores como Pereira (2006); (2008); Melo; Martins (2007); Lima; Fumes (2010); e Santos, J. (2010) elucidam que o desconhecimento e o despreparo da comunidade universitária (alunos, professores e técnico-administrativos) sobre as pessoas com deficiência fazem com que aumente as atitudes de preconceito, discriminação, marginalização, segregação e indiferença. Como afirma Amaral (1994, p. 18 *apud* MELO; MARTINS, 2007, p.118), “o desconhecimento é a matéria-prima para a perpetuação das atitudes preconceituosas e das leituras estereotipadas da deficiência – seja esse desconhecimento relativo ao fato em si, às emoções geradas ou às reações subseqüentes [sic]”. Acompanhando esse estado de inércia em que ficamos, surgem várias reações como “curiosidade, espanto, surpresa, repulsa e até mesmo medo, pois, estar diante do que foge à norma e, portanto, de uma pessoa diferente, tida muitas vezes como ‘anormal’ (no caso, com deficiência), ameaça a nossa estabilidade emocional” (AMARAL, 1989, p.10 *apud* MELO; MARTINS, 2007, p.119).

A acessibilidade atitudinal, conforme Sasaki (2005, p. 23), ocorre “por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações”. Para isso, deve prever estratégias que possam ser utilizadas com os diferentes segmentos da comunidade universitária, tais como: debates, seminários, peças de teatros, discussão de filmes, entre outras, adequando o conteúdo a ser trabalhado sobre a deficiência às diferentes necessidades e faixas etárias. “Tudo deve ser planejado e executado de modo que favoreça a construção de valores e, em particular, o respeito ao outro” (MELO; MARTINS, 2007, p.120).

Dessa forma, procuramos identificar quais foram as ações institucionais de sensibilização por meio de curso e/ou palestras, de produção e distribuição de material informativo sobre as pessoas com deficiência voltadas à comunidade universitária das Ifes, com vistas à eliminação das barreiras atitudinais. Das quatro Ifes, identificamos essas ações nos depoimentos dos Gestores dos Serviços de Apoios e do Gestor do Departamento Pedagógico da Associação Acadêmica da UMinho.

Conforme os relatos dos gestores, todas as instituições, de alguma forma, vêm realizando ações no sentido de eliminar as barreiras atitudinais, por meio de participação em cursos, palestras, programas de TV, oferecimento de cursos em Libras/LGP, em braille para a comunidade em geral, de formação sobre as deficiências, distribuição de folders e cartazes com informações sobre as pessoas com deficiência e/ou serviços de apoio, publicação de livros, crônicas em jornais, reuniões com diretores de faculdades, coordenadores de cursos e professores, realização de jantares sensoriais, dentre outras.

Por meio dos depoimentos, percebemos que algumas instituições vêm atuando de forma inicial e mais tímida nesse quesito e outras fazem dessa acessibilidade uma frente de trabalho, aproveitando todas as oportunidades para divulgar informações sobre as pessoas com deficiência, com vistas a mudanças de conceitos a respeito dessas pessoas e consequentemente de atitude.

Na UFG, a não ser o curso de Libras oferecido pelo curso de Letras, as demais as ações de sensibilização que vêm sendo realizadas não ficaram claras. A Gestora do Núcleo de Acessibilidade enfatiza que foi produzido material informativo para a divulgação do Serviço de Apoio. Ela entende que o material informativo tem que ser sobre os Serviços de Apoio e que, quando há demanda de palestra, eles colocam a necessidade de romper com o preconceito e “com a questão de que as pessoas com deficiência não dão conta de nada” (GSAUFG1). Os autores supracitados enfatizam que a sensibilização visa informações sobre

as pessoas com deficiência com vistas a romper com os estigmas, os conceitos formados sobre como essas pessoas aprendem, se socializam, se vestem, se comunicam, etc., tendo em vista que, durante muito tempo, elas viveram à margem da sociedade, não chegavam à educação superior.

Conforme o atual Gestor (GSAUFG2), a barreira mais complicada de transpor é a atitudinal. O sucesso das iniciativas institucionais está vinculado a mudanças paulatinas de atitudes da comunidade universitária como, por exemplo, considerando o aluno com deficiência física matriculado no curso de Direito. O próprio Centro Acadêmico XI de Maio da Faculdade de Direito da UFG – CAXIM sentiu necessidade de promover palestras e debates sobre essa temática com a comunidade estudantil desse curso.

[...] a questão da atitude é complicada e atitude diz respeito às pessoas, diz respeito a contextos históricos e isso é difícil de lidar. As estratégias que a gente está tendo de fazer é por meio da sensibilização, um dos elementos é a sensibilização. Outros elementos são políticas, *se a discriminação for explícita, sanções por meio institucionais*, mas é uma questão de cultura no momento em que a gente não tem em nosso ambiente pessoas com deficiência, nós nunca vamos trabalhar; agora como nós estamos recebendo alunos, estamos desenvolvendo, *os alunos começam a perceber a presença dessas pessoas no âmbito da instituição e isso vai desenvolvendo cultura, debates*. (GSAUFG2, grifos nossos)

Na UFU, a Gestora do Cepae enfatiza que “garantir a acessibilidade atitudinal precisa investir na acessibilidade conceitual, modificar os conceitos das pessoas, porque as pessoas têm pré-conceitos, ideias equivocadas a respeito da deficiência”. Dessa forma, as ações são desde participar e/ou oferecer eventos, palestras e cursos quanto publicar livros, divulgar na TVU, dentre outras.

[...] para a gente modificar o conceito desse grupo, ao modificar os conceitos a gente cria essa mudança das atitudes para as pessoas estarem mais abertas para o outro, não recriminar, não deixar o aluno invisível na sala de aula, não fazer grupo com ele, não participar das atividades, porque muitas vezes as pessoas com deficiência ficam invisíveis. [...] *o que eles mais reclamam é que os grupos não querem receber esse aluno, que às vezes ele fica na sala de aula com a mão levantada, os professores dão a voz para outros e não dão para eles. Eles reclamam e vêm falar isso para gente*, [...]. Outra coisa é com relação à acessibilidade que a gente tem feito com o Incluir. Sempre a gente coloca a questão da publicação, porque quando a gente publica os nossos livros, a gente divulga na universidade, as pessoas têm acesso aos conceitos diferentes e aí podem modificar a questão da atitude. [...] os nossos livros, além de estar escrito, a gente tem colocado, garantido que tenha no CD a Língua de Sinais e também o livro em PDF para a pessoa cega colocar no computador e os leitores de voz que estão instalados nos computadores poder ler o livro para ele. [...] um período nós fizemos uma parceria com a TVU e foi muito legal, tinha intérprete, fomos várias vezes fazer debates. [...] a questão da acessibilidade atitudinal, nós melhoramos muito, porque a gente ia pelo menos uma vez por semana na TVU para uma discussão.

Tantos profissionais da instituição quanto da cidade mandavam perguntas, participavam [...]. Acabou o projeto, também trocou a direção da TVU e o grupo que entrou lá não quer nem saber de discutir a TV Universitária não sei nem porque eles estão lá. (GSAUFU, grifos nossos)

Segundo a Gestora, na UFU têm cursos de Libras e o curso de braille já foi oferecido várias vezes e não conseguiram formar turmas devido a pouca procura. Existe uma ação institucional sendo realizada para tentar diminuir a discriminação, o problema da falta de comunicação do aluno A8UFU.

Foi criado um curso de Libras para turma [...]. [...] é a instrutora, ela que está ensinando o curso de Libras para os colegas; é uma maneira deles se acostumarem com os sinais dela, ter contato, eles respeitarem a [...], o domínio dela com a Libras e tentarem perder aquele medo do contato da aproximação. Alguns alunos aprenderam, são bons, aprenderam muito e já estão comunicando com ela e ela está sempre incentivando para melhorar, brincam, e aprendem, ela dá material. Então, até há comunicação, às vezes, na sala de aula, ela tenta se comunicar com o professor, aí um desses alunos vem e a ajuda que, às vezes, ela mesma fica admirada. Então é possível. (A8UFU)

Na UMinho, identificamos essas ações institucionais de acessibilidade atitudinal nos depoimentos da Gestora do Gabinete para Inclusão – GPI e do Gestor Departamento Pedagógico da Associação Acadêmica da Universidade do Minho – AAUMinho. Conforme a Gestora do GPI, eles têm realizado muitas ações na questão da sensibilização e muitas são realizadas em parcerias, como entrevistas em programas de rádio, publicação de crônicas<sup>146</sup> sobre as pessoas com deficiência no Jornal Acadêmico, *peddy paper*, ementas em braille disponibilizadas nos sites e ampliadas nas cantinas e nos bares, marcadores de livros e folders sobre orientações de boas práticas para com as pessoas com deficiência, seminários, exposições, tertúlias, cursos para formação de funcionários, dentre outras. O curso de Língua Gestual Portuguesa é oferecido pelo Instituto de Letras e Ciências Humanas para a difusão da língua dos surdos. O curso de braille não é oferecido de forma sistemática, mas se alguém precisar aprender, o GPI se dispõe a ensinar. Todavia, em Braga, há um núcleo da Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal – Acapo que oferece esse curso.

Conforme ressalta a Gestora, muitas ações são realizadas, entretanto ela percebe que as pessoas que têm interesse em obter informações sobre as deficiências não são as que precisam e, por mais que reflita e procure propor atividades diferenciadas, não sabe atrair, mudar a atitude das pessoas que não se interessam pela temática no contexto universitário.

É nós temos feito muita coisa a esse nível. Por exemplo, temos uma iniciativa avançada que se chama contos para inclusão, em parceria com a Biblioteca Lucio Craveiro da Silva, em que nós desafiamos as pessoas a escreverem um conto que aborda o grande tema da inclusão [...]; o jantar multissensorial foi uma experiência muito gira em que nós convidávamos as pessoas a fazerem percursos sensoriais de olhos vendados e elas experimentavam os alimentos cheirando e tocando [...], mas nós temos atuado muito a esse nível. Agora o que eu te posso dizer é o seguinte: isso é importante que fique dito: da minha parte, eu tenho muito entusiasmo por esse tipo de iniciativas, *mas eu reconheço que a visão das pessoas é pobre ainda, as pessoas têm medo de falar e de pensar nesse tipo de caso, nestes problemas [...], então é melhor manterem-se afastados e não participam. Ainda esse ano que passou havia uma iniciativa de um peddy paper que tinha a ver com as questões da inclusão e estava tudo organizado e depois não havia gente suficiente para abrir a ação. [...]* Quer dizer, nós estamos sempre a inventar, a fazer, a aparecer, mas é difícil mudar as atitudes das pessoas que não querem saber do tema. Não estão interessadas. (GSAUM, grifos nossos)

Destacamos ainda que vêm sendo desenvolvidos dois projetos de pesquisa em parceria com o GPI por alunos de uma Unidade Curricular do Curso de Licenciatura em Educação. O professor propôs o projeto e a Gestora do GPI a temática de Sensibilização. Um com objetivo de tentar aproximar a AAUMinho<sup>147</sup> e as diferentes Comissões de Praxe com o Gabinete para a Inclusão e o outro com o objetivo de planejar e realizar ações de sensibilização para a deficiência que envolvam os alunos da instituição.

No que se refere às ações da AAUMinho, segundo o Gestor, as ações foram na adequação do material que é distribuído aos alunos em formato acessível e a realização de uma dinâmica em que um aluno sem deficiência usa uma cadeira de rodas para se locomover pelo campus até chegar à sala de aula, para que possa vivenciar e sensibilizar-se para as dificuldades que os colegas com deficiência física e problemas de locomoção enfrentam para estudar na universidade.

Nos últimos dois meses, aproveitamos uma altura muito importante para a academia que é o acolhimento aos novos alunos, toda aquela recepção aos novos alunos, 2.800 novos estudantes, e então percebemos que era uma fase muito importante na qual poderíamos implementar a campanha de sensibilização da comunidade académica relativamente às dificuldades que essas pessoas poderiam apresentar, [...] *uma das matérias que apresentamos a esses estudantes foi a inclusão dos estudantes com deficiência na universidade [...] no fim, em vez de um kit normal recebiam um kit especial com material adaptado às suas necessidades.* (GAAUMinho, grifos nossos)

Na UP, segundo o relato da Gestora, não ficam claras quais são as ações de

<sup>146</sup> As Crônicas estão disponíveis no site do GPI. Disponível em:

<<http://www.gpi.uminho.pt/Default.aspx?tabid=6&pageid=34&lang=pt-PT>>. Acesso em: 4 nov. 2012.

<sup>147</sup> AAUMinho como as Comissões de Praxe são dois grupos que lidam de perto com os alunos e são um contributo fundamental na primeira socialização dos estudantes da universidade.

sensibilização que vêm sendo realizadas. Ela ressalta que o Saed não tem realizado muitas ações de sensibilização, por meio de seminários, palestras, mas estão voltadas às ações de formação<sup>148</sup>, sobretudo direcionadas aos docentes, para lidar com os estudantes com deficiência em contexto de sala de aula. Entre fazer uma palestra de sensibilização e providenciar uma ação prática para atender a uma demanda específica do aluno, a prioridade é sempre o aluno.

*Não temos feito muita coisa em termos de sensibilização [...] até porque como temos tanta coisa prática, de implementação prática, esta questão da sensibilização é muito difícil nós entrarmos por aí porque não há tempo, não dá. Eu, entre fazer uma palestra de sensibilização sobre não sei o quê e de produzir um mapa para aquele aluno que tenha acesso à disciplina de Geografia Física, não tenho dúvidas, é o estudante, a prioridade tem de ser sempre o estudante. (GSAUP)*

Contudo, identificamos, pelas leituras e pelo material que a Gestora enviou por *e-mail*, que uma dessas ações práticas é a própria informação e discussão das necessidades e estratégias de apoio do aluno com deficiência com os coordenadores de cursos e professores desses alunos; que o Saed tem elaborado um Manual de Boas Práticas para Alunos com Deficiência Visual e Auditiva e uma Orientação para os Professores sobre as Necessidades dos Alunos com Deficiência<sup>149</sup>.

Dos seis gestores que relataram as ações realizadas com vistas a promover a Acessibilidade Atitudinal, três (GSAUFG1, GSAUFG2 e GSAUMinho) identificaram que a questão da atitude é uma das principais barreiras, uma das mais difíceis de transpor, quebrar o preconceito, nem tanto o preconceito, mas a indiferença. Segundo eles, envolver as pessoas que não se interessam pela temática das pessoas com deficiência em palestras, discussões, debates, criar uma mentalidade da inclusão tem sido um grande obstáculo. E a questão da atitude é o princípio de todas as demais ações. Isso ficou claro nas falas e as ações nesse sentido têm sido uma das dificuldades e um grande desafio.

*Mas a barreira mais complicada de todos é a barreira atitudinal [...]. Por exemplo, tem que ter rampa, então vamos colocar rampa e vamos atrás disso; atitudinal no sentido da atitude e do envolvimento, colocar rampa é um processo físico, mas por exemplo o destrato, você dá a condição de ter um estacionamento igual, nós temos aqui reservado a pessoa com*

<sup>148</sup> As ações de formação na UP contemplam várias temáticas, uma delas está relacionada à área de Necessidades Especiais. No ano letivo de 2010/2011, foi desenvolvida a ação de formação: Acessibilidade na Aula. Contou o com a participação de 20 inscritos e teve o pagamento de propina de 180 a 200 euros. Disponível em: < [https://sigarra.up.pt/reitoria/pt/G\\_FORMACAO.detalhe\\_acciao?p\\_id=2179&p\\_plano\\_id=1018](https://sigarra.up.pt/reitoria/pt/G_FORMACAO.detalhe_acciao?p_id=2179&p_plano_id=1018)>. Acesso em: 8 nov. 2012. Nesse ano 2012/2013 estão sendo desenvolvidas duas ações de formações gratuitas. Todas com 16 participantes inscritos. Introdução a LGP e o Atendimento ao Público: Como Bem Atender um Estudante com NEE. Disponível em: < [https://sigarra.up.pt/reitoria/pt/web\\_base.gera\\_pagina?p\\_pagina=2393](https://sigarra.up.pt/reitoria/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=2393)>. Acesso em: 8 nov. 2012.

<sup>149</sup> Disponível em: <[http://sigarra.up.pt/flup/web\\_base.gera\\_pagina?p\\_pagina=2410](http://sigarra.up.pt/flup/web_base.gera_pagina?p_pagina=2410)>. Acesso em: 8 nov. 2011.



*deficiência física, por exemplo, e o outro chega e estaciona, quer dizer a condição física foi dada, mas a atitudinal a pessoa chegou lá e estacionou; você dá acesso por meio de um elevador, de uma rampa à sala de aula, mas dentro da sala de aula o aluno é discriminado, o aluno não é envolvido no processo. (GSAUFG2, grifos nossos)*

*O que eu sinto é quem lê, quem ouve sobre deficiência não são as pessoas que precisam [...]. Mas o público em geral não quer saber disso para nada e como é que nós vamos mudar isso eu não sei; eu tenho dado muitas voltas a minha cabeça, mas eu não consigo perceber onde, a gente não pode obrigar as pessoas a abrirem a cabeça, não conseguimos fazer por mais que a gente queira [...] porque realmente eu sei que tenho feito muito esforço nesse sentido, [...] mas o que eu sinto é que a mudança de atitude é uma coisa demasiado lenta. [...] Eu creio que te dei um dos nossos panfletos que diz “A inclusão começa na atitude de cada um” esse que é o problema, esse que é o ponto. (GSAUMinho, grifos nossos)*

As falas desses Gestores são semelhantes com as dos Gestores dos Serviços de Apoio da Universidade Federal do Acre e da Universidade Metodista de São Paulo que também relataram<sup>150</sup> que as barreiras atitudinais são as mais difíceis de “serem vencidas, especialmente quanto à aceitação das pessoas com deficiência, enquanto pessoas inteligentes e capazes” (MORAES; BEZERRA; ALMEIDA, 2007, p. 30).

Como verificamos nos depoimentos, não basta a instituição construir rampas próximas à porta de entrada de um prédio, se um aluno chega e estaciona o carro em frente a rampa; reservar uma vaga no estacionamento, se um aluno e/ou funcionário sem deficiência ocupa essa vaga; contratar o intérprete, se o professor e o aluno conversar apenas com o intérprete e ignorar o aluno surdo, dentre outros. As ações requerem a conscientização e vontade de mudança de atitude de toda a comunidade universitária. Segundo Reis (2003, p. 14), a inclusão não se opera pela simples criação de estruturas para viabilizá-la; elas se mostram ineficientes se as atitudes das pessoas implicadas “no processo de inclusão não se ligarem ao espírito que preside à sua inclusão. Os processos de mudança são lentos e difíceis, porque implicam um pôr em causa atitudes e práticas de há muito enraizadas”.

Essa mudança de atitude não tem como ser imposta, embora até existam leis e penalizações. É crime negligenciar ou agir com atitude preconceituosa, mas atitude significa mudança de mentalidade, não têm como obrigar as pessoas. Com relação às modificações atitudinais e conceituais, elas são mais complexas, pois se relacionam com a formação das pessoas.

<sup>150</sup> Relatos feitos no II encontro das IES realizado em 2007 na PUC/MG.

Há que se modificarem as atitudes e vencer as barreiras dos preconceitos, que são derivados de uma falta e/ou pequena reflexão da realidade sendo, portanto, produtos históricos, culturais e sociais que se apresentam e concretização pelos julgamentos realizados por um preconceituoso. (SILVA, 2012, p. 15)

As transformações devem se processar a partir de nós mesmos, e temos de ter em mente que “mudanças não ocorrem no vácuo, nem de um dia para o outro, precisamos analisar nossas próprias atitudes frente à diferença” (CARVALHO, 2005, p. 26). Carvalho (1999 *apud* FERREIRA, 2007, p.57) ressalta as inúmeras expectativas de melhoria da qualidade de vida no século 21, visto que a informática torna cada vez menores as distâncias entre as pessoas. “Segundo a autora, oxalá haja também uma revolução nas atitudes de cada um de nós, tornando-nos mais solidários e receptivos às diferenças individuais, e absolutamente contrários às flagrantes injustiças sociais com que temos convivido”.

### **1.3 Infraestrutura**

#### **a)Arquitetônica**

##### *A perspectiva do aluno*

No que se referem ao espaço físico, as falas dos alunos com deficiência visual nos permitem afirmar que não foram realizadas ações de acessibilidade para garantir o seu acesso e sua permanência nas Ifes. As narrativas dos alunos com deficiência física – exceto o A12UP que relata que 80% do campus é acessível e do aluno A14UP que não tem problema com a acessibilidade arquitetônica – evidenciaram que, depois que eles reivindicaram os seus direitos, algumas ações foram contempladas, outras não e outras “milagrosamente” começaram a funcionar. Dentre as ações, podemos destacar a construção de rampas (A6UFU), autorização para o ônibus entrar no campus (deslocamento) (A5UFU), balcão rebaixado (A10UMinho), mesa adequada, apoio de terceira pessoa (A12UP), dentre outras.

O elevador, esse ano exatamente, milagrosamente está funcionando, funcionou esse ano inteiro, todo mundo está impressionado com isso. (A2UFG)

[...] e as dificuldades também, conforme eu encontrava uma dificuldade, eu dava a conhecer ao Gabinete de Apoio ao Deficiente e eles lá tentavam modificar as coisas. (A10UMinho)

A situação mais complicada que enfrentei foi ter acesso a apoio de terceira pessoa nas atividades da vida diária, principalmente no alojamento. Eu estou numa residência universitária e necessito de apoio para ir ao WC, levantar-me, deitar-me, tomar banho, vestir-me/despir-me e fazer a minha higiene íntima. (A12UMinho)

Por mais ações que as IES desenvolvam, as barreiras arquitetônicas são um dos aspectos mais apontados pelos estudiosos da área até o momento, são verdadeiros obstáculos para garantir o acesso e a permanência do aluno com deficiência física e visual. Alguns locais realmente são inacessíveis e dificultam e/ou impedem a participação plena e realização com sucesso do curso escolhido (AMARAL *et al*, 2000; PIRES, 2007, CASTRO, 2011).

No nosso estudo, dos 14 alunos, oito relataram dificuldades/barreiras arquitetônicas para garantirem os seus acessos e permanências com sucessos nas universidades. Desses, quatro são alunos com deficiência física (A2UFG; A5UFU; A6UFU e A10UMinho), três são alunos com deficiência visual (A1UFG; A4UFU e A9UMinho) e um com baixa visão (13UP). As principais barreiras arquitetônicas destacadas pelos alunos com deficiência visual foram piso sem marcação (sinalização tátil de alerta e direcional); buraco; falta de asfalto; falta de referência de um prédio para o outro (mapas táteis); escada sem corrimãos; calçadas desniveladas; obstáculos nos interiores dos prédios sem sinalização tátil de alerta (vasos, extintor de incêndio, cadeiras, etc.); árvores (raízes); barrancos; valas; falta de identificação para cego e baixa visão nas portas (salas, banheiros laboratórios, dentre outros); transportes (autocarro); almoçar na cantina; enfim, o deslocamento no campus dentre outros.

Um professor que deu aula de bengala para mim falou que é impossível andar de bengala aqui, porque não tem nada que dá uma direção, tanto que na quarta-feira minha mãe vem e me leva para lanchar, fica esperando para me mudar de prédio e depois fica lá esperando a aula. Arquiteturalmente não é acessível. (A1UFG)

As coisas mais recentes, as árvores, enfim, são coisas mais antigas, os barrancos grande, um exemplo dos barrancos é ali em frente ao G que é um barranco sem *proteção e se você não tiver cuidado você cai lá embaixo; a questão das valas, eles deixam aquelas valas a céu aberto nunca fecham aquelas valas isso tem até hoje, já foi relatado para o espaço físico, eles não fizeram nada* [...] Não tem identificação nem para o cego e nem para baixa visão [...] eu já tive caso de colegas que entrou no banheiro feminino. *Não tem acessibilidade (FOTO 3)*. (A4UFU, grifos nossos)

As minhas principais dificuldades neste momento, por exemplo, eu ir do CP1 para o CP2. Costumava ir pela biblioteca que neste momento está em obras. Ir para o autocarro para mim é difícil, porque antigamente havia

autocarros que saiam de dentro da universidade para a residência, só tem um de manhã [...]. Para além disso, os números das salas são difíceis de decorar, tenho que pedir sempre ajuda para os números das salas, por exemplo. Para ir da [...] para algum lado, às vezes, é complicado, aquilo é um bocado longe e pronto. Ah, e a cantina é complicado; eu só vou à cantina quando vou almoçar com outras pessoas, porque sozinha normalmente vou aos bares, porque na cantina é complicado andar lá com o tabuleiro depois tirá-lo aquilo por sistema. (A9UMinho)



**FOTO 3 - Valas descobertas próximas ao Bloco A no Campus Santa Mônica/UFU**

Mazzoni (2003 *apud* CASTRO, 2011, p. 173) expõe que as pessoas com deficiência visual encontram muitas dificuldades “nos espaços construídos sem o cumprimento às normas de acessibilidade, nos espaços sem conservação adequada e pela ocupação desorganizada, com obstáculos deixados pelas pessoas sem o devido cuidado ao direito de circulação de todas as pessoas”.

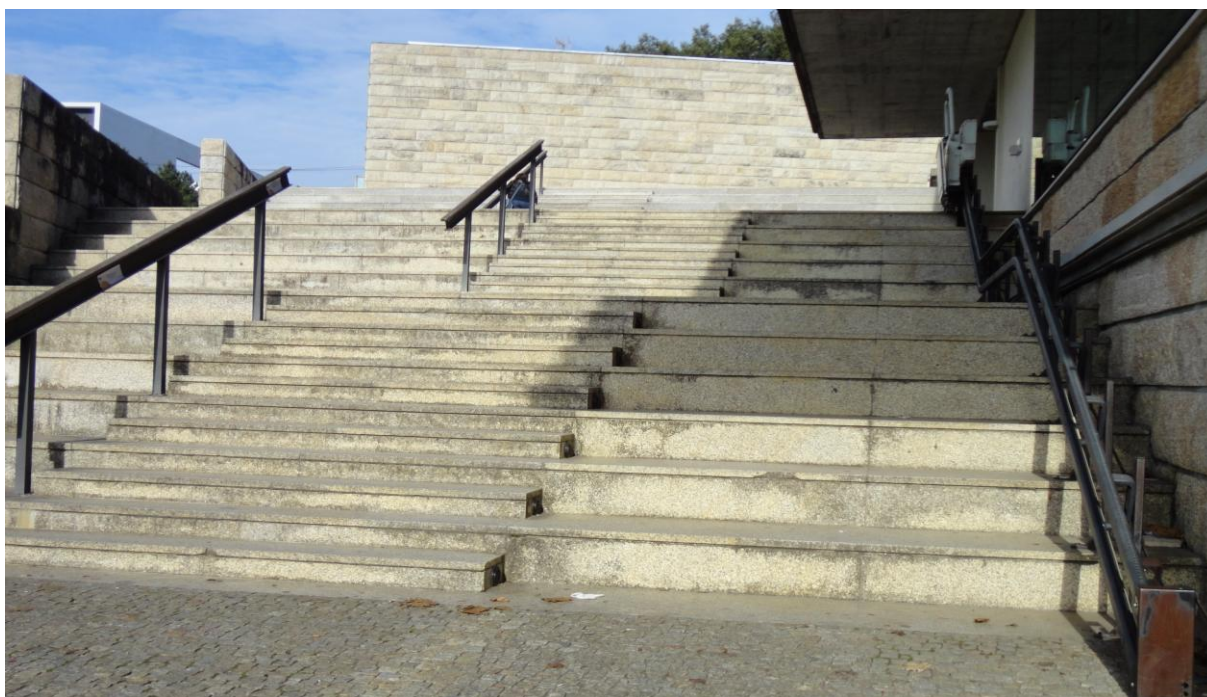
Os alunos com deficiência física que usam cadeira de rodas e muleta destacaram os principais problemas e desafios presentes em seu cotidiano na questão de mobilidade (acesso e locomoção). São eles: acesso a pisos superiores (inexistência de elevadores e elevadores com defeitos, sem funcionamento); escada e rampas íngremes; calçadas irregulares e com relevos; algumas guias não são rebaixadas; degraus nas portas de acesso aos prédios (Blocos); auditório em formato panorâmico (apesar do símbolo Internacional de Acesso); sala panorâmica; banheiros sem adaptação; transporte; as pessoas estacionam os carros em cima das rampas e em frente as portas; falta de respeito com a utilização das vagas do estacionamento reservadas para pessoas com deficiência; deslocamento interno – distância entre um prédio e o outro (biblioteca longe), falta de acesso à cantina e ao prédio de coordenação e sala de professores; mobiliários acessíveis, dentre outros.

Assim que eu entrei aqui, o elevador, no primeiro ano, ele nunca funcionou, funcionava só que quebrava em torno de quatro vezes por mês. Teve um mês de agosto e no outro ficaram dois meses parado. Eu estudei, eu não reprovei porque os colegas da minha sala me levavam lá em cima todos os dias, você viu a escada o jeito que ela é íngreme? O auditório é todo feito em formato de escadas, não tem vagas para deficiente físico; engraçado que *tem até um adesivo de acessibilidade na porta, a coisa mais engraçada que eu já vi na minha vida aquele adesivo*. E toda vez que eu quero ir para cantina, na verdade tem o acesso pelo fundo da faculdade, às vezes você está com pressa, não tem jeito, depende da boa vontade de um guardinha que nem sempre eles estão ali para abrir a porta do fundo, e outra, lá o povo sempre estaciona em frente àquela porta, então não tem como você entrar lá *e quando está chovendo, aqui não tem cobertura nenhuma eu tenho que ir nadando*. [...] se eu quiser ir no prédio da Faculdade de Educação, eles falaram até de mudar minha sala para lá, mas o acesso lá, o único acesso que tem rampa por lá é por fora da Faculdade, é como se fosse essa entrada ali e não pelo estacionamento, *onde que eu vou deixar meu carro, vou deixar meu carro lá e ir voando até a Faculdade*, não tem jeito, é impossível e, fora disso, que lá, uma vez lá dentro, o acesso à cantina é só pelo estacionamento, do prédio até a cantina é escada; o acesso à cantina é igual o daqui, pelo estacionamento, o acesso que tem rampa é por fora do prédio daquele jeito. [...] eu faço inglês no campus II, lá tem até vaga de deficientes, mas as guias não são rebaixadas, a vaga é do outro lado, de modo que eu tenho que atravessar a rua e não tem rampa para atravessar a rua, o meio fio é normal. (A2UFG)

*O Bloco onde eles me colocaram, porque o Bloco era ali no [...] onde as salas são panorâmicas, são de degraus, então eu não subia, eu ficava lá na frente quase que de cara com o quadro, o pó vinha tudo na minha cara e para entrar no Bloco tinha um degrau que eu não conseguia subir; e no Bloco da minha Coordenação [...] também tinha um degrau muito grande e me impossibilitava subir lá sozinho, então, eu tinha que pedir ajuda para alguém, fora que as calçadas e algumas rampas para você estar atravessando a rua era muito ruim de subir, me dificultava bastante a locomoção aqui na faculdade. E hoje ainda continua. Depois, o período passado, eles me colocaram lá no Bloco 5O, e o elevador, uma vez por semana dava problema, e eu já perdi muita aula por causa disso. [...], eu cheguei a perder umas seis aulas, eu falo assim, dois horários, que no caso seriam 12 horários, porque até ir na pessoa responsável eu perdia a aula. [...] no 2º período eu tive aula de laboratório lá no 2º andar e eu passei o 2º período inteiro sendo carregado pelos meus amigos, eles subindo comigo e descendo comigo, sabe, para as aulas [...] eu falei, a calçada tem alguns lugares, que a calçada é muito ruim, aqui no 3Q, a calçada até que é boa, mas [...] é muito ruim para lá, porque foi feito com aquelas pedrinhas, às vezes dá diferença de uma pedrinha para a outra e isso é perigoso para quem usa cadeira de rodas, porque aquela mínima diferença do degrau se você não tiver atento e não levantar a cadeira ela bate a rodinha e é perigoso até cair para frente [...]. Engraçado é que no semestre passado eles me colocaram no Bloco 5R [...] aí eu falei, uai como vocês me colocam no Bloco que não tem elevador, sabe que eu sou deficiente, pois não é o primeiro período que eu estou aqui, já é o terceiro, “eles nossa desculpa e tal a gente não ficou atento a isso”. (A6UFU, grifos nossos)*

O caminho para o [...] é complicado demais para eu o fazer sozinha, não consigo fazê-lo, preciso sempre de alguém que me ajude, é íngreme, depois

tenho que entrar pela garagem, é outra rampa que eu tenho que subir [...] num caminho que existe, que a descida desse passeio é a pique (muito inclinado), eu tenho que o descer ao contrário, de marcha-atrás, porque senão eu caio da cadeira. [...] As aulas eu tinha tudo dentro dos complexos do CP1, CP2 e CP3, esses são acessíveis e eles tentavam sempre que eu não tivesse aulas no [...] eu também praticamente só fui para esse [...] para defender o meu estágio e a minha tese de Mestrado. *Eles tentavam ao máximo que eu não tivesse essa dificuldade para as aulas* [...] mesmo em nível de poder ir aos serviços de *Acção Social* [...] até hoje ainda não consigo me dirigir lá porque não tem acessos é só escadas e as plataformas não estão a funcionar. Também do transporte, porque o transporte dantes parava dentro da universidade e então dentro da universidade já conseguia andar por ela toda praticamente e agora sem isso torna-se mais difícil, há possibilidade ainda de colocar o autocarro a dar a volta dentro da universidade, mas só que há sempre aqueles impedimentos a níveis dos serviços que podem implicar com uma coisa ou outra e podem não chegar a consenso (FOTO 4). (A10UMinho, grifos nossos)



**FOTO 4 - Acesso aos Serviços de Ação Social na UMinho**

Emmel e Castro (2003 *apud* CASTRO, 2011, p. 180) “afirmam que construções inadequadas e, principalmente, a má conservação das calçadas e ruas comprometem significativamente a acessibilidade”. No que se refere aos transportes, além dos problemas relatados pelo aluno A9UMinho e A10UMinho, os pontos de parada e os ônibus/autocarros não são adequados/sinalizados para as pessoas com deficiência visual. Segundo Amaral *et al.* (2000, p. 7), esse quesito em sua totalidade merece especial atenção, “não só porque é freqüente [sic] na constatação de dificuldades, mas, principalmente, porque significa a

condição primeira para participação na vida universitária: chegar, fisicamente, onde ela se realiza!”.

Como podemos verificar nas falas, tanto dos alunos com deficiência visual (UFG, UFU, UMinho e UP) quanto física (UFG, UFU e UMinho), as Ifes têm problemas de acessibilidade arquitetônica, tendo em vista que, nesse quesito, tiram-lhe a autonomia e o direito de ir e vir, causando o desconforto por sempre depender do auxílio e boa vontade de outras pessoas e até provocando acidente, como podemos observar no relato do aluno A13UP: “Eu vou enxergando [...] *tenho sempre uns episódios infelizes tipo ir contra as portas transparentes ou algo assim*” (grifos nossos).

Outra questão, que já discutimos no item anterior, é sobre os alunos que usam cadeira de rodas e que são carregados pelos colegas quando os elevadores estão com defeito e se acontecer um acidente, a responsabilidade será institucional ou individual? Esses resultados vão ao encontro dos que foram evidenciados na pesquisa de Miranda; Silva (2008); Rocha; Miranda (2009); Castro (2011); Moreira; Bolsanello, Seger (2011), dentre outros. Segundo Castro (2011), quando os alunos foram questionados sobre a acessibilidade, o que mais se destacou em seus discursos foi a falta dela. Os participantes do estudo de Moreira; Bolsanello e Seger (2011, p. 139) “apontam que a universidade precisa aprimorar principalmente a acessibilidade física, pois esta incide diretamente na inclusão educacional e social dos alunos”.

#### *A perspectiva do gestor*

Conforme podemos constatar, as barreiras arquitetônicas estão presentes não apenas nos relatos dos participantes do nosso estudo, mas dos participantes das pesquisas de diversos autores. A falta de acessibilidade dos alunos com deficiência física e visual nos diferentes espaços e ambientes, bem como nos transportes, acaba impedindo a livre circulação e a participação nas atividades promovidas na universidade, limitando o acesso desses alunos a alguns espaços, impondo limitações no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, como impossibilidade de assistirem aulas e palestras, por falta de acesso à sala de aula e ao auditório, bem como dificulta a interação e a socialização com os demais colegas, por falta de acesso a bares, cantinas e restaurantes universitários (CASTRO, 2011). Como por exemplos, os alunos A5UFU e A6UFU, que perderam aulas por não terem acesso à sala de aula, e os



alunos A2UFG e A6UFU que, durante vários dias, foram carregados pelos colegas para terem acesso às salas de aulas. Conforme lembra Amaral *et al.* (2000, p. 9), a eliminação dessas barreiras “fariam ruir, também alguns dos entraves à aprendizagem, pois, como vimos em alguns depoimentos, esses obstáculos chegam a comprometer a parte acadêmica pelo que trazem de desgaste, sofrimento, raiva, desânimo”.

É importante esclarecer que as questões relacionadas à acessibilidade no tocante à mobilidade, também não se restringem às pessoas com mobilidade reduzida. As pessoas com deficiência necessitam dessas condições de forma permanente, mas todos os demais usuários do espaço físico (gestante, idoso, pessoa com deficiência temporária, problemas cardíacos, dentre outras) dessas instituições podem viver momentos, situações circunstanciais que “requerem de condições apropriadas de mobilidade. Quando esse assunto é abordado, a preocupação se restringe às pessoas com mobilidade reduzida, de forma restrita, não envolvendo o espaço necessário e a abrangência devida” (SILVA, 2012, p. 15).

Conforme ressalta Rodrigues (2004, p. 2), as ações que visam eliminar as barreiras arquitetônicas, com vistas a garantir as acessibilidades para as pessoas com deficiência têm que ser vistas não como um conjunto de rampas e medidas a serem respeitadas, mas como uma filosofia geral de acolhimento, conforto e facilidade em todas as dependências dos edifícios. *“Talvez fosse interessante que os conceptores de edifícios vivessem eles próprios a situação formativa de carência de acessibilidade, como experiência tendente a melhorar as soluções que propõem”* (grifos nossos).

Questionamos os Gestores de Infraestrutura sobre as ações que as Ifes estão realizando para garantir a acessibilidade arquitetônica das pessoas com deficiência física e visual na universidade. Solicitamos que eles comentassem sobre as reformas dos prédios antigos e a construção dos novos.

Na UFG, segundo o Gestor de Infraestrutura, inicialmente eles fizeram um levantamento das barreiras arquitetônicas nos campi da cidade de Goiânia, onde se encontravam os maiores problemas, tendo em vista que os edifícios foram construídos nos anos de 1950, 1960, época que não se pensava na acessibilidade das pessoas com deficiência, que não concebiam os projetos arquitetônicos e urbanísticos visando atender os princípios do desenho universal. Segundo o Gestor, em 2008, começaram a fazer as reformas necessárias para garantir a acessibilidade da pessoa com deficiência física e que até o momento da realização da entrevista (2011) essas reformas ainda continuavam. Foram instalados elevadores, em todos os prédios das unidades de ensino e setores administrativos, os degraus foram substituídos por rampas, foram reservadas as vagas do estacionamento para essas



pessoas, bem como para as pessoas idosas, etc. Nos edifícios novos, eles estão procurando garantir a acessibilidade no momento da construção.

O Gestor levanta algumas dificuldades em relação ao contrato de manutenção dos elevadores cuja cobertura não cobre aqueles que são construídos e não funcionam. Como por exemplo, na Faculdade de Educação tem elevador, mas não está funcionando,

Já é problema de manutenção, porque o contrato terminou, [...] naquele caso o contrato não dá conta, porque o contrato, ele prevê que é a mão de obra mais material, componentes, o que estraga muito são componentes de elevadores, e aí até esse componente chegar demora ou, às vezes, o elevador está quebrado, aciona a empresa a empresa não atende na presteza que deveria atender. (GIUFG)

O Gestor enfatiza que até o final de 2011, o Centro de Gestão do Espaço Físico – Cegef conseguiria resolver todos esses problemas mais voltados para a pessoa com mobilidade reduzida, mas que deixaria uma lacuna muito grande, tendo em vista que não conseguiria resolver a acessibilidade para as pessoas com deficiência visual. Ele disse que consultou alguns profissionais arquitetos – inclusive um usa cadeira de rodas e presta consultoria ao Cegef no que diz respeito à acessibilidade – e que eles colocaram as dificuldades de implantação do piso tátil direcional em cada prédio da UFG. Ele ainda aponta algumas preocupações como, por exemplo, não adianta sinalizar a porta do sanitário em braille, se a pessoa cega não consegue ter acesso ao local onde fica esse banheiro. E acrescentou que participou de um evento na UFG, em 2010, para discutir essas questões sobre as necessidades das pessoas com deficiência.

No que diz respeito à acessibilidade física para o aluno com deficiência visual, a Gestora do Serviço de Apoio relatou que não tem sinalização no campus, apenas no prédio que funciona o Núcleo de Acessibilidade tem informação em braille nas portas dos banheiros e que tem uma proposta de uma sinalização completa. A Gestora acredita que adaptar os prédios antigos é extremamente complicado *“o que a gente tem que ficar de olho é que esses novos que estão sendo construídos que já sigam as normas da ABNT em questão de acessibilidade”* (GSAUFG1, grifos nossos).

O Gestor do Serviço de Apoio (GSAUFG2) relatou que, em 2012, ingressou no curso de Matemática uma aluna cega e foi interessante o envolvimento, a participação e a dedicação dos professores, coordenadores para estabelecer os apoios necessários e garantir as condições equiparadas de acesso para ela. Um dos apoios estabelecidos até que ela desenvolva a mobilidade externa é de uma pessoa que fica esperando-a no ponto de ônibus para conduzi-la até à faculdade onde acontecem as aulas e que já tem estrutura interna de mobilidade. Essa

aluna já consegue ter acesso ao banheiro, à sala de aula e todos os ambientes que até então está fazendo uso.

Até nós que temos todos os sentidos apurados e perfeitos, a gente tem dificuldade de se locomover aqui, porque *tem barreira física e também tem barreira de informações*, nós não temos informações, por exemplo, onde é que fica tal faculdade. Se você deixar de vir aqui nesse campus, são dois, três prédios que já cresceram aqui que você não sabe onde está e que curso está atendendo. (GSAUFG2, grifos nossos)

O Gestor do Serviço de Apoio (GSAUFG2) solicitou ao Gestor de Infraestrutura para que pudesse estudar o campus e propor uma rota acessível, já que não consegue tornar a instituição 100% com acessibilidade.

Na UFU, segundo a Gestora de Infraestrutura, praticamente foram reformados 80% dos prédios antigos. Eles foram contemplados com plataforma de acesso aos pavimentos superiores e a instituição tem um projeto que deveria ser iniciado ainda em 2012 para as reformas dos banheiros nos três *campi* na cidade de Uberlândia. Houve a preocupação de aplicar a norma ABNT 9050 na construção dos prédios mais recentes.

Entretanto, conforme ressalta a Gestora, apesar dos cuidados tomados no momento da elaboração do projeto, quando ele é executado acontece algum problema como aconteceu com o Bloco 5O, que teve algumas questões que não foram contempladas por erro de projeto. Nesse sentido, a Gestora estaria abrindo uma nova licitação até final de março e início de abril (2012) para correção de banheiro, corrimãos, bem como para refazer toda a parte de piso tátil direcional, que não ficou adequado conforme as normas. Ainda no que diz respeito à sinalização do piso tátil para garantir a acessibilidade do aluno com deficiência visual, segundo a Gestora:

Hoje a gente está refazendo nos prédios antigos, nos prédios novos, estão sendo feita juntos. A gente está com um projeto também de refazer todos os passeios na universidade mesmo a que foi refeita, ela ainda criou uma série de obstáculos. A ideia é refazer de uma forma aumentá-la, de uma forma que dê para o cadeirante circular junto com outras pessoas, cortar os taludes. A calçada está muito irregular, além de tudo foi soltando, piso intertravado, então a ideia é trabalhar com outro tipo de material, que foi um material que não deu certo da gente trabalhar e, numa segunda etapa, a parte de comunicação visual, a gente primeiro está tentando consertar tudo que está errado para depois começar a parte de comunicação visual. (GIUFU)

A Gestora dos Serviços de Apoio declara que o Cepae não tem força política para discutir a questão da acessibilidade arquitetônica na instituição. Na UFU, segundo ela, tem um problema grave de acessibilidade arquitetônica. Relata que a secretária do Cepae elaborou um documento informando os problemas de acessibilidade, inclusive do Bloco 5O, mas que

eles não são ouvidos. A Gestora citou alguns exemplos. Na entrada do Bloco G tem um rebaixamento de meio fio, mas ao lado tem duas placas de sinalização e uma árvore. A pessoa só consegue ter acesso se a cadeira de rodas for pequena e se conseguir manobrá-la. Ao ter acesso à calçada, ela não vai para lugar nenhum, porque seguindo está cheio de buraco não lhe dando condição de andar com a cadeira (FOTO 5). Então, assim, cria-se um imaginário coletivo de que há acessibilidade – principalmente, porque tem espalhado para todo lado o símbolo internacional de acesso –, mas não há.



**FOTO 5 - Rebaixamento de meio-fio no Campus Santa Mônica/UFU**

Outro exemplo é que no interior do Bloco G, onde estudava e circulava com frequência alunas cegas e com baixa visão, não havia piso tátil e visual de alerta.

*Tinha um bebedouro bem quase em frente o corredor, aí caía água, ficava sempre molhado, aí elas vinham, o bebedor na parede, direto encontrava elas batendo ali, aí tinha um vaso de planta que ficava do lado de lá e não dava circulação, eu pegava o vaso e punha lá de manhã, eu tinha um exercício para tirar o vaso todo o dia e por lá aí vinha as mulheres da limpeza e achava que não ficava bonito a estética do vaso lá e tirava, um dia até a professora [...] eu fui discutir e ela falou, nossa eu nunca tinha pensado nessa questão, então, assim são coisas que não incomoda a gente no dia a dia [...]. Agora por exemplo está cheio de lista amarela, não serve para nada, ela não é em alto relevo, para a pessoa com baixa visão, mas na hora que ela entra na lista ela já bateu a cabeça, mas é porque é acessível né se você falar que não é, então é complicado. (GSAUFU, grifos nossos)*

Na UMinho, conforme relata o Gestor de Infraestrutura, na construção dos prédios novos, a maior responsabilidade cabe aos autores do projeto considerando a Lei existente e, quanto à reforma dos antigos, eles fazem um levantamento dos locais ou das condições que

comprometem a acessibilidade, definem as prioridades para as intervenções necessárias e avaliam o impacto dessas alterações nas infraestruturas existentes.

A Gestora do Serviço de Apoio informou, além disso – e nós também fizemos a leitura desse relatório – que o GPI apresentou, de forma simplificada, o resultado de um levantamento realizado no Campus Gualtar, na cidade de Braga, e no Campus Azurém, na cidade de Guimarães, sobre as dificuldades dos espaços físicos e virtuais. São aplicadas como orientação, para o caso dos espaços físicos, as Normas Técnicas anexas ao Decreto-Lei nº 163/2006 de 8 de agosto, e as Diretrizes sobre Acessibilidade para o conteúdo da WEB (WCAG versão 2.0 de 11 de dezembro de 2008) desenvolvidas pelo World Wide Consortium (W3C), para o caso dos espaços virtuais. Nesse levantamento, o GPI sinaliza os locais onde são encontradas as barreiras arquitetônicas e de informações e apresenta as possíveis soluções com vistas à eliminação delas. Segundo a Gestora, se for uma barreira física que possa ser eliminada de forma breve, o GPI informa os serviços técnicos. No entanto, para esse relatório mais sistemático, o GPI está em negociação com a Reitoria para verificar a possibilidade de definir e resolver as prioridades de acessibilidade considerando a crise pelas quais estão passando as universidades devido aos cortes orçamentais.

Nós temos que ter a consciência de que nós não vamos fazer tudo que gostaríamos de fazer para que a universidade fosse totalmente a número um em acessibilidade, mas nós estamos preocupadas em definir as prioridades para eliminar as barreiras que são mais urgentes. De qualquer forma, esse tem sido um trabalho contínuo. Você pode observar que realmente há rampas por muitos lugares, que já há casas de banho adaptadas em todos os edifícios, então já tem havido muitas atenções e prioridades e preocupações com as barreiras, mas aí devem ficar sempre trabalhos a fazer, porque surgem novos edifícios, e porque surgem alunos com problemas diferentes, então nós vamos sinalizando esses problemas e definindo as prioridades dentro do que é possível em termos de gestão e de verbas. (GSAUMinho)

Na UP, como relata a Gestora de Ensino, no momento da construção dos edifícios, a universidade tem-se preocupado em garantir a acessibilidade física aos alunos com problema de mobilidade reduzida. Ela acredita que, nesse momento, são garantidas as acessibilidades fundamentais para esses estudantes.

Do ponto de vista arquitetônico, esta é uma exigência legal, mas, além disso, a universidade, mesmo antes dessa exigência legal, fez todo um trabalho porque, dantes, não era obrigatório, portanto os edifícios não estavam preparados para acessibilidades físicas *e a universidade suportou todos os custos da adaptação dos edifícios para este fim, quer em termos de rampas, quer elevadores, quer casas de banho, etc.* (GEUP, grifos nossos)

Já o Gestor de Infraestrutura da UP declarou que, na construção dos edifícios novos, eles procuram cumprir o que está previsto nas normas legais. No entanto, isso não significa

dizer que se consiga, pois sempre há alguma dificuldade, tendo em vista que os arquitetos não estão informados, têm problemas no projeto, mas que existe um esforço e que, inclusive, há um revisor do projeto que está atento a essas questões.

No que diz respeito aos edifícios antigos, a coisa é bastante mais complicada. A postura tem sido a de responder aos estímulos, uma intervenção mais casuística, identificar o aluno com determinadas tipo de carências e depois dar resposta às suas necessidades. O Gestor reconhece que não é uma política totalmente correta, que a acessibilidade física contempla uma pessoa com mobilidade reduzida permanente e temporária, como no caso de alguém quebrar uma perna, mas chama atenção para o problema e o constrangimento imposto pelas dificuldades financeiras devido à crise que vive o país. Ele relata que conseguiu perceber que, no que diz respeito à questão de dificuldades, cada caso é um caso, portanto, a instituição procura dar resposta àquelas que vão aparecendo e admite que nem sempre ocorre como gostaria.

O Gestor frisa que os edifícios antigos são realmente antigos e cita, como exemplo, os da década de 1930/40 ou ainda mais antigos, como o prédio onde foi realizada a entrevista, que estão localizadas a Reitoria e Pró-Reitorias e que têm 200 anos. Este edifício ganhou um perfil moderno com a instalação de elevadores e outras adaptações ocorridas principalmente depois de um incêndio há cerca de 30 anos. O Gestor cita várias reformas que foram feitas em alguns prédios antigos que passaram a modernos e ressaltou a dificuldade em garantir a acessibilidade física para os alunos com deficiência visual.

A questão da deficiência visual, isto aqui é mais complicado porque a legislação é pouco clara no que diz respeito à deficiência visual, mas aí acho que tem mais a ver com corrimãos, pistas, os elevadores são todos adaptados, saiu recentemente no que diz respeito aos elevadores, nos outros espaços penso que aí há mesmo nos espaços mais modernos aí haverá coisas para fazer [...], mas julgo que na deficiência visual estamos mais atrasados. A deficiência visual deve ser mais complicada, porque de facto, como os trajetos dentro de uma escola são muito diferentes, tem que ir ao banheiro, tem que ir ao bar, tem que ir àquela sala para ter uma aula ou outra que está do outro lado. (GIUP)

A Gestora do Serviço de Apoio da UP relatou que o Saed realizou um levantamento, das barreiras arquitetônicas, no período 2007/2008, e que tem feito um plano de eliminação delas. A Gestora explica que as faculdades ainda estão mudando de edifícios, nesse sentido, às vezes, intervém o necessário para garantir o mínimo de acessibilidade para o aluno, quando existe perspectiva da mudança de prédio. A Gestora reconhece que ainda existe muita coisa para fazer e comenta alguns exemplos das ações que já foram realizadas. Foi instalado um elevador no prédio onde funciona a biblioteca, mas ficou o problema na porta da entrada, pois

as pessoas com mobilidade reduzida têm sempre que ter alguém para abri-la. A Gestora chama atenção para a disponibilidade financeira e as urgências noutras faculdades e explica que tem articulado esse trabalho com a Pró-Reitoria responsável pelos edifícios

Como podemos verificar nas falas dos Gestores de Infraestrutura, todos declararam que as construções dos prédios novos atendem aos princípios previstos na NBR nº 9.050/2004 (Brasil) e Decreto Lei nº 163/2006 (Portugal, Lei que revogou Decreto Lei nº 123/97). Destacamos a fala do Gestor de Infraestrutura que, além da NBR, ele também segue a questão da ergonomia e chama atenção para alguns detalhes que precisam ser pensados, como a falta de comunicação dos setores que ficam responsáveis por cada ação.

Assim, tudo tem que ser pensado, assim com ergonomia, com coisas mais práticas. Na verdade, nós temos sim pensado nisso, nós temos reservados cadeiras, por exemplo, para o auditório para pessoas mais obesas, reservado espaços para o cadeirante ficar num local, assim, é um espaço vazio que o cadeirante vai ali e estaciona, assim põe a cadeira dela ao lado de uma cadeira normal, para não haver discriminação dele ficar isolado numa área; [...] os mobiliários que são adquiridos que a gente, às vezes, não tem o controle, dos equipamentos que são adquiridos que tem um setor que só faz esse tipo de compra, nossa integração, às vezes, tem uma certa falha nesse sentido, na medida do possível, a gente procura atender, mas não diria que a gente está atendendo plenamente as necessidades que existem. (GIUFG)

Questionamos os Gestores de Infraestrutura se no momento da elaboração e/ou execução do projeto de construção e/ou reforma há participação da pessoa com deficiência. Segundo o Gestor de Infraestrutura da UFG, a obra contratada para garantir a acessibilidade arquitetônica tinha que fazer um laudo exigido pelo Ministério Público e eles contrataram um profissional para prestar consultoria e mostrar que os serviços que seriam executados atendiam às normas. Esse profissional é um arquiteto representante do Crea que já foi representante junto ao Ministério Público. Ele tem uma empresa que trabalha com projetos e execução de serviços voltados para acessibilidade arquitetônica para as pessoas com mobilidade reduzida. O Gestor de Infraestrutura ressalta que têm outros profissionais que são colegas de profissão que ministram palestras e que agora tem o Núcleo de Acessibilidade que tem permitido o contato mais direto com os usuários, com as pessoas com deficiência para relatarem “os problemas que cada um tem, uma dificuldade específica que outros não têm, e comentar casos de algumas pessoas que têm de ter uma atenção especial e não só atender a norma” (GIUFG).

Na UFU, a Gestora de Infraestrutura relata que os projetos atuais da equipe nova que está na Diretoria de Infraestrutura de três a quatro anos faz a consulta com o pessoal da Prefeitura Municipal de Uberlândia, que é do Núcleo de Acessibilidade, e com o Instituto de

Psicologia/UFU. Segundo ela, recentemente a arquiteta Gláucia fez uma reunião com os alunos com deficiência para ver “a questão de maçaneta, porque a gente estava colocando as maçanetas redondas, então a gente está fazendo toda uma programação para que seja modificada também essas questões” (GIUFU).

Conforme relata o aluno A4UFU, após várias cartas dos alunos com deficiência e reclamações sobre a falta de acessibilidade, a Diretoria de Infraestrutura proporcionou essa reunião com eles, inclusive com a presença do professor da Faculdade de Educação – Faced. Nessa reunião, foram apresentados os problemas relativos à sinalização tátil do piso do prédio 5O, às maçanetas redondas nas portas, os pisos escorregadios, os banheiros adaptados que sempre são os últimos instalados em um corredor pequeno.

Enfim, foram várias coisas que a gente falou como o espaço físico, o espaço físico deu a resposta que infelizmente não poderia fazer [...]. Outra coisa para relatar no 3E, do lado da Música, me falaram que não tinha possibilidades de reformar, aí mudou a Administração para lá, está tudo lindo, assim a porcaria que era aquilo lá desculpa o termo, mas aquilo lá era um lixo você estudava praticamente com cachorro lá, então está ótimo. Eu falei para minha mãe do jeito que era, pois eu precisei ir lá esses dias, ela nem acreditou. Agora que é para eles, eles fizeram a escada toda direitinho, a escada era tão ruim que ela toda quebrada, ela era uma escada quase reta. [...] em frente o Bloco A tem aquele murinho que eles fizeram [...], então existe alguns lugares que têm em uma fenda, quem bate bengala como a minha bengala é de rodinha agora, mas na época andava com bengala que a gente bate ela é perigosa você enfiar a ponteira lá e ficar lá dentro então ou se acontecer alguma coisa você tropeçar, você bate a quina lá. Em frente o Bloco A, eles fazem uma forma de V, então ele faz umas quinas uma vez eu bati a perna nessa quina e foi um horário que não tinha ninguém por perto, não tinha nenhum policial, então não fiz ocorrência e no outro dia fui lá no espaço físico para falar tinha umas outras coisas e fui com a [...] aí o cara pegou e falou para mim: “uai mais depois de quatro anos que você está aqui, que você vem aqui reclamar, falou desse jeito para mim”. (A4UFU)

Na UMinho, conforme relata o Gestor de Infraestrutura, eles têm apoio do GPI, que têm “duas pessoas com limitações físicas e sensoriais que têm sido da maior importância no levantamento dos pontos críticos e na definição das soluções a implementar” (GIUMinho). Chamamos atenção para o depoimento do aluno A10UMinho e o edifício que funciona o curso em que ele está matriculado. Ele está todo adequado, tem elevador instalado e casa de banho, entretanto o acesso à sua entrada é feita pela garagem pelos alunos com mobilidade reduzida. Apesar de ter rampa de acesso e porta automática, os dois acessos ao prédio são por meio de escadas. Como se não bastasse a falta de acesso pela entrada normal, no corredor de acesso ao prédio tem um fileira de árvores plantadas que dificulta o trânsito de quem usa cadeira de roda (FOTO 6).





**FOTO 6 - Acesso ao prédio na UMinho**



Há ainda muita coisa por fazer, eu lembro de ter ido na altura que estava a fazer o [...] um dos engenheiros da universidade foi lá comigo, ainda estavam a ser colocados os móveis e isso nem sequer o elevador estava a funcionar e ele foi [...] ainda por cima estava a chover naquele dia e ele foi comigo e ele viu as dificuldades que eu tinha e lembro-me que a beira do CP3 havia um caminho que eles fizeram, foi o primeiro caminho que eles fizeram para o instituto e aquilo não tinha rampa de acesso [...] e ele tomou nota e *quando vi a rampa que eles fizeram aquilo revoltou-me porque eles puseram lá duas pás de cimento bateram e tá feito e aquilo ficou horrível no final aquilo não resultou e o engenheiro me disse uma coisa que me chocou profundamente que foi o arquiteto daquele edifício não queria colocar nenhuma rampa em todo o edifício porque o arquiteto na altura o projeto não tinha rampa nenhuma porque ele não queria estragar a estética do edifício, foi a Universidade que teve que colocar um processo em cima desse arquiteto para ele colocar a rampa chegaram a ter que ir a tribunal.* (A10UMinho, grifos nossos)

No estudo de Pires (2007, p. 193), uma estudante relatou uma situação semelhante que, apesar da intervenção do Serviço de Apoio e Comissão de Acompanhamento e dos esforços do órgão de gestão, “o arquitecto que projectou o novo edifício não autorizou a inserção de alterações pouco significativas no edifício, que iriam melhorar substancialmente a mobilidade dos estudantes com baixa visão”. É necessário lembrar que a arquitetura tem como objetivo servir ao homem de forma funcional em primeiro lugar, posteriormente “agradá-lo através de sua estética, não ferindo seu primeiro objetivo. O que se observa são inversões de valores em que o estético é supervalorizado, ignorando desse modo todo um segmento da sociedade apenas porque foge aos padrões estabelecidos de normalidade” (CARMONA 1992, *apud* BÁRBARO; COSTA, 1997, p. 62).

O Gestor de Infraestrutura da UP relata que recebe apoio do Saed e enfatiza que tem estabelecido bons contatos com o provedor das pessoas com deficiência da Câmara Municipal. Ele ressaltou a importância da ideia de haver a participação dessas pessoas. E que agora vai haver intervenção em um prédio antigo e que a Gestora do Saed se lembrou de uma arquiteta que tem deficiência motora e ela vai prestar consultoria para eles. Ressalta que pretende manter essa ideia para os projetos futuros.

Perguntamos também aos Gestores de Infraestrutura se existem recursos orçamentários e financeiros para essas ações dentro da universidade.

Na UFG, o Gestor de Infraestrutura relatou que os recursos específicos para essas reformas foram conseguidos em 2008 junto ao MEC. Foi um recurso no valor de dois milhões e 200 mil reais, mas depois a UFG aplicou cerca de 500 mil reais a mais do próprio orçamento. “É uma obra de dois milhões e 700 mil reais [...]; essa obra tem sido executada e

nós estamos praticamente terminando esse recurso, mas nós não temos esgotadas, ainda, as necessidades” (GIUFG). O Gestor explica que, como são reformas e adaptações, eles não conseguem resolver todos os problemas.

Numa reforma, vão aparecendo outras necessidades, por exemplo, quando você mexe na adaptação de um banheiro, de um vaso, tirar ele do local, mudar altura dele, colocar aquela barra de segurança, acaba surgindo necessidade de mexer no lavatório, na instalação hidráulica toda, na instalação elétrica e isso acabou gerando uma série de serviços a mais que não estavam previstos. Então, assim, tudo isso somado, quer dizer, o recurso foi insuficiente para a gente fazer todas essas adaptações [...] de manutenção, assim tudo que a gente está vendo hoje de dificuldades para a acessibilidade, nós temos procurado resolver com nossos trabalhadores da manutenção. São pequenas rampas, são pequenos serviços que a gente acaba fazendo no dia a dia. (GIUFG)

Segundo a fala da Gestora do Serviço de Apoio (GSAUFG1), identificamos que os recursos que o Gestor de Infraestrutura falou que recebeu em 2008 para as ações de acessibilidade arquitetônica foram recebidos do primeiro projeto que UFG foi contemplada com o Programa Incluir.

A verba foi destinada, tipo 80% dela para o Cegef, [...], então foram feitas diversas remoções de barreiras arquitetônicas, rampas, banheiros adaptados e outras melhorias, benfeitorias com essas verbas. [...] então a verba do Incluir 2008 foi direcionada, [...] porque o [...] também participou junto comigo das prioridades sob a coordenação da professora [...] que encaminhou o projeto [...] mas, o que a universidade sabe é que fisicamente ela não é acessível [...] o dinheiro da verba do Incluir 2008 foi destinado praticamente para essa questão. (GSAUFG1)

Na UFU, a Gestora de Infraestrutura relata que os recursos são os mesmos destinados para as construções dos prédios novos no momento de fazer a Licitação, pois, ao projetá-los, também já se garante os princípios da NBR. Os recursos específicos para as reformas dos banheiros, eles conseguiram junto ao MEC.

Na UMinho, a resposta do Gestor de Infraestrutura não foi muito clara, mas entendemos, pelas leituras que fizemos do Despacho e Relatório da universidade, que são dotações orçamentárias da própria instituição. “Apesar dos recursos financeiros serem sempre escassos e disputados por diferentes tipos de intervenção, não tem sido este o factor limitante neste processo. Temos o caminho traçado, dando prioridade às intervenções nos locais onde circulam atualmente pessoas com mobilidade reduzida” (GIUMinho).

Na UP, conforme o depoimento do Gestor de Infraestrutura, existem recursos e nos explica que o Reitor entende que não se trata de um direito, mas como na universidade as pessoas são diferentes, a instituição tem obrigação de garantir essa questão e, mesmo com

dificuldades, eles procuram meios para responder a essas questões. Ele nos exemplifica com o valor de uma intervenção que eles estão realizando na Faculdade de Belas Artes. A obra está orçamentada, nesse momento, em cerca de 200 mil euros, entretanto eles não podem fazer tudo de uma vez, vão priorizar o que é mais importante, os trajetos que a aluna usa mais. O valor agora está por volta dos 30/40 mil euros para resolver tudo, “porque são muitos edifícios com muitos problemas, portanto evidentemente tem que haver uma situação de razoabilidade, tentaremos encontrar, embora, naturalmente, não damos resposta a tudo, as situações não são 100% acessíveis” (GIUP).

Questionamos os Gestores de Infraestrutura quais os desafios que eles enfrentam no que se refere à questão de acessibilidade arquitetônica das pessoas com deficiência física e visual.

Segundo o Gestor de Infraestrutura da UFG, existe o desafio financeiro e o de atender às necessidades das outras pessoas com deficiência (visual) que eles ainda não conseguiram. Ressalta ainda a dificuldade do campus que fica na Praça Universitária, que é um campus urbano e não é um espaço fechado só para a universidade.

[...] por exemplo, passar de uma quadra para outra, a gente já foge até do limite do espaço da universidade. Por exemplo, a gente tem insistido na Prefeitura para criar passarelas para a transposição de uma quadra para outra com botoeiras, quer dizer é uma dificuldade para quem está num campus urbano, pois num campus mais isolado [...] que é uma área mais interna, mais fechada, as coisas são mais fáceis de resolver, porque a intervenção fica por nossa conta mesmo. (GIUFG)

A Gestora de Infraestrutura da UFU relata que a maior dificuldade são as reformas, tendo em vista que nos prédios novos não têm muitas questões para resolver, porque os edifícios já são projetados atendendo os princípios da NBR 9050.

Como a gente tem prédios da década de 60 quando isso não era tão cobrado, vamos dizer então, a gente tem que pegar toda uma estrutura existente e transformá-la de forma a atender a parte dos deficientes físicos e isso, de certa forma, é bem oneroso. Até, por exemplo, as reformas dos passeios que a gente está tentando fazer é um custo muito elevado, então a gente vai ter que buscar esses recursos fora, ver se consegue essa verba e, além de ser cara, a própria execução, ela tem que ser feita num período de férias porque você cria um transtorno enorme no campus. A gente fez as travessias elevadas que é um dos princípios, um dos objetivos dele era também melhorar a acessibilidade e já foi um transtorno na época que pegou bem o início das aulas, então você tem que parar todo o trânsito do campus para poder executar, então a gente esbarra em umas certas limitações assim que não têm muito controle. (GIUFU)

Na UMinho, o Gestor de Infraestrutura relata que o desafio mais imediato será “cumprir o plano de trabalhos previsto para o próximo ano [2013] e, no futuro, manter o

acompanhamento necessário às obras que vão ser realizadas e aos novos estudantes com necessidades especiais que chegam” (GIUMinho).

Segundo o Gestor de Infraestrutura da UP, o desafio principal é que ele gostaria de garantir o acesso, sem limitações, às pessoas.

No que diz respeito aos novos, estamos conseguimos, não quer dizer que não haja um ou outro problema, problemas que parecem pequenos e depois são problemas [...], por exemplo, as soleiras das portas, quer dizer o arquiteto faz uma soleira de 4 cm já está a causar alguma dificuldade, tem que ser 2 cm, portanto, parece no projeto não ser nada, mas depois, na verdade, é problema, parece apenas questões, pelo menos para nós que não temos essa deficiência e nem sempre isso fica completamente resolvido, mas vamos resolvendo, portanto o nosso entendimento disso foi que temos a obrigação de responder a isto de acordo como a sociedade prevê e o nosso desafio é esse. (GIUP)

Por fim, perguntamos se, na opinião deles, a universidade garante a acessibilidade arquitetônica das pessoas com deficiência física e visual.

Segundo o Gestor de Infraestrutura na UFG, não tem acessibilidade para a pessoa com deficiência visual, mas para a pessoa com mobilidade reduzida, que usa cadeira de roda, ele acredita que 95% dos problemas já foram resolvidos. Eles têm problemas para resolver no campus da UFG na cidade de Catalão e Jataí, mas, em Goiânia, ele ressalta “que está faltando instalar o elevador no IPTESP que já está estamos contratando” (GIUFG).

Como relata a Gestora de Infraestrutura da UFU, garantir ainda é um futuro que eles pretendem alcançar, que está em pauta e está sendo executado. Falar, hoje, que o campus é acessível não é uma realidade, mas que ele está se tornando acessível. Explica que atualmente a Diretoria de Infraestrutura está com uma série de ações com as reformas dos sanitários, das incorporações das plataformas, rampas em todos os prédios novos, tendo em vista os defeitos nos elevadores. Ela ressalta que os Blocos 5R e 5O são projetos da gestão anterior e que o projeto da gestão atual é o Bloco 5S, que está sendo construído em frente à biblioteca (Campus Santa Mônica), o 8C, que está localizado no Campus Umuarama e em fase final.

O Dr. [...] não estava nas gestões anteriores, estava como técnico, mas nessa gestão todos os prédios novos, incluindo o Campus Glória, o projeto foi todo feito [...] em cima do conceito de mobilidade e acessibilidade urbana, então lá está dentro do plano diretor que tem que ser cumprido tanto nas edificações quanto na parte de desenho urbano. Seguem os princípios de acessibilidade, então todos os que passaram na nossa gestão. (GIUFU)

O Gestor de Infraestrutura da UMinho relatou que tem “ouvido dizer que a universidade é um bom exemplo neste assunto, mas ainda há muito por fazer” (GIUMinho). Ressalta que intervir em construções existentes é uma tarefa complexa e demorada, devido às implicações

noutras infraestruturas. Da fase de identificação do problema à fase da sua resolução, pode passar, em alguns casos, mais de um ano. Ele relata que tem planejado algumas palestras na Escola de Arquitetura, por um formador com deficiência visual, “de modo a alertar para a importância da concepção para as pessoas com mobilidade reduzida. A melhoria das condições é um trabalho contínuo. Tenho a certeza que num futuro próximo teremos ainda melhores condições do que hoje” (GIUMinho).

Conforme relata o Gestor de Infraestrutura da UP, a universidade nem sempre garante, mas procura acompanhar as pessoas e encontrar as melhores soluções, com a ajuda e o apoio do Saed. Ele ressalta que, às vezes, recebe ajuda dos próprios pais dos alunos. Ele cita o exemplo do pai de um aluno que se reformou (aposentou) e resolveu acompanhar a filha na Faculdade de Engenharia.

Ele causou alguma dificuldade e eu julgo que foi uma situação positiva, porque acabou por dar para fazermos muitas melhorias e a jovem ainda está lá. Ele acompanhava, dizia “e a porta não abre, e tem que se baixar ali”. A Faculdade reagiu e fez as intervenções que foram necessárias. Apesar de que eventualmente as pessoas possam parecer, neste caso, este pai, *embora possa ter sido um bocadinho aborrecido na altura que ele intervinha, agora, a distância, parece positivo, porque permitiu intervir e as pessoas se mexeram mesmo a contragosto, mas enfim tem que se fazer.* (GIUP, grifos nossos)

Dado o exposto, não podemos desconsiderar que essas Instituições vêm realizando ações com vistas a eliminar as barreiras arquitetônicas existentes. Entretanto, considerando as entrevistas realizadas com os alunos e gestores, não podemos considerar as universidades pesquisadas totalmente acessíveis. Como por exemplo, apesar do Gestor da UFG falar que considera que 95% da instituição esteja acessível ao aluno com mobilidade reduzida, o aluno A2UFG aponta diversas dificuldades de deslocamento tendo em vistas as barreiras arquitetônicas, no que se refere ao elevador no seu bloco de aula e ao rebaixamento de meio-fio para o acesso à Faculdade de Letras.

Após o relato do aluno, fomos ao local e verificamos que está sendo construído um novo prédio onde será lotada a Faculdade de Letras e, mais uma vez, não rebaixaram o meio-fio, ou seja, da rua onde tem o trânsito normal de carros e ônibus – inclusive tem estacionamento reservado para pessoas com deficiência – não tem acesso para pessoas com deficiência, nem para o prédio antigo nem para o novo.

Destacamos ainda, outro prédio que foi inaugurado em 2008, o Centro de Cultura e Evento. Ele tem dois pavimentos, inclusive no segundo tem banheiros adaptados, entretanto não tem elevador e nem rampa de acesso a ele.

Na mesma perspectiva está o Bloco 5R na UFU, que já está funcionando sem instalar o elevador, inclusive o aluno A5UFU foi dispensado da aula por falta de acesso à sala. Além disso, identificamos também um pequeno degrau nas portas de entrada dos banheiros que para uma pessoa sem deficiência pode passar despercebido, mas dependendo o tipo de mobilidade reduzida pode impedir o acesso da pessoa ao local mesmo que esse no interior esteja adaptado. O aluno A6UFU chama atenção que até hoje não foi instalado o elevador no prédio em que está localizada a coordenação do seu curso e as salas dos professores. Na UMinho já discutimos a situação do edifício que está a coordenação e a sala dos professores do aluno A9UM e 10UM ou como a rampa que foi feita com duas pás de areia.

O que verificamos é que, muitas vezes, tentam se resolver os problemas com reformas ou construções inadequadas, que são colocadas apenas para cumprir normas, mas na realidade não atende às necessidade das pessoas com deficiência e nem garante autonomia no ir e vir, como, por exemplo, o rebaixamento do meio-fio na UFU com duas placas de sinalizações ao lado e uma calçada nela também que tem sinalização do piso tátil direcional, mas que não leva a lugar nenhum. Constatamos também que geralmente os banheiros adaptados são usados como depósitos de materiais de produtos de limpeza nas instituições (FOTO 7).



**FOTO 7 - Banheiro acessível no Centro de Aulas do Campus Colemar Natal e Silva/UFG**



**FOTO 8 - Rebaixamento de meio-fio na UMinho**



**FOTO 9 - Futuros elevadores no Centro de Aulas do Campus Colemar Natal e Silva/UFG**

Castro (2011, p. 171) chama esse tipo de barreira de pseudo-acessibilidade, “ou seja, tentou-se resolver o problema, porém o resultado foi insatisfatório e o objetivo proposto não foi alcançado. Trata-se de adaptações realizadas, mas que não garantem a autonomia das pessoas com deficiência”.

De modo geral, as ações institucionais são as reformas nos prédios antigos para adequar às normas e as construções dos prédios novos já são projetadas procurando atender os princípios previstos nas normas de cada país. Nas reformas, a preocupação, o desafio é conseguir recursos financeiros e os problemas referentes à intervenção nas estruturas dos



prédios antigos com vistas a garantir a acessibilidade. Como vimos, a reforma sempre fica mais onerosa e uma intervenção em um local acaba interferindo em outro. Quanto à construção dos prédios novos, apesar deles serem projetados atendendo os princípios previstos nas normas, no momento da execução, acontecem vários erros que podem ser tanto na elaboração do projeto – e que no momento da revisão não foi observado – quanto na própria execução e no momento da entrega, a obra foi autorizada a funcionar, foi aprovada com vários problemas de acessibilidade.

Esses resultados vão ao encontro do estudo de Sousa, V. (2010, 2371) que constata que obras recentes (realizadas em 2009 e 2010) das universidades federais não levaram em conta as normas de acessibilidade da ABNT. Segundo a autora, “engenheiros e arquitetos agem, na maioria das vezes, como se não existissem pessoas com deficiências”.

Reforçando essa ideia, segundo Pires (2007), é possível verificar que, no que diz respeito à acessibilidade física e arquitetônica, tem havido uma melhoria gradual das condições, “principalmente com a construção de novos edifícios. Contudo, esses edifícios, apesar de terem sido construídos a partir dos finais dos anos 90, apresentam algumas características que dificultam a mobilidade dos estudantes” (PIRES, 2007, p. 173).

Os estudos de Mazzoni (2003), Miranda; Silva (2008) e Castro; Almeida (2010) também apontam essa dificuldade no que tange à construção e reformas inadequadas. Sem dúvida, uma alternativa muito eficaz para resolver esses problemas é evidenciada nos discursos dos participantes: “A informação, a conscientização e a participação de pessoas com deficiência no planejamento de reformas e novas construções” (CASTRO, 2011, p. 172).

No que se refere aos prédios antigos até entendemos, pois são prédios elaborados e aprovados quando não existiam Leis, não havia órgãos responsáveis para fiscalizar, mas atualmente não justifica. Como se autoriza um prédio a funcionar sem instalar o elevador? Como se inaugura um prédio recém-construído e depois precisa abrir licitação novamente para reformá-lo para adequar às normas de acessibilidade? Nesse sentido, os Gestores de infraestrutura nos explicaram que as universidades federais enfrentam uma grande dificuldade que são os problemas de licitações<sup>151</sup>.

Foi muito interessante, porque é muito fácil criticar um órgão de gestão de espaço físico; poxa esse prédio é inacessível, esse elevador não funciona, então a gente queria ouvir de quem fazia a gestão, o arquiteto, engenheiros, pessoas com equipe técnica toda envolvida, como que deixam essas coisas passarem. E foi bem interessante o que a gente ouviu da parte deles, o quanto é complicado fazer gestão financeira, gestão desses recursos, haja

---

<sup>151</sup> Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências.



vista que existe todo um protocolo, existe toda uma estrutura que eles precisam seguir, eles colocaram realmente a acessibilidade em querer resolver os problemas, mas também as limitações com a prestação de contas, os recursos, eles vêm com assinatura, eles já vêm com as rubricas já determinadas, então quando, por exemplo, um prédio recebe todas as condições, *mas o elevador, a pessoa responsável que ganhou a licitação não cumpre com os prazos, enquanto não vence o prazo, ele não pode entrar com ação, a empresa está dentro do prazo dela, ela atrasou a obra, mas está dentro de um cronograma e você não pode cortar e tirar essa e contratar outra diferentemente do que a gente faz na instituição privada.* (GSAUFG2, grifos nossos)

No caso do 5R, aconteceu o seguinte: a empresa que estava fazendo a execução faliu. Então, no meio do processo, teve que reabrir todas as licitações e entrar uma nova empresa que é o [...], que está finalizando o projeto, [...] corre esse risco de Licitação de menor preço e o detalhe é que a gente já tinha uma programação toda fechada para que, no meio do semestre de 2011, tivesse tanta sala de aula, porque a gente esperava que o bloco já tivesse pronto e *aconteceu outro problema que o elevador ficou no Bloco fechado só que roubaram peça do elevador, então agora a gente vai ter que repor essas peças e refazer tudo o processo e para poder instalar.* [Pesquisadora: no 5O por que esses erros no projeto?] Na verdade, foi uma equipe da Faculdade de Arquitetura que fez, mas no correr na questão de entregar rápido e ter que refazer esse processo rápido até que era todo um projeto em estrutura metálica ele foi transformado em concreto do dia para noite, então teve que refazer todo o projeto e ainda teve que licitar rápido, porque tinha uma verba e ele iria perder essa verba e por isso aconteceram esses problemas no percurso e, além de tudo, no meio também era a mesma empresa do 5R que faliu e entregou sem fiscalização correta. [...] na verdade não teve um erro específico de uma pessoa específica, foi um erro da construtora que fez e a fiscalização que na hora não percebeu e a empresa faliu e na hora de entregar, com aquela correria e acabou passando, e agora a gente vai refazer todas as entradas do banheiro. (GIUFU, grifos nossos)

Vamos supor que a gente tem um laboratório XYZ encostado naquele prédio, que vai ter que construir um outro laboratório ou botar um elevador para chegar até lá, então isso implica em recurso projeto, *tempo e, às vezes não é o tempo do aluno, porque o aluno tem que ter o tempo dele e a instituição vai conseguir resolver o problema daqui a dois anos, tudo isso ela resolve, daqui a dois anos ele já formou e não tem nenhum cadeirante mais.* [...] na Licitação você faz o seguinte: *são tantas visitas mês, se começou a quebrar o dobro das vezes, aí você começa a ter outro problema, você está licitado, mas você já atingiu o limite do seu atendimento.* (GEUFU, grifos nossos)

Perguntamos sobre a opinião de liberar esses prédios novos sem garantir a acessibilidade, tendo em vista os problemas com as Construtoras.

Aí são tomadas de decisão que não cabe a nós enquanto Núcleo, cabe à Reitoria, aí você tem duas situações, aí eu penso como se eu fosse um Gestor, eu tenho duas situações, eu tenho um prédio que está faltando elevador, eu tenho uma demanda onde eu vou colocar esses alunos, eu tenho responsabilidade social, nós temos que fazer adequações, às vezes, aí eu não estou tomando responsabilidade para nós porque não é nossa responsabilidade, mas às vezes é melhor você liberar o prédio mesmo não

estando 100% pronto e resolver as situações específicas com ações específicas, por exemplo, não tem elevador e tem aluno com deficiência, então fazer um rearranjo e colocar e mudar a sala, trocar o prédio para aquele grupo em específico a não entregar em função de não estar pronto e não atender também os demais, são situações complicadas [...]. (GSAUFG2)

mas só que a gente tinha toda uma programação de início de aulas principalmente com quantidade de salas de aulas, porque teve agora o REUNI, teve uma entrada muito grande de novos alunos então a gente tinha que acompanhar essa demanda de sala de aulas por isso que a gente abriu o Bloco, uma parte dele para início de aula senão não teria sala de aula para todos esses alunos e foi fazendo a obra na verdade foi um erro no percurso aí que não teve muito culpado na história (GIUFU).

Os problemas que as Ifes enfrentam para garantir a acessibilidade arquitetônica referente à burocracia, licitação, limitações financeiras, dificuldades de intervenção nas estruturas dos prédios antigos também foram apontados nos estudos de Pereira (2008) e Reis (2010). “As maiores dificuldades em uma universidade pública são os entraves burocráticos na execução dos projetos. Muitos deles acabam por não serem terminados ou nem realizados devido a esses trâmites” (REIS, 2010, p. 103).

Entendemos todas essas dificuldades burocráticas, de licitação, etc., mas e o direito do aluno com deficiência, a equiparação de oportunidades? Tempo do aluno *versus* tempo da instituição? Se a instituição libera um prédio sem condição de acesso a alguns alunos com deficiência para deferir à demanda de outros que vão ingressar, por que não atende àquelas dos discentes que já estão matriculados?

Geralmente, os problemas são vistos pelos alunos com deficiência, pelos Serviços de Apoio ou pelas pessoas que estão ligadas à área. Qual a importância que têm esses alunos/pessoas com deficiência para as instituições? Não podemos afirmar que não são considerados, pois existem muitas coisas sendo realizadas, no entanto, o projeto delas não contempla as condições de direito desse grupo de pessoas. Diante do estudo realizado, não é possível dizer que as leis estão sendo cumpridas quando observamos, em todas as instituições, erros na elaboração e execução dos projetos no que se refere às construções dos edifícios novos.

Quanto à existência de prédios novos que são construídos com problemas de acessibilidade e, em breve, já entram em licitação para realização de reforma para adequá-los às normas legais, é notória a existência de um ciclo vicioso que não se rompe, sempre reformando os antigos e os novos. Na UFU, ainda não foi instalado o elevador no prédio 5O, mas já tem a rampa. Ela poderia garantir a acessibilidade para os alunos, entretanto, foi

construída dando acesso para o meio do mato. Isso rompe com qualquer chance de acessibilidade.

Nesse contexto, é relevante questionar o posicionamento das pessoas que não estão implicadas na relação com esses alunos. Não foi verificada uma preocupação, nos discursos, em de fato resolver tais demandas. Pelo contrário, o que pode ser observado nos referidos discursos foi um movimento de “lavar de mãos”, de transferência de responsabilidades, de descontinuidade de ações, resultantes inclusive de uma ausência de política institucional compromissada com o processo de inclusão escolar dos acadêmicos com deficiência.

## **b) Comunicação e informação**

### *A perspectiva do aluno*

As barreiras de comunicação e informação, segundo Sassaki (2005), podem ser encontradas na comunicação interpessoal, na comunicação escrita e na comunicação virtual e podem dificultar e impedir o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com deficiência visual, auditiva e física (alunos com paralisia cerebral que têm problemas na fala e outros que se comunicam por meio de tecnologia assistivas). Identificar se a *Web* das universidades é acessível não foi objetivo da nossa pesquisa.

Como explicamos na parte de Análise dos Dados, muitos relatos dos alunos com deficiência visual, referentes às barreiras arquitetônicas e à produção de textos e materiais acessíveis, poderiam ser analisados nessa subcategoria, mas optamos em analisar em outras categorias considerando os responsáveis por essas ações institucionais nas universidades.

Nesse sentido, vamos nos ater mais na questão dos relatos dos alunos com deficiência auditiva. Uma das principais barreiras relatadas por esses alunos – que não só dificulta, mas impede a sua participação plena no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas e sociais na universidade – é a comunicação ou a falta dela. A falta leva ao isolamento desse aluno ou ao convívio de apenas com o intérprete quando ele é disponibilizado pela instituição.

Para nos colocarmos no lugar do aluno surdo que se comunica por Libras ou LGP, a situação em que ele se encontra em sala de aula quando não tem um intérprete é semelhante se não dominássemos a Língua Inglesa e o nosso professor ministrasse toda aula em inglês. Se precisássemos falar com o Coordenador de Curso, com os colegas, com a Reitoria, etc. e o

idioma utilizado fosse o inglês, estaríamos presente fisicamente no lugar, mas não conseguiríamos estabelecer comunicação e, com isso, não teríamos participação plena nas atividades desenvolvidas e nem acesso ao currículo. Isso significa uma participação excludente.

Dos quatro alunos surdos que participaram do nosso estudo, dois relataram (A3UFG e A11UMinho) ter intérprete para fazer a interpretação das aulas e dois (A7UFU e A8UFU) disseram que não. Desses, três são bilíngues, que dominam a Libras ou LGP e o português, e um tem problemas com a leitura e a escrita em português. Os alunos surdos que têm intérpretes de Libras ou LGP durante as aulas enfatizam que a dificuldade é a comunicação nos outros espaços da universidade e com os colegas. Na maioria das vezes, essa comunicação é estabelecida por meio da escrita em papel, isso para os que sabem ler e escrever.

O aluno surdo A7UFU disse que por mais que consiga fazer a leitura labial não consegue acompanhar o professor e a própria dinâmica da aula, considerando a participação ativa dos outros alunos nos debates e discussões e por eles falarem ao mesmo tempo. Enfatiza ainda o isolamento dos colegas pela falta de comunicação. Como esse aluno ficava sem compreender nada, pois a informação não estava sendo recebida, ele apenas realizava a leitura dos textos e não frequentava a aula.

A dificuldade, às vezes, é comunicar nos outros lugares que não têm o intérprete, que as pessoas não sabem Libras, aí não é estabelecida a comunicação [...] então é difícil, porque tem a Lei sobre os 5%, a Lei já é vigente também e obriga todos a aprenderem a Língua de Sinais, mas infelizmente não é essa a realidade. Lá na Reitoria, parece que eles não estão preocupados em saber se eu vou lá. Agora assim o Letras Libras é muito bem adaptado [...]. Então, em relação ao acesso para os surdos, por exemplo, em vários lugares que as pessoas não sabem Língua de Sinais, como nós vamos comunicar? É impossível, no Banco, no hospital, têm vários lugares que são importantes e precisam que as pessoas atendam e que estejam lá para atender os surdos nas suas dificuldades. [...] *depende, tem surdo que não sabe escrever o português corretamente [...] tem surdos que são oralizados e outros já não, então depende muito de cada pessoa, de cada surdo.* (A3UFG, grifos nossos)

*Minha maior dificuldade é a falta de intérprete.* No começo tinha intérprete, porque eu tinha um contratado, mas faltavam seis meses para acabar o contrato com ele, então depois que acabou esse contrato da UFU com essa intérprete foi muito difícil para eu acompanhar as aulas [...]. *E a segunda dificuldade é o contato com outros alunos,* porque isso é uma coisa que basicamente não teve, porque até hoje eu não sei o nome dos meus colegas de turma. Depois de seis meses e várias disciplinas de curso eu não sei por que não existe essa troca, então eu me sinto muito sozinha nesse sentido. (A7UFU, grifos nossos)

Eu tenho diversos problemas, o curso de [...] é um curso difícil, *a maior dificuldade é com o português*, porque a [...] também é interpretativa, *então eu leio e não consigo entender*, isso prejudica muito, *eu não tenho um intérprete também na sala de aula*, então, às vezes, eu não entendo e não consigo me expressar com o professor. Eu pedi para a Coordenação, eu peço sempre, mas não tem intérprete. [...] *o grande problema dela é esse, da comunicação, os alunos tentam comunicar vai lá e escreve, mas, às vezes, para ela até escrever é complicado, pois a língua portuguesa é uma dificuldade para os surdos dependendo do grau de linguagem que a pessoa utiliza* (A8UFU, grifos nossos).

Segundo Castro (2011, p. 186), “a participante surda da pesquisa de Momberger (2007) colocou que as discussões nas aulas e vários colegas falando ao mesmo tempo dificultam a compreensão e a atuação do intérprete”.

Enfatizamos dois aspectos das falas dos alunos. O primeiro é sobre a dificuldade de comunicação em outros espaços fora da sala de aula. Considerando que as Ifes são instituições públicas federais, no Brasil, o Art. 26 da Lei nº 5.626/2005 expressa que a partir da publicação deste Decreto,

O Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras-Língua Portuguesa, realizado por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2004. § 1º as instituições de que trata o *caput* devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras. (BRASIL, 2005b, p. 8)

Isso significa que desde 2006, 5% dos funcionários das Ifes deveriam estar capacitados para o uso e interpretação da Libras favorecendo o desenvolvimento e participação plena dos alunos surdos na universidade.

Outro aspecto está relacionado aos intérpretes. A intérprete que realizou a tradução para o aluno A8UFU nos explicou o porquê dele estar sem o intérprete. Os motivos são a falta desse profissional e a formação profissional na área do curso do aluno surdo. Tanto a ausência desse intérprete quanto a forma de atuação desse profissional podem ser consideradas como uma barreira pedagógica, assim como barreira comunicacional (CASTRO, 2011).

A formação da maioria dos interpretes às vezes prejudica porque eles não sabem interpretar, então não é qualquer intérprete que aceita vir trabalhar, porque ele tem dificuldade com a disciplina com o conteúdo e também porque aqui na cidade de Uberlândia está faltando profissionais. Então, a maioria dos profissionais já estão trabalhando em outros órgãos como a Prefeitura, o Estado e justamente no horário da manhã que é o turno que ele estuda, então a gente não consegue profissional, então esse tem sido o maior problema dele [...] também tem um intérprete que não é muito bom, então, interpretando, ele confunde, aí o surdo entendeu, entendeu, aí vai embora,

entendeu nada na hora que você pergunta para ele. Então, isso acontece muito. Se você conseguir um intérprete para acompanhar, se o profissional tiver preparado ótimo, mas se o profissional não tiver experiência, ele pode atrapalhar. (Intérprete da A8UFU)

No estudo realizado por Reis (2010), a autora constatou que das universidades federais mineiras, nove não disponibilizam intérpretes de Libras. De modo geral, observamos que a questão do intérprete não é problema apenas dos alunos surdos que participaram do nosso estudo.

Lembramos que não podemos padronizar a necessidade dos alunos surdos, pois como vimos têm alguns que são bilíngues, inclusive existem surdos que foram oralizados e que não sabem Libras. No caso dos alunos que só se comunicam por meio da Libras e não conhece o português, é necessário refletir sobre a comunicação escrita também, uma vez que os textos e os livros são todos disponibilizados, em sua grande maioria, na língua portuguesa. Nesse sentido, as ações devem ser adequadas às demandas dos alunos.

#### *A perspectiva do gestor*

A análise dos relatos dos quatro alunos surdos demonstrou que dois (A7UFU e A8UFU) não têm intérpretes para acompanhamento das aulas. Sem o intérprete de Libras como ocorrem às condições de acesso ao processo de ensino e aprendizagem, com vistas à formação acadêmica e social desses alunos? Sem o intérprete, o aluno surdo não teria plena possibilidade de acesso ao currículo.

No Brasil, desde 2006, conforme o Art. 21 do Decreto nº 5.626/2005, as Ifes deveriam ter intérpretes de Libras em seu quadro de funcionários para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos. Em Portugal, não tem uma legislação específica para a educação superior, mas no Art. 74º da Constituição Portuguesa, a LGP é garantida enquanto instrumento de acesso à educação. O Decreto Legislativo nº 56/2009, no Art. 24, expressa que:

4 – De modo a ajudar a garantir o exercício deste direito, os Estados Partes tomam todas as medidas apropriadas para *empregar professores*, incluindo professores com deficiência, com *qualificações em língua gestual e/ou braille* e a formar profissionais e pessoal técnico que trabalhem a todos os níveis de educação. [...] 5 – [...] sem discriminação e *em condições de igualdade* com as demais. Para este efeito, os Estados Partes asseguram *as adaptações razoáveis* para as pessoas com deficiência. (PORTUGAL, 2009, p. 24, grifos nossos)

As ações institucionais com vistas a eliminar as barreiras de comunicação na UFG para o aluno surdo, segundo a Gestora do Serviço de Apoio, foi a contratação de três professoras surdas e seis intérpretes para o Curso de Letras Libras e esse número ainda não é suficiente. Questionamos se os surdos dos outros cursos tinham o acompanhamento de intérpretes, ela nos falou que até o presente momento nenhum aluno havia solicitado, mas que tinha uma aluna surda oralizada no curso de Pedagogia, que os professores não estavam conseguindo trabalhar com ela.

Na UFU, atualmente, segundo a Gestora dos Serviços de Apoio, eles procuram garantir intérpretes de Libras para acompanhar os alunos surdos nas aulas. Conforme os Gestores de Ensino e do Serviço de Apoio, a UFU contratou dois intérpretes em seu quadro efetivo de funcionários e os demais são pagos pelas verbas recebidas do Programa Incluir. O aluno (A7UFU) relatou que, no final do curso, ele teve o acompanhamento do intérprete e o A8UFU não tem acompanhamento tendo em vista a dificuldade em conseguir contratar um intérprete que tenha formação para poder traduzir as aulas no curso que o aluno está matriculado. A Gestora explica que, às vezes, o Cepae tem o dinheiro para pagar o intérprete, mas não tem o profissional com competência para fazer o serviço.

[...] aula do Doutorado já aconteceu na minha disciplina que a intérprete chegou e depois de uma hora de aula, ela levantou, pediu desculpa e foi embora, pois ela não dava conta de interpretar e foi ficando apertada e foi embora. Então, assim é complicado, porque a gente não tem intérprete de qualidade, eles são poucos que a gente tem e, às vezes, a gente não consegue alocar esses profissionais. (GSAUFU)

Destacamos a fala da Gestora do Serviço de Apoio relativa a uma parceria que ela desenvolveu com um aluno surdo, tendo em vista as dificuldades financeiras na implementação dos apoios e também na necessidade da difusão da Língua e da cultura dos surdos. Uma parceria importante para o aluno, uma vez que se configura como um Projeto de Extensão que contribui para a formação acadêmica e para o currículo desse aluno.

Agora a gente não está ofertando mais por causa da existência da disciplina de Libras, como eles fazem a disciplina de Libras não tem muito demanda para Libras enquanto extensão, mas vai começar agora lá no Umuarama, porque o pessoal de lá não é das licenciaturas, então eles estão mais longe, e aí a gente vai oferecer lá duas turmas de Libras para o pessoal da Enfermagem, da Psicologia; já tem uma pré-inscrição para lá, inclusive acho que é o [...] que vai oferecer. Porque a gente faz uma contrapartida com esses meninos; também, olha a gente paga intérprete, a gente oferece toda uma estrutura para eles, eles têm que contribuir para que a Língua seja divulgada. (GSAUFU)

Na UMinho, segundo a Gestora do Serviço de Apoio, já tiveram situação em que não puderam contratar os intérpretes para acompanhar o aluno surdo durante as aulas, os acompanhamentos foram mais pontuais, por exemplo, em situações de provas. Já tiveram uma aluna surda do programa Erasmus que tinha poucas aulas e o GPI conseguiu recursos para custear o apoio de intérprete durante a permanência dela nas aulas. A Gestora ressalta que se tivesse que manter o intérprete para um aluno surdo para garantir a sua permanência em todas as aulas durante a realização do curso, esse profissional deveria ser contratado pela instituição e não contratado por hora. Trata-se de investimento, no seu ponto de vista, de um valor exorbitante, “um valor absurdo” e nesse contexto de crises que se encontra o País e seus efeitos nos cortes orçamentais da universidade, a Gestora acredita que não teria condições de responder esse desafio e esse aluno seria prejudicado.

No estudo realizado por Castro (2011, p. 182), dos três alunos surdos entrevistados apenas um contava com intérprete em todas as atividades acadêmicas, os demais só contavam com o profissional em situações diferenciadas (provas, eventos). Velez (2010) e Martins (2011) apontaram, em seus estudos, que as dificuldades para os Serviços de Apoio das maiorias das IES garantirem, pelos custos que acarretam, são os intérpretes de LGP e os alunos que precisam de um cuidador permanente (em Portugal, eles chamam de Apoio da 3ª Pessoa). Veja-se que se determinada IES “apenas tiver um aluno surdo, talvez seja possível, com algum esforço, garantir este apoio. No entanto, se uma IES tiver vários alunos surdos, de diferentes cursos e turmas, que necessitem de um intérprete de LGP, torna-se inoportável garantir este apoio” (VELEZ, 2010, p. 2).

Na UP, segundo a Gestora do Serviço de Apoio, há o acompanhamento do intérprete nas aulas para o aluno surdo. Segundo ela, o Saed orienta o professor a falar com o aluno e não com o intérprete, porque há sempre essa tendência.

Com relação ao Art. 21 do Decreto nº 5.626/2005, ressaltamos o relato do Gestor do Serviço de Apoio da UFG e de Ensino da UFU. A Lei exige a contratação do intérprete no quadro de funcionários da Ifes, entretanto, não existe esse cargo/função de intérprete de Libras no provimento de cargos para as universidades abrirem concursos. Nesse sentido, como a UFG e a UFU fizeram para contratar os intérpretes?

O que a gente está fazendo é atender por meio de parcerias e é errado, porque nós temos que ter os intérpretes nossos [...], para o MEC é muito novo, o que eles têm solicitado que a gente faça é que na *vaga de professores* contratemos os intérpretes, mas não é o ideal, está longe disso, porque não é uma contratação definitiva, é uma contratação temporária porque se eu contrato um professor, *o professor tem uma função diferente do intérprete, o intérprete tem uma função técnica*, a docência assume outros



campos, e aí o que a gente está fazendo é atendendo a demanda a partir de ações que não são as ideais. (GSAUFG2, grifos nossos)

Nós UFU pegamos uma vaga de curso técnico, morta, vaga de carreira em encerramento e solicitamos transformação de código de vaga justificando que nós precisávamos de tradutor intérprete [...] um processo de transformação de vagas inexistente. (GEUFU)

Existe a Lei, mas não existem condições concretas para operacionizá-la nas Ifes brasileiras.

## 1.4 Pedagógica/Acadêmica

### *A perspectiva do aluno*

Em relação à categoria Pedagógica/Acadêmica com vistas a equiparar as condições de ensino aos demais alunos, constatamos as seguintes ações institucionais oferecidas pelas Ifes nos relatos dos alunos que participaram da pesquisa:

- a) Acadêmicas e administrativas – Frequência, alteração no horário de aulas e trancamento de semestre e/ou disciplinas;
- b) Recursos Humanos – Monitores de disciplinas e ledores;
- c) Pedagógica – Condições de avaliação (oral, extraturno e *Word*);, tempo adicional para realização da avaliação e entrega de trabalhos;
- d) Materiais didáticos acessíveis – Digitalização de textos e livros em formato digital, leitura e gravação em áudio dos textos, delegar pessoas para fazer a *xerox* do material solicitado nas disciplinas;
- e) Atendimento educacional especializado;
- f) Professores – aspectos didático-pedagógicos.

No 4º período, no 2º semestre de 2005, eu fazia as quatro matérias, então como a carga de leitura era grande eu peguei e *diminuí para duas*. Aí, eu fiz as contas que eu poderia em sete anos. (A4UFU, grifos nossos)

Primeiro, eu procurei a coordenação para ver a *questão de horário*, porque para mim, diferente das outras pessoas, eu não posso ficar muito tempo sentado na cadeira por causa de problema de escara [...]. A Coordenação não

mudou, os meus pais vieram aqui sem eu saber conversou com ele e mudou os horários. (A6UFU, grifos nossos)

*Atendimento Educacional Especializado* [...] os professores, às vezes, não estão preparados para atendê-la. O Cepae está tentando ajudar a [...], o professor conseguiu um monitor e o monitor, ele vem para cá, para a sala de recursos ali que nós temos, junto com outros monitores aqui do Cepae que sabe Libras, eles tentam ajudar a [...] na orientação para ela fazer o trabalho, alguma matéria que ela tem mais dificuldade. [...] é muito pouco, porque, na verdade, precisava de um intérprete em sala de aula em tempo integral. (A8UFU, grifos nossos)

Dos 14 alunos que participaram, sete relataram barreiras encontradas na Acessibilidade Pedagógica/Acadêmica. Desses, quatro são alunos com deficiência visual (A1UFG, A4UFU, A9UMinho e A13UP), dois alunos surdos (A7UFU e A8UFU) e um aluno com deficiência física (A5UFU). As principais barreiras relatadas pelos alunos com deficiência auditiva são: a falta do intérprete, a projeção de filmes sem legenda, apesar de ter solicitado ao professor e a utilização de debate, com vários alunos falando ao mesmo tempo. Esses resultados vão ao encontro dos que foram apresentados pelos alunos surdos que participaram dos estudos de Momberger (2007) e de Castro (2011).

Quanto aos alunos com deficiência visual, as principais barreiras encontradas são os conteúdos visuais (escrita no quadro, *PowerPoint*, filmes), os leitores e os textos e livros em formato acessível. Eles não têm acesso ao material ao mesmo tempo em que os demais colegas, tendo em vista a falta de recursos humanos nos serviços de apoio/núcleos de acessibilidade para digitalizar esse material em formato acessível diante da demanda e pela falta de antecipação desse material pelo professor. Esse resultado também foi evidenciado no estudo de Pires (2007) e Castro (2011). No estudo de Pires (2007, p. 175), os alunos com deficiência visual afirmaram sentir muitas limitações na quantidade de materiais de apoio que estão disponíveis em tempo útil, levando-os sentir “em situação de desvantagem em relação aos colegas, com repercussões nos resultados finais”.

A UMinho e a UP disponibilizam esse material, mas a principal reclamação é com a demora que ele fica pronto, além dos erros de digitalização (A9UM e A13UP). Esses alunos enfatizam ainda que muitos professores têm esse material digitalizado, mas não disponibilizam para o aluno, que acaba sendo prejudicado mesmo nas atividades de avaliação, por não realizar a leitura a tempo, bem como solicitar prazo para realizar o exame em outro período por falta desse material e o professor não autorizar (A9UM).

No estudo de Pires (2007, p. 176), um aluno com deficiência visual afirma que os docentes “se escudam nos direitos de autor para não disponibilizarem obras ou materiais

produzidos por eles referindo-se ainda à questão da inexistência de livros de consulta para os cursos de ensino superior em CD-ROM”. Segundo o aluno, do mesmo modo que as editoras vendem dicionários e enciclopédias em CD-ROM, deviam ser obrigadas a publicar livros escolares em suporte informático.

*Chega a hora do primeiro teste e eu ainda não tenho os materiais porque eles atrasam e depois pensam que eu sou como aos outros alunos que dão os materiais três dias ou quatro antes dos testes e eles chegam ali na fotocopiadora e pegam, eu não.* (A9UMinho, grifos nossos)

*Quando uma pessoa vai pedir aos professores para eles nos darem, fornecerem os PowerPoint que eles mostram com antecipação ou então em formato acessível, os professores dizem que “ah, sim senhor, nós vamos fornecer”, mas por questões de plágio eles não fornecem e depois também já me aconteceu de professores darem a uma pessoa para colocar com antecedência e depois chega a altura e não coloca.* (A13UP, grifos nossos)

Chamamos atenção para a fala do aluno A9UMinho. Ele tem vários direitos concedidos pelo Regime Especial de Frequência dos Estudantes com Deficiência Física ou Sensoriais, todavia não os usa, pois, como não necessita, não utiliza para não ganhar vantagem em relação aos demais alunos. Agora, a única coisa que precisa para equiparar as suas condições de estudo seria a disponibilização de mais tempo para ler o material para realizar o exame, considerando que este até o momento não está acessível à sua deficiência. Esse pedido não foi concedido.

O que observamos foi que, em Portugal, a prática adotada é a digitalização do material que os professores solicitam (livros/textos), em suporte alternativo, pelo GPI na UMinho e Saed na UP. No Brasil, a UFU tem o ledor e na UFG o aluno A1UFG usa o computador sendo que ele mesmo digitaliza o seu material. Segundo o seu relato, ele juntamente com sua mãe, solicitou o ledor ao Núcleo de Acessibilidade, que só tinha o recurso de braille para oferecer; então, a mãe paga ledor particular para o filho, tendo em vista que ela não consegue mais ler para ele. Essa ação poderia ser resolvida pela UFG ou pelo Núcleo de Acessibilidade disponibilizando um monitor de disciplina ou um monitor pela Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária ou mesmo por meio de um programa de voluntariado.

Nesse caso específico, a mãe do aluno paga um ledor para ele, mas e se o aluno não tivesse condições de pagar? No estudo de Rocha e Miranda (2009), um participante relatou ter adquirido uma mesa com os recursos próprios considerando a demora na aquisição dela pela universidade. Nesse sentido, essas autoras ressaltam que, soluções individuais não resolvem a questão, é preciso que a comunidade acadêmica, de modo geral, possa reivindicar, “e dizer à universidade suas necessidades, dialogando com os setores responsáveis, para que os mesmos

assumam uma política de atendimento às necessidades específicas dos alunos, pois, nem todos os alunos possuem a condição financeira do aluno citado acima” (ROCHA; MIRANDA, 2009, p. 205).

A barreira encontrada pelo aluno com deficiência física foi relativa ao trancamento e as faltas no semestre, que o prejudicaram de forma negativa.

Porque eu tive dois probleminhas no começo quando eu entrei, foi até de saúde, eu tive um problema no tornozelo não pude vim no primeiro semestre, tive que trancar. Porque meus pés, eles sempre gastam por dentro e vai forçando o tornozelo e vai cada vez forçando e vai doendo, tinha dia que eu nem podia nem por o pé no chão que doía bastante, por isso que eu falei persistência. [...] por exemplo, trancamento que me falaram que estava certo, não estava e meu CRA caiu negativo já, tenho um já. Na questão que eu falei de CRA, eu tive que trancar e o meu CRA ficou negativo, já tenho dois CRA negativos. Três, eu sou jubilado. Por falta, como eu tive esse problema de saúde eu tive muita falta, por isso para essas duas CRAs estarem negativas, uma das causas são essas, por falta. (A5UFU)

No que se refere ao trancamento do semestre ou de disciplinas que acaba tendo como consequência a dilação do prazo para a conclusão do curso, como observamos na fala do aluno A4UFU – tendo em vista que o aluno A5UFU foi por motivos de saúde – Pereira (2008, p. 166) observam, em seus estudos, “que os alunos que não abandonaram a universidade, optam por limitar suas disciplinas, em função das suas condições físicas que acabam dificultando a sua permanência, por muito tempo, em sala de aula”. Todavia, Miranda e Silva (2008, p. 131) ressaltam que não pode ser cultivada e criada a cultura da dilação de prazo para a conclusão do curso para esses discentes, “onerando ainda mais a universidade com despesas públicas e, também, atrasando o ingresso destas pessoas no mercado de trabalho”. Segundo essas autoras, a naturalização dessa questão é problemática, pois corrobora com a transferência da responsabilidade do “fracasso escolar do aluno para ele próprio, deixando a instituição e seus profissionais à parte. Assim, a instituição não é responsabilizada por não oferecer as condições de ensino adequadas ao aluno, mas em contrapartida, ele é o responsável por não aprender” (MIRANDA; SILVA, 2008, p. 131). E não existe, por parte do aluno, um questionamento sobre esses aspectos, ele assume “estas questões como decorrentes de sua deficiência física ou sensorial” (MIRANDA; SILVA, 2008, p. 130).

Considerando essa questão, procuramos verificar como se encontrava a situação acadêmica dos alunos nos cursos escolhidos. Dos 14, quatro nos disseram que tinham sido reprovados em alguma disciplina. Constatamos que os principais fatores de reprovação são as próprias dificuldades da disciplina juntamente com a falta do intérprete, o atraso na

digitalização do material acessível e consequentemente a falta de flexibilização do professor, tendo em vista a falta desse material para a leitura e realização das atividades de avaliação.

Ela está devendo uma disciplina, porque no primeiro período tinha uma disciplina que o professor explicava, explicava e ela não conseguia entender. Tinha um monitor, tentava ajudar, mas ela não conseguia, aí foi avançando, avançando, foi trabalhando, foi estudando. Substituiu o monitor, ajudou ela, orientou, ensinou, foi muito angustiante para ela. Ela sofreu muito, mas aí ela conseguiu entender e ficou mais tranquilo para ela. Ela está fraca em algumas disciplinas, mas tem um monitor que trabalha no Cepae que é o [...] que trabalha no cursinho que foi que deu apoio para ela, ensinou, que acompanhou, diariamente estudava com ela, aí ela conseguiu, mas antes, no primeiro e segundo período, ela sofreu muito, mas aí no terceiro o [...] ajudou e ela conseguiu passar nas disciplinas que ela estava ruim. Esse semestre ela não sabe como vai ser, ela ficou meio fraca em algumas disciplinas apesar do apoio de monitores, vamos ver com a volta da greve. (A8UFU)

Estou matriculada em todas as unidades curriculares do [...] estou com problemas com essa, aquela que já falei por causa da professora. Não sei por que ela está a atardar a negociar a minha avaliação a do SPSS e tenho que fazer uma cadeira de [...] que ficou para trás. *Eu não tinha as coisas digitalizadas, porque ele fez um teste muito cedo e eu ainda não tinha as coisas digitalizadas e depois ele não me deixou fazer o segundo miniteste e em vez de me colocar como reprovada pôs-me como não admitida e eu não pude fazer o exame na época especial, então tenho que fazê-la fora isso.* O Professor faz isso a toda a gente, ele não admite que as pessoas não façam os minitests e façam só por exame e fez-me a mim como fez a outras pessoas e então isso é um problema. Fora isso, está tudo bem, está tudo normal. (A9UM, grifos nossos)

No primeiro ano, por causa de um acidente que eu sofri num dos pés, eu não consegui fazer uma das cadeiras e eu mandei uma *carta para o Reitor a pedir para fazê-la em época especial e fui rejeitada e eu fui ao Gabinete de apoio ao deficiente e comentei isso com a [...] e ela me disse “tu não precisavas ter feito isso, tu por causa de seres deficiente tu podes aceder logo a época especial é só inscreveres-te”*; *cheguei a pedir atestado médico, foi uma falta de informação que eu tive naquele momento, porque ela disse-me “tu para além por ser deficiente”, eu tinha o Estatuto de Estudante Trabalhador, enquanto estive lá eu podia escolher até os horários das minhas aulas praticas.* (A10UM, grifos nossos)

*Anulei, nunca anulei nenhuma, mas já chumbei, eu não posso colocar “ah não consegui porque sou deficiente visual”, não. Isso chega a um ponto que há tanta acumulação de trabalho, é muita coisa e termos uma limitação visual acaba por não conseguir acompanhar [...] eu tento, mas, às vezes, é difícil acompanhar o ritmo e depois temos sempre aquele problema de ter que andar a pedir os livros digitalizados, assim e depois ocorrem sempre alguns erros na digitalização e depois nos prende um bocado de tempo, porque a palavra, depois temos que corrigir e demora um bocado de tempo, mas não me posso queixar muito da minha situação porque neste momento só tenho uma cadeira que já deveria de ter sido feita no segundo ano; mas é a primeira vez que eu estou inscrita nela e portanto só tenho mesmo essa para trás. Acho que não está assim muito mal. Comparado com outros colegas, quando olho a minha volta e vejo colegas que aparentemente não têm*

dificuldade nenhuma e que tem muito mais para trás, acho que não está assim muito mal. (A13UP)

Chamamos atenção para o relato do aluno A8UFU. Consideramos o esforço do monitor do Cepae e dos intérpretes para equiparar as condições de ensino e favorecer para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra, entretanto, o professor também precisa assumir as suas responsabilidades no processo de ensino desse aluno. Costa (2007 *apud* CASTRO, 2011, p. 185) enfatiza que é importante diferenciar a atuação do intérprete das funções do professor, “pois o intérprete não pode assumir as atribuições do docente, ensinando os conteúdos aos alunos surdos, mesmo que esse profissional tenha total domínio, haja vista que sua função é de mediar o processo através da tradução”.

Ressaltamos ainda a fala do aluno A10UMinho. Por falta de conhecimento, esse aluno não requereu o abrigo Regime Especial de Frequência dos Estudantes com Deficiência Física ou Sensoriais e quando solicitou à Reitoria acesso à Época Especial de Exames, por motivo de doença e com comprovação de laudo médico um direito previsto nesse estatuto, teve o seu pedido indeferido. Isso evidencia o desconhecimento da Reitoria de um direito que já é garantido e institucionalizado na UMinho. Se o aluno tivesse procurado o GPI ao invés da Reitoria, sua solicitação teria sido concedida sem burocracia. Esse fato evidencia que, na maioria das vezes, esses assuntos são de responsabilidade exclusiva dos Serviços de Apoio/Núcleos de Acessibilidade em providenciar as ações necessárias. Conforme salienta Pires (2007), mesmo em instituições onde haja apoio formalizado, por esquecimento (in)consciente, o estudante com deficiência tem de requerer, continuamente, condições apropriadas e já negociadas.

Enfatizamos também que ficou evidenciado nas falas dos alunos da UP e UMinho que existem esses direitos institucionais formalizados em estatutos, sem burocracia. Eles só utilizam o que realmente necessitam para equiparar as suas condições de acesso ao ensino e aprendizagem e não gostam de utilizar os que não precisam para obter vantagem em relação aos demais alunos.

Normalmente eu entrego quando os meus colegas entregam, foi a primeira vez que fiz isso. Normalmente faço avaliação igual. Avaliação já me aconteceu de fazer diferente para adequar a minha deficiência, mas normalmente é igual, só que aí é no Word, enquanto os meus colegas fazem em papel, mas normalmente é igual e normalmente eu faço ao mesmo tempo em que os colegas e igual. (A9UMinho)

Mas nunca usufrui disso, porque não achava que necessitava, nunca usei isso para prejudicar um colega ou coisa assim, nunca o fiz e por causa disso por causa da minha deficiência, eles me dão esse Estatuto e me dão outro chamado especial também, por causa disso de aceder a época especial sem

necessidades de burocracia, então eu nunca tive muitos problemas em relação a isso. (A10UMinho)

Mas há alguma flexibilidade se calhar alargam mais o prazo embora eu opte por nunca precisar porque é até uma forma de me autodisciplinar e não estar à espera “ah tenho mais tempo”, eu tento sempre cumprir. (A13UP)

Quanto à prática pedagógica dos professores, constatamos nas falas dos alunos que elas são variadas. Existem tantos professores que planejam as suas aulas sem considerar o aluno com deficiência (ao apresentar filmes sem legendas, PowerPoint, gráficos sem adequações, etc.), os inflexíveis no momento da avaliação quantos os que se preocupam em organizar sua prática pedagógica (aspectos didático, conteúdo, avaliação, materiais, etc.) adequada às condições de acesso ao ensino e aprendizagem dos alunos em sala de aula.

Se eles utilizam o Datashow, eles colocam os slides no site da disciplina ou então vai falando tudo que aparece nos slides, também é uma forma de ajudar. (A1UFG)

A avaliação, ela dependia do professor. Teve professor que flexibilizava, eu podia fazer a prova em casa, porque a aula na [...] ela é muito falada dificilmente numa matéria teórica tem coisas como slides, essas coisas é em uma ou outra matéria. Às vezes é uma matéria mais voltada para as artes. Eu tive uma professora de [...] que era voltada para as Artes, então às vezes ela me descrevia o que estava na tela eu tive uma professora de [...] só o que ficava mais difícil era a questão dos filmes, porque alguns filmes na [...] não existe dublagem, então ficava difícil, então às vezes me passava um outro tipo de trabalho, trabalho extra. (A4UFU)

Prazos de entrega, normalmente tenho que entregar quando os outros entregam, normalmente é raro. A primeira vez que eu fiz isso foi agora até no [...] porque nós não podíamos gravar a entrevista, porque a professora não achava ético e também eu não podia levar o computador, porque não era discreto. *Então, as minhas colegas tomaram apontamentos e ficaram com a entrevista e eu fiz o relatório só daquilo que me lembrava e era uma diferença abismal entre o meu relatório e o das minhas colegas. Eu acabei por ir falar com a professora achar que era injusto e se ela não me poderia dar mais tempo.* Essa tal professora, que é das melhores professoras que eu tive em nível de ser humano, e ela deixou me rever o relatório fazer uma segunda versão. (A9UMinho, grifos nossos)

A falta de um planejamento antecipado e adequação do material a ser utilizado durante a aula, de forma a garantir um entendimento satisfatório do conteúdo abordado, são fatores que prejudicam o desempenho do aluno com deficiência em sala. Na realidade, são fatores que prejudicam o desempenho, inclusive dos alunos sem deficiência (MIRANDA; SILVA, 2008, p. 136). Essas autoras consideram “que isso ocorra pela falta de conhecimento do professor a respeito do próprio conceito de deficiência que ainda é desconhecido pela comunidade universitária”. A formação de professores na educação superior, para áreas que não são

pedagógicas, geralmente, “não conta com disciplinas que preparem para o ensino em seus currículos. Por isso, os professores desconhecem as questões relacionadas às necessidades educativas especiais” (ROCHA; MIRANDA, 2009, p. 206).

A formação e prática pedagógica do professor da educação superior vêm sendo uma preocupação de alguns estudiosos, visto que não são somente docentes da área da educação e licenciaturas que ministram aula nesse nível de ensino, mas também profissionais de outros ramos e/ou pesquisadores que não possuem formação didático-pedagógica e que, por motivos distintos, tornaram-se professores (COSTA; SAMPAIO, 2007).

Baraúna e Álvares (2006, p. 25) defendem que se fazem urgentes alterações na concepção sobre a formação dos docentes universitários e principalmente àqueles cuja formação é somente o Bacharelado e não tiveram, na formação inicial, disciplinas pedagógicas. Para as autoras, o atual contexto, com todas as exigências de formação dos profissionais e todas as alterações refletidas no campo educacional, “não permite uma atuação docente descompromissada e exercida por profissionais que desconheçam a importância de assumir a postura de um educador que conhece as necessidades de seus alunos e o modo como aprendem características importantes para um bom ensino”.

Para Masetto (1998), o docente universitário deve ter enraizado, em sua prática, o conhecimento sociocultural para lidar com a diversidade de seus alunos e da comunidade universitária em geral. Além disso, o docente deve ter um conhecimento sociocientífico para não atuar somente como pesquisador ideólogo que se distancia da realidade. Deve, para tal, possuir saberes metodológicos, curriculares, contextuais e pedagógicos. Tendo em vista que a profissão docente, nos dias de hoje, não visa somente a transmissão de um conhecimento acadêmico, pois permeia e vivencia vários conflitos, como a motivação, a luta contra a exclusão social, a participação social mais ampla e as relações com a comunidade, as quais exigem desse profissional uma nova formação inicial e permanente (IMBERNÓN, 2004). Estar atento à heterogenia do grupo e promover diferentes materiais didáticos respeitando as individualidades e escolhas fazem parte de um projeto que atenda a todos. Para tanto, o professor precisa mobilizar diversos saberes em detrimento de seu contato com os alunos (SANTOS *et al.*, 2009).

Destacamos também no que se refere aos materiais impressos como, por exemplo, o Manual do Aluno, que ele recebe quando ingressa na universidade. Lembrando que esse Manual contém informações pedagógicas e acadêmicas deve estar disponível em formato e linguagem acessível para todos os alunos, pois têm alunos cegos que usam braille e outros não



usam, têm alunos surdos que conseguem ler português e outros que só conseguem ter acesso em Libras.

### *A perspectiva do gestor*

Como podemos apreender da análise das falas dos alunos no que se refere à acessibilidade pedagógica/acadêmica, além das demandas materiais, as questões voltadas às práticas pedagógicas dos professores se fazem necessárias. Além das barreiras pedagógicas, gostaríamos de refletir sobre as dificuldades enfrentadas por alunos surdos oralizados que não utilizam intérpretes.

As pesquisas desenvolvidas por Pires (2007) e Rocha e Miranda (2009) constataram que os alunos surdos que fazem leitura labial não conseguem acompanhar a aulas, considerando que a prática do professor é de transmissão oral sem consulta de textos ou livros. O professor se desloca com frequência de lugar e escreve no quadro enquanto fala. Essa dinâmica de aula dificulta o acompanhamento dos alunos. Mesmo com a presença do intérprete, o professor deve evitar falar e escrever no quadro ao mesmo tempo, pois ou o aluno olha para o quadro ou ele olha para o intérprete. Conforme analisa Siqueira e Santana (2010, p. 127):

No universo do seu fazer didático, o docente encontra heterogeneidade nas classes que leciona e mediante presença de estudantes com alguma deficiência ou necessidade especial, várias adequações se fazem necessárias do ponto de vista da acessibilidade a todos no que se refere ao acesso à literatura de apoio às disciplinas; utilização de laboratórios de ensino; acompanhamento das aulas, principalmente daquelas que exigem a interpretação de gráficos, esquemas, figuras, filmes não dublados, recurso áudio visuais, etc.; realização de provas em conjunto com a classe; socialização e locomoção, além da sensibilização dos demais estudantes e comunidade acadêmica para o convívio com o diferente.

A falta de acessibilidade na sala de aula prejudica o desenvolvimento das atividades acadêmicas do aluno com deficiência e, muitas vezes, tem como consequência a evasão dele da universidade. No estudo de Pereira (2008), os discursos evidenciaram, quase na sua totalidade, que o despreparo dos professores nas questões relativas às deficiências é uma das causas da evasão na universidade pesquisada.

A acessibilidade pedagógica refere às modificações necessárias para equiparar as condições de acesso ao ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência em sala de aula. Essas modificações podem ser realizadas tanto *ao nível do acesso ao currículo (mais básicas)*

– que envolvem a remoção das barreiras nos recursos audiovisuais (projeção em data show, filmes) –, a disponibilização de materiais acessíveis, a flexibilização de tempo e prazos para realização de atividades avaliativas, bem como os processos referentes à prática pedagógica e a formação dos professores, dentre outras. Quanto *ao nível dos elementos básicos do currículo (significativas)*, a acessibilidade envolve mudanças, eliminação e/ou substituição nos conteúdos, objetivos, procedimentos, metodologias de ensino, tipo de avaliação, dentre outras (SANCHEZ, 2000 *apud* PIRES, 2007). No que tange à acessibilidade acadêmica, entendemos como os aspectos de cunho administrativos como trancamento de semestre, disciplinas, frequência, dentre outros.

As ações institucionais das Ifes pesquisadas voltadas para a eliminação das barreiras pedagógicas/acadêmicas dos alunos com deficiência, de acordo com as entrevistas realizadas com os quatro Gestores de Ensino, são sistematizadas e acompanhadas pelos Serviços de Apoio/Núcleos de Acessibilidade. Todos os Gestores de Ensino demonstraram conhecimentos sobre as ações que vêm sendo desenvolvidas por esses serviços.

Analisando os depoimentos dos Gestores de Ensino e dos Serviços de Apoio/Núcleo de Acessibilidade sistematizamos as ações relatadas no QUADRO 12.

**QUADRO 12 - Ações pedagógicas/acadêmicas institucionais oferecidas aos alunos com deficiência relatadas pelos Gestores de Ensino e dos Serviços de Apoio**

Ações Pedagógicas/Acadêmicas	UFG	UFU	UMinho	UP
Apoio da terceira pessoa (monitor pedagógico) pagos	---*	---	---	X**
Disponibilização de textos e livros em formato acessível (digital)	---	---	X	X
Equipamentos (impressora braille, lupa eletrônica)	X	X	---	X
Ledores		X	---	---
Material pedagógico (tabela, mapas)	---	---	---	X
Monitores de disciplinas (alunos bolsistas)	X	X	---	---
Orientações (suporte) aos professores e coordenadores nos domínios de equipamentos e estratégias de ensino e aprendizagem.	X	X	X	X
Realização de provas em computador	---	---	X	---

**Fonte:** Dados levantados por meio das entrevistas realizadas

\*...: Não apareceu nas falas dos entrevistados; \*\*: Possui

Conforme a análise do QUADRO 12, as ações voltadas para a Acessibilidade Pedagógica envolvem a aquisição de equipamentos, apoio de recursos humanos (monitores de disciplina e ledores), disponibilização de materiais acessíveis, orientações a professores, a alunos e coordenadores sobre a utilização de equipamentos e acessibilidade em sala de aula, dentre outras.

No que se refere ao apoio de recursos humanos e disponibilização de materiais acessíveis, destacamos algumas narrativas das ações administrativas que vêm sendo desenvolvidas.

Na UFU, segundo o Gestor de Ensino, a Pró-Reitoria de Graduação – Prograd equipou a biblioteca do Campus Santa Mônica com televisão com tela grande (alunos com baixa visão), impressora braille, lupa eletrônica, computadores e *softwares* e mesas adequadas para atender às demandas dos alunos com deficiência visual.

A ideia era que a biblioteca pudesse avaliar o uso e a demanda por esse material para que a gente pudesse montar essa estrutura nas demais bibliotecas Monte Carmelo e Patos de Minas que não têm alunos nessas características. Então, não faz sentido eu gastar 50 mil reais por uma estrutura que eu ainda não tenho essa demanda para ela e *nós instalamos essa biblioteca e a resposta que eu tenho é que essa demanda é baixíssima praticamente material ocioso, então por isso que nós não demos o 2º passo. [...].* Nosso conceito enquanto Prograd, a ideia é fortalecer as bibliotecas, porque não temos condições, nesse primeiro momento, de desenvolver essas tecnologias em todas as unidades [...] ou quem sabe num futuro próximo a biblioteca possibilitar inclusive o empréstimo disso. (GEUFU, grifos nossos)

Segundo o Gestor de Ensino da UFU, existem outros recursos tecnológicos em fase de compras com vistas à disponibilização de material acessível ao aluno com deficiência visual como um “superscanner, por exemplo, que custa uma pequena fortuna, que você deposita o livro no scanner e ele atrelado ao computador e a caixa de som lê o livro nos modelos que temos no Rio de Janeiro na Biblioteca Nacional” e um *software* que chama *speech text* que transforma o texto em voz em qualquer língua, inclusive em italiano e em inglês (GEUFU).

Na UP, a Gestora do Serviço de Apoio relatou que recentemente teve de fazer a adaptação de tabelas, de mapas, todo um conjunto de material informativo para uma disciplina para que uma aluna com baixa visão matriculada no curso de História e *mainer* na área da Geografia tivesse acesso à informação e conseguisse completar um dos objetivos da disciplina.

No que diz respeito aos monitores, o Gestor de Ensino da UFU enfatiza que é outra ação institucional oferecida pela Prograd e diferencia em sua fala o monitor de disciplina com o monitor para fazer o acompanhamento do aluno com deficiência. Na UP, a Gestora do Serviço de Apoio relata a contratação de pessoas para dar suporte pedagógico (monitor pedagógico, apoio da 3ª pessoa) durante as aulas práticas de alunos com dificuldades de mobilidade.

Então um aluno tem uma deficiência, a coordenação solicita a Prograd automaticamente sem considerar número, nesse caso até a gente sabe que o número é reduzido, não há limitação. A coordenação pediu, nós mandamos

um monitor, pelo menos um, e a gente vai aumentando esse número de acordo com a necessidade daquela pessoa. [...] criamos um programa, uma linha dentro do programa de Bolsas de Graduação, [...] chamamos de INCLUFU. Então, nesse subprograma, qualquer Unidade Acadêmica, qualquer professor que tem algum aluno com alguma necessidade especial, não precisa ser deficiência física, nem motora, mas pode ser uma necessidade especial, uma dislexia uma coisa qualquer, o professor que demandar alunos monitores estagiários na verdade bolsistas para o programa INCLUFU é atendido. Então nós não cortamos bolsas do INCLUFU, entendeu? (GEUFU)

[...] neste momento temos um estudante com paralisia cerebral que precisa de usar um ponteiro, nós temos sempre que colocar o equipamento na sala de aula, por o ponteiro, para por o capacete, colocar o teclado, ligar o computador para ele depois trabalhar autonomamente, mas se não tiver isto, não consegue trabalhar. *Estes apoios pontuais são prestados por pessoas que são pagas, é uma prestação de serviços, não são pessoas que integram os quadros do serviço, são contratados na medida das necessidades daquele semestre, porque cada semestre muda, portanto temos essas pessoas a trabalhar conosco também.* (GSAUP, grifos nossos)

Com relação aos suportes oferecidos (informação, didático-pedagógico, materiais, ajudas técnicas) ao coordenador de curso e aos professores que têm alunos com deficiência matriculados, destacamos as falas de alguns gestores sobre a importância na orientação e mediação. Isso, considerando a falta de conhecimento e preparação sobre os recursos e equipamentos que podem ser utilizados e adequações que podem ser realizadas, dentre outras, para equiparar as condições de ensino.

Passou um aluno em Jataí com Síndrome de Down. Foi o primeiro caso no Brasil de um aluno com Síndrome de Down passar em uma Federal e aí o pessoal de Jataí, e agora? Lembrando que a prova não é diferenciada, nós não temos cota, e o processo não é diferenciado [...] os professores, direção e tudo mais, começou [...] começaram a ligar para cá, como é que é isso? A gente não tem *expertise*, a gente teve que ir lá conversar com os professores, porque houve certa preocupação indevida, porque é um aluno que passou no processo seletivo regular então significa que ele tem competências assim como qualquer outro aluno e que as adaptações, as mudanças poderiam ou não surgir, mas isso é conforme o andamento do processo. Então aquela coisa de preparação a priori, que é um processo bem perigoso. Então, nesse sentido, a gente esteve lá várias vezes e muitos contatos por telefone, por *e-mail*, presencialmente, nós tivemos algumas reuniões lá. (GSAUFG2)

O suporte é o que eles precisam, por exemplo, o ano passado a coordenadora da Nutrição ligou aqui e falou para a gente: “olha nós temos *duas alunas cegas* que não têm jeito de fazer Nutrição, não tem jeito de ter aula de laboratório [...] não tem microscópio”. [...] aí fomos avaliar o microscópio de lá, a resolução. Olha, o microscópio era totalmente acessível. Ele só ia gastar uma quantidade maior de um óleo e que eles disseram que era muito caro e que não podiam. Aí, o professor Waldenor falou que podia solicitar a compra de mais óleo justificando que era para atender à demanda da aluna e aí a gente orientou o uso e tal. Às vezes, a gente tem que estudar, porque a gente não sabe de tudo isso, às vezes aparece umas demandas de umas coisas

que eu falo: meu Deus! Aí, a gente estuda, a gente vai lá, a gente conversa com eles, conversa com o aluno, tenta encontrar os caminhos. Ela falou que era cego, fui ver a *aluna tinha era baixa visão, não era cega*. [...] é na avaliação a principal dificuldade. Eles mantêm, às vezes, a mesma forma de dar aula, têm resistência a modificar. A gente teve o período que o [...] ficou na Matemática; vários professores falavam que não tinha como ensinar matemática para cego. Eu falei: gente, por que vocês não dizem que a gente não está preparado, que a gente não sabe como ensinar matemática para cego e não começa estudar e perceber como fazer isso? Assim, uma das *coisas que eles alegam e que têm razão é que passa um cego lá a cada 10, 20 anos, às vezes passa um e não passa nunca mais outro. E aí para você estudar, para você investir tem que continuar utilizando aquilo; eles acham que é um conhecimento que não vai ter utilidade para o futuro, então assim é muito difícil isso*, você convencer o professor que o aluno tem direitos, que o professor precisa pensar a aula para que todos aprendam, para que todos aproveitem essa aula, que a avaliação tem que ser compatível com que ele ensinou, que o aluno tem que ter condição de fazer que a pessoa com deficiência tenha garantia legal, de ter um tempo maior para fazer atividade a isso eles negam, as outras coisas são muito mais fáceis, mas quando você fala de avaliação aí complica. (GSAUFU, grifos nossos)

O que eu sinto é muito ignorância [...], as pessoas não estão habituadas com as pessoas com deficiência nas universidades. [...] por exemplo, uma pessoa com deficiência visual. É típico acharem que as pessoas com deficiência visual usa um computador especial, eu digo não, o computador é normal, você só que tem que dar o ficheiro. “Ah, mais como é que eu faço para dar o ficheiro? [...] o ficheiro tem que ser convertido?” Não, não tem que ser convertido o ficheiro. Esse tipo de vivência entende? (GSAUM)

A dificuldade mais geral [...] há uma série de dificuldades. Assim tentando generalizar um pouco, fazendo assim um apanhado da experiência que temos, a primeira dificuldade normalmente é sempre a falta de informação em relação àquela situação específica, seja baixa visão, surdez, etc. ultrapassada essa barreira se as pessoas estiverem informadas sobre as condições específicas daquela pessoa, acuidade visual ou um nível de surdez, etc. ultrapassado esta primeira fase e, por exemplo, ajuda muito esta entrevista com o diretor de curso, porque o diretor de curso passa a ser o par que informa, porque é diferente quando é o funcionário que informa o docente do que ser o par a informar os colegas é diferente e passando isto a dificuldade seguinte é sempre como é que o docente tem sempre em integrar uma nova forma de trabalho para um. Estas é uma das dificuldades mais gritantes, porque a pessoa está habituada a trabalhar num determinado ritmo com determinadas formas, com o conjunto de materiais e, de repente, tem ali alguém que não encaixa nesse modelo e que, muitas vezes, é modelo de anos, que vem a sendo repetido, e as vezes é um choque “como é que agora eu incluo esta pessoa, até mentalmente como é que eu a incluo?” E pronto, as dificuldades advêm muito dali: “se eu tenho um estudante surdo com é que eu falo para ele?”, “se tenho um estudante cego como é que eu repito o que eu estou a projetar? Lembrar-me de entregar o que estou a projetar ao estudante antes de projetar”. (GSAUP)

No primeiro relato, o aluno com síndrome de Down consegue ultrapassar a barreira de um vestibular altamente seletivo e excludente, considerando que não tem cotas e nem flexibilização curricular. Apenas são oferecidas as condições de apoio – que destacamos nos

relatos acima – e os professores, coordenadores já começam a questionar a capacidade desse aluno antes mesmo dele se matricular na universidade ou mesmo demandar algum apoio apenas, porque, até hoje, nenhum aluno com essa deficiência ingressou em uma Ifes. Nessa mesma perspectiva, no segundo caso, percebemos um desconhecimento na utilização do equipamento e uma confusão com o tipo de deficiência visual, sendo que o aluno com baixa visão demanda procedimentos didático-pedagógicos e materiais diferentes do aluno cego. Soma-se a isso, a justificativa dos professores do curso de Matemática pela falta de conhecimento para adequar a prática pedagógica aos alunos com deficiência, tendo em vista que é rara a matrícula desses alunos nesse curso.

Moreira (2003) afirma que o professor da universidade, ao receber um aluno com deficiência, enfrenta uma situação desafiadora, pois, na maioria das vezes, desconhece as especificidades, as estruturas de apoio e os recursos que eles demandam. Desse modo, observamos a importância da ação institucional de orientação e informação aos docentes e coordenadores de cursos. É imprescindível para garantir a acessibilidade em sala de aula. Miranda e Silva (2008) enfatizam sobre a necessidade das universidades desencadearem um movimento interno de mobilização dos docentes quanto à temática da inclusão educacional, bem como prepará-los para receber os alunos com deficiência, visando minimizar os enfrentamentos entre ambos durante o curso.

Existem formas para solucionar, de maneira satisfatória, alguns dos problemas apresentados em sala de aula, “formas que devem ser conhecidas pelos docentes não especializados em educação especial, antes que digam *não* a um aluno com algum tipo de deficiência, por desconhecerem o que pode ser a ele oferecido”, como, por exemplo, a utilização do microscópio pelas alunas com baixa visão no curso de Nutrição (SIQUEIRA; SANTANA, 2010, p. 127).

Diante disso, “acreditamos que cabe ao docente buscar constantemente novos conhecimentos que lhes possibilitem estar em contato com novas estratégias referentes ao processo ensino-aprendizagem, para que eles possam refletir e ressignificar sua prática em sala de aula” (MIRANDA; SILVA, 2008, p. 133).

Como enfatiza Miranda e Silva (2008), tanto o professor quanto o coordenador e o aluno devem responsabilizar-se por essa relação, não deixando confundir inclusão educacional por algum tipo de paternalismo. Isso fica claro na fala da Gestora de Serviço de Apoio da UP:

Há uma série de passos que até que as pessoas se habituem a eles é muito importante a intervenção primeiro dos serviços e *depois quotidianamente a intervenção do próprio estudante a lembrar estas questões e a insistir com o professor para que ele altere a sua forma de trabalho*, porque é muito difícil, porque muitas vezes é um que ali está e ainda por cima é um que, em termos físicos, não é evidente a sua necessidade específica. Então, ainda pior, porque então passa despercebido e acontecem situações em que o aluno que precisa do enunciado do teste em braille ou precisa o teste ampliado e professor chega lá e não tem isso. Acontece ainda, portanto, essa é uma das maiores dificuldades que se prende, por um lado, com o desconhecimento da questão da adaptação de materiais para poder trabalhar e, por outro lado, sobretudo no encaixar uma forma diferente de trabalho, uma estratégia pedagógica diferente e até materiais diferentes para poder responder a todos os seus estudantes também é este e sequer, muitas vezes, é mais complicado de fazer. (GSAUP)

A Gestora do Serviço de Apoio da UP enfatiza também que os cursos que têm experiência em receber aluno com deficiência semestralmente se organizam mais facilmente para responder às demandas dos alunos com deficiência do que os cursos que em cinco em cinco anos aparece um aluno.

Por exemplo, aqui no curso de Ciência da Informação todos os anos eles têm alguém que precisa de algum tipo de apoio específico. É engraçado como os professores foram adaptando e foram se integrando a essas necessidades específicas e não temos grandes dificuldades [...] e, muitas vezes, tiveram tudo ao mesmo tempo. [...] mas é engraçado que isso também tem pressionado os professores a mudarem a sua forma de trabalho e encaixar ali a diferença com mais facilidade. (GSAUP, grifos nossos)

Questionamos os Gestores de Ensino e dos Serviços de Apoio sobre como a universidade e seus respectivos cursos tem-se organizado frente à acessibilidade pedagógica das pessoas com deficiência (adequação didático-pedagógica, currículo, recursos de ensino-aprendizagem e avaliação para cada tipo de aluno com deficiência, flexibilidade nos prazos acadêmicos, plano especial de disciplinas, parcelamento da série/período, correção da prova escrita dos alunos com deficiência auditiva, dentre outras).

Na UFG, conforme o relato dos Gestores as Unidades Acadêmicas, existe autonomia para agir nesse sentido. O Curso de Letras Libras – que tem 15 vagas reservadas para alunos surdos – tem toda uma adequação voltada para esse público, em termos de modificação tanto em nível do acesso ao currículo (mais básicas) quanto em nível dos elementos básicos do currículo (significativas). Segundo a Gestora do Serviço de Apoio, nos demais cursos, até o momento, não se tinha pensando na questão de flexibilização curricular (conteúdos, avaliação, dentre outras), mas tendo em vista a demanda do comprometimento intelectual de um aluno, essa questão terá que ser analisada. A Gestora relata o caso de um aluno surdo que realizou a seleção do Mestrado em Educação e que teve a prova escrita corrigida de forma diferenciada.

Na UFU, segundo o relato do Gestor de Ensino no que diz respeito à flexibilização de prazo acadêmico, tempo adicional para realização de provas, se algum professor não cumpre, não tem como a Prograd monitorar no dia a dia, as Unidades Acadêmicas e as Coordenações de Cursos são orientadas a cumprir a legislação referente a esses recursos de acessibilidade pedagógicas e acompanhar a aprendizagem desses alunos. Com relação aos prazos acadêmicos de conclusão do curso, ele relata que é possível, mas o processo não é automático, é muito burocrático, criando constrangimento para o aluno. Tanto o Gestor de Ensino quanto a Gestora do Serviço de Apoio exemplificam essa flexibilização de prazo com a situação vivenciada por um aluno matriculado no Curso da Matemática.

No caso de um aluno da matemática, por exemplo, eles chegaram a montar um professor praticamente particular que o acompanhou durante muitos anos porque, além dele ter a deficiência, eu não sei se talvez ou por causa da deficiência, isso trazia uma dificuldade adicional para ele para lidar com um nível de abstração da matemática sem ter o acesso à concretude dos números e das coisas. Então, ele praticamente teve um acompanhamento paralelo só que chega num ponto que ele estourou o prazo mínimo. Então, por exemplo, se ele tem que se formar em cinco anos, chegou o quinto ano, então o aluno tem que montar um *processo, justificar, ir para o Congrad e o Congrad referenda. Então, esse rapaz ficou nove ou dez anos, não sei, mas todas as renovações têm que ser formalizadas, então é possível? é, é flexível? é, é fácil? Não, não é no automático, por quê? Porque as normas de graduação, quando foram pensadas, não consideraram o aluno com deficiência, colocam todos no mesmo patamar. E diz lá que o prazo máximo poderá ser alterado de acordo com decisão do Conselho de Graduação considerando as justificativas. Então, ficou na exceção, o aluno então pede, o colegiado aprova e vai para o Congrad e o Congrad aprova. Então, resumindo, é possível sim, há flexibilidade sim, mas tem um movimento burocrático, então, talvez numa política outra ou mais ampla, talvez tivesse que pensar, talvez até incluir na norma que para o aluno com deficiência, algum tipo visual que seja impeditiva ou temporariamente impeditiva, que ele teria acrescido aquele tempo de 50% automaticamente, que se estivesse previsto lá não tinha que montar processo, porque esse processo, ele vai permitir que o aluno tenha mais tempo, mas ele *cria constrangimento, ele cria burocracia, cria uma relação de dependência, tem que ir na secretaria, tem que falar com o professor, tem que montar processo, tem que escrever justificativa que, muitas vezes, cria constrangimento*, mas a norma foi pensada assim, ela universalizou, ela não separou. (GEUFU, grifos nossos)*

A Gestora do Serviço de Apoio da UFU ressalta a preocupação, a angústia e a necessidade de estudo e de reflexão para encontrar um caminho para oferecer as condições equiparadas de ensino a uma aluna surda que ingressou no Curso de Letras. Conforme a Gestora, é uma realidade diferente. Como o intérprete de Libras vai conseguir fazer a interpretação da disciplina de francês, inglês, dentre outras para o português? Nessa mesma perspectiva, a Gestora de Ensino da UMinho relata outra ação referente ao ingresso de um aluno tetraplégico no curso de Filosofia. Uma demanda totalmente diferente que leva a



instituição juntamente com o Gabinete para Inclusão refletir sobre os protocolos necessários para garantir o processo de ensino e aprendizagem desse aluno.

Estou a pensar no caso concreto que temos agora de um aluno que se inscreveu em filosofia e é tetraplégico e está numa para crianças e jovens sem suporte familiar adequado e, portanto, ele quer saber como é que pode fazer o curso de Filosofia, ele não se pode mover, portanto está dependente de oxigénio e como pode ser aqui nosso aluno e, portanto, nós tivemos um desafio tremendo, porque é um aluno que não pode vir fazer exames aqui e ele não escreve, tem algumas limitações do ponto de vista oral também, portanto expressão oral e aqui socorremo-nos de uma possibilidade que é ele estar no norte no interior do País; há lá uma universidade próxima e pedimos a uma colega da área que fosse lá, a responsável aqui pelo Gabinete de Inclusão, que fizesse uma avaliação do caso e agora estamos a ver qual é a forma, a possibilidade do que fazer com as limitações dele, de não poder vir à universidade, de não fazer testes escritos e ter algumas limitações do ponto de vista oral, com as possibilidades de estudo. Digamos, não há protocolos definidos, os protocolos são muito gerais, cada caso é analisado por si. [...] ele está a mais ou menos 200 km daqui, não tem autonomia absolutamente nenhuma, portanto não pode fazer os exames. [...] estamos a estudar a possibilidade de, por exemplo, de gravar as aulas para ele, áudio e vídeo [...]. Este caso é muito complexo, põe uma questão – o ponto de avaliação eventualmente tem que se deslocar lá; alguém para fazer a avaliação, enfim, temos que estudar as possibilidades. (GEUMinho)

Na UMinho e na UP, segundo os Gestores de Ensino e dos Serviços de Apoio, os alunos são abrigados por Estatutos, nos quais são institucionalmente regulamentadas as condições de frequência, de prazos, avaliações, adequações de materiais acessíveis, informações aos docentes, dentre outros. As *regalias* previstas no Regime Especial de Frequência dos Estudantes com Deficiência Física ou Sensoriais (UMinho) e no Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais (UP) são concedidas automaticamente aos alunos por eles abrigados, sem nenhuma burocracia. As regalias concedidas ao aluno surdo do Curso de Música são as mesmas dos alunos surdos de outros Cursos nessas universidades, o apoio é formalizado a partir da necessidade do aluno.

Na UMinho, conforme a Gestora de Ensino o Regulamento sobre Inscrições, Avaliação e Passagem de Ano – Riapa é o regulamento que define as normas da avaliação, das aulas, das metodologias de ensino, dos exames, dentre outras. No Riapa, o Art. 16º remete ao Regime Especial de Frequência dos Estudantes com Deficiência Física ou Sensoriais no caso dos alunos com deficiência. No que diz respeito ao processo de transferência, a Gestora de Ensino destacou que o aluno com deficiência que ingressou em um curso, mas que devido às limitações, o sucesso no curso for comprometido, esse aluno tem um abrigo no Estatuto da Universidade que lhe concede prioridade de transferência a outro curso adequado às suas condições desde que devidamente justificado.

Com relação às condições de avaliação, conforme as Gestoras de Ensino e dos Serviços de Apoio o Estatuto, elas preveem que as provas podem ser realizadas em suporte alternativo, ser oral. Quanto aos conteúdos das disciplinas (componente curricular), existe adequação quando não acarreta prejuízo na aprendizagem do aluno com deficiência e essa modificação é realizada pelo GPI, juntamente com o professor da disciplina. No que diz respeito ao tempo, o regulamento prevê, mas não é claro sobre o tempo necessário, fica a critério de o professor definir consoante ao trabalho exigido.

Na UP, segundo a Gestora dos Serviços de Apoio, o Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais é muito abrangente. Quando o aluno é matriculado, os apoios são definidos caso a caso e individualmente mediante as necessidades específicas de cada estudante.

A Gestora de Ensino da UP deixa claro que o objetivo é equiparar as condições de ensino. Uma vez equiparada essas condições, os alunos com deficiência têm os mesmos deveres e obrigações que os demais, os mesmos currículos, as mesmas turmas, as mesmas responsabilidades, etc. Reforçando essa ideia o Gestor do Serviço de Apoio da UFG chama atenção para a diferença do que é assistencialismo e o que é apoio?

Assistencialismo é ficar toda hora dando apoio as coisas que não dizem respeito à deficiência dele, o que nós temos que dar é igualdade de condições. Por exemplo, no caso específico de um aluno surdo, [...] ele não é oralizado e tem Libras por exemplo, então ele precisa de um intérprete de Libras. Então, a condição dele ali naquele momento é o intérprete, então deu o intérprete pronto, deu a autonomia para ele no diálogo para assistir as aulas materiais e tudo mais. Então pronto, o aluno recebeu a assistência necessária, a igualdade de condições, porque se os outros são ouvintes e ele quer entender naquele momento, ele entendeu que o intérprete de Libras resolveu o problema, então estão ali dadas as condições, não podemos supervalorizar. [...] se ele vai ser aprovado ou reprovado, as condições foram dadas, as adaptações, os recursos que ele precisava foram dados. Então, assistencialismo é quando você superprotege e esse é outro cuidado, nós não promovemos assistencialismo, nós somos contrários ao assistencialismo, nós promovemos o apoio e o suporte, a demanda dada, e a gente avalia com o aluno, com o grupo, nós vamos avaliar se aquilo que ele está solicitando se realmente é necessário, se a gente julgar em conjunto que é a gente que vai buscar esses recursos. (GSAUFG2)

Esses relatos são importantes, porque no estudo realizado por Masini e Bazon (2005), os alunos com deficiência visual relataram que os professores cobram menos deles em relação aos demais alunos. Conforme Rodrigues (1999, p. 9), um professor que trabalhava na mesma universidade que ele, uma vez teve alunos com deficiência motora matriculados em suas aulas e optava “por passar estes alunos, baixando – escandalosamente na opinião dos restantes

alunos –, as exigências da avaliação. Assim, tinha a certeza que não os voltaria a ver nas suas aulas”. Segundo Pires (2007, p. 88), é frequente nas instituições de educação superior:

[...] encontrar docentes que optam por dispensar os estudantes com deficiência de muita da bibliografia obrigatória, possibilitando-lhes uma avaliação de compensação, sem confirmarem se estes procederam às diligências necessárias para obter a documentação exigida em adequado à sua condição [...]. Esta atitude tem muitas vezes subjacente o estigma de que os estudantes com condição de deficiência têm níveis de rendimento inferiores aos demais estudantes. Todavia, em alguns casos, são os próprios estudantes que alimentam esse comportamento, deixando-se iludir pelas facilidades concedidas pelos docentes, acomodando-se perante uma avaliação menos rigorosa.

Indagamos também aos Gestores de Ensino e dos Serviços de Apoio se eles tinham conhecimento se nos Cursos de Graduação oferecem alguma disciplina específica que discutem a temática das pessoas com deficiência. Entendemos que para uma análise mais sistematizada dessa questão deveríamos fazer um mapeamento das matrizes curriculares de cada curso, bem como entrevistar os professores e realizar as leituras das ementas das disciplinas. Mas nosso objetivo não foi realizar esse mapeamento.

No Brasil existe uma recomendação legal dessa discussão, principalmente nos cursos de Licenciaturas, desde 1994, por meio da Portaria MEC nº 1.793/1994, conforme já apresentamos a discussão no Capítulo III. Em Portugal não tem, a que contemplava essa discussão foi revogada. Todavia, o I Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidades – I Paidi (2006-2009) prevê a elaboração de um guia de recomendações para a inclusão das questões do *design* universal nos currículos das universidades, escolas superiores e técnicas, públicas e privadas. O prazo previsto para execução é de 2008 a 2009 (PORTUGAL, 2006c).

O Decreto-Lei que define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência, aprovado recentemente, não refere nem uma palavra sobre o assunto, chegando ao cúmulo de revogar o artigo 15<sup>152</sup>, ponto 2, do Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro, que determinava que os cursos de formação de educadores e professores deviam incluir preparação inicial no campo da educação especial. *E, nessa altura, em Portugal, ainda nem se falava de inclusão. Resultado deste comportamento desastroso: a maioria das instituições de ensino superior não está a considerar unidades curriculares respeitantes a estas matérias na adequação dos seus planos de estudos* (CORREIA, 2008, p. 26, grifos nossos).

<sup>152</sup> Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de outubro: Artigo 15.º – Estrutura curricular dos cursos de formação: [...]; 2 – Os cursos regulares de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário devem incluir preparação inicial no campo da educação especial. Disponível em: <http://www.spn.pt/?aba=27&cat=17&doc=380&mid=115>. Acesso em: 10 out. 2011.

Na UFG, segundo a Gestora de Ensino a Instituição, são oferecidos 125 cursos de Graduação e teríamos que fazer uma análise nas matrizes curriculares, mas pelo que ela tem conhecimento são pouquíssimos os cursos que tratam dessas especificidades, um ou outro curso da área de saúde, o curso de Pedagogia, o curso de Letras Libras e Psicologia deve ter uma discussão nesse sentido. A Gestora do Serviço da UFG ressalta que não existe um mapeamento, que isso depende do professor, tendo em vista que todos os cursos têm como incluir essa discussão, é uma questão do curso pensar a importância do professor fazer a inclusão desse conteúdo. A Gestora ressalta que o fato de ter uma disciplina responsável por essa discussão deixa a responsabilidade sempre para um determinado professor possibilitar o debate dessa temática.

Eu, por exemplo, não gostaria nunca de ser referência desse tipo de discussão, porque é tipo estar com um código de barra na cabeça, se algum dia me sujeitar a isso, eu vou tirar dos outros professores ou colegas a oportunidade de travar essa discussão em sala de aula, porque eles vão deixar só para aqueles que aparentemente são o que entende. (GSAUFG1)

Considerando esse relato da Gestora, conforme Silva (2009, p. 219-220), outro modelo possível e mais coerente com os ideários da educação inclusiva seria a inserção da temática como conteúdo que é abordado nos diferentes componentes curriculares, “de forma que todos os professores do curso o desenvolvam, articulado com suas metas e objetivos propostos, de modo que a inclusão educacional das pessoas com diferentes formas de deficiência seja uma tarefa dos profissionais do curso e, não, de apenas um profissional”.

O Gestor de Ensino da UFU entende que isso não é uma política, depende de cada curso, e a justificativa utilizada é que a universidade está aprendendo a lidar com a inclusão, pois ela não tinha alunos cegos, paraplégicos, com muita frequência. Conforme a Gestora do Serviço de Apoio da UFU, as disciplinas são oferecidas no Curso de Psicologia (Educação Especial), na Educação Física (Educação Física Adaptada), uma na Pós-Graduação em Geografia e uma disciplina de Defectologia na Psicologia, que não é mais um curso de licenciatura.

Na UMinho, conforme a Gestora de Ensino, os cursos que integram necessariamente disciplinas ligadas a temáticas voltadas para as pessoas com deficiência são os cursos de Educação, nomeadamente Educação Pré-escolar, Educação do Ensino Básico e há um Mestrado em Educação Especial. Os cursos ligados à educação são obrigatórios, os outros podem ter essa unidade curricular, se tiverem interesse. Ressalta que os alunos matriculados em outros cursos, por exemplo, em Engenharia, se quiserem cursar uma disciplina que contemple essa temática podem se matricular. A Gestora do Serviço de Apoio cita outros que

não foram mencionados, como o Curso de Sociologia e Enfermagem que, apesar dela não ter conhecimento de ser uma disciplina específica para tratar do assunto, ela foi convidada para realizar seminários e desenvolver outras atividades. Ela relata que o GPI organizou, em parceria com o Centro de Investigação em Educação da UMinho, um Workshop chamado *As dúvidas e as dores de quem vê sofrer*.

A Gestora do Serviço de Apoio da UP relata que não tem esses dados organizados, mas que tem um curso de Mestrado e Doutorado na área de Deficiência Auditiva na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, ligada à área de Educação e Surdez, tem uma disciplina relacionada com as questões da acessibilidade na Faculdade de Arquitetura, mas que, segundo ela, “discute estritamente ou absolutamente o necessário”. Ressalta que no Curso de Ciências da Comunicação, na área de Multimídia, há uma área e disciplinas específicas relacionadas com o tema da acessibilidade que o Saed trabalha junto com eles desenvolvendo a parte de um módulo sobre o funcionamento de leitor de ecrã. A Gestora analisa que esse trabalho em conjunto é uma forma de sensibilizar as pessoas que atuam na área das tecnologias e da produção de informação.

Questionamos ainda aos Gestores dos Serviços de Apoios quais os cursos de graduação na universidade ofereciam a disciplina de Libras/LGP como disciplina obrigatória e/ou optativa e qual faculdade era responsável pelo oferecimento.

No Brasil, a inserção da Libras no currículo dos cursos de licenciaturas e Fonoaudiologia é uma exigência legal desde 2005 e seria optativa nos demais cursos. Em Portugal, não existe uma lei que obriga a inserção da Língua Gestual Portuguesa nos cursos de licenciaturas das universidades. Conforme expressa o Art. 3º do Decreto nº 5.626 de 22/12:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005b, p. 1).

Na UFG, segundo a Gestora dos Serviços de Apoio, a Libras já existe há muito tempo enquanto Núcleo Livre. Significa que se um aluno do Curso de Medicina quiser cursar a disciplina de Núcleo Livre Libras, ele poderá fazer em qualquer faculdade que essa disciplina for oferecida. A Psicologia e a Pedagogia têm o curso de Libras como disciplina obrigatória. Segundo a Gestora, não existe uma faculdade responsável em oferecer a disciplina de Libras para todos os cursos. O Centro de Línguas da UFG, que oferece Inglês, Espanhol, Francês, oferece também Libras para a comunidade.

Na UFU, segundo o Gestor de Ensino, após uma reunião do Congrad, a disciplina Libras foi implementada e universalizada em todas as bases curriculares para todos os cursos. Destacamos o depoimento da Gestora dos Serviços de Apoio no que diz respeito ao número de alunos por turma, se o objetivo é o cumprimento da Lei ter a disciplina na grade curricular e colocar até 100 alunos em sala de aula ou se o objetivo é proporcionar o contato do ouvinte com a língua e a cultura do surdo, bem como possibilitar a aprendizagem de alguns sinais e, quem sabe, despertar e aprofundar o interesse pela Libras e repensar o número de alunos.

Atualmente todos os cursos de licenciatura colocaram como obrigatória, só que depende do ano, então tem curso que é a partir de agora, mas está no oitavo período, então agora não tem a disciplina [...] agora quem já colocou e está atendendo como obrigatória é o Curso de Pedagogia, o Curso de Letras e o de Química, porque a Química tem o [...], mas os outros a gente está a abrir, nós estamos agora com 20 turmas de Libras e as turmas estão cheias; nós tivemos uma luta histórica, eu queria que colocasse no máximo 25 alunos por turma, e aí, devido à demanda, nós mantivemos 30, mas a gente tem turma com 40 e os alunos de outros cursos brigando que eles não querem trocar, ela é obrigatória no curso, mas eles podem puxar. (GSAUFU)

Conforme a Gestora do Serviço de Apoio, a Faculdade de Educação é responsável pela disciplina Libras e os professores estão alocados nela. Segundo o Gestor de Ensino, as vagas para contratação de professores efetivos de Libras foram cedidas pela Faced e pelo Instituto de Letras e Linguísticas – Ileel.

A vaga do professor de Libras foi até um documento que o Cepae fez gestão junto ao Consun [Conselho Universitário] para reserva técnica de vagas, que a gente precisava do professor, pois a Libras era obrigatória nos cursos de Pedagogia e Letras. Como a Faculdade de Educação trabalha em todas as licenciaturas, o professor de Libras está alocado aqui e agora mais do que nunca se o Cepae também veio para cá e está aqui, então toda a discussão de Educação Especial e Libras está aqui, inclusive os intérpretes que a gente ganhou duas vagas para intérprete do cargo administrativo, eles virão para cá, serão lotados aqui na Faculdade de Educação. (GSAUFU)

Na UMinho e UP não existe a introdução da disciplina de Língua Gestual Portuguesa – LGP nos currículos dos cursos. Por sugestão do GPI ao Instituto de Letras e Ciências Humanas, considerando que eles oferecem cursos livres de muitas línguas, foi sugerido que abrissem um curso livre de LGP. “Esse curso tem vindo a abrir anualmente, portanto é um curso livre, faz quem quer e não é de modo algum uma obrigação” (GSAUMinho). Na UP, segundo a Gestora de Serviço, houve a intenção de uma ação de formação voltada a LGP, porque há uns três anos tem matriculado alunos surdos. Como é uma formação em serviço e como tinha uma carga horária considerável, “a maior parte dos superiores hierárquicos não autorizou a formação das pessoas que se inscreveram; por um lado há interesse do conjunto

de funcionários que trabalha diretamente com esse público, mas, em nível superior, não há entendimento dessa necessidade” (GSAUP).

Propiciamos essas discussões mesmo sem um mapeamento sistematizado dos dados, apenas para verificarmos, pelos relatos dos gestores, se o conhecimento e debate sobre as temáticas que envolvem as pessoas com deficiência estavam sendo abordadas em sala de aula. Essa falta de conhecimento sobre elas por parte dos professores tende a continuar considerando que ainda são poucas as disciplinas específicas existentes nas grades curriculares que abordam questões sobre esse grupo. Os alunos sem deficiência, e que não têm interesse na temática, vão concluir o curso de graduação, seguir a carreira acadêmica (pós-graduação *lato e stricto sensu*) e talvez, em um futuro próximo, por meio de um concurso público, ser professor da educação superior ou da educação básica. E quando for ministrar aula e na sua sala de aula se encontrar matriculado um aluno surdo, um aluno cego, ele não terá conhecimento, formação para adequar o processo de ensino e aprendizagem para ele, o que nos remete ao início da discussão desse tópico sobre a acessibilidade pedagógica. O professor não estará preparado. Verificamos, nesse aspecto, um círculo vicioso. Os professores da educação básica e da educação superior não estão preparados. Então, quem forma o formador dos formadores para atuar na Educação Básica<sup>153</sup>, e mobilizar os conhecimentos necessários para a reforma educacional, numa perspectiva inclusiva?

No QUADRO 13 sistematizamos as ações institucionais implementadas para os alunos que participaram do nosso estudo e o setor responsável por garanti-las.

**QUADRO 13 - Ações que foram implementadas pelas Ifes para os alunos que participaram do nosso estudo e os responsáveis pela implementação**

ALUNO	TIPO DE DEFICIÊNCIA	AÇÃO IMPLEMENTADA	SETOR QUE IMPLEMENTOU A AÇÃO
A1UFG	Cego	Monitor de disciplina	Coordenador de Curso, UFG e Professor que ministra aula para o aluno
A2UFG	Usa cadeira de rodas	<b>Não foi atendida</b>	
A3UFG	Surdo	Intérprete, correção diferenciada, flexibilização curricular	Curso Letras Libras – UFG
A4UFU	Cego	Monitor de disciplina e leitor	Coordenador de Curso e Cepae
A5UFU	Usa muleta	Autorização para o ônibus entrar na universidade próximo do Bloco do aluno e monitor para tirar xérox.	Cepae
A6UFU	Usa cadeira de rodas	Rampas, mudança de horário, adequação de mobiliário (mesa)	Coordenação, Bloco 1A
A7UFU	Surdo	Intérprete	CEPAE

<sup>153</sup> Sobre esse assunto ver Silva (2009).

A8UFU	Surdo	Monitor de disciplina e AEE	Professor do Curso e Cepae
A9UMinho	Cego	Apoio em informática (Windows), Abrigo do Regime Especial de Frequência dos Estudantes com Deficiência Física ou Sensoriais, exame e material (texto, livro) em formato acessível, informação aos professores	GPI
A10UMinho	Usa cadeira de rodas	(Sub)Delegada responsável pela fotocópia do material, Abrigo do Regime Especial de Frequência dos Estudantes com Deficiência Física ou Sensoriais, eliminação de algumas barreiras arquitetônicas, informação aos professores	GPI
A11UMinho	Surdo	Intérprete	GPI
A12UP	Usa cadeira de rodas	Apoio de Terceira Pessoa e tempo adicional para realização dos exames	Saed
A13UP	Cego	Apoio em informática (Windows), Abrigo do Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais (Eenee), exame e material (texto, livro) em formato acessível	Saed
A14UP	Amputação de mão	Abrigo do Eenee e tempo adicional para realização dos exames	Gabinete de Apoio ao Aluno na Faculdade de [...] (Saed)

**Fonte:** Dados da pesquisa

Conforme podemos apreender da análise do QUADRO 13, dos 14 alunos, dez ações foram implementadas pelos Serviços de Apoio. No Capítulo V, analisaremos as outras Dimensões Institucionais: as Políticas e os Serviços de Apoio.



## CAPÍTULO V

### **POLÍTICAS INSTITUCIONAIS E ORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DE APOIO PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

Uma universidade inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado. (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011, p. 140)

Neste capítulo, analisamos as dimensões institucionais: as *Políticas* elaboradas com vistas a normatizar e/ou orientar as ações das universidades para implementar uma política voltada aos alunos com deficiência e à organização dos *Serviços de Apoio* para garantir o acesso e a permanência dessas pessoas nas Ifes. Essas análises têm como foco principal a perspectiva do Gestor do Serviço de Apoio/Núcleo de Acessibilidade.

#### **1 Políticas institucionais**

Uma educação superior inclusiva é uma tarefa institucional e envolve a construção de políticas institucionais de inclusão que se preocupa com os princípios de democratização, universalização, flexibilização e acessibilidade (SILVA, 2012). Desse modo, o direito conquistado pelos alunos com deficiência passa a ser garantido nos dispositivos institucionais, tais como Regimento, Projeto Político Pedagógico, Despacho, etc. da universidade. Procuramos identificar se houve, nas Ifes, a criação ou alteração das normas internas da instituição (Estatuto, Regimento, Despachos Reitorais, Resoluções, dentre outros) para garantir e efetivar o acesso e a permanência desses alunos.

O Estatuto e o Regimento da UFG, no Capítulo II dos Princípios, o Art. 4º, inciso VI expressam que, na organização e no desenvolvimento de suas atividades, a instituição respeitará o compromisso com a democratização da educação, no que concerne à gestão, à igualdade de oportunidade de acesso [...] (UFG, 2004, p. 8). A Resolução do Conselho

Universitário – Consuni nº 06/2002, que aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação – RGCG da UFG, no Capítulo V, Arts. 33 e 34 “assegura tratamento excepcional no processo de ensino-aprendizagem ao aluno portador de necessidades educativas especiais [...]” (UFG, 2002, p. 12).

Na UFU, o Art. 4º do Estatuto e Art. 5º do Regimento Geral, no inciso X, expressam que, na organização e no desenvolvimento de suas atividades, a instituição defenderá e respeitará o princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência dos alunos com deficiência. A Resolução nº 15/2011, do Conselho de Graduação que aprova as Normas Gerais da Graduação da UFU, no Art. 216, inciso I, enfatiza: “O discente terá direito à solicitação de dilação do prazo para integralização curricular quando for portador de deficiência físicas, sensoriais ou afecções que impliquem limitação da capacidade de aprendizagem, devidamente comprovadas por laudo médico” (UFU, 2011, p. 39).

No Estatuto da UMinho, no Capítulo V, Unidade de Serviços, Art. 105º, inciso II, estabelece que as Unidades de Serviços compreendem, nomeadamente, as áreas “[...] de apoio aos estudantes portadores de deficiência” (UMinho, 2008, p. 36). Nessa perspectiva, o Despacho RT-49/2010, que aprova o Regulamento Orgânico das Unidades de Serviços da UMinho, de 26 de abril de 2010, o Serviço de Apoio para os alunos com deficiência (Gabinete para Inclusão) se encontra na estrutura orgânica da instituição, na Seção III, dentro de Serviços Especializados da UMinho, Art. 48º, onde se encontram definidos seus objetivos. O Regulamento sobre Inscrições, Avaliação e Passagem de Ano – Riapa se aplica aos cursos de graduação da UMinho. No Capítulo IV, que trata sobre os Regimes Especiais de Frequência, no Art. 19, considera os estudantes abrangidos pelos regimes especiais, dentre eles “os estudantes portadores de deficiências” e, no Art. 20º, estabelece que cada um dos regimes especiais indicados no artigo anterior será objeto de regulamentação própria.

Nesse sentido, o Regime Especial de Frequência para os Estudantes Portadores de Deficiências Físicas ou Sensoriais<sup>169</sup> foi aprovado pelo Despacho RT-21/98 e revogado pelo Despacho RT-20/2006, o qual contempla um conjunto de medidas de apoio para dar resposta às necessidades desses estudantes com vista a proporcionar igualdade de oportunidades para o seu desempenho académico (Art. 1º). Nesse Estatuto, está previsto que a comunicação das situações específicas de cada caso dos alunos está sob a responsabilidade do Serviço de Apoio (Art. 4º); as condições de frequência e acompanhamento das aulas (Art. 5º) como, por exemplo, o remanejamento das salas de aula entre os cursos ao considerar a acessibilidade do

---

<sup>169</sup> Disponível em: <<http://www.uminho.pt/docs/gpi/2011/02/11/regime-especial-de-frequ%c3%aancia-dos-estudantes-com-deficiencias-fisicas-ou-sensoriais.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

aluno com deficiência; Adaptação dos planos de estudos (Art. 6º); Acompanhamento individualizado (Art. 7º); Regime de avaliação (Art. 8º); Apoio documental e bibliográfico (Art. 10) e Prioridade na atribuição dos locais de estágio (Art. 11).

No Estatuto da UP, Art. 2º sobre os Valores, no inciso 5º, está expresso: “A Universidade do Porto obriga-se, nos termos da lei, a eliminar todos os factores [sic] que se constituam desvantagens à vivência, dentro da universidade, dos cidadãos portadores de deficiências” (UP, 2009, p. 2). A UP, considerando uma situação de ausência de enquadramento legislativo em nível nacional, relativa à frequência e avaliação de alunos com deficiência, aprovou junto ao Senado da Instituição, no dia 08/10/2008, o Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais<sup>170</sup> – Eenee com vistas a desenvolver um conjunto de estratégias e disponibilizar meios tendentes à inclusão e ao sucesso académico [sic] desses estudantes. Essas estratégias têm sido pensadas e aplicadas pelo Serviço de Apoio ao Estudante com Deficiência – Saed em colaboração com os membros de cada Unidade Orgânica – UO que integram a Rede de Acompanhamento e Acolhimento de Estudantes com Necessidades Educativas Especiais. Esse Documento enquadra, legalmente, um ciclo de estudos, a frequência e avaliação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais – NEE, que requerem a aplicação do Estatuto à sua situação concreta (UP, 2011).

O Estatuto define quem são os estudantes com NEE (Art. 1º); que a atribuição do Eenee depende do preenchimento do requerimento de aplicação e entrega no ato da matrícula (Art. 2º) e comprovação das condições da deficiência para aplicação do Eenee (Art. 3º); o Art. 4º estabelece que os intervenientes no processo para a definição dos apoios são: os estudantes com NEE, o diretor do curso em que se inscreve o estudante e a pessoa/serviço responsável pelo acolhimento e acompanhamento de estudantes com NEE. São previstos, também, o Regime de Frequência (Art. 6º); Frequência/apoio pedagógico (Art. 7º); Regime de Avaliação (Art. 8º); Acessibilidade e Mobilidade (Art. 9º) e Apoio Social (Art. 10). No que diz respeito ao Art. 9º, está expresso que a escolha das salas de aula e a organização de horários devem assegurar a melhor acessibilidade possível aos estudantes com deficiência (Inciso III) e que sempre que for necessário haverá o acompanhamento de uma terceira pessoa que deverá ser admitida em todos os espaços da UP, inclusivamente em sala de aula (Inciso IV).

Em relação aos Serviços de Apoio específicos para o atendimento ao aluno com deficiência, apenas na UMinho, o Gabinete para Inclusão tem Despacho Reitoral de criação (Despacho RT-123/94, de 14 de novembro) e depois de reposicionamento na orgânica da

<sup>170</sup> Disponível em: <<http://sdi.letras.up.pt/uploads/pdfs/EENEE.PDF>>. Acesso em: 10 out. 2011.

universidade (Despacho RT-23/2007). O Núcleo de Acessibilidade da UFG, o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – Cepae da UFU e o Saed da UP não tem uma regulamentação jurídica. O atual Gestor do Serviço de Apoio da UFG relatou que o Núcleo está em processo de aprovação do Regimento no Conselho Universitário (GSAUFU) e a Gestora do Serviço de Apoio da UFU nos relatou que o Cepae, por não ter uma regulamentação quando foi criado, com a mudança da Gestão na UFU (Reitoria), em 2009, foi deslocado da Pró-Reitoria de Graduação para a Faculdade de Educação – Faced.

De modo geral, verificamos que, nas universidades brasileiras estudadas, nem os Estatutos, nem os Serviços de Apoio possuem documentos legislativos sobre os alunos com deficiência. Apenas alguns quesitos são incluídos na legislação que regula os cursos de graduação. Embora nem Regimento, nem o Estatuto da UFG e da UFU não apontam claramente as diretrizes gerais para implementar as ações com vistas a garantir a acessibilidade dos alunos com deficiência, as duas instituições têm como princípios organizar as suas atividades respeitando a igualdade de oportunidade (UFG) e as condições de acesso e permanência dos alunos nas instituições (UFU).

Se um dos princípios básicos da educação superior é assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidades, a universidade terá que refletir sobre as condições de acesso e permanência do aluno com deficiência em seu interior. Como reforça Rodrigues (2004, p. 1), “a universidade, ainda que com as suas idiossincrasias próprias, terá que reflectir à *luz do dia* sobre as suas dificuldades pedagógicas e de consumação de uma política inclusiva”.

Entendemos que existe o distanciamento entre o que diz a lei e sua efetivação. Decretos e leis não são suficientes para garantir e efetivar a acessibilidade dos alunos que ingressaram na universidade, mas esses aparatos legais são importantes e necessários para nortear e respaldar as ações que devem ser implementadas. Além disso, são importantes para impedir que cada órgão/faculdade/professor da instituição tomem medidas de apoios distintos para resolver um mesmo problema de diferentes alunos nos diversos espaços da universidade (MOREIRA, 2005).

Não podemos deixar que decisões de natureza institucional fiquem mercê de desmandos e boa vontade de seus profissionais, considerando que onde tem menos definições institucionais, tem mais decisões individuais. Ferreira (2007), em seu estudo, ressalta que por esse motivo, para o gerenciamento apropriado das demandas dos alunos com deficiência acompanhados, ao longo dessa década, foram reformulados e/ou criados alguns atos normativos na Universidade Estadual de Londrina, por meio da assessoria do Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais – Proene.

## **2 Serviços de Apoio**

A Dimensão denominada de Serviços de Apoio, como o próprio nome sugere, diz respeito aos serviços de apoio, gabinetes, núcleos de acessibilidade, ou seja, os setores específicos existentes nas Ifes com vista a garantir o acesso e a permanência do aluno com deficiência. Segundo Siqueira e Santana (2010, p. 2010, p. 127), os Núcleos de Acessibilidade atuariam na “implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades da instituição para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência”. Conforme o Programa Incluir, o Núcleo de Acessibilidade/Serviço de Apoio responde (responsável por articular) pela organização institucional (ambiente físico; portais e sítios eletrônicos; processos seletivos; práticas educativas; comunicações e avaliações) com vistas a implantar a política de acessibilidade universal.

### **2.1 Estrutura e organização**

Perguntamos aos Gestores dos Serviços de Apoio e demais Gestores se existiam outras ações institucionais realizadas na universidade antes da implantação desse Serviço. Solicitamos ainda para eles falarem um pouco sobre o processo de criação desses Serviços, e se a criação estava relacionada à legislação ou se foi fruto da participação dos pesquisadores na área e/ou demandas da instituição.

Na UFG, segundo o relato da Gestora do Serviço de Apoio (GSAUFG1), antes da criação do Núcleo de Acessibilidade, vários cursos e professores já desenvolviam ações de forma fragmentadas com vistas a atender às necessidades dos alunos com deficiência. Por exemplo, ela, enquanto docente da Faced, trabalhava com essas questões desde que ingressou na UFG, em 1996, nos estágios do curso de Pedagogia, nas disciplinas de Núcleo Livre “Acessibilidade, Educação Especial e Inclusão Escolar”, nos trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertação de Mestrado e Doutorado que orientava. A Gestora cita outros cursos como a Medicina (audiometria, tem a questão do exame acuidade visual, exame de pezinho), a Nutrição, a Letras, a Escola de Artes Visuais, a Musicoterapia e outros órgãos

vinculados à UFG como o Programa Saudavelmente<sup>171</sup>. A Escola de Engenharia Civil tem um professor que usa cadeira de rodas que sempre trabalha com a questão da remoção das barreiras. Segundo a Gestora, “o Núcleo está vindo [...] para tentar consolidar um trabalho que sempre existiu aqui dentro, mas de forma que não deixe questões que acontecem mais de forma fragmentada” (GSAUFG1).

A criação do *Núcleo de Acessibilidade* está ligada ao lançamento do Programa Incluir que, por iniciativa da professora assessora da Pró-Reitoria de Graduação, [...], elaborou uma proposta para concorrer ao Edital dele pensando inicialmente na aquisição de materiais e, num segundo momento, na criação do Núcleo. Conforme relata o Gestor do Serviço de Apoio (GSAUFG2), em 2007, eles concorreram ao Edital com dois projetos concomitantes e houve reprovação. Em 2008, “a universidade entendeu que deveria enviar um único projeto e ele deveria ser do Núcleo de Acessibilidade e esse projeto foi [...] 100% aprovado” (GSAUFG2). Segundo a Gestora do Serviço de Apoio (GSAUFG1), na elaboração do projeto para concorrer ao Edital do Programa Incluir, eles não enfrentaram nenhum problema ou rupturas nas relações com os setores que já vinham desenvolvendo ações para as pessoas com deficiência. Relata que a proposta foi elaborada por ela, pela professora assessora da Prograd e pelo Gestor de Infraestrutura – Cegef.

Até o momento da realização desta pesquisa, em julho de 2011, apesar de esse Serviço estar vinculado à Prograd, não existia uma Portaria (um despacho, um documento) que o institucionalizasse enquanto órgão vinculado à UFG. Ele não tinha aprovação do Conselho Universitário. Nesse sentido, a Gestora do Serviço de Apoio explicou que o Núcleo de Acessibilidade deve lutar para ser de fato e de direito órgão vinculado à UFG independente dessa questão do Programa Incluir, “que tem as suas especificidades, mas que tenha as suas manutenções da forma que a UFG conduz qualquer Órgão” (GSAUFG1).

Em face disso, questionamos a Gestora de Ensino se o governo federal extinguisse o Programa Incluir se existiria interesse da UFG em institucionalizar o Núcleo de Acessibilidade como um órgão da instituição. Segundo a Gestora:

[...] o nosso interesse é consolidá-lo e ampliá-lo cada vez mais [...]. Não vejo mais a possibilidade do Núcleo deixar de existir dentro da UFG porque para nós ele já está institucionalizado com a estrutura de Coordenação de Vice-Coordenação, de pessoas que atuam no núcleo e de relações que o Núcleo já estabeleceu no âmbito da Universidade e externamente também. (GEUFG)

<sup>171</sup> Há 20 anos, a Coordenação de Serviço Social da Procom deu início ao atendimento das questões de saúde mental dos servidores, e mais esporadicamente dos estudantes, da UFG, resultando no desenvolvimento do Programa Saudavelmente. O Programa prioriza os membros da comunidade universitária que não possuem condições sócio-econômicas para arcar com tratamentos privados. Disponível em: <<http://saudavelmente.procom.ufg.br/pages/17943>>. Acesso em: 8 fev. 2013.

Quando retornamos à UFG, em 2012, o atual Gestor do Serviço de Apoio (GSAUFG2) nos explicou que o Núcleo de Acessibilidade passou a fazer parte do organograma da instituição e que já foi consolidado enquanto órgão/espço físico da UFG. Nesse momento, eles estão elaborando o Regimento para ser aprovado no Consuni e agora o Núcleo passa atender toda a UFG incluindo a educação superior, a Creche e o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação.

Na UFU, segundo a Gestora dos Serviços de Apoio, antes da criação do Cepae, existiam ações isoladas, cada curso cuidava do seu aluno do seu jeito. Aqui na Faced, “por exemplo, a gente sempre teve vários alunos cegos, então a gente teve vários alunos que estudaram por aqui, que passaram por aqui, mas cada um cuidava da sua situação, mas não tinha um lugar ou pessoas que se preocupavam com isso” (GSAUFU). O Cepae foi criado em 2004 vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, antes do Programa Incluir (2005), por iniciativa das professoras [...] e [...]. O processo de criação teve início no ano de 2003, quando a Professora [...] comentou sobre implantar o projeto do Cepae e a professora [...] sugeriu que a criação fosse enquanto instituição. As professoras encaminharam a ideia para a Pró-Reitora de Graduação na época [...] que encaminhou para o Reitor [...]. A proposta foi aprovada. Segundo a Gestora do Serviço de Apoio o Núcleo de Acessibilidade, o que exige a Legislação não existe na UFU, porque o da legislação deve estar vinculado à Pró-Reitoria ou órgão equivalente<sup>172</sup>. O Cepae, apesar de ter sido criado vinculado à Prograd, atualmente ele se encontra vinculado à Faculdade de Educação. Conforme a Gestora dos Serviços de Apoio o Cepae não é o Núcleo de Acessibilidade da Universidade, apesar de fazer esse trabalho, discutir essa questão.

Poderia ser [...], mas quando ele saiu do âmbito macro [...] acabou reduzindo muito esse aspecto por mais que o Reitor fala que não, a gente não concorda com isso. Por exemplo, nós não temos força política alguma para discutir a questão da acessibilidade arquitetônica na instituição [...]. *O Cepae exerce a função, apesar de não ser e de não ter o status político necessário que o Núcleo de Acessibilidade tem.* (GSAUFU, grifos nossos)

Na UMinho, o Serviço de Apoio surge a partir das demandas à Reitoria referente ao acesso ao material e à eliminação de barreiras arquitetônicas, por um conjunto de alunos com deficiência que chegou à universidade, do qual a Gestora do Serviço de Apoio fazia parte enquanto aluna. Segundo a Gestora, a Reitoria tomou conhecimento desses estudantes, encomendou um estudo sobre as suas necessidades. Foi a partir da conclusão desse estudo

<sup>172</sup> O Programa Incluir estabelece que os Núcleos de Acessibilidade devam estar vinculados às Pró-Reitorias ou órgãos equivalentes. No Brasil, esse programa fomentou a criação e a consolidação dos Serviços de Apoio nas Ifes (BRASIL, 2007b).

que, em 1994, o Gabinete de Apoio ao Estudante com deficiência – Gaed foi criado pelo Despacho Reitoral RT-123/94, de 14 de novembro, vinculado à dependência dos Serviços Acadêmicos. Em 2007, segundo a Gestora, o Serviço de Apoio foi reposicionado na orgânica da universidade pelo Despacho RT-23/2007, de 9 de março, e passa a ser vinculado à Vice-Reitoria de Qualidade, Avaliação e Ética Académica [sic]. Numa visão “de alargamento de público e de respostas, o anterior Gabinete de Apoio ao Estudante com Deficiência foi reformulado para Gabinete para a Inclusão – GPI, com consequentes melhorias nas estruturas físicas e no crescimento dos seus recursos humanos” (GVRQAEAUMinho).

Segundo a Vice-Reitora de Qualidade, Avaliação e Ética Académica [sic], no processo de criação do GPI “não se verificaram quaisquer dificuldades ou problemas internos. Pelo contrário, verifica-se a existência de forte colaboração entre o GPI e as Unidades Orgânicas e Serviços” (GVRQAEAUMinho). Ressaltamos que, em Portugal, não existe nenhuma Lei para financiar ou orientar voltada para os Serviços de Apoio. Essa mudança de vinculação do GPI foi em função da necessidade do próprio Gabinete.

Não fazia sentido estar ligado a um Serviço da Universidade, mas sim a própria Reitoria para ter *mais força institucional* para poder ter melhores condições de atuação, porque se estivesse na dependência de um serviço é se calhar só daria a imagem de poder resolver um tipo de problemas. [...] Por estas razões, a Reitoria assumiu o Gaed e depois nós *mudamos de nome, Gabinete para Inclusão*, porque [...] alguns alunos nos manifestavam que não gostavam muito do nome, porque parecia que quando vinham aqui *passavam a ter um crachá, um distintivo que lhes diziam que se viessem a esse gabinete passavam a ser deficientes ou era considerado [...]*. (GSAUMinho, grifos nossos)

Na UP, o Serviço de Apoio surge por iniciativa conjunta de alunos e da Associação de Estudantes da Faculdade de Letras da Universidade do Porto – Aeflup, da qual a Gestora do Serviço de Apoio fazia parte na época como aluna. A Gestora explicou que uma das preocupações dessa associação na altura foi a questão de integração dos estudantes com deficiência visual (cegos e baixa visão) e que um episódio específico, quase anedótico, chamou-lhes a atenção:

Quando a Secretaria acaba por *fixar os cartazes a pedir aos estudantes cegos para se dirigirem à secretaria*, o que nos apareceu um absoluto contrassenso que havia ali, quando nos apercebemos na altura como estudantes, que de facto aquele grupo de estudantes estava completamente negligenciado. (GSAUP, grifos nossos)

Segundo a Gestora, em conjunto (alunos e Aeflup), conseguiram reunir as primeiras verbas junto às várias instituições como a Fundação *Gulbenkian* e instalaram, na Associação,



o primeiro posto de trabalho autónomo para estudantes com deficiência visual. Em 1995, com a mudança para o novo edifício, o Conselho Diretivo da Faculdade de Letras decide apoiar a proposta de criação de um Serviço de Apoio ao Estudante Deficiente Visual – Saedy, sediando-o na Direção de Serviços de Documentação e Informação. No ano 2000, o serviço passa a designar-se Serviço de Apoio ao Estudante Deficiente da Universidade do Porto – Saed, ampliando assim o seu âmbito de atuação e, entre os anos de 2007 a 2010, passou a ser vinculado à Vice-Reitoria de Formação e Organização Académica [sic] e Estudantes. Ela explica que:

[...] primeiro houve o problema em institucionalizar uma coisa que foi criada a partir dos estudantes. Foi muito complicado a Faculdade assumir este gabinete [...] e assumiu porque de facto tornou-se imprescindível para o funcionamento [...]. Esta foi uma etapa, a etapa seguinte foi quando [...] começou a diversificar o tipo de apoio que era necessário, porque, quando a criação do serviço e institucionalização do serviço coincidiu com a mudança de edifício, estávamos num edifício mais ou menos adaptado da Faculdade de Letras. [...] depois andou aqui durante os anos de 2000 até 2009, mais ou menos 2010, a definir-se aqui as responsabilidades dos serviços em termos financeiros, até que [...], entre 2007 e 2010, o serviço já começa a responder diretamente ao Reitor [...]. E então surge o projeto da Biblioteca Aberta do Ensino Superior, que é um projeto assumido pela Universidade do Porto já coordenado aqui pelo serviço, mas envolvendo a Universidade do Porto. Daí já começamos a trabalhar de uma forma mais estreita, até diretamente com o Reitor e depois então, em 2010, passamos definitivamente para os quadros da Reitoria da Universidade e para esta Vice-Reitora na área da Formação e Organização Académica. (GSAUP)

A Gestora do Serviço de Apoio ressalta que, antes da criação do Serviço de Apoio em 1995, havia um gabinete de integração escolar e apoio social sob a responsabilidade do Professor Dr. [...] vinculado à Reitoria da universidade.

Então, o que nós fizemos foi tentar perceber o que é que estava sendo feito, o que já tinha sido feito para aproveitar esses recursos e na altura eles também cederam a impressora braille, aqui para o tal serviço associação de estudantes. Trabalhamos com eles a esse nível, mas era muito incipiente o trabalho que tinha sido feito [...]. *Na altura, a política da universidade era muito pela autonomia das faculdades, portanto, talvez pela descentralização talvez excessiva, não sei. Mas, na verdade [...] ainda hoje há autonomia das faculdades, mas há uma direcção, uma política que tende a um trabalho mais cooperativo e mais de corpo e então a Reitoria trata de prestar serviços comuns, trata de dar algum apoio a dinamização das Faculdades, pensando na universidade como um todo, e não nas faculdades isoladamente, mas ainda vivemos esta duas tendências, na altura era muito mais extremada esta posição, havia muita mais dificuldade de acção pela Reitoria em relação às faculdades.* (GSAUP, grifos nossos)

Perguntamos sobre as fontes de financiamento, os recursos destinados ao Serviço de Apoio.

Conforme a Gestora dos Serviços de Apoio da UFG (GSAUFG1), por enquanto são os recursos especificamente do Projeto Incluir. Atualmente, segundo ela, como o Núcleo de Acessibilidade está “ligado à Prograd, lógico que nós não vamos ficar zerados no caixa até porque, [...] é dinheiro que é da Prograd que é destinado” (GSAUFG2).

Segundo a Gestora dos Serviços de Apoio da UFU, a principal fonte de financiamento é o Programa Incluir. Ela explica que o Cepae concorreu às verbas do Programa Incluir em parceria com outros órgãos da UFU. Como por exemplo, eles já elaboraram o projeto para concorrer ao programa em parceria com a “TVUFU para tornar a TV acessível, já fez em parceria com a Educação Física, porque tinha uns materiais e precisava adequar melhor o espaço, então a gente sempre aglutina pessoas de outros espaços que querem fazer projetos de inclusão junto com a gente” (GSAUFU). Ressalta que, além da verba do Incluir, ela e a professora Cláudia, enquanto professoras pesquisadoras da instituição, têm recursos de projetos aprovados junto à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – Fapemig, ao Programa de Bolsas de Graduação/UFU – Pibeg, ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Pibic, etc.

A Gestora dos Serviços de Apoio da UMinho nos relatou que existe uma verba que é destinada anualmente ao GPI pela Reitoria “para nós podermos dar respostas às necessidades” (GSAUMinho).

Segundo a Gestora dos Serviços de Apoio da UP, a fonte de financiamento particular da universidade, no caso do Saed, é o Banco Santander.

Existe um protocolo estabelecido com uma instituição bancária que é o Santander, portanto há um conjunto de serviços que a universidade autoriza àquela instituição a prestar no caso do cartão de estudante, etc. e pede contrapartidas financeiras. Uma parte dessa compartida financeira na ordem dos 55 mil euros anuais, sensivelmente, vai mudando o orçamento, mas em torno dos 55 mil euros são para ajudas técnicas, ou seja são atribuídas ao serviço. (GSAUP)

**QUADRO 14 - Sistematização das informações sobre os Serviços de Apoios nas Ifes pesquisadas**

Ifes	Nome	Reitoria/Pró-Reitoria/órgão que está vinculado	Localização na Instituição	Ano de Implantação	Fonte de Recursos até o ano 2010
UFG	Núcleo de Acessibilidade	Pró-Reitoria de Graduação	Prédio do Cidarq	2009	Programa Incluir
UFU	Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – (Cepae)	Faculdade de Educação (Faced)	Bloco G - Faculdade de Educação	Foi criado em 2004 vinculado à Pró-Reitoria de Graduação	Programa Incluir; Projetos de pesquisa que as Gestoras participam (Fapemig; Pibeg; Pibic)
UMinho	Gabinete para Inclusão – GPI	Vice-Reitoria Qualidade, Avaliação e Ética Acadêmica	Complexo Pedagógico I	Foi criado em 1994 (Gaed) vinculado aos Serviços Acadêmicos e reposicionado no Organograma da Universidade em 2007 (GPI)	Recursos financeiros, disponibilizados pela Reitoria da universidade ao GPI, no quadro do orçamento institucional em cada ano económico e na sequência da apresentação pelo GPI de um plano anual de atividades
UP	Serviço de Apoio ao Estudante com Deficiência – Saed	Vice-Reitoria de Formação e Organização Acadêmica e Estudantes	Biblioteca Central – Faculdade de Letras	1995 é criado o SAEDV, em 2000 passa a ser denominado de Saed e fica vinculado à Faculdade de Letras, em 2010 passa a ser vinculado à esta Vice-Reitoria	Protocolo estabelecido entre a Universidade e o Banco Santander

**Fonte:** Este modelo de quadro foi elaborado a partir do estudo de Castro (2011, p. 149) para sistematizar os dados dos Serviços de Apoio.

A análise das falas e a sistematização do QUADRO 14 nos permite observar que nas universidades portuguesas, desde os anos de 1990, já existem Serviços de Apoios criados a partir da reivindicação dos alunos com deficiência. Nas Ifes brasileiras pesquisadas, a característica é diferente. Na UFG, surge a partir do Programa Incluir e foi contemplado com as verbas nos anos de 2008, 2009 e 2010. Castro (2011), em seu estudo, constatou que a maioria da criação dos Serviços de Apoio é recente e pode ser devido às políticas de financiamento e, dentre essas, a do Programa Incluir. Na UFU, surge a partir da iniciativa de

professoras que desenvolvem estudos e pesquisas relacionadas à área, após a criação para a consolidação, o Cepae foi contemplado com as verbas dos seis editais lançados pelo Programa Incluir (2005 a 2010). O MEC informou que, em 2012, foram investidos R\$ 3 milhões em todas as universidades federais.

A previsão de investimento deve alcançar R\$ 11 milhões em 2013, a serem aplicados em adequação arquitetônica para acessibilidade como rampas, barras de apoio, corrimão, piso e sinalização tátil. Além das obras de adaptações, o MEC destacou que os recursos também poderão ser usados na aquisição de computador com interface de acessibilidade, impressora braille, lupa eletrônica e outros materiais didáticos e pedagógicos. (CRISTALDO, 2012, p. 1)

Como podemos apreender ainda das análises, todos os Serviços de Apoio (UMinho e UP) que foram criados vinculados a outros setores, considerando a necessidade de ampliação e maior ação institucional (força política), foram reposicionados no organograma da universidade sendo ligados à Vice/Pró-Reitoria. Na UFU, o processo ocorre ao contrário. O Cepae é criado vinculado à Pró-Reitoria e, com a mudança de Gestão (Reitoria), passa a ser vinculado a uma Unidade Acadêmica. Isso acontece, no nosso modo de entender, justamente por não existir uma portaria que respalde legalmente a criação desse órgão na instituição e, conforme relato da própria Gestora, não tem força política na universidade relativa aos assuntos que envolvem as próprias pessoas com deficiência, como a questão da acessibilidade e a interpretação da prova em Libras para o candidato surdo no Processo Seletivo sendo que são quesitos garantidos em Leis. Houve apenas a criação de uma Portaria de nomeação das professoras de coordenadora e vice-coordenadora do Cepae.

No estudo de Castro (2011), das 12 Instituições pesquisadas, cinco são federais, dessas, quatro estão vinculadas à Reitoria/Pró-Reitorias de Graduação e uma ao Departamento de Educação. Segundo a Gestora de Serviço de Apoio da UFU, na época, como o Cepae estava crescendo e atingindo os seus objetivos, elas achavam que o processo de criação da Portaria do Núcleo estava em andamento. Conforme o Reitor havia falado, era um processo demorado. Com a mudança de Reitoria, o Reitor e o Pró-Reitor de Graduação queriam desvincular o Cepae da Prograd, tendo em vista que as coordenadoras, por opção política, apoiaram a chapa oposta. Ela nos relata que eles faziam reuniões com os demais órgãos vinculados à Prograd e não convidavam os representantes do Cepae e começaram a “oferecer” o Cepae para outras Unidades Acadêmicas. Em uma das reuniões, a Coordenadora da Faced presenciou que o Pró-Reitor estava oferecendo, então “ela falou não, mas se vai doar o Cepae se vai para algum lugar, o lugar dele é na Faculdade de Educação, não é em outro lugar e então a [...] me procurou e me falou sobre isso e no dia fiquei muito chateada” (GSAUFU).

Questionamos à Gestora sobre as implicações políticas sobre esse deslocamento.

A Faced é uma Faculdade que atende todas as Licenciaturas, mas *o Cepae vir de uma Pró-Reitoria e cair num Núcleo de uma Faculdade é uma redução, demonstra o pouco envolvimento da instituição com relação a essa situação* e assim, por mais que o [...] tentou dizer para gente que não que não teve redução, que foi uma escolha política muito boa para o setor, não foi. [...] e ele, em nenhum momento, ele foi visto como um Núcleo de Acessibilidade que a legislação disse que a universidade tem que ter, embora o Cepae funcione como esse Núcleo de Acessibilidade locado na Faculdade de Educação, porque a UFU também não se preocupou em criar esse outro núcleo [...] sempre que é questionado sobre isso a UFU, enquanto universidade, responde que ela tem um Núcleo sim de acessibilidade que é o Cepae, aí tem, mas politicamente em outro aspecto não tem. (GSAUFU, grifos nossos)

A Gestora ressalta que no que diz respeito a recursos humanos, a Prograd sempre tem garantido monitor para o Cepae.

A Prograd que sempre oferecia condições e nos ajudava continua ajudando. Todas as vezes que a gente diz que precisa, que é para garantir o acesso do aluno, a qualidade da permanência dele aqui no curso, a gente é bem recebido, isso tem que fazer jus, a gente tem esse problema político do Cepae sair de lá [...]. (GSAUFU)

Perguntamos ao Gestor de Ensino sobre esse problema de deslocamento do Cepae para a Faced. Ele explicou que, quando assumiu a Pró-Reitoria de Graduação, o Cepae estava fisicamente vinculado ao lado da Prograd que existia apenas informalmente, porque para estar vinculado à universidade tem que ter um organograma, ter uma legislação que o regulamenta. Ele nunca pertenceu ao organograma ou à infraestrutura da Prograd. Ele explica que, quando ele assumiu, tinham vários setores vinculados informalmente à Prograd que tinha só o nome, mas que não tinha sido referendado e nem aprovado em normas. Nesse sentido, ele redesenhou o organograma da Pró-Reitoria, excluindo o Cepae. A justificativa era que o Cepae desenvolvia um conjunto de ações que não estava direcionado somente para o aluno da graduação, tendo em vista que realizava seminário, reflexão, produção de material, curso de extensão e a distância, de Libras, especialização, dentre outras, um conjunto de ações que fugia à ação da graduação. As ações do Cepae eram maiores do que a ação da graduação.

Primeiro, não estavam dentro do organograma, ou seja, não estava legislado adequadamente; segundo eram ações de excelente qualidade, de uma autonomia que não cabe na estrutura organizacional de uma Pró-Reitoria, que cabe na estrutura organizacional de uma Unidade Acadêmica. Por exemplo, numa Pró-Reitoria, você tem a diretora e você tem as divisões. Essas divisões estão vinculadas hierarquicamente ao Diretor, que está vinculado hierarquicamente ao Pró-Reitor. Então, tem uma linha de gestão no caso de ações como as do Cepae que são essencialmente acadêmicas. Havia muito autonomia que, não me parece, seria alimentada se ela ficasse

vinculada em uma estrutura administrativa de Pró-Reitoria. [...] vamos supor que aqui a gente tem uma lógica de gestão, então vamos supor que a Prograd não funcione à noite e o Cepae tem que funcionar à noite. A Prograd tem hora marcada de entrar e sair, tem controle eletrônico de entrada, o Cepae não tinha controle eletrônico de entrada. Para nós os estagiários não têm chaves da sala, no Cepae todos os estagiários têm chave da sala, então, você começa a criar incompatibilidade gerenciais que são diferentes da Unidade Acadêmica [...] porque o modelo de gestão é diferente, então nós entendemos, naquele momento, que a melhor maneira de fortalecer o Cepae e de fortalecer a ação seria numa Unidade Acadêmica. Para isso houve um embate inicial até que se acordou e eu entendo, hoje, que isso está harmônico para todo mundo. (GEUFU)

Conversamos com o Gestor de Ensino sobre o constrangimento apontado pelo aluno A4UFU de procurar o Cepae na Faced e também a opinião dele sobre a implicação desse deslocamento em termos de uma política institucional. “Depois de 2009, que mudou a Gestão, o Cepae caiu demais, porque ele foi remanejado para a Faced e que, me perdoe dizer, mas para a universidade o Cepae não existe, os alunos com deficiência não existem, a gente é simplesmente ignorado” (A4UFU). O Gestor de Ensino nos explicou citando como exemplo as políticas institucionais do ensino de línguas para os alunos que vão em mobilidade internacional e que ele quer que elas estejam na Coordenação do Estudo de Letras e Linguística e não na Prograd.

Se toda ação de inclusão ou de fomento forem trazidas para as Pró-Reitorias, as Pró-Reitorias vão virar tamanho de um elefante. Então, as Pró-Reitorias têm que dar subsídios, têm que dar políticas, têm que oferecer infraestrutura, mas não fazer a ação, porque não é essa a sua função. A Pró-Reitoria é meio, nós temos agora que criar, via graduação, cursos de línguas para os alunos que vão no Ciências sem Fronteiras. O que têm feito algumas universidades? Pegaram a Diretoria de Relações Internacionais, que está vinculada ao Reitor, e estão oferecendo cursos de línguas [...]. O que está causando conflito em diversas universidades e briga de foices por quê? Porque as universidades têm área de línguas, então não faz sentido uma política de estado eu trazer o ensino de língua para dentro da Prograd. O aluno é da graduação, mas eu tenho é que articular na instituição que quem vai fazer isso. *Numa relação de parceria interna institucional é o instituto de letras, então, na mesma lógica, nós entendemos que o Cepae está lá, significa dizer institucionalizar sim, só que nós precisamos talvez melhorar essa relação de parceria. Isso cabe mais ao Cepae. O que cabe mais à Prograd é estimular essa ação. Talvez aí o grande problema, pelo que você relata, pode ser informação que essa aluna teria que procurar o coordenador e os coordenadores são orientados no Conselho de Graduação como proceder, possivelmente ela não teve a orientação adequada, pois o Cepae dá o suporte a qualquer aluno.* (GEUFU, grifos nossos)

Para finalizar essa discussão, a Gestora dos Serviços de Apoio da UFG relata que o Núcleo de Acessibilidade só tem visibilidade dentro da instituição e consegue estabelecer

parcerias e dar assessorias a outros órgãos e Unidades Acadêmicas por estar vinculado à Prograd.

Eu penso que o Núcleo de Acessibilidade jamais pode ser vinculado ao um Instituto específico, porque ele é da universidade e não daquele local, porque senão, por exemplo, vamos dizer, eu sou da Faculdade de Educação, se ele fosse vinculado a ela, ele inibiria a participação de outras faculdades. Então, ele sendo da Prograd, ele consegue integração maior e ele não ficaria isolado como se ele fosse parte só para atender aquela faculdade. (GSAUFG1)

No QUADRO 15, sistematizamos os objetivos/finalidades e públicos atendidos pelos Serviços de Apoio.

**QUADRO 15 - Objetivos e finalidades dos Serviços de Apoio e público atendido**

Ifes	OBJETIVOS/FINALIDADES
UFG	<p style="text-align: center;"><b>Geral:</b></p> <p>a) Propor e viabilizar uma educação superior inclusiva aos estudantes com deficiência física, visual, auditiva e intelectual, por meio da eliminação de barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas e de comunicação.</p> <p><b>Específicos:</b></p> <p>a) Propor políticas a fim de promover o ingresso, acesso, permanência e êxito na formação básica e/ou formação superior na UFG;</p> <p>b) Promover a acessibilidade de acadêmicos, docentes, técnico-administrativos e terceirizados com deficiências ou mobilidade reduzida no interior da UFG;</p> <p>c) Propiciar o desenvolvimento profissional dos docentes e técnico-administrativos que atuam na formação de pessoas com deficiência;</p> <p>d) Remover obstáculos arquitetônicos, pois restringem a autonomia, a liberdade e a individualidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida;</p> <p>e) Desenvolver e apoiar projetos de ensino, pesquisa e extensão que abordem temáticas relativas à área de Educação Inclusiva e acessibilidade.</p>
UFU	<p style="text-align: center;"><b>Específicos:</b></p> <p>a) Desenvolver ações compromissadas com o tripé de atuação da UFU, a pesquisa, o ensino e a extensão, estimulando a implementação de projetos envolvendo representantes dos três seguimentos da comunidade universitária (professores, alunos e técnico-administrativos);</p> <p>b) Congregar pesquisadores, educadores e profissionais da área da Educação Especial, consolidando-se como um espaço de fomento ao desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão, relacionados a ela, onde o debate teórico, a troca de experiências e a construção de novos conhecimentos entre docentes, alunos e pessoas interessadas, seja o grande ponto diferencial e aglutinador;</p> <p>c) Atender às atuais demandas legais em que indicam a necessidade de todos os cursos de formação de professores desenvolverem ações pedagógicas que contemplem a formação de um profissional sensibilizado e adequadamente preparado para uma prática pedagógica eficiente junto aos alunos com diferentes deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação inseridos na rede regular de ensino;</p> <p>d) Garantir um espaço democrático para a discussão de ideias, debates teóricos e trocas de experiências, entre todas as pessoas interessadas e/ou envolvidas com as questões relacionadas à Educação Especial, buscando alternativas para os diversos problemas que essa área enfrenta, implementando projetos que promovam sua transformação e desenvolvimento;</p> <p>e) Envolver o maior número possível de unidades acadêmicas na discussão sobre os diversos aspectos da Educação Especial, produzindo novos conhecimentos e alternativas que promovam a melhoria das condições de ensino e aprendizagem na área;</p> <p>f) Promover eventos científicos, palestras, seminários, debates envolvendo a discussão, reflexão e divulgação de estudos e trabalhos relacionados a questões atuais da Educação Especial;</p> <p>g) Oferecer assessoria técnica e pedagógica a profissionais interessados em implementar ações transformadoras na área da Educação Especial;</p>

	<p>h) Reunir pesquisadores da área da Educação Especial para discussão, análise e socialização dos resultados de suas pesquisas;</p> <p>i) Estimular a produção e divulgação de projetos de pesquisa, ensino ou extensão desenvolvidos pelos participantes do Cepae em veículos de divulgação científica, tais como revistas, jornais, periódicos;</p> <p>j) Atender alunos, técnicos e professores com necessidades educacionais especiais em decorrência de diferentes deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, dentro dos objetivos propostos pelo Núcleo;</p> <p>k) Abrigar os professores do Núcleo temático Educação Especial e Psicopedagoga da Faced/UFU, na realização de suas atividades, bem como na organização de suas demandas.</p>
UMinho	<p><b>Geral:</b> Promover a inclusão no contexto acadêmico, visando a igualdade de oportunidades, e prestar apoio a estudantes, docentes e outros trabalhadores com deficiência ou necessidades especiais.</p> <p><b>Específicos:</b></p> <p>a) Atender estudantes, docentes e outros trabalhadores com deficiência ou necessidades especiais da UMinho, candidatos ao ingresso na instituição, pais, professores e outros que com eles se relacionem diretamente, avaliar as suas necessidades e proporcionar as respostas adequadas a cada situação dentro dos seus limites de ação;</p> <p>b) Articular-se com as Unidade Orgânica de Ensino e Investigação – UOEI e as unidades de serviços da universidade, de forma a encaminhar o público que atende e providenciar respostas para as necessidades avaliadas;</p> <p>c) Coordenar e desenvolver trabalho de produção de materiais de estudo adaptados para pessoas com deficiência ou necessidades especiais;</p> <p>d) Proporcionar o acesso a tecnologias de informação e comunicação que respondam às necessidades do seu público, bem como formação e consultoria para a sua utilização ou para a garantia da acessibilidade à informação;</p> <p>e) Propor e zelar pela aplicação dos regulamentos que incluam medidas de apoio destinadas à sua população alvo;</p> <p>f) Elaborar e publicitar periodicamente estudos e relatórios que visem a promoção da inclusão na universidade;</p> <p>g) Disponibilizar apoio às UOEI e outras unidades da universidade nos projectos que visem à inclusão;</p> <p>h) Atender estudantes, docentes e investigadores ou outros que desenvolvem trabalhos académicos cujo foco seja a inclusão das pessoas com deficiência ou necessidades especiais, providenciando apoio a esses trabalhos e disponibilizando informação;</p> <p>i) Promover iniciativas de formação, divulgação e sensibilização da comunidade académica e envolvente para as realidades, necessidades e formas de apoio às pessoas com deficiência ou necessidades especiais;</p> <p>j) Estabelecer contactos junto de entidades nacionais e estrangeiras congêneres e dinamizar o estabelecimento de parcerias e colaborações em projectos condizentes com o seu objectivo de trabalho.</p>
UP	<p><b>Geral:</b> Visa à integração de estudantes com Necessidades Educativas Especiais da Universidade do Porto, proporcionando as condições indispensáveis ao seu sucesso escolar.</p> <p><b>Específicos:</b></p> <p>a) Zelar pela aplicação efetiva e uniforme do Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais em toda a UP;</p> <p>b) Promover a acessibilidade em toda a universidade: edifícios, sistemas de gestão de informação e de aprendizagem e sítios institucionais;</p> <p>c) Produzir, identificar e disponibilizar informação acessível;</p> <p>d) Contribuir para a promoção de políticas de inclusão da diversidade nas Ifes nacionais;</p> <p>e) Contribuir para a investigação e desenvolvimento na área da inclusão e desenho universal.</p>

**Fonte:** Dados levantados durante a pesquisa

A análise do QUADRO 15 nos permite apreender que o público atendido pelos Serviços de Apoio na UFG, UFU e UMinho são os alunos, os docentes e técnico-administrativos



(funcionários não docentes) com deficiência e, na UP, os serviços estão mais voltados para os estudantes. No que diz respeito aos objetivos de modo geral, os Serviços de Apoio visam promover a inclusão no contexto da educação superior garantindo a acessibilidade das pessoas com deficiência por meio da eliminação das barreiras arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas e de comunicação, etc., bem como desenvolver e apoiar projetos de ensino, pesquisa e extensão que abordem temáticas relativas à área de Educação Inclusiva, Educação Especial, acessibilidade, desenho universal, dentre outras.

Os objetivos propostos pelos Serviços de Apoio das Ifes, considerando o estudo de Siqueira e Santana (2010), se fossemos organizá-los em categorias previamente estabelecidas, teriam como pano de fundo os Fatores Ambientais propostos pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde<sup>173</sup> – CIF, que permitem articular a interdependência entre atitudes sociais, produtos e tecnologias voltadas para a otimização da funcionalidade das pessoas e as políticas de inclusão. “[...] olhar outros aspectos que estão envolvidos na qualidade de vida das pessoas com deficiência, tirando o foco das alterações das funções e estruturas do corpo e pensando os fatores ambientais e pessoais que influenciam a realização de atividades e participação [...]” (SIQUEIRA; SANTANA, 2010, p. 135).

Nos QUADROS 16, 17, 18 e 19 apresentamos os números dos alunos com deficiência que estão matriculados nas Ifes. Esses números podem não representar o universo desses alunos na universidade, pois muitos deles não se identificam nos campos existentes no formulário tanto do Processo Seletivo quanto de matrícula.

---

<sup>173</sup> Em 2001, a OMS apresenta um novo Sistema de CIF, que está dividida em duas partes, cada uma com duas componentes. Parte 1. Funcionalidade e Incapacidade: a) Funções (fisiológicas dos sistemas orgânicos e psicológicas) e Estruturas do Corpo (partes anatómicas do corpo); b) Actividades (execução de uma tarefa ou acção por um indivíduo) e Participação (envolvimento numa situação de vida). Parte 2. Factores Contextuais: a) Factores Ambientais (ambiente físico, social e atitudinal); b) Factores Pessoais (histórico particular da vida e do estilo de vida de um indivíduo). A funcionalidade de um indivíduo num domínio específico é uma interacção ou relação complexa entre a condição de saúde e os factores contextuais (PIRES, 2007, p. 18).

**QUADRO 16 - Demonstrativo do número de alunos com deficiência matriculados na UFG até o 1º Semestre de 2012**

Itens	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Total	1	4	0	2	3	24	21	24
Egressos	1	2	0	0	0	0	0	0
Evadidos	0	2	0	1	0	2	6	0
Não matriculados	0	0	0	0	0	0	4	1
Matriculados	0	0	0	1	3	22	11	23
Tipo de Deficiência		Quantidade		Campus		Quantidade		
Auditiva		41		Colemar Natal e Silva		10		
Física		15		Catalão		11		
Intelectual		2		Cidade de Goiás		2		
Visual		12		Jataí		15		
				Samambaia		36		

**Fonte:** Dados levantados durante a pesquisa

Na UFG, até o presente momento, somente no PS tem o campo para o candidato identificar que possui alguma deficiência. O Núcleo de Acessibilidade, com a lista dos candidatos aprovados no PS, entra em contato com os alunos para verificar se eles se matricularam. Além desses dados, o setor tem os dados completos do aluno (telefone, *e-mail*, etc.) bem como o curso que se encontra matriculado.

**QUADRO 17 - Demonstrativo do número de alunos com deficiência matriculados na UFU até o 1º Semestre de 2012**

Ref.	Tipo de Deficiência	Curso	Ano/Semestre de Ingresso	Tipo de atendimento Cepae
01	Deficiência Visual Baixa Visão	Música	2008/2º	Orientação à aluna e coordenação do curso
02	Paralisia cerebral	Ciências Contábeis	2007 no Campus Pontal/ 2009/1º (transferência)	Orientação do aluno e coordenação quanto à aplicação das provas e testes
03	Câimbra do Escrivão	Medicina Veterinária	2010/2º	Não solicitou
04	Paralisia Cerebral Deficiência Física	História Diurno	2009/1º	Agendamento e acompanhamento de ledores voluntários para transcrição de provas e orientação da monitoria
05	Deficiência visual parcial – Baixa Visão	Pedagogia Diurno (Campus Pontal)	2007/1º	Primeiro contato, monitoria por um semestre
06	Surdez	Mestrado em Educação	2012/1º	Intérprete de Libras, acompanhamento e orientação aos professores
07	Deficiência visual total	Letras diurno	2005/2º	Agendamento e orientação de ledores voluntários para leitura de conteúdos, aplicação e transcrição de provas; orientação da monitoria; adaptação de material em braille e gravação,

				atendimento aos professores do curso.
08	Deficiência visual parcial – Baixa visão	Matemática	2006/2º	Orientação da aluna
09	Deficiência Física (usa muletas)	Matemática	2009/1º	Adaptação de mobiliário, solicitação e orientação da Prefeitura de Campus quanto às questões da falta de acessibilidade no campus
10	Baixa visão	Música	2003/1º Concluído	No curso de música foi orientado quanto a programas acessíveis e monitoria
		Filosofia	2010/º	
11	Baixa visão	Física	2009/1º	Orientação sobre programas acessíveis
12	Surdez	Doutorado da Educação	2011/1º	Intérprete de Libras, acompanhamento e orientação dos professores (docente da Faced)
13	Baixa visão	Letras diurno	2005/1º	Orientação quanto a programas acessíveis e orientações acadêmicas
14	Deficiência Física (cadeira de rodas)	Ciências da Computação	2011/1º Portador de diploma de curso superior	Trabalho em parceria com a coordenação referente à acessibilidade e direitos
15	Surdez	Letras Diurno	2012/1º	Primeiro contato de apresentação e orientação com a aluna e a secretária da coordenação (necessitará do intérprete de Libras)
16	Baixa Visão	Graduação em História	2004/1º S. Concluído	Agendamento e orientação de leitores voluntários para leitura de conteúdos, aplicação e transcrição de provas; orientação da monitoria; adaptação de material em braille e gravação de áudio, realizou estágio no Cepae.
		Mestrado em História	2012/1º	
17	Surdez	Mestrado da Educação	2010/1º	Intérprete de Libras, acompanhamento e orientação dos professores
18	Deficiência Visual	Administração	2010/1º	Apresentação (não solicitou atendimento especial)
19	Deficiência Física – Paralisia Cerebral	Eng. Civil	2008/1º	Mediação entre aluno e Prefeitura de Campus quanto às questões da falta de acessibilidade no campus, orientação acadêmica do aluno e coordenação, monitoria
20	Deficiência Física (cadeira de rodas)	Ciências da Computação	2011/1º Portador de	Trabalho em parceria com a coordenação e Prefeitura de

			diploma de curso superior	Campus referente à falta de acessibilidade, informações acadêmicas, orientação e acompanhamento da coordenação
21	Deficiência física (cadeira de rodas)	Engenharia Mecânica	2010/2	Não solicitou
22	Surdez	Química	2008/2º Transferência Ituiutaba	Intérprete de Libras, orientação e acompanhamento dos monitores, orientação do aluno e coordenação do curso
23	Baixa Visão	História	2008/1º	Monitores, orientação da aluna referente questões acadêmicas
24	Visão subnormal (Glaucoma congênito)	Nutrição	2010/2	Primeiro contato. Não solicitou atendimento.
25	Deficiência Múltiplas (visual e auditiva parciais, cadeirante, dificuldade motora)	Gestão da Informação	2010/2º	Orientações ao aluno, acompanhamento e orientação da monitoria e coordenação, mediação entre aluno e Prefeitura de Campus quanto às questões da falta de acessibilidade no campus
26	Visão Subnormal	Nutrição	2010/2º	Primeiro contato. Não solicitou atendimento
27	Deficiência visual total	Pedagogia	2006/1º Concluído	No curso de pedagogia foi liberado o apoio de monitores, orientações sobre programas especiais, apoio aos professores
		Mestrado em Educação	2011	
28	Surdez	Matemática	2011/2º	Intérprete de Libras, orientação e acompanhamento dos monitores, orientação do aluno e coordenação do curso
29	Deficiência física (cadeira de rodas)	Mestrado em Computação	2010/2º	Primeiro contato. Não solicitou atendimento
		Direito	2004/1º	

**Fonte:** Dados levantados durante a pesquisa

No que se refere aos alunos com deficiência matriculados na UFU, o Cepae tem os dados completos (nome, matrícula, data de nascimento, período no qual está matriculado, se tem vínculo com a instituição ou se já concluíram o curso) tanto dos que solicitaram atendimento quanto dos que não solicitaram. Esses alunos foram identificados até o ano de 2009, em tiragens realizadas no ato da matrícula, por meio do preenchimento do formulário. A partir dessa data são informados também pelo Setor Especial do Processo Seletivo (Diretoria de Processo Seletivo). Por meio do Projeto InclUFU são realizadas pesquisas junto aos alunos e coordenações dos cursos para atualização do banco de dados.

**QUADRO 18 - Demonstrativo do número de alunos com deficiência matriculados na UMinho que são atendidos pelo GPI até ano letivo de 2011/12**

<b>Tipo de Deficiência</b>	<b>Curso</b>	<b>Ano de Ingresso/Nº alunos</b>
<b>Motora</b> (29 alunos)	Psicologia	2004/2005 – 1 aluno 2007/2008 – 3 alunos 2009/2010 – 1 aluno 2010/2011 – 1 aluno
	Química	2009/2010 – 1 aluno
	Direito	2006/2007 – 1 aluno 2007/2008 – 1 aluno 2008/2009 – 1 aluno
	Gestão	2009/2010 – 1 aluno
	Engenharia Biomédica	2011/2012 – 1 aluno
	Biologia-Geologia	2006/2007 – 1 aluno
	Administração Pública	2008/2009 – 1 aluno
	Educação	2010/2011 – 1 aluno
	Engenharia Informática	1995/1996 – 1 aluno 1999/2000 – 1 aluno 2005/2006 – 1 aluno 2011/2012 – 1 aluno
	Biologia Aplicada	2007/2008 – 1 aluno
	Estudos Portugueses e Lusófonos	2011/2012 – 1 aluno
	Matemática	2007/2008 – 1 aluno
	Economia	2008/2009 – 1 aluno
	Engenharia Civil	2006/2007 – 1 aluno
	Tecnologias e Sistemas de Informação	2009/2010 – 1 aluno
	Relações Internacionais	2009/2010 – 1 aluno
	Educação Básica	2008/2009 – 1 aluno 2011/2012 – 1 aluno
	História (Pós-Laboral)	2011/2012 – 1 aluno
<b>Visual</b> (17 alunos)	Línguas e Literaturas Europeias	2011/2012 – 1 aluno
	Direito	2008/2009 – 1 aluno 2009/2010 – 1 aluno 2011/2012 – 1 aluno
	Educação Básica	2009/2010 – 1 aluno 2010/2011 – 1 aluno
	Psicologia	2001/2002 – 1 aluno 2005/2006 – 1 aluno 2011/2012 – 1 aluno
	Geografia e Planeamento	2009/2010 – 1 aluno
	Física	2005/2006 – 1 aluno 2011/2012 – 1 aluno
	Matemática	2009/2010 – 1 aluno
	Ciências da Comunicação	2011/2012 – 1 aluno
	História	2010/2011 – 1 aluno 2011/2012 – 1 aluno
	Línguas Aplicadas	2009/2010 – 1 aluno
<b>Auditiva</b> (7 alunos)	Relações Internacionais	2011/2012 – 1 aluno
	Direito	2009/2010 – 1 aluno 2010/2011 – 1 aluno
	Engenharia Biomédica	2010/2011 – 1 aluno
	Marketing (Pós-Laboral)	2010/2011 – 1 aluno
	Biologia Aplicada	2010/2011 – 1 aluno
	Design e Marketing de Moda	2011/2012 – 1 aluno
<b>53</b>	<b>Total</b>	

**Fonte:** Dados levantados durante a pesquisa

Os dados enviados pela Gestora do Serviço de Apoio da UMinho são dos alunos que são atendidos pelo GPI. Isso significa que podem ter outros alunos com deficiência matriculados na instituição que não solicitaram atendimento ao setor. Além dos 53 alunos com deficiência, o GPI atendeu nove alunos *Psiquiátricos*, 23 *Orgânicos* e quatro com *Necessidades Especiais*.

**QUADRO 19 - Demonstrativo do número de alunos com deficiência matriculados na UP que são apoiados pelo Saed e abrigados pelo Estatuto do Eenee até dezembro de 2011**

Apostados pelo Bacc e atribuídos pelo Estatuto do Bacc até dezembro de 2011				
Ref.	Curso	Tipo de Deficiência/Quantidade		Outras (dislexia, psiquiátrica, doenças crônicas)
Polo I				
01	Faculdade de Belas Artes	Deficiência Motora/PC	01	03
02	Faculdade de Direito	Deficiência Visual	01	
03	ICBAS	Deficiência Motora/PC	03	05
04	Faculdade de Farmácia	---	---	02
Polo II				
05	Faculdade de Economia	Deficiência Visual Deficiência Motora/PC	02 01	01
06	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	Deficiência Auditiva Deficiência Visual Deficiência Motora/PC	04 05 03	03
07	Faculdade de Engenharia	Deficiência Auditiva Deficiência Visual Deficiência Motora/PC Múltipla deficiência	04 02 02 02	14
08	Faculdade do Desporto	Deficiência Auditiva	01	---
09	Faculdade de Medicina	Deficiência Visual Deficiência Motora/PC	01 01	04
10	Faculdade da N e A	Deficiência Motora/PC	01	---
Polo III				
11	Faculdade de Letras	Deficiência Auditiva Deficiência Visual Deficiência Motora/PC	01 09 06	11
12	Faculdade de Ciências	Deficiência Motora/PC	03	10
13	Faculdade de Arquitetura	Deficiência Auditiva Deficiência Motora/PC	02 02	02
Total			57	---

**Fonte:** Dados levantados durante a pesquisa

Os dados enviados pela Gestora do Serviço de Apoio da UP são dos alunos que são atendidos pelo Saed e abrigados pelo Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais. Isso significa que podem ter outros alunos com deficiência matriculados na instituição, mas que não se identificaram no formulário de matrícula e frequentam a universidade sem qualquer apoio específico e, portanto, não estão incluídos nesses números.

No que se refere à situação da UMinho e da UP, no estudo realizado por Thoma (2006), algumas IES só conseguiram especificar a quantidade de alunos com deficiência que buscam atendimento em setores por essa demanda. Costa-Renders (2010, p. 53), em seu estudo,

ênfatiza que, apesar de existir campo de identificação tanto no formulário de inscrição da matrícula quanto no Processo Seletivo, o aluno com deficiência não é obrigado a se identificar. Nesse sentido, tendo em vista os números que ela apresentou em seu estudo referente à Universidade Metodista “é possível que existam outros estudantes, mas estes não se manifestaram como pessoas com deficiência na universidade”.

Segundo Castro (2011), a opinião dos autores quanto à falta de confiabilidade dos dados oficiais quanto dos dados institucionais referentes aos números de alunos com deficiência é recorrente. Como, por exemplo, não utilizamos os números do Censo (BRASIL, 2010b), visto que, no ano de 2010 consta que na UFG tinham dois alunos com deficiência matriculados, sendo que conforme os dados enviados pelo Núcleo de Acessibilidade são 22. Reis (2010), em seu estudo, constatou a discrepância entre os dados enviados pelo MEC e os fornecidos pelas universidades federais mineiras. Essa falta de dados confiáveis dificulta a análise do crescimento do número de alunos com deficiência na educação superior. A autora ênfatiza a necessidade de revisão do critério da coleta de dados e de “*um maior comprometimento das universidades no preenchimento dos dados oficiais (Censo de educação superior)*” (CASTRO, 2011, p. 225, grifos nossos).

Perguntamos aos Gestores dos Serviços de Apoio sobre a equipe de trabalho e a formação profissional referente aos conhecimentos para atuar com as pessoas com deficiência e quais são os requisitos utilizados para seleção dos monitores ou pessoal para trabalhar no Serviço de Apoio/Núcleo de Acessibilidade e se eles são voluntários ou são remunerados.

Na UFG, segundo a Gestora do Serviço de Apoio (GSAUFG1), a equipe que trabalha no Núcleo de Acessibilidade é formada por ela, pelo assessor prof<sup>o</sup>. Dr. do curso de Matemática (que trabalha com Tecnologia Assistiva), por uma secretária que é terceirizada (não é funcionária da UFG), por dois bolsistas (Bolsas Permanência<sup>174</sup>) da Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária – Procon e pela Profa. Dra. [...], que ficava especificamente responsável pelo acompanhamento do projeto e recursos do Programa Incluir do MEC. Atualmente, a Gestora se aposentou e o professor que era assessor assumiu a Coordenação do Núcleo de Acessibilidade. Perguntamos à Gestora se a equipe tem conhecimento para desenvolver o trabalho com as pessoas com deficiência e ela nos relatou que os professores que atuam tem um conhecimento prévio, mas que a secretária e os bolsistas serão formados em serviço.

---

<sup>174</sup> O Programa de Bolsa Permanência atende estudantes de baixa renda dos cursos de graduação da UFG e busca contribuir para a permanência deles na universidade pública. O critério principal para participação é que as atividades sejam desenvolvidas na área de formação acadêmica do bolsista. Disponível em: < <http://www.procom.ufg.br/pages/17884>>. Acesso em: 22 nov. 2012.

Eles sabem que eles estão aqui para exercer uma série de funções principalmente não deixar o Núcleo de porta fechada horário nenhum. O Núcleo fica aberto das 8 h às 12 h e das 13h às 17h: 30; só fica fechado esse horário das 12 h às 13 h, porque o prédio do Cidarq [Centro de Informação, Documentação e Arquivo/UFG] fica também esse horário para o almoço. (GSAUFG1)

Como relata a Gestora do Serviço de Apoio, não há voluntários trabalhando na equipe, são todos remunerados e os bolsistas não passaram por nenhum pré-requisito e foram os encaminhados pelo Procon, porque ela acredita na formação em serviço. O único requisito é que tenha “o perfil daquela pessoa que saiba lidar com as diferenças, que saiba tratar bem as pessoas, que seja uma pessoa mais educada, uma pessoa que tenha paciência” (GSAUFG1). Segundo ela, “enquanto eu estiver aqui como coordenadora, não há necessidade de uma equipe grande, porque nós não vamos ter ações aqui dentro, nós não vamos tirar as pessoas das suas unidades, a gente quer fortalecer o trabalho deles” (GSAUFG1).

Na UFU, segundo a Gestora do Serviço de Apoio, a equipe é formada por ela, pela professora do curso de Psicologia e pela secretária que é funcionária efetiva da UFU que acompanhou o deslocamento do Cepae da Prograd para a Faced. Considerando que ela teve um projeto aprovado junto ao MEC, conseguiu contratar pessoas de apoio para o Curso da Rede de Formação e esse pessoal colabora com o trabalho do Cepae, “porque senão nós teríamos lá somente a secretária para toda a demanda de aluno, telefonema que é o dia inteiro, não sei o que acontece mais é o dia inteiro” (GSAUFU). Com os recursos do Programa Incluir contrataram os intérpretes de Libras que contribuem com os alunos.

A Gestora explicou que, no que diz respeito aos voluntários, eles aparecem, deixam o telefone, endereço para quando precisar entrar em contato. Quanto aos estagiários/monitores que serão remunerados mediante pagamento de bolsas, eles são selecionados pelo Cepae por meio de Edital divulgado na universidade. Para a seleção, não é exigido nenhum conhecimento prévio, eles são formados durante a atuação nesse setor. Tanto a Gestora quanto a aluna A4UFU chamam a atenção para o problema da equipe central de trabalho do Serviço de Apoio ter apenas um funcionário efetivo da UFU e ser completada por trabalho de monitores/estagiários que ficam o tempo de duração do curso ou da bolsa e que tudo que foi ensinado tem que ser transmitido para um novo estagiário/monitor.

A gente forma esse pessoal para garantir que eles aprendam que adquiram conhecimento. É um trabalho muito difícil, por exemplo, do InclUFU, eu formei a equipe quatro vezes durante um ano, porque eles saem aparece outra bolsa, [...] e vão embora, aí chega outra pessoa e você explica, você trabalha, ensina para o aluno; aí a hora que ele está bom, ele vai embora, e eu tenho uma preocupação, por exemplo, é só a [Secretária] ali se acontecer alguma coisa com a [...] nós não temos o que fazer, porque ela que sabe de



tudo, ela centraliza tudo, e aí o estagiário, ele é passageiro. [...] a Bolsa de Estágio é muito pequena, então ele acha outra bolsa de Iniciação Científica que tem outro valor, outro peso acadêmico e ele vai embora, mas a gente não fica triste com isso não, porque ele vai embora levando conhecimento levando aprendizagem no tempo que ele ficou com a gente. (GSAUFU)

O Cepae só tem um funcionário interno, o resto é só trabalhar com estagiário, [...] é aquela coisa, está aqui hoje amanhã ele vai embora; eu treinei, eu tive trabalho para treinar esses estagiários, tirei do meu tempo para poder treinar esses estagiários, o estagiário chegou para mim no meio do treinamento, no fim do treinamento e falou que não queria mais, que arrumou outra bolsa [...] trabalhar com estagiário você não garante continuidade de trabalho. (A4UFU)

No estudo de Melo, Silveira e Suart (2010) fica clara essa questão, quando o principal responsável por um setor é um estagiário/monitor. Essas autoras relatam que na Universidade Federal de Lavras, a sala da Biblioteca – que tinha uma impressora em braille para auxiliar os alunos com deficiência visual – com alguns meses de uso foi fechada, devido à saída da primeira monitora do Projeto Incluir, que era a única pessoa especializada que sabia operá-la.

Na UMinho, segundo a Gestora do Serviço de Apoio, são três pessoas que trabalham no GPI, ela, uma Assistente técnica que dá apoio administrativo que foi contratada recentemente e outro que trabalha mais no apoio informático em nível das tecnologias de apoio ao estudante. Eles não têm formação específica e, segundo a Gestora, o “objetivo é que façam alguma formação específica para conhecer melhor essas realidades” (GSAUMinho). Tanto a Gestora quanto o assistente técnico que trabalha no apoio informático têm deficiência visual. Segundo a Gestora, os três são funcionários remunerados da instituição. Para algumas situações específicas, trabalharam com voluntários, nesse momento não tem, mas tem projetos para fazer um programa de voluntariado, de forma a incentivar as pessoas. Ela ressalta que quando o aluno mais precisa de apoio é na época dos exames, contexto no qual os voluntários também estão em exames e então não têm disponibilidade.

Na UP, segundo a Gestora do Serviço de Apoio, a equipe do Saed é composta por ela e por mais dois funcionários que têm deficiência visual (cegos). Um funcionário tem licenciatura na área das Ciências da informação e é responsável por dar suporte, apoio informático na área da pesquisa de informação, de acesso aos conteúdos, na investigação em nível das novas tecnologias e de acessibilidade; a outra funcionária tem apenas o 12º ano e é responsável pela área da produção e de informação, portanto, na adaptação da informação para que as pessoas com dificuldade de acesso a texto impresso que possam aceder. Em cada Unidade Orgânica –UO da UP tem um profissional responsável que tem ligação com o

Saed<sup>175</sup> que fica localizado na Faculdade de Letras. Esse profissional tem o compromisso de fazer o acompanhamento do estudante com deficiência na UO que está sob seus cuidados. A produção do material acessível (impressão em braille, digitalização e adequação dos textos) é realizada no espaço em que está o Saed.

A Gestora relata, no que diz respeito aos voluntários, que a vontade de aprender é um dos principais requisitos para o exercício da atividade seguida da formação em serviço para aprender a adaptar materiais e respeitar o horário de trabalho. Quanto aos profissionais que trabalham para dar apoio aos estudantes, eles são remunerados e os requisitos são a experiência na área que depende do tipo de tarefa a ser exercida. No caso dos intérpretes da Língua Gestual, por exemplo, eles devem ter experiência na educação superior, naquela área específica, na qual fará a interpretação. A Gestora explica que geralmente o profissional que dá apoio nas atividades da vida diária (o apoio da 3ª pessoa) são pessoas que trabalharam muito na área do apoio aos idosos:

O que é diferente, porque aqui num contexto universitário essa pessoa tem que ser alguém que passe despercebida e que não evidencia diferença daquele estudante em relação aos colegas, não pode ser uma pessoa muito interventiva, superprotetora ou paternalista, tem de deixar a pessoa ser mais independente possível, saber estar no fundo, sem criar mais um ruído na relação do estudante com os colegas. Isso, às vezes, é complicado, mas felizmente temos conseguido pessoas bem interessantes que fazem esse trabalho muito bem [...] como, por exemplo, ir à cantina almoçar com o estudante, ou almoçar aqui no bar (os horários são definidos). (GSAUP)

Os Serviços de Apoio utilizam a estrutura da universidade (sala e funcionários). No Brasil, os Gestores são professores do quadro efetivo e as secretárias, na UFU, é efetiva e na UFG é terceirizada; já os monitores são bolsistas. Em Portugal, as Gestoras são funcionárias não docentes, tanto elas quanto os secretários são funcionários das universidades. Na UP, os monitores (apoio de 3ª pessoa) são pagos com a verba destinada ao Saed.

Perguntamos como os alunos com deficiência têm informações/acesso sobre Serviços de Apoio e como é realizada a identificação desses alunos na universidade.

Segundo a Gestora do Serviço de Apoio da UFG (GSAUFG1), eles fizeram uma ampla campanha de divulgação do Núcleo de Acessibilidade junto aos diretores das faculdades,

---

<sup>175</sup> Uma das estruturas de apoio a esses tipos de situações é o Serviço de Apoio ao Estudante com Deficiência – Saed, um serviço que trabalha no sentido da integração de estudantes com as necessidades educativas especiais na UP, tentando proporcionar as condições indispensáveis ao seu sucesso escolar. Dadas às especificidades da UP, nomeadamente no que diz respeito à dispersão geográfica e autonomia das suas unidades orgânicas, o Saed prossegue o seu objectivo através de um trabalho em rede com serviços e/ou pessoas dentro de cada faculdade que se ocupam do acompanhamento dos estudantes com necessidades educativas especiais inscritos em cada uma delas. Disponível em: <[http://sigarra.up.pt/up/pt/web\\_base.gera\\_pagina?p\\_pagina=122354](http://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=122354)>. Acesso em: 10 out. 2011.

coordenadores de cursos e têm como intenção, todo início de semestre, fazer um trabalho de divulgação das ações junto aos cursos com vistas a estimular os alunos com deficiência a procurar o setor. Ela explica que “mesmo se a pessoa tenha feito um vestibular especial, se ela sabe da existência do Núcleo e se ela não quer nos procurar, a gente não pode forçá-la e dizer que ela precisa de apoio, porque é ela que sabe” (GSAUFG1). Segundo a Gestora, a identificação inicial do aluno com deficiência é via processo seletivo para aqueles que assim desejarem. Conforme relata o Gestor atual, a partir da listagem do Processo Seletivo, o Núcleo entra em contato com os alunos que se identificaram com deficiência, se apresenta e se coloca à disposição do aluno.

Somos o Núcleo de Acessibilidade [...] Parabéns por passar no Processo Seletivo, já fizeram a matrícula, [...] qualquer coisa que você precisar nós estamos aqui. Passo o meu telefone explico onde que é [...]; se o aluno não nos procura ou a coordenação e o professor não nos procuram significa que está ocorrendo tudo bem. (GSAUFG2).

O *site* de divulgação do Núcleo de Acessibilidade está disponível em: <<http://www.acessibilidade.ufg.br>>.

Conforme relata os alunos, apesar de até o momento da realização da entrevista nenhum deles ter sido atendido pelo Núcleo de Acessibilidade, todos tiveram conhecimento do Serviço de Apoio. Dois alunos disseram que não se lembram muito bem, mas que foi divulgado pela Gestora (GSAUFG1) por e-mail ou telefone. O aluno A2UFG foi informado do espaço pela própria mãe.

Segundo a Gestora do Serviço de Apoio da UFU, quando os alunos com deficiência ingressam na instituição, o Setor de Matrícula informa os dados deles (nome, curso, telefone, e-mail) ao Cepae, bem como passa para eles as informações de como proceder, caso queiram fazer uso dos serviços prestados. A Gestora explica que se o Cepae tem conhecimento que o aluno foi aprovado no PS, eles entram em contato antes para orientar a primeira matrícula. Se o aluno não procura o Cepae, este entra em contato para se apresentar e explicar os apoios desenvolvidos. Se o aluno não precisar do apoio, o Cepae se coloca à disposição.

A gente não força, nem todos querem o atendimento e mesmo aqueles que a gente fala com eles, olha você não precisa usar tudo, usa quando precisa, às vezes, ele não quer ajuda, mas o curso pede [...]. A coisa mais engraçada é quando chega a primeira vez o aluno lá, o curso liga e fala assim “*vem buscar o aluno de vocês, [...] o aluno é do Cepae*”, aí a gente fala: não, o aluno é de vocês, a gente vai orientar vocês, “*não, vocês não vão buscar o aluno para vocês darem aula para o aluno*”? Não, o setor ele orienta os professores, orienta a coordenação como fazer, orienta os alunos. (GSAUFU, grifos nossos)

Na UFU, se o aluno quiser, na ficha de matrícula existe um campo para ele identificar se tem deficiência. O *site* de divulgação do Cepae está disponível em: <<http://www.cepae.faced.ufu.br>>.

Conforme o relato dos alunos entrevistados, na UFU, cada um teve conhecimento do Cepae de maneira diferente. O aluno A4UFU explicou que quando ingressou na UFU, a atual secretária do setor trabalhava no setor de matrícula e lhe informou que estava sendo criado esse Serviço de Apoio na instituição. Ressaltou ainda que foi bolsista do Cepae durante três anos. O aluno A5UFU foi informado pela Coordenação de Curso. O aluno A6UFU relatou que o Cepae entrou em contato com ele e explicou as ações que eram desenvolvidas pelo setor. O aluno A7UFU foi convidado a trabalhar no setor e integrar o grupo de pesquisadores do Cepae com Cursos à Distância. Já o aluno A8UFU conhece o Cepae há muito tempo, tendo em vista que os profissionais que lá trabalham já conhecem a maioria dos alunos surdos fora das escolas, nas escolas do ensino fundamental e médio. O Cepae, segundo ele, procura saber quais são os candidatos que têm deficiência que se matricularam no Processo Seletivo. Depois indica os nomes dos profissionais das escolas onde estudaram para trabalharem como interpretes na seleção, pois entende que eles já têm conhecimento dos sinais que esses alunos estão acostumados.

Segundo a Gestora dos Serviços de Apoio da UMinho, a instituição procura informar os alunos sobre a existência do GPI de várias formas. Nos últimos dois anos, no momento das matrículas, tinha uma pessoa a dar informação sobre o GPI e fazer os questionários sobre as necessidades das pessoas. Em 2011, eles optaram por falar com a Associação Acadêmica da UMinho, “então eles já estavam alertados para se aparecesse algum colega trazerem até aqui e irem divulgando também pelas Comissões de Praxes que esse Gabinete existe e se precisarem podem vir até nós” (GSAUMinho). O GPI faz isso no início de cada ano letivo, além disso, como os alunos recebem umas pastas, o GPI distribui panfletos de divulgação do serviço. Entretanto, muitas vezes, os alunos procuram o Gabinete por indicação, divulgação dos colegas, professores, no site da instituição, dentre outros (GSAUMinho). O *site* de divulgação do GPI está disponível em: <<http://www.gpi.uminho.pt>>.

Na UMinho, dos três alunos entrevistados, cada um relatou que ficou conhecendo os serviços do GPI de forma diferente. O aluno A9UMinho ainda estava no ensino secundário quando ligou na universidade para informar se tinha um setor responsável para dar apoio ao aluno com deficiência; ao saber da existência do GPI que na época se chamava Gaed marcou uma entrevista com a Gestora responsável. Assim que ingressou relatou que após a Gestora solicitar os dados referentes à deficiência e a certidão de multiusos, explicou-lhe o que existia

em termos de direitos, de materiais, bibliotecas e os apoios que existiam para as pessoas cegas. Ele negociou o que lhe interessava e, à medida que surgia um obstáculo, procurava o setor para ajudá-lo a resolvê-lo. O aluno A10UMinho relata que logo que ingressou os Serviços Acadêmicos informaram ao GPI sobre o aluno com deficiência física. O Gabinete entrou em contato com a Comissão de Praxe (alunos do 3º ano) para informar ao responsável dela sobre a situação do aluno com deficiência. Na primeira semana, esse aluno responsável da Comissão de Praxe encaminhou o aluno com deficiência até o Gabinete. Já o aluno A11UMinho ficou conhecendo o setor por meio de um cartaz no primeiro dia que chegou à instituição.

Conforme a Gestora do Serviço de Apoio da UP, a identificação dos estudantes é sempre muito complicada. Ela explica que, apesar de na instituição eles terem uma rede montada de informação, há sempre quem escapa dela. Ressalta que há várias vias pelas quais podem se informar sobre o Saed, além dos *sites* onde têm informação, seja o da própria universidade ou específico do serviço, no momento da matrícula e inscrições. Segundo a Gestora, “nós distinguimos entre matrícula e inscrição; matrícula é a primeira vez que a pessoa faz a sua inscrição na universidade e a inscrição tem que fazer todos os anos” (GSAUP). No momento da matrícula de qualquer ciclo (Licenciatura, Mestrado ou Doutorado), ao preencher o módulo de inscrição de matrículas, tem um campo de identificação se o aluno tem necessidades educativas (sim ou não), a informação sobre as condições específicas.

Esta é uma passagem obrigatória, portanto não é possível continuar fazer a matrícula se não se parar aqui [...] para garantir que todas as pessoas tenham acesso a essa informação das condições específicas. [...] às vezes não são os próprios alunos que preenchem, são os pais. A matrícula e a inscrição não têm que ser feita na universidade, podem ser feitas em casa pela internet. Isso para evitar, por exemplo, que venha um estudante cego fazer a sua matrícula e não tem um sistema de voz ou não tem um programa específico, portanto, ele pode fazer perfeitamente em casa usando o seu computador. (GSAUP)

A Gestora relata que essa informação que é dada nesse processo vem para cada uma das pessoas que fazem o acolhimento e acompanhamento do estudante nas faculdades e depois recebem o *link* onde pode consultar todos aqueles que assinalaram que sim, que preencheram o inquérito para poder aceder a essa informação, verificar se não houve erro de algum aluno ao assinalar e depois fazer a filtragem. Depois o aluno com deficiência que “pretende frequentar ao abrigo do Estatuto preenche um requerimento solicitando o que é que necessita em nível da frequência, em nível da avaliação para depois preencheremos o processo para que comece logo a frequentar com os apoios necessários” (GSAUP). Recentemente, as

universidades passaram a assumir os Gabinetes de Ingresso, e sempre que o estudante faz a sua candidatura através do Contingente Especial, ele já é informado das condições de frequência da UP.

Quem deve contactar e é logo aconselhado. Mesmo antes dos resultados saírem são contactados os serviços, porque há apoios que não se podem organizar de um dia para o outro como é óbvio. Quando se trata de estudantes deslocados que precisam de apoio nas actividades da vida diária, nos banhos, no levantar e deitar é preciso contratar pessoas para isso e isso não pode ser feito de hoje para amanhã, tem que ser orçamentado, tem que se ponderado, tem que ser estudado. Portanto, convém que os alunos falem com alguma antecedência para nós podermos prever a nível orçamental todos esses apoios. Quando saem os resultados de ingresso ao ensino superior, uma semana depois as pessoas já devem estar nas aulas e, portanto, elas os resultados, imagina como aconteceu este ano sai a dia 19, a pessoa tem aquela semana para se matricular e as aulas começam na 2ªfeira a seguir, e a pessoa se quiser vir à aula no dia a seguir já pode, portanto é muito complicado para nós organizarmos os apoios, o ideal era podermos conhecer quem vem quem são os candidatos e já começar a trabalhar com dados dos candidatos, e com as necessidades dos candidatos para poder garantir uma organização de apoio que fosse mais eficaz logo desde o princípio. Essa é a nossa grande dificuldade, mas em relação às condições de apoio é assim que está estruturado e organizado, claro que há sempre gente que escapa. (GSAUP)

A Gestora ressalta que faz falta a divulgação do Saed por meio de um folheto e que este ano quer implementar para também ter essa informação disponível. “A Comissão de Praxe também encaminha, mas há gente que não conhece muito bem esse serviço” (GSAUP). O *site* de divulgação do Saed está disponível em: < <http://sdi.letras.up.pt/default.aspx?pg=saedup.ascx&m=11>>.

Dos três alunos entrevistados na UP, apenas dois responderam as perguntas sobre como conheceram o Serviço de Apoio. O aluno A13UP relata que quando realizou a matrícula perguntou se tinha apoio para pessoa com deficiência e foi informado que na faculdade existia o Serviço de Apoio ao Estudante. Então, ele se dirigiu ao serviço e precisou preencher alguns papéis e trazer comprovativos para ter o abrigo do Estatuto dos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais. No Serviço da sua Faculdade foi informado sobre o Saed localizado na Faculdade de Letras e começou a usufruí-lo de acordo com as suas necessidades. O aluno relata que foi realizada uma reunião com o Diretor de Curso e ficou definido que ele precisaria dos exames ampliados, do material em suporte acessível e mais tempo na realização de trabalhos e nos exames A13UP. O aluno A14UP não lembra muito bem, mas acha que tinha uma opção na matrícula se precisava de condições especiais e depois ser orientado para o Gabinete de Apoio ao aluno, bem como assinar os “requerimentos para ter essas regalias”.

Perguntamos como é realizada a triagem e o diagnóstico para levantar as necessidades dos alunos com deficiência para implementar os apoios.

Segundo a Gestora do Serviço de Apoio da UFG, as ações do Núcleo de Acessibilidade são realizadas conforme a demanda do aluno com deficiência e é ele mesmo quem declara, no começo do Processo de Seleção, ter uma deficiência: “quando entra no vestibular ele se declara enquanto surdo que precisa fazer um vestibular especial, enquanto cego, então aí tem todas as exigências é lógico para ele provar sobre essas questões que ele está dizendo que ele está se declarando” (GSAUFG1).

Na UFU, conforme a Gestora do Serviço de Apoio, quando o aluno com deficiência chega à instituição é realizada uma entrevista com ele, para saber o que precisa, qual é o recurso que ele era acostumado ter na Educação Básica. Assim, o Cepae terá como avaliar o que será possível oferecer. Conforme as necessidades dele que vão surgindo, a partir do envolvimento com o curso, eles vão tentando resolver.

Na UMinho, conforme a Gestora do Serviço de Apoio e está previsto no Art. 3º do Regime Especial de Frequência dos Estudantes com Deficiências Físicas ou Sensoriais (Despacho RT 20/2006), o aluno com deficiência, quando chega a universidade e procura o GPI, após apresentar o atestado de deficiência comprovando as suas dificuldades, a Gestora juntamente com ele elabora um plano individual de apoio conforme sua necessidade (produção de materiais, informação aos docentes como apoiá-lo, empréstimos de material informático, aulas de informática para capacitar no uso das tecnologias de apoio, dentre outros). “Nós definimos as estratégias com cada estudante e fazemos uma entrevista de avaliação para termos também alguns dados diretos, mas temos que ter sempre para todos os comprovativos dos processos clínicos deles” (GSAUMinho).

Na UP, o Art. 4 do Estatuto do Estudante com Necessidade Educativa Especial expressa como será definido o apoio ao aluno com deficiência. Segundo o Estatuto e a Gestora do Serviço de Apoio, assim que o aluno com deficiência chega à universidade e requer o abrigo desse Estatuto é realizada uma reunião com o aluno, o coordenador do curso que ele está matriculado e com a Gestora para definirem os apoios para um ciclo de estudos e não apenas para o ano letivo. Os alunos com deficiência estão presentes e “são tidos em conta no trabalho do Saed, seguindo o princípio “nada sobre nós sem nós”, inscrito na Declaração de Salamanca e na mais recente Declaração dos Direitos das pessoas com deficiência” (GSAUP).

O princípio que orientou e ainda orienta esta iniciativa é a convicção de que “a educação é um valor e um direito de todos e a que todos devem ter acesso nas melhores condições”. Outro factor decisivo para o sucesso deste serviço é o facto de os estudantes com Necessidades Educativas Especiais estarem

presentes e serem tidos em conta em cada decisão que o Saed toma, levando a que a sua acção seja mais eficaz e os seus recursos possam ser mais bem aproveitados. Desta feita, organiza-se anualmente, no início do ano lectivo, uma reunião com todos os utilizadores, no sentido de avaliar o ano anterior e planear novas intervenções e actividades para melhorar a qualidade do serviço. (GSAUP)

Solicitamos aos Gestores para eles falarem sobre as dificuldades, os limites e as possibilidades do Serviço de Apoio para garantir a acessibilidade dos alunos com deficiência.

Conforme a Gestora dos Serviços de Apoio da UFG, as dificuldades encontradas estão relacionadas à equipe, aos recursos e à maneira de como chegar à pessoa com deficiência. Ela ressalta que essas dificuldades precisam ser avaliadas para poder melhorar o processo. E complementa:

É lógico, sem dinheiro você não trabalha tanto, porque a gente sabe que para a gente trabalhar como uma faculdade até na questão física completamente acessível com todos os elevadores funcionando se requer dinheiro se requer muita verba, *a questão da atitude* [...] nem todo mundo se livra do seu preconceito, então nem todo mundo estão dispostos a discutir sobre essas questões. (GSAUFG1, grifos nossos)

O atual Gestor também aponta a falta de recursos financeiros próprios do Núcleo de Acessibilidade como limites. Exemplifica que se precisa de um monitor, de um intérprete para um aluno que passou no Curso de Engenharia Civil, ele tem que solicitar esse intérprete via Prograd.

A Pró-Reitoria de Graduação vai ter que buscar no seu banco. Se não tiver, então a gente tem que ir atrás. O ideal é que você tivesse uma equipe que eu pudesse, mas se eu tivesse uma equipe e não tivesse demanda ia ficar complicado também, então é assim é tudo ainda muito novo para nós na Instituição. (GSAUFG2)

A Gestora do Serviço de Apoio da UFU relata que as principais dificuldades são com o tamanho da equipe do Cepae. São poucas pessoas envolvidas tendo em vista o número muito grande de demanda. Segundo a Gestora, há muita sobrecarga sobre ela e realmente nós presenciamos esse fato durante a realização da entrevista. Ela explica que efetivamente trabalham no Cepae, além dela, a professora [...] e que agora foi ampliada a equipe com mais cinco professores de Libras, desses quatro são surdos. A Gestora relata que consegue os recursos, mas que distribuiu as funções do Serviço entre esses professores, porque não consegue realizar todas sozinha, como por exemplo, a professora [...] assumiu a coordenação do Cursinho Alternativo. No que diz respeito aos aspectos financeiros, “quando a gente não tem recurso, a faculdade sempre oferece papel, tinta, essas coisas assim, a gente tem” (GSAUFU).



Conforme a Gestora do Serviço de Apoio da UMinho, o GPI tem duas grandes dificuldades, sendo uma relacionada ao abrigo de todos os alunos com deficiência e outras necessidades especiais ao Estatuto do Estudante Trabalhador para efeito de frequência para facilitar aqueles alunos que têm dificuldade de mobilidade ou precisa de mais tempo de estudar; e a outra dificuldade é a resistência de alguns docentes a determinadas medidas de apoio. A primeira dificuldade significa que a pessoa com deficiência ou doença crônica é abrangida por este Estatuto, entretanto a necessidade que ela possui não precisa fazer uso do que é garantido nele, mas ela usa para se beneficiar do que lhe é concedido como aceder em época especial de exame.

O acesso especial de exame são coisas que interessam a muita gente, o que acontece é que começamos a observar algum aproveitamento das pessoas com deficiência ou doença crônica [...] e temos que pedir documentação e mais documentação [...] para tentar garantir que as medidas de apoio são justificadas, mas há, portanto, sempre essa situação terrível que é que quando o regulamento contempla alguma coisa que apareça como uma espécie de benefício há sempre quem queira aproveitar-se.

A outra dificuldade é de mudar a prática pedagógica, ou seja, àquilo que já virou hábito, rotina, como por exemplo, um professor que passa a sua aula de um lado para outro dentro da sala a passear, perceber que a partir de um momento que tem um aluno surdo que faz leitura labial que ele deve passar a ficar sempre no mesmo lugar à frente.

A pessoa está habituada daquela forma e depois fala: ah, mais eu tenho tantos alunos na minha sala e vou ter que estar sempre a pensar naquele aluno [...] *é aquilo que eu já falei não é, nós sabemos que o que está em causa é mudança de atitudes* e também sabemos que é o pior é o mais difícil de conseguir. (GSAUMinho, grifos nossos)

Conforme a Gestora dos Serviços de Apoio da UP, as dificuldades estão relacionadas aos recursos financeiros e aos recursos humanos que trabalha no Saed, tendo em vista a demanda para o setor. Ela explica que, nesse momento, em termos de recursos financeiros eles estão bem, só que o protocolo estabelecido com o Banco Santander tem um prazo até 2013. “Não sabemos muito bem o que vai acontecer a partir daí, isso é outra coisa que nos causa alguma instabilidade” (GSAUP). A Gestora ressalta também que a principal dificuldade que ela acha nesse momento é da sensibilização e das barreiras de mentalidade, de formação e atitudinais:

Essas são as maiores dificuldades, porque de facto este conjunto de estudantes continua a ser uma minoria e uma minoria num contexto académico, por exemplo, ano passado, no ano 2009/2010, tínhamos uma comunidade de cerca 27 mil onde tínhamos só 92 alunos com necessidades educativas especiais identificados, portanto 92 num contexto de 27 mil, não é nada, portanto continua de facto a ser uma gota de água e ao ser uma gota

d'água a dificuldade de sensibilização para com estes casos e para estas situações é muito complicada. (GSAUP)

De modo geral, verificamos que as Gestoras dos três Serviços de Apoio (UFG, UFU e UP) apontaram como principal dificuldade o tamanho da equipe que trabalha no setor e os recursos financeiros. As Gestoras da UFG, UMinho e UP apontam as barreiras atitudinais como uma das dificuldades a serem superadas.

## **2.2 Ações desenvolvidas**

Nesse item, apresentamos e analisamos outras ações institucionais desenvolvidas pelos Serviços de Apoios, além das atitudinais, pedagógicas e de comunicação e informação informadas no Capítulo IV. Verificamos ainda se os Serviços fazem avaliações periódicas das ações desenvolvidas, com vistas a refletir sobre as práticas desenvolvidas.

Perguntamos se o Serviço de Apoio presta assessoria à universidade no que se refere às reformas e/ou construções dos prédios, aquisição de materiais, equipamentos e mobiliários, etc.; a comissão de vestibular e concursos públicos, dentre outras.

Conforme a Gestora do Serviço de Apoio GSAUFG1, na UFG tem o Assessor com deficiência que trabalha na questão da Acessibilidade Física junto ao Gestor de Infraestrutura que é o coordenador do GT de Acessibilidade do CREA. Ficou claro também, no relato da Gestora e do Gestor do Serviço de Apoio (GSAUFG2), que o Núcleo de Acessibilidade fez reunião com o Gestor de Infraestrutura e do Processo Seletivo para discutirem questões relativas à acessibilidade das pessoas com deficiência, inclusive foi a partir dessa reunião que começou a ser disponibilizado, na página do Centro de Seleção, o Edital dos Processos Seletivos digitalizados e em Libras, dentre outras ações.

A Gestora do Serviço de Apoio da UFU relatou que eles falam, mas não são ouvidos, como já exemplificamos no decorrer das análises referentes ao Processo Seletivo e à Infraestrutura (espaço físico).

Segundo a Gestora dos Serviços de Apoio da UMinho, se o GPI for solicitado por algum serviço da universidade “para apoiar a esse nível, sim claro que faremos, [...] não costuma acontecer muitas vezes, mas quando acontece nós estamos disponíveis é claro” (GSAUMinho).

Como relata a Gestora do Serviço de Apoio da UP, o Saed não é consultado quando vai

construir algum edifício, por exemplo,

*Então normalmente não são eles a pedir somos nós a chatear, percebes?*  
Somos nós a solicitar as alterações, sabemos que alguma coisa está sendo construída e vamos lá tentar perceber se está sendo bem construída, mas normalmente somos nós, às vezes não há oportunidade. (GSAUP, grifos nossos)

Perguntamos se o Serviço de Apoio acompanha o percurso acadêmico dos alunos com deficiência, se há visitas nos espaços que eles ocupam durante sua permanência na universidade.

Segundo a Gestora GSAUFG1 do Serviço de Apoio da UFG, o Núcleo de Acessibilidade está iniciando as suas atividades e os apoios são implementados conforme as demandas dos alunos, “o pessoal, por exemplo, da Ciência da Computação tem acompanhado todo o percurso acadêmico de um aluno que está no 5º período de Computação, um aluno cego”. A Gestora ressalta que o Núcleo não vai trabalhar de forma isolada, porque senão ele “não vai dar conta, vai ter que ter vários e vários funcionários, porque cada instituto tem que fazer o seu acompanhamento e precisando da gente, a gente tem que dar o apoio” (GSAUFG1). Segundo o Gestor, o Núcleo de Acessibilidade tem o seguinte propósito:

Ele é um espaço físico que contém pessoas e alguns poucos recursos. Nós não queremos centralizar as ações, mas nós somos um Núcleo de Referência, então você tem as diferentes Unidades, os diferentes órgãos que recebem alunos, professores e pessoas com deficiências. Para quem está na sala de aula com aluno, por exemplo, e esse professor sente necessidade de um suporte e apoio a quem ele vai recorrer? Para não ficarem aquelas ações isoladas, por exemplo, a faculdade vai fazer do jeitinho dela, outro órgão faz de outro jeitinho, as coisas são direcionadas aqui para o Núcleo. [...] nós não estamos ainda nem no processo de engatinhamento [...], o que nós estamos tentando fazer ainda é mostrarmos primeiro que existe a estrutura, que existem processos, têm demandas que vêm para nós que a gente encaminha ou a gente vai atrás e resolve. A gente é um centro de referência e a gente promove ações também não só de ensino, de pesquisa e extensão. (GSAUFG2)

Segundo a Gestora do Serviço de Apoio da UFU, o Cepae acompanha e inclusive tem um relatório sobre o percurso acadêmico dos alunos atendidos. A Gestora exemplificou com o caso que aconteceu no semestre passado, de uma aluna cega que estava grávida, com problema de pressão alta que não poderia subir escada. O professor se recusou a dar aula em uma sala do pavimento térreo e ainda reclamou da aluna chegar atrasada. O Setor precisou intervir.

Como relata a Gestora do Serviço de Apoio da UMinho, o GPI faz o acompanhamento do aluno, quando há necessidade do reconhecimento do terreno, de mostrar o trajeto mais fácil ou ajudar a chegar a determinado local. Procura ainda manter contato com o aluno

quando ele não dá notícias para saber se está tudo bem, mas ressalta que se o aluno não quer dar notícias: “Nós também não vamos ficar atrás, porque o aluno não deve sentir que o serviço anda atrás sistematicamente vigiando, é nossa preocupação acompanhar sempre, mas também deixamos a liberdade do estudante de querer ou não manter o contato conosco” (GSAUMinho).

Conforme a Gestora do Serviço de Apoio da UP, o Saed faz reuniões periódicas com as pessoas que fazem o acolhimento e acompanhamento aos alunos com deficiência para poder acompanhar os casos e quando é solicitado comparecem também a essas reuniões apesar de haver pessoas responsáveis pelo acolhimento. “Até que essas pessoas têm uma formação muito geral, e normalmente os docentes têm dúvidas em relação a algumas questões e, nesse caso, pedem a nossa intervenção também para ajudá-los a encontrar as melhores opções para os estudantes” (GSAUP).

No QUADRO 20, sistematizamos os apoios oferecidos pelos Serviços para garantir a acessibilidade do aluno com deficiência:

**QUADRO 20 - Apoios oferecidos pelos Núcleos de Acessibilidades nas Ifes**

<b>Ifes</b>	<b>Deficiência Física</b>	<b>Deficiência Visual</b>	<b>Deficiência Auditiva</b>
UFG	Articulação com o Cegef para remoção das barreiras arquitetônicas	Solicitação de dez computadores para empréstimo aos alunos;  Monitores para acompanhamento a aula; Monitor que acompanha uma aluna do ponto de ônibus a sala de aula;  Impressora braille acoplada a scanner;  Solicitação de livros de literatura em braille, etc.	seis intérpretes para o curso de Letras Libras  Telefone para surdos, um fica no Núcleo de Acessibilidade e o outro no curso de Letras Libras*
UFU	Articulação com a marcenaria da UFU para adequação de mobiliário (cadeira, mesa, etc.);  Orientação para a Coordenação do Curso para manter o aluno na mesma sala considerando a adequação do mobiliário.	Biblioteca no Campus Santa Mônica tem um setor que tem computador com DOSVOX, leitores com Jaws, tem lupa, tem mouse óptico, um monitor que fica lá para auxiliar os alunos;  Monitores leitores;  Livros/textos gravados; Orienta os alunos no uso da lupa, da leitura em apoio informático,	Intérpretes no quadro efetivo de funcionários;  Curso de Libras.**
	Fizeram um levantamento para a Pró-Reitoria de Infraestrutura indicando as	Produção de material de estudo ou enunciado de prova ampliado ou em suporte	Surdo oralizado orientação aos docentes de estratégias para facilitar a comunicação;

UMinho	principais barreiras e as soluções;  Os alunos usam computador para realizar provas;  Fornecimentos de material escrito de suporte as aulas;  Tempo adicional para os testes e entrega de trabalhos.	digital; Colocar lupa de mesa na sala de aula; Biblioteca Aberta do Ensino Superior – Baes (Cooperação entre várias universidades de produção de informação);  Tempo adicional.	Dependendo o número de aulas do aluno, Intérpretes em situações específicas (provas).
UP	Apoio da 3ª pessoa nas atividades da vida diária (alimentação, vestir, etc.) e nas atividades acadêmicas (computadores, ponteira, etc.) no caso do aluno com paralisia cerebral.	Equipamentos específicos, terminais de acesso;  Produção de material de estudo ou enunciado de prova ampliado ou em suporte digital;  Baes (Cooperação entre várias universidades de produção de informação);  Tempo adicional.	Intérprete;  Orientação aos sobre como lidar com o estudante surdo, como por exemplo, não falar com intérprete.

**Fonte:** Dados levantados durante a pesquisa

\*Até o momento da realização da pesquisa em 2012 o aluno surdo (A3UFG) não tinha conhecimento desse telefone.

\*\*Na UFU é o Serviço de Apoio que é o responsável por oferecer o Curso de Libras, nas demais instituições, como vimos, ele é oferecido pelo Curso de Letras (UFG e UMinho – LGP) e na UP a LGP é oferecida pela Instituição como ação de formação.

A Gestora do Serviço de Apoio da UFG relata que as demandas de apoio para o Núcleo de Acessibilidade, como ele ainda é recente, são poucas. O atual Gestor do Núcleo de Acessibilidade da UFG relatou que em termos de ação, eles começaram a desenvolver vários trabalhos no sentido de tornar o Núcleo de Acessibilidade um órgão de referência na instituição. Como por exemplo, demandas do tipo, o aluno cego vai fazer uma prova de Doutorado e necessitou de um apoio, eles entravam em contato com o aluno e davam o suporte. Mas ressaltou que política inicial foi apresentar para a comunidade de docentes e gestores a presença do Núcleo e quais eram as linhas de trabalho, então foi uma organização muito interna e, em 2010 e 2011, “começamos a mostrar para a sociedade o trabalho, por meio da participação e publicação de artigos científicos em congressos locais, regionais, nacionais, e internacionais”.

Você entendeu o que é órgão de referência? O Núcleo se propõe viabilizar a acessibilidade de acadêmicos, docentes, técnico-administrativos, terceirizados no interior da UFG congregando ações e projetos relativos à parceria com os diversos órgãos e unidades internas da UFG. Um olhar interno e externamente, da mesma forma que a gente está aberta a contribuições de lá para cá, a gente contribui daqui para lá também. (GSAUFG2)

A Gestora do Serviço de Apoio da UFU relatou que o Cepae conseguiu, junto a UFU, oito monitores/estagiários do InclUFU e ao Ministério da Educação, a Sala de Recursos Multifuncionais<sup>176</sup>.

Essa sala também é um espaço de formação de professores, porque a gente leva os nossos alunos da Pedagogia da Graduação para conhecer uma sala de recursos como que funciona o Atendimento Educacional Especializado lá, quais são os recursos que tem, como que a gente opera o computador, como que a gente usa os softwares, ela é o espaço de formação na graduação e na pós-graduação [...]. (GSAUFU)

No que diz respeito à deficiência auditiva, a Gestora relata que quando ingressou na UFU, em 2002, como professora, ela fundou o Cursinho Alternativo para Surdos e fruto desse trabalho, em 2009, foi aprovado no Processo Seletivo da UFU o primeiro aluno surdo. Ela ressalta que com a presença do setor:

Por menos que a gente ajude, eles têm conseguido fazer o seu curso com qualidade, porque a gente acompanha, a gente orienta o curso, qualquer problema que eles têm, eles vêm aqui a gente vai ajudar, temos mediado bem. O problema maior é que a gente é pouco não tem tempo destinado para essas utilidades, pois é muito corrido. (GSAUFU)

A Gestora do Serviço de Apoio da UP ressalta a importância do Apoio da 3ª Pessoa para o aluno com paralisia cerebral. Se não existir esse apoio, esse aluno não chega fisicamente a universidade para assistir as aulas. Ressalta também a necessidade do Saed articular com os Serviços de Transporte Coletivo e de Ação Social.

As residências são da responsabilidade dos Serviços de Ação Social, embora nós também trabalhemos com os Serviços de Ação Social para a adaptação de residências. O que acontece com as residências é que são normalmente antigas, prédios antigos, construções antigas que não cumprem requisitos. Para além disso, *há uma certa incoerência* nas exigências da entidade financiadora, porque a entidade financiadora é o Ministério, neste caso a Direção Geral de Ensino Superior, era o Ministério de Ciência e Tecnologia, agora é o Ministério da Educação, então eles exigem um caderno de encargos aos Serviços da universidade para a construção das residências [...]. Por um lado, eles exigem alas da residência com acessibilidade, mas, por outro lado, exigem a construção de x quartos para x metros quadrados. Ora, uma coisa é incompatível com a outra. Como podes calcular? Então, temos aberrações como esta residência aqui que tem uma supostamente uma ala para pessoas com deficiência, tem quartos de banho adaptados, mas depois os quartos, a única coisa que tem de diferente em relação aos outros quartos é que tem uma porta de 90 cm, porque depois o tamanho do quarto é igual, ora a cadeira até entra, mas depois não circula, é muito complicado de gerir uma coisa destas e depois os Serviços têm que fazer as adaptações pontuais mediante os estudantes que lá venham a residir

<sup>176</sup> Conforme Decreto nº 7.611/2011 Art. 5º terceiro Parágrafo “as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, p. 2).

e muitas vezes é impossível para um estudante, por exemplo, com grandes dificuldades de mobilidade, com uma paralisia cerebral com muito condicionamento é impossível viver numa Residência Universitária [...], como também em nível do transportes da cidade que há muita pouca coordenação nos transportes; eu tenho o metro acessível aqui, mas depois se eu quero e se eu preciso de ligar um metro a um autocarro provavelmente eu no sitio onde preciso da ligação esse autocarro não é acessível porque nem todos os autocarros tem acessibilidade. (GSAUP)

Perguntamos se existe a participação das pessoas com deficiência na elaboração e implementação dessas ações.

Não ficou clara a resposta da Gestora do Serviço de Apoio da UFG (GSAUFG1).

Conforme a Gestora do Serviço de Apoio da UFU (GSAUFU), as ações são implementadas a partir de uma entrevista realizada com os alunos. Ela ressalta que os alunos “são muito relapsos, a gente tem que fazer jus, o aluno só procura na hora que a coisa aperta para o lado dele, então ele vai deixando, na hora que a coisa está feia aí ele quer” (GSAUFU).

A Gestora do Serviço de Apoio da UMinho relata que é um ou outro aluno que se interessa e vai participando na elaboração e implementação das ações e que essa falta de participação possa estar ligada ao cansaço da luta das pessoas com deficiência no dia a dia.

Por sua vez, a Gestora do Serviço de Apoio da UP explica que os alunos com deficiência chegam à educação superior habituados com certo paternalismo em termos de apoio. É que até ao 12º ano, eles são demasiadamente acompanhados e não adquirem experiências em tomadas de decisões, nem mesmo para negociar as suas condições de frequência. Portanto, são alunos que fazem aquilo que lhes é recomendado. Quando eles chegam ao Saed, a postura é muito diferente, tem que ser o estudante para intervir na definição das suas condições específicas de frequência. Deve ser também o estudante que, durante o seu período escolar, vai negociando essas mesmas condições, por exemplo, a questão do tempo adicional para exames ou trabalhos, apesar de estar previsto no Eenee.

O que nós exigimos ao estudante é que ele seja cada vez mais autónomo na definição das suas próprias condições de frequência e que faça valer essas mesmas condições quotidianamente junto da comunidade em que está inserido, ou seja, com os colegas, docentes. Nós não temos um papel paternalista e não queremos ter [...] porque pensamos que esta é, para além de ser uma formação do estudante, é também um período de transição para um processo ativo e autónomo de integração profissional. Portanto, ele não vai ter serviços de apoio, nem vai ter ninguém para apoiá-lo quando ele tiver que negociar as suas condições de trabalho. [...] se nós podemos ajudá-lo a se ir preparando para esta autonomia tanto melhor e como, muitas vezes, *os estudantes vêm habituados a um determinado tipo apoio que parece excessivo e que dá muito pouca autonomia, muitas vezes reagem querem exigir do serviço que nós façamos tudo por eles e é ainda essa é, muitas vezes, a nossa luta aqui com os estudantes, porque por um lado eles querem igualdade de oportunidades, mas por outro lado estão habituados há uma*

*certa diferença nas oportunidades para o positivo. Muitas vezes é difícil adequar isto, não gostamos de perder essa direcção que achamos que é fundamental para a independência futura do estudante.* (GSAUP, grifos nossos)

Essa questão de proteção no ensino secundário é levantada pela Gestora do GPI. Segundo ela, “os alunos vêm habituados a serem muito mais protegidos. Aqui na universidade o ambiente é outro, não é um ambiente de proteção, mas o problema também é que no ensino secundário, muitas vezes, acaba por se gerar essa situação” (GSAUMinho).

Nessa mesma perspectiva, perguntamos aos alunos se existe um diálogo entre eles e o Serviço de Apoio para definir suas necessidades e estratégias para o seu percurso acadêmico.

Na UFG, dos três alunos entrevistados até o momento da realização da pesquisa, os apoios não tinham sido implementados pelo Núcleo de Acessibilidade. O aluno A2UFG relata que procurou o Núcleo de Acessibilidade no ano de 2011 para resolver a questão do elevador e que a coordenadora desse serviço tentou resolver, mas não conseguiu. Atualmente, quando ela precisa resolver alguma coisa, ela tenta junto ao curso dela mesmo. O aluno A3UFG nos relatou que nunca foi procurado pelo serviço, mas que o grupo de surdos já procurou o responsável pelo UFGInclui para apontar as suas necessidades.

Na UFU, dos cinco alunos, quatro foram atendidos pelo Cepae (A4UFU, A5UFU, A7UFU E A8UFU). Desses, dois foram atendidos em suas demandas sem necessidade de estabelecer diálogos para a definição delas, que foi a contratação do intérprete (A7UFU) e autorização para o ônibus entrar no Campus Santa Mônica (A5UFU). Para o aluno A8UFU, já descrevemos que existe um diálogo entre o Cepae e o aluno com o objetivo de garantir um Atendimento Educacional Especializado. Já o aluno A4UFU relata que o diálogo existe, “o que não existe é a viabilidade para poder conseguir, a gente faz o que dá para conseguir no momento, como eu digo, a gente luta com a arma que a gente tem, para não ter muita dor de cabeça” (A4UFU).

Na UMinho, os três alunos relataram que existe um diálogo entre eles e o GPI e que existe flexibilidade de ir negociar quando surge alguma necessidade, não precisa ser no início do semestre ou do ano letivo (A9UMinho). Um aluno ressalta que gosta de falar de suas dificuldades, “porque vai chegar lá outra pessoa que tenha as mesmas dificuldades que eu e se eu puder anteriormente fazer as coisas para a pessoa não sentir dificuldades, claro que eu vou fazer, porque não quero que outra pessoa passe pelo mesmo” (A10UMinho).

Na UP, os três alunos relataram que existe um diálogo para a implementação dos apoios e que eles são garantidos em função de suas necessidades. Segundo o aluno A13UP, “é aqui que eu recorro, até mesmo se eu tiver alguma dúvida em relação [...] ou como proceder para



uma determinada coisa [...] eu não queria dizer coisa, mas está a faltar a palavra, mas é aqui que eu recorro”.

Na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência da ONU (2007) considera-se que “as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de estar activamente envolvidas nos processos de tomada de decisão sobre políticas e programas, incluindo aqueles que directamente lhes digam respeito” (PORTUGAL, 2009, p.3). A realização das ações deve se basear no princípio: “nada sobre nós, sem nós”.

Perguntamos se são realizadas avaliações periódicas para avaliar as ações já desenvolvidas e as experiências de inclusão vivenciadas, com vistas a refletir sobre as práticas desenvolvidas.

Conforme a Gestora do Serviço de Apoio da UFG, eles vão iniciar uma primeira avaliação desse semestre e explica “se eu falar para você também de resultado de alguma coisa que começou tão cedo é complicado, mas o que eu posso te afirmar é o seguinte, que o Núcleo veio para ficar” (GSAUFG1).

Segundo a Gestora do Serviço de Apoio da UFU, no final do ano é feito um relatório para ser apresentado e aprovado no Conselho da Faced.

Como relata a Gestora do Serviço de Apoio da Universidade do Minho o GPI, sendo um Serviço da universidade, ele é avaliado de forma sistemática no Quadro de Avaliação e Responsabilização<sup>177</sup> – Quar e ainda apresenta um relatório anualmente junto com os demais órgãos da UMinho<sup>178</sup>. Além disso, o GPI tem objetivos e planos de atividades<sup>179</sup> a cumprir; depois são feitos relatórios anuais dessas atividades. Segundo a Gestora, “temos alguma informação que nos permite avaliar muito positivamente a nossa ação” (GSAUMinho).

No ano passado e de modo a conhecer a opinião dos estudantes que recorrem ao GPI, foi distribuído um questionário para o efeito, o qual foi remetido a 87 estudantes por correio eletrónico. Verifica-se existir uma elevada satisfação em relação à qualidade do atendimento, à clareza e utilidade das informações transmitidas e a adequação das respostas de apoio. Existe ainda um bom nível de satisfação face às tecnologias disponibilizadas, bem como do apoio para a sua utilização. Verifica-se ainda que os respondentes avaliam mais satisfatoriamente o apoio recebido da parte dos funcionários do que aquele que é recebido da parte dos docentes, e um bom nível de satisfação do apoio recebido por parte dos colegas. O *feedback* proporcionado pelos resultados deste tipo de inquéritos permite-nos a

<sup>177</sup> Como, por exemplo, o Relatório de Atividades de 2010. Disponível em: <<http://www.uminho.pt/docs/relat%c3%b3rios-de-actividade/2011/07/08/-relatorio-actividades.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

<sup>178</sup> QUADRO DE AVALIAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO- 2011. Disponível em: <<http://intranet.uminho.pt/module.aspx?mdl=~Modules/ArquivoSecure/DocumentDetails.aspx&id=199&mid=787&tabid=36&pageid=206>>. Acesso em: 10 out. 2012.

<sup>179</sup> Plano de Atividades e Relatórios do GPI. Disponível em: <<http://www.gpi.uminho.pt/Default.aspx?tabid=1&pageid=29&lang=pt-PT>>. Acesso em: 10 out. 2012.

monitorização e melhoria dos serviços e apoios prestados, por forma a garantirmos que a UMinho cumpre o seu objetivo de Universidade Inclusiva. (GVRQAEAUMinho)

Como relata a Gestora dos Serviços de Apoio da UP, “o que nós avaliamos são as impressões do próprio utilizador, nesse caso, do estudante que foi alvo de apoios prestados e as condições de acessibilidade da própria universidade naquele ano” (GSAUP). Segundo a Gestora, no final do ano são solicitados que alunos com deficiência respondam um inquérito para avaliar a qualidade dos apoios prestados. Eles não são obrigados a responder.

O inquérito que lhes pergunta pela qualidade pelos serviços prestados não só daquilo que foi definido, mas também pelas barreiras arquitetónicas que encontraram ou acessibilidade, pelo desempenho dos docentes, do desempenho dos colegas, enfim no fundo tentar avaliar um pouco o contexto e perceber qual é a impressão dos estudantes em relação a estas questões. (GSAUP)

A análise do questionário do Saed-UP 2011 que pretendeu avaliar o grau de satisfação dos alunos com deficiência matriculados na UP no 1º semestre do ano letivo 2011-12 ao abrigo do Estatuto do Estudante com NEE da UP permitiu o Saed avaliar que 16% dos alunos classificam o atendimento prestado pelo setor como sendo Insuficiente e 36% como Muito Bom, bem como identificar alguns problemas que importam resolver e que foram acontecendo ao longo do ano letivo.

Problemas de acessibilidade física aos edifícios e/ou espaços envolventes; Lacunas no apoio dos docentes; Pouco apoio dos funcionários; Tempo de resposta na produção de material em suporte alternativo longo; Melhoria das condições da área de produção de forma a agilizar o trabalho e reduzir o tempo de espera; Falta de preparação dos responsáveis pelo Saed-UP em cada UO; Desatenção dos professores na disponibilização de testes e exames conforme solicitado pelo estudante; Falta de preparação dos professores para lidarem com estudantes NEE; Falta de preparação e sensibilização dos professores para a produção de material acessível; Falta de algumas condições físicas e técnicas para a frequência das aulas; Falta de preparação dos funcionários para lidarem com estudantes NEE.

Nessa perspectiva, solicitamos que os alunos avaliassem a ação do Serviço de Apoio/ Núcleo de Acessibilidade e quais as implicações desse espaço para garantir sua permanência e sucesso no desenvolvimento de suas atividades.

Apesar de até o momento da realização da entrevista os três alunos da UFG não utilizar os serviços do Núcleo de Acessibilidade, eles avaliaram importante a criação desse espaço para garantir a permanência e o sucesso dos alunos com deficiência. O aluno A2UFG ressalta que é importante esse espaço, “mas que o próprio Reitor deveria dar muito mais valor a isso, se nada foi feito existe um descaso muito grande, apesar de haver o Núcleo quem realmente tem mais poder na faculdade não se importa muito com isso”.

Na UFU, os cinco alunos, apesar de alguns destacarem pontos negativos, avaliaram de forma positiva a ação do Cepae, como um setor que sempre luta, para conseguir verbas, reivindicar direitos para dar suporte ao aluno com deficiência na instituição. O aluno A6UFU não precisou de apoio do Cepae, mas relata que achou interessante a atitude do setor em ligar, se preocupar sobre a acessibilidade dele e se colocar à disposição. O aluno A4UFU aponta as dificuldades que o Cepae vem enfrentando em termos de funcionário interno e o trabalho com estagiários. Ela coloca isso como um problema de organização do setor e ressalta que ele existe desde que mudou a gestão da UFU em 2009. O aluno A7UFU relata que o setor o apoiou muito, mas que tem “uma implicância, digamos assim, não sei se é uma implicância com a questão da palavra deficiente” quando se refere ao aluno surdo.

A visão da UFU ainda com a relação a minha pessoa é como deficiente, eles me enxergam como deficiente. Então, na verdade, é uma visão. A teoria de visão dos surdos, de perspectiva dessa visão dos surdos, é outra, é outra coisa completamente diferente, não tem nada a ver com essa questão das deficiências. Qual a diferença do surdo é a língua, é a questão da linguística, é a questão cultural, a língua de sinais, a identidade, isso é muito diferente das outras deficiências, por exemplo, os cegos, os cadeirantes, pessoas com outras deficiências comunicam na mesma língua com as outras pessoas, então nas salas de aulas elas conversam, elas discutem com a mesma língua. Os surdos não, os surdos têm essa questão, porque precisam do intérprete para poder ter acessibilidade na aula, então assim não enxergo dessa maneira como deficiente, então o que é certo para comparar vamos dizer assim é a questão dos grupos indígenas dos índios é a mesma situação dos surdos, mas a maioria das pessoas não entende isso, então vê sempre como deficiente. Às vezes, eu corrijo, falo não, não é assim, eu falo, mas é um trabalho muito grande, porque o Cepae é questão de uma política muito forte com essa divulgação da questão da deficiência. Então é uma coisa que eu acho que ficaria um pouco diferente, mas eu acho que ele oferece muito suporte muito bom mesmo. (A7UFU)

Na UMinho, os três alunos avaliaram de forma positiva e indispensável a existência do GPI na instituição. Eles ressaltam que à medida que eles vão até ao Gabinete e conversam com a Gestora sobre as suas dificuldades, na medida do possível as coisas são resolvidas, que recebem apoio informático, administrativos, dentre outros. “[...] não precisa adaptar absolutamente nada, está muito bom, o departamento está muito bom” (A11UMinho).

Os três alunos na UP avaliaram a ação do Saed positivamente, que eles têm os apoios necessários para o desenvolvimento nas atividades na universidade. O aluno A13UP não avalia de forma positiva o serviço que tem na faculdade dele:

É assim, o Saed é muito importante aqui na Faculdade de Letras, o apoio que tenho aqui é muito importante, porque é através disso que eu tenho acesso das coisas que eu preciso para poder acompanhar as aulas ou poder fazer os trabalhos para as aulas ou até mesmo para o meu próprio estudo. Quanto ao serviço de apoio ao estudante da minha faculdade, a avaliação que eu faço

não é muito positiva até porque quando eu procuro respostas ou até meios, tirando a parte da digitalização dos livros, eu não acho que seja muito positiva até porque a pessoa que lá está é como... como é que eu hei de dizer é como passar a batata quente aqui para baixo, eu não consigo obter resposta junto da pessoa porque eu o que me dá a entender é que a pessoa responsável não está a par daquilo que se passa ou das respostas que [...] como é que eu hei de explicar não sabem, mas também não querem saber por que olha o tempo que lá estou é essa a impressão que me dá, porque sempre que eu procuro ajuda [...] eu cheguei a uma altura que até opto por nem lá ir, dirijo-me logo aqui para baixo porque sei que pelo menos aqui vão me dar uma resposta. (A13UP)

## **2.3 Parcerias/articulações para implementação de uma Política Institucional de Acessibilidade**

Perguntamos se para garantir os suportes (ou recursos de acessibilidade: arquitetônico, informação, comunicação, transporte, didático-pedagógico, ajudas técnicas, etc.) existem articulações, parcerias com órgãos internos da instituição (ou com outras universidades, órgãos/entidades voltados às pessoas com deficiência), com a família ou com as próprias pessoas com deficiência visando oferecer-lhes informações e experiências sobre procedimentos, processo e resultados da inclusão na educação superior.

A Gestora do Serviço de Apoio (GSAUFG1) e o atual Gestor (GSAUFG2) relataram que, ao iniciar o Núcleo de Acessibilidade, uma das primeiras ações foi o desenvolvimento de um Projeto de Extensão no ano de 2011. O objetivo foi trocar informações com 11 IES do entorno de Goiânia que já tinham histórico de trabalho com pessoas com deficiência, porque eram instituições que já desenvolviam trabalho, com vistas a discutir as experiências, as dificuldades, as limitações e os problemas e juntos encontrar os caminhos para auxiliar um ao outro. Segundo os Gestores, esse projeto não envolveu somente as IES, eles conseguiram reunir todas as associações e entidades representativas de pessoas com deficiência e o CREA, além de outras instituições, Ministério Público e a Prefeitura com uma área específica que lida com inclusão. Segundo o Gestor do Serviço de Apoio (GSAUFG2), o desenvolvimento desse projeto possibilitou ao Núcleo de Acessibilidade refletir com clareza e definir sua linha de atuação e seus limites, e articular as políticas internas com todos os órgãos da UFG responsáveis por áreas que eles julgam ser direta ou indiretamente ligadas à área de atuação

da pessoa com deficiência. Segundo o Gestor, estiveram presente à reunião o responsável pelo: Cegef, Biblioteca, Processo Seletivo, dentre outros.

Para você ter a noção do quanto foi rico esses encontros, por exemplo, mesmo ainda no bojo das discussões muitos processos foram melhorados, foram corrigidos pelas demandas ali apresentada, um exemplo é o Processo Seletivo [...] porque além da Associação dos Surdos que estava aqui, a Coordenação do Letras Libras e outras associações que também trabalham com questão de surdo, apresentaram a dificuldade da leitura do Edital. Então, nós transformamos o Edital e colocamos ele em digital e em Libras. Tivemos também a melhoria de aplicação de prova, porque até então a prova era feita via leitura e aí a prova do Curso de Letras Libras ela passou a ser feita a prova específica passou a ser feita em Libras também, foi assim um processo bem interessante. (GSAUFG2)

No que diz respeito à parceria com a família, o Gestor explicou que conversou a mãe do aluno com síndrome de Down, tendo em vista a atitude de superproteção.

Essa é uma dificuldade, nossa a mãe quer falar pelo aluno, então é algo muito novo para a gente, o envolvimento da família, a mãe quer entrar em todas as aulas, a mãe pergunta pelo aluno, quando ela sente que o ambiente tem alguma coisa ela faz intervenções [...] eu tive conversando com a mãe e disse: olha mãe seu filho veio para a universidade, você fala também o quanto ele está sendo incluso aqui, o quanto as pessoas estão envolvidas. Acho que um próximo exercício agora seu é tentar afastar um pouquinho para deixar desenvolver um pouco de autonomia, para que você não fale por ele, deixar que ele fale por si próprio, ela vai contar o histórico de vida dele é de sofrimento [...], pois é mãe a senhora está de parabéns ele conseguiu passar no processo seletivo regular, altamente seletivo e ao mesmo tempo sem nenhum tipo de facilidade, nenhum tipo de benefício próprio, conseguiu por mérito agora é deixar que ele possa desenvolver. [...] então a minha fala é nesse sentido de possibilitar o aluno que agora ele possa desenvolver. (GSAUFG2)

Na UFU, como relata a Gestora do Serviço de Apoio, há um problema na articulação entre os órgãos internos da instituição (Processo Seletivo e infraestrutura). No que diz respeito às associações, existe uma parceria formalizada, mas, independentemente dela, um contribui com o outro sempre que há necessidade. A Gestora ressalta que como a equipe é pequena, eles não conseguem atender a demanda, mas eles trabalham mais junto ao Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Cemepe<sup>180</sup>. Ela explica que todos os eventos realizados pela Faced têm intérpretes, às vezes o número é insuficiente e o Cepae recorre ao Núcleo de Apoio à Diversidade Humana – NADH da Prefeitura Municipal de Uberlândia e sempre é atendido. Existe ainda articulação com a família, a secretária do setor conhece todos pelo nome. E cita um exemplo dessa relação Cepae-família.

<sup>180</sup> O Cemepe oferece gratuitamente cursos de formação continuada aos profissionais da Secretaria Municipal da Educação da cidade de Uberlândia.

Essa semana foi a primeira [...] de aula, semana passada, a menina surda que passou na Letras é de [...], a mãe dela ligou aqui várias vezes onde está minha filha com quem está, e assim a [Secretária] foi acompanhar porque não tinha intérpretes, [...], apresentar para o professor, levar ela na sala, largou o setor e foi. Então é como eu estou te falando é uma só e se a gente não tivesse os estagiários da parceria com o MEC o setor ficava fechado e ela foi e a mãe ligou lá e a Leticia saiu daqui e falou que ela estava com a [...] na sala de aula, “mas o celular está desligado”, claro que está desligado, ela esta em sala de aula e não pode usar o celular. (GSAUFU)

Segundo a Gestora do Serviço de Apoio da UMinho (GSAUMinho), no que diz respeito à produção de materiais acessíveis, existe uma parceria com a Biblioteca Aberta do Ensino Superior – Baes e com outras IES e/ou bibliotecas que fazem produção de material. Em relação aos transportes, solicitaram que a locomoção da Residência Universitária para o campus fosse realizada em um autocarro adequado para o transporte de pessoas que usam cadeira de rodas; o GPI procura articular as ações com os serviços internos da instituição como os Serviços Acadêmicos (SAUMinho); os Serviços de Ação Social (SASUMinho); Serviços de Documentação (SDUMinho); Serviços de Psicologia; Provedor do Estudante e a Associação Acadêmica da Universidade do Minho (AAUMinho). Segundo a Gestora, não tem isso formalizado: “Quando nós precisamos de alguma coisa ou solicitamos o apoio dessas instituições ou articulamos de alguma forma”. Como, por exemplo, foi a parceria entre o GPI e o Departamento Alimentar da SASUMinho que disponibilizou as tabelas de preços dos bares em formato ampliado e em braille, possibilitando a consulta, autônoma e confortável das pessoas com deficiência visual. No que diz respeito à família:

Nós não vamos em busca da família do estudante [...] porque nós estamos na Universidade [...] também não precisa de encarregado de educação, eles próprios resolvem os seus problemas, mas, muitas vezes, vêm acompanhados da família e, às vezes, é a família que nos contacta. Não há qualquer problema, mas tudo que nós fazemos é com o conhecimento do estudante, [...] não faremos nada pelo estudante se a família pede e o estudante não está de acordo ou não sabe, isso nunca, seria antiético completamente. (GSAUMinho)

A Gestora do Serviço de Apoio da UP relata que não tem muito envolvimento com a família principalmente porque a filosofia do Saed é criar autonomia no aluno para ele negociar os seus apoios e faça as suas opções, que tem que se responsabilizar e que tem que intervir neste processo e desconstruir as atitudes paternalistas que eles estão habituados e, muitas vezes, a família acaba por se envolver da pior forma, porque continua com aquela atitude superprotetora e não deixa o filho se manifestar. “Eles é que sabem o que é melhor para ele, então nós incluímos a família, mas tratamos que seja o estudante a negociar as suas coisas”. A Gestora ressalta que, às vezes, a família é obrigada a intervir e apoiar o aluno no

processo de frequência na instituição, tendo em vista a falta de acessibilidade na cidade, nos transportes, na universidade, “mas normalmente, muitas vezes, as relações são muito complicadas por causa da questão paternalista” (GSAUP).

Com as Associações, o Saed tem pouco contato, eles têm verificado que elas são pouco cooperantes nesse processo, têm poucas ferramentas de apoio aos estudantes nesse nível de ensino.

Nós temos trabalhado com a Associação de Cegos e Amblíopes para, por exemplo, conseguir esses materiais, colaborando em alguma ação de sensibilização e divulgação, mas eles também fazem muito pouco. Por exemplo, com a Associação da Paralisia Cerebral, também em nível dos apoios aos estudantes com paralisia cerebral, solicitamos muito recentemente apoio em nível de formação para a transferência, para ensinarem os nossos voluntários a fazerem a transferência da cadeira para a sanita e até hoje não responderam. Há muito pouca colaboração, temos sentido muita pouca colaboração e, muitas vezes, nem solicitamos. A Associação de Surdos, por exemplo, nós constatamos, que se nós contactarmos as empresas que a Associação de Surdos tem de intérpretes de Língua Gestual verificamos que têm coisas muito mais caras do que se consegue fora, por exemplo. Ou seja há monte de coisas que não estão a funcionar muito bem e as associações pensam que nos estão a dar o apoio adequado e não estão muito empenhadas em articular conosco. Esta é a sensação que eu tenho, as poucas experiências que temos tido de contacto com eles têm resultado em grandes desilusões. (GSAUP)

A Gestora também relata que existe articulação com os serviços internos da UP que possa ter alguma interferência em facilitar a integração do estudante para não criar uma superestrutura no Saed que faça tudo, mas deixar que os outros serviços cumpram as suas competências para esses grupos de estudantes, como por exemplo, o Gabinete das Novas Tecnologias, a Universidade Digital, o Património Edificado, os Serviços Médicos e de Consulta de Psicologia e Psiquiatria da Universidade, os Serviços da Ação Social.

Recentemente, com o Gabinete de Desporto da Universidade do Porto, criamos um programa de natação adaptada, por exemplo, para estes alunos, porque havia muitas ofertas de desporto para a comunidade estudantil, mas para estes não havia nada e o Gabinete de Desporto da Universidade trabalha com a área da Educação Física Adaptada e nós demos algum apoio no levantamento das necessidades e tivemos que insistir porque nos parecia injusto que houvesse um conjunto de desportos para toda gente e para estes não. (GSAUP)

Ressaltamos no que diz respeito a parcerias externas, existe um protocolo de parceria entre algumas IES em Portugal que é o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior – Gtaedes da qual fazem parte a UMinho e a UP. A UP também tem parceria com a Baes para produção de materiais acessíveis.

No estudo de Siqueira e Santana (2010, p. 134), os projetos contemplados pelo financiamento do MEC fazem propostas de ações que abrangem parcerias para “ações conjuntas no âmbito do desenvolvimento de pesquisas, ensino e extensão e parcerias com órgãos estaduais e municipais para contribuir para a transformação local e regional em polos de atendimento e formação aos estudantes” (SIQUEIRA; SANTANA, 2010, p. 134). As parcerias refletem os benefícios partilhados e a responsabilidade. “As ações coordenadas/conjuntas, fundadas na experiência, na perícia e em recursos disponíveis, são muitas vezes o meio mais adequado e mais eficaz para dar resposta a várias situações” (COMUNIDADE EUROPÉIA, 2001, p. 13). No que diz respeito ao Gtaedes, já discutimos no Capítulo III, ressaltamos a importância do estabelecimento de redes entre as universidades que adotaram estratégias avançadas de apoio ao aluno com deficiência, para facilitar o intercâmbio de experiências e boas práticas.

Perguntamos se existe um movimento das pessoas com deficiência visando à implementação de política interna para garantir seu acesso, permanência e sucesso.

Conforme relatou a Gestora do Serviço de Apoio da UFG (GSAUFG1), como as ações do Núcleo de Acessibilidade são recentes, ela não respondeu sobre o movimento dos alunos com deficiência no campus, mas do movimento das Associações das Pessoas com Deficiência, tendo em vista a articulação do Núcleo com essas entidades.

A Gestora do Serviço de Apoio da UFU relatou que a preocupação é muito mais deles do que dos alunos com deficiência, com exceção dos alunos surdos. “Eu acho que é próprio dos grupos mesmos, as pessoas surdas são mais briguentas, mais organizadas politicamente, eles, sim, eles exigem intérprete e se não tiver intérprete na sala de aula, eles ficam bravos eles querem recorrer à justiça” (GSAUFU).

A Gestora do Serviço de Apoio da UMinho relata que também não observa um movimento das pessoas com deficiência e ainda ressalta que ela observa que não só na universidade, mas na sociedade é cada deficiência lutando pelos seus direitos de forma fragmentada, isolada.

As pessoas cegas lutam por seus direitos, as pessoas surdas lutam por seus direitos, mas os cegos não pensam nos surdos e nem os surdos nos cegos, [...] não há uma preocupação, porque as pessoas com deficiências também são discriminatórias, também são preconceituosas e também pensam nos seus umbigos e, portanto, o que acontece aqui, muitas vezes, é um movimento disfarçado, não é organizado [...] cada um por seus direitos [...]. (GSAUMinho)



Como discutimos no Capítulo I, apesar das reivindicações serem as mesmas, num contexto neoliberal de políticas sociais focalizadas, os movimentos de lutas coletivas foram desmobilizados, fragmentados, enfraquecidos, isolados uns dos outros.

A Gestora do Serviço de Apoio da UP relata que os alunos com deficiência, antes de 2008, quando o Saed não tinha suporte financeiro para conseguir implementar os apoios necessários para as condições de frequência, havia certa pressão, mas atualmente, estão bastante conformados, deixaram de se movimentar no sentido de melhorar cada vez mais.

Eu acho que ainda estamos longe de conseguir uma efetiva igualdade de oportunidades, ainda há muita discriminação, portanto estes alunos ainda têm que trabalhar muito, têm que trabalhar tanto como os seus colegas [...] mas, por outro lado, também há, muitas vezes, certa tendência para o facilitismo e estes alunos, muitas vezes, querem ter diferentes condições, querem que lhes facilitem a vida o que é muito complicado e, muitas vezes, tem a ver com como é que foram sendo habituados ao longo destes anos. (GSAUP)

Nessa mesma perspectiva, perguntamos aos alunos quais foram as ações que fizeram (movimentos realizados em direção à mudança) para garantir a permanência e participação deles nas atividades acadêmicas e sociais. Verificamos que apesar de ser uma luta que não envolve outros alunos com deficiência, dos 14 alunos, *todos* reivindicaram junto aos órgãos das universidades responsáveis pelas ações institucionais (Reitoria/Pró-Reitorias/Diretorias, Serviços de Apoio/Núcleo de Acessibilidade, Direção e/ou Coordenação de Curso, professores, dentre outros) soluções para os problemas encontrados, entretanto até o momento da realização da entrevista muitos ainda não foram resolvidos.

Eu reclamei, eles só falavam sempre que iam consertar o elevador, reclamei na Direção e eu fui no Cegef e eles falaram que não compensava trocar e eu falei *vai esperar eu morrer ali subindo as escadas para compensar*. Ficou dois meses parado, uma vez eu fui até o Ministério Público esse ano, fiz uma denúncia, eu procurei o Núcleo de Acessibilidade, falei para eles, [...] a mulher até teve muita boa vontade, mas nada foi feito de concreto. (A2UFG, grifos nossos)

O problema é o seu poder em relação a essas coisas, eu deixei muito assim ao cargo, eu continuei minha vida fazendo coisas por fora, porque é muito complicado. [...]. *E a coordenação é assim, começa a ter problema, eles falam assim: "oh vai lá para o Cepae". Não há uma política interna de você falar assim: "oh entrou esse aluno, nós vamos trabalhar junto com a coordenação"*. Eu acho que eu fiz o que eu fiz no momento foi seguir os recursos que eu já usava. O seu poder, por mais que você peça, por mais que você faça pressão, o seu poder é muito limitado, *igual à questão dos corrimões, eles fizeram, mas teve um rapaz que pediu e fez muito porcamente, eu já entrei com vários pedidos no espaço físico [...]*. Então é assim, eu acho que vai de onde você está lidando, a coordenação é um jeito, com o professor cada um tem seu jeito, então é muito, *por você não ter um apoio centralizado, você tem que fazer ações isoladas, o espaço físico você*

*manda uma carta, então são ações isoladas que, às vezes, a gente não tem poder.* (A4UFU)

Quando eu entrei no primeiro período, eu solicitei a rampa e o elevador no meu bloco da Coordenação, porque no meu bloco não tem elevador, [...] e até hoje o elevador não foi feito e a rampa demorou, foi feita no final do ano passado sendo que eu pedi em 2010. (A6UFU, grifos nossos)

Eu sempre fiz reclamação, *eu acho que eu sou uma chata*, porque eu ficava sempre reclamando, fazia documento, fazia ofício, pedia intérprete solicitando e foi uma luta muito difícil, muito árdua. [...] conseguiu através do Cepae contratar intérprete por hora, pagava por hora para eles, com dinheiro [...] dos projetos do Cepae [...], então o Cepae me apoiou muito nesse sentido, o Cepae foi muito importante, foi como eu consegui superar esse problema. (A7UFU, grifos nossos)

Cultivei algumas amizades, o que já é meio caminho andado quando a gente tem amigos e não andamos sozinhos, já é muito bom, mas quando eu preciso andar sozinha, primeiro tive que desenvolver a competência de perder a vergonha e pedir ajuda quando é preciso, depois aprender caminhos alternativos, aprender quais são os autocarros que passam pelos sítios que me interessam e que param mais perto dos sítios que me interessam e reportar ao *GPI*, por exemplo, a ideia de numerar as salas em braille e basicamente é isso. Para mim, seria bom que a TUB, que é o Transporte Urbano de Braga, fosse sensibilizada pela Associação de Estudantes ou pela universidade para adaptar um dos percursos que tem, não para ir de propósito daqui da universidade para a Residência Universitária que eles dizem que não é rentável, mas para passarem aqui dentro para irem para outros lugares [...]. Sobre a TUB, no Gabinete a Inclusão, já falamos e dizem que é preciso se falar com a TUB; uma miúda, com dificuldades motoras de cadeira de rodas, já escreveu para a TUB, os da TUB nos disseram para nós falarmos com a universidade ou com a Associação de Estudantes. (A9UMinho)

Chamamos a atenção para o depoimento do aluno A4UFU sobre a falta de uma política institucional nas ações e encaminhamentos para garantir a acessibilidade dos alunos com deficiência na universidade. Esse aluno aponta ainda duas grandes barreiras que ainda dificultam o acesso e a permanência, a questão burocrática e o diálogo entre os órgãos/setores da universidade responsáveis pelas ações institucionais.

*A questão burocrática* também que é um dos grandes problemas. Você pede uma coisa, é negada, às vezes, demora muito para fazer, a gente custou pegar um espaço lá na biblioteca. Por exemplo, se pede para comprar um material, por exemplo, que você precisa de reglete, aí você tem que fazer um pedido lá, a funcionária do Cepae faz o pedido e, aí vai lá para o setor de compra, aí é analisado, aí entra em Licitação até comprar isso já vão mais de seis meses. Então, se você tiver urgência de alguma coisa [...]. *A questão do diálogo*, outra coisa burocrática, o diálogo entre os setores, por exemplo, o Cepae e as Coordenações, outra coisa também que a gente conquistou lá ao longo do tempo foi a questão dos monitores. Na época, a administração fazia esforço para ajudar pelo menos e conseguiu os monitores, então as vagas que sobravam oferecendo uma monitoria vinha para gente, que já era bom, o que eu acho certo é que eles deveriam, já entrou um aluno com deficiência, então

já cria uma vaga de monitoria, mas deveria ser assim, porque o monitor de curso ele é importante, eu uso muito o meu monitor para poder fazer discussão. (A4UFU)

Os recursos de acessibilidade na educação superior (atitudinal, arquitetônico, comunicação e informação, pedagógicos, dentre outros) têm garantias legais no Brasil e são instrumentos de autorização, reconhecimento e de credenciamento das IES. Em Portugal, eles são contemplados em outros dispositivos jurídico-normativos. Tanto no Brasil quanto em Portugal a falta de acessibilidade pode ser considerada como discriminação com base na deficiência, sendo previstas sanções e penalizações. Dessa forma, os responsáveis pelas ações institucionais nas universidades precisam deixar enxergar essas ações como um favor, uma obrigação e passar a vê-las como um direito dos alunos com deficiência. Como enfatiza Pires (2007, p. 101), os “alunos com deficiência estão sujeitos a maiores níveis de estresse e gasto de energia, visto que a maioria terá de empregar parte do seu tempo na procura, organização e negociação de todos os recursos e meios necessários ao seu acesso e sucesso acadêmico”.

Perguntamos aos Gestores de Ensino e dos Serviços de Apoio se a universidade garante o acesso e a permanência dos alunos com deficiência. Nessa mesma perspectiva, perguntamos aos alunos entrevistados se eles se sentem incluídos e pedimos que eles justificassem suas respostas em relação às suas necessidades atendidas durante a sua permanência na instituição.

No que diz respeito ao acesso enquanto ingresso na UFG, tanto a Gestora de Ensino quanto a Gestora do Serviço de Apoio (GSAUFG1) relatam que a instituição procura desenvolver ações da melhor forma possível para garantir que os candidatos com deficiência tenham as condições equiparadas para realizarem as provas no Processo Seletivo, “mas se eles vão ter o acesso, aí volta a questão de pontuação, de preparação, de qualidade de ensino que eles frequentaram” (GSAUFG1). No que diz respeito à permanência, às condições de frequência na universidade, a Gestora do Serviço do Serviço de Apoio relata que o Núcleo de Acessibilidade foi criado para garantir a permanência daqueles que ingressaram, “agora já dizer que garante não podemos dizer isso”. A Gestora de Ensino explica que, além do Serviço de Apoio, a UFG ainda tem programas de Bolsa Permanência, Bolsa Alimentação que são programas que visam atender os estudantes de baixa renda. Ela ressalta que se o aluno conseguiu e teve oportunidade de chegar à universidade é preciso que a instituição busque mecanismo para ele consiga concluir o curso:

E isso passa pelas diferentes ações da Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária com as bolsas permanências, bolsa alimentação, com os assistentes sociais [...]. Agora, como eu disse, acredito que a gente tem muito que caminhar ainda para

garantir esse acesso e essa permanência e acredito que a gente está fazendo isso gradativamente. (GEUFG)

No que diz respeito a essas bolsas, conforme o Gestor dos Assuntos da Comunidade de Universitária (GACUUGF), três alunos com deficiência foram contemplados. Desses, um que tinha esclerose múltipla já faleceu. Atualmente, tem um aluno com deficiência visual que possui a bolsa alimentação e permanência e um com deficiência intelectual que tem essas duas bolsas, mais a moradia (mora na residência universitária).

Na UFG, os três alunos disseram que se sentem incluídos. Dois alunos destacaram que se sentem incluídos, tendo em vista os apoios que são garantidos pela universidade. O aluno A2UGF ressalta que se sente incluído, mas que essa questão é muito ampla, pois em alguns pontos ele não é, tais como: quando as pessoas estacionam o carro na vaga que lhe é reservada, quando ele não tem acesso à cantina junto com os outros colegas no momento de socialização, dentre outros. Ele ressalta que a “UGF tem um projeto arquitetônico que exclui muito os alunos deficientes”.

Conforme relata a Gestora do Serviço de Apoio UFU (GSAUFU), no que diz respeito ao acesso, o Processo Seletivo é normal, o candidato ingressa por mérito. Quanto à permanência, o Cepae procura garantir as ações que realiza de acompanhar, de orientar, de ajudar o Coordenador, discutir a flexibilidade do currículo que o aluno, às vezes, não consegue fazer todas as disciplinas, como por exemplo, no curso de Matemática, teve semestre do Coordenador destinar um professor para ministrar aula só para o aluno com deficiência visual, “porque ele não conseguia aprender aquela matéria na sala de aula [...] ele já tinha tentado duas vezes, ele tinha sido reprovado. Aí, eles ofertaram a disciplina só para ele” (GSAUFU).

Na UFU, dos cinco alunos, dois (A5UFU e A6UFU) falaram que se sentem incluídos. Segundo o aluno A6UFU, “eu não vejo diferença assim, eu acho que assim como uma pessoa usa óculos, porque ela tem dificuldade de enxergar, eu uso a cadeira porque tenho dificuldade de andar. Às vezes, o que me incomoda é essa falta de acessibilidade”. Os alunos A4UFU e A8UFU relataram que às vezes sentem incluídos e, às vezes, não. O aluno A8UFU acredita que o grande problema do distanciamento “é pela falta de comunicação, as pessoas, às vezes, não se aproximam pelo medo de não saber se comunicar, mas que consegue de certa forma se comunicar o suficiente para conseguir avançando”. O aluno A4UFU ressalta que entende a inclusão como luta e não existe inclusão de boa vontade de governo, de escola, dentre outros.

Eu quero ser um cidadão como qualquer um e ter meus direitos respeitados, [...] eu acho que a inclusão nada mais é do que você lutar pela cidadania; se você fizer um espaço físico melhor, você vai beneficiar o cego, o cadeirante, a pessoa idosa, então isso é cidadania. Se você disponibilizar os computadores para quem sabe utilizar os computadores, se você disponibilizar o braille para aquele, igual tem uma aluna na Letras que só usa braille, isso é cidadania, você está flexibilizando para pessoa, cada um usa do jeito que precisa [...] você disponibilizar um intérprete para o surdo ter o acesso. (A4UFU)

O aluno (A7UFU) não se sente incluído, pois apesar de ter a intérprete, no final das disciplinas não conseguiu acompanhar as discussões realizadas em sala de aula e compara quando fez o mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina e se sentiu incluída.

As aulas eram em língua de sinais [...] então houve uma troca muito grande de discussões. Eu me sentia de igual para igual, por exemplo, todas as discussões eu podia participar, colocar minhas ideias e expressar e aí quando chegava em casa estava cheia de ideia, cheia de coisa, aí eu escrevia, escrevia, escrevia, porque me ajudava muito nas discussões. Aqui na UFU é diferente. Não me sinto dessa maneira. Eu estou fazendo Doutorado, então assim, eu precisava aprender mais alguma coisa, então eu sinto que, às vezes, o meu Mestrado teve mais importância para mim que o Doutorado. Então, às vezes, eu fico muito angustiada com relação a isso. Não é que não pode participar das aulas, eu podia participar das aulas, mas era complicado por causa dessa questão da língua. Tinha o intérprete, *mas, às vezes, eu tinha que levantar a mão esperar eles me darem a voz para eu poder falar. Então, às vezes, eu ficava esperando e aí na hora que chegava para fazer então aí eu levantava a mão para falar, mas aí, às vezes o que acontecia que um aluno fala, o outro fala, o outro fala, entra é a dinâmica, então assim, eu não tinha isso eu tinha que esperar levantar a mão e esperar e eu fico pensando não se eu começo a sinalizar eu teria que começar a falar na hora de igual para igual*, porque aí é complicado pela dinâmica mesmo da aula porque aí é difícil, então eu não sinto essa inclusão de fato como eu tive no mestrado. Sim, aí eu me sentia incluída de fato. (A7UFU, grifos nossos)

Conforme a Gestora do Serviço de Apoio da UMinho, a instituição garante a permanência dos alunos com deficiência e ressalta que os alunos que “precisam de língua gestual serão os mais prejudicados nesse momento por não teres um intérprete”. A Gestora de Ensino relata que esses alunos são objetos de uma atenção especial por parte das universidades, que, aos poucos, vêm trabalhando para eliminar as barreiras arquitetônicas e que procuram garantir que os edifícios novos sejam construídos “dentro de um enquadramento legislativo que obrigava que não houvesse barreiras arquitetônicas, no entanto o arquiteto fez um projeto que está cheio de barreiras arquitetônicas e nós confrontamo-nos com isso logo no início” (GEUMinho). A Gestora ressalta que existe um cuidado especial para que o acesso e a permanência sejam efetivos, entretanto não pode dizer que não há barreiras.

Eu acho que só colocando-nos na posição dos alunos com deficiência é que percebemos como as coisas mais pequenas, as mais insuspeitas para nós para eles constituem [...] os alunos encontram barreiras, certamente que encontram, é inevitável encontrá-las. O que nós procuramos é do ponto de vista da atitude e da atenção ao aluno compensar essas barreiras, isso temos essa atenção, não estamos [...] eu acho que isto é muito característico da cultura portuguesa, *que é, às vezes, do ponto de vista formal, de documentos formais e normativos reguladores, as coisas não existem ou às vezes existem, mas nós enfim não é isso que orienta os nossos comportamentos*, mas temos uma relação informal do ponto de vista das interações que é muito atento ao outro e, portanto, neste sentido, ela acaba por compensar muitas vezes e por colmatar as deficiências que há ou do ponto de vista institucional ou do ponto de vista legislativo, etc. (GEUMinho, grifos nossos)

Conforme a Gestora da Vice-Reitoria de Qualidade, Avaliação e Ética Acadêmica, a UMinho tem procurado garantir um apoio adequado aos alunos com deficiência, tendo em vista a melhoria nas ações que vêm sendo desenvolvidas por meio do GPI e no reposicionamento desse Gabinete na estrutura orgânica da universidade. A Gestora destaca dois importantes manuais que estão em fase de elaboração:

O manual de acolhimento, dirigido aos estudantes/candidatos com deficiência ou necessidades especiais; o manual de boas práticas para a inclusão na UMinho, dirigido à comunidade académica (serviços, docentes, trabalhadores não docentes e estudantes em geral) e contendo orientações que permitam um adequado acolhimento, atendimento e apoio a estudantes com deficiência ou necessidades especiais. (GVRQAEA)

Dos três alunos entrevistados na UMinho, dois (A10UMinho e A11UMinho) disseram que se sentem incluídos. O aluno A10UMinho relata que sempre lutou pelos seu direitos, para ser igual aos colegas em termos de avaliação. O aluno A11UMinho ressalta que se “não houvesse esse apoio não conseguiria formas de resolver o problema, mas continuaria a esforçar-me para isso, agora fora isso, [...] a Universidade de Braga tem condições espetaculares, tem boas condições” (A11UMinho). Um aluno disse que se sente quase incluído, considerando o atraso na disponibilização dos materiais acessíveis.

As coisas que eu tenho que estudar, às vezes, não as tenho, o que faz com que os meus colegas tenham certo receio de trabalharem em grupo comigo, mas acabo sempre por resolver isso. Às vezes, os meus colegas também não sabem quais são as minhas limitações e têm medo de se aproximarem, porque têm medo de decidir em me ajudar ou de decidirem me incluir no meio deles e eu não consiga acompanhá-los, que não eu consiga andar pelos mesmos lugares. Até os próprios professores, alguns não sabem até que ponto eu posso acompanhar as aulas deles e, muitas vezes, nem sabem como fazer para tornar as disciplinas acessíveis a mim, não sabem adaptar. (A9UMinho)

Conforme relata a Gestora do Serviço de Apoio da UP, estão estabelecidas as condições mínimas de frequência na universidade, considerando que ela tem um Estatuto formalizado para abrigar os alunos com deficiência, tem uma política definida, com procedimentos claros e específicos para a integração desses estudantes, “acho que uma parte do trabalho está feita” (GSAUP).

É preciso generalizar isso, é preciso que toda a comunidade tenha consciência disso e toda a comunidade conheça e saiba como e utiliza estes procedimentos e efective estas condições, é preciso que a comunidade efective estas condições, porque não basta [...] ter uma lei e se definir um procedimento é preciso que alguém o aplique. Evidente, o que falta mesmo é esta sensibilização para a aplicação do que existe e se aplique pelo menos no que já existe já é um passo em frente. (GSAUP)

Conforme relata a Gestora de Ensino, a UP garante o acesso e a permanência dos alunos com deficiência e se tivessem mais condições económico- financeiras poderia suportar melhor até mesmo uma formação intensiva dos docentes em Linguagem Gestual, em alguma formação, para lidarem com essas pessoas, mas, nesse momento, efetivamente ainda não tem.

Depois de entrados na universidade, nós tentamos garantir que eles tenham efectivamente as mesmas condições, portanto suprir as lacunas para que eles tenham efectivamente as mesmas condições que restante dos estudantes. Claro que isto pode não suceder, porque se há um estudante com um nível de deficiência muito elevado que não tem qualquer autossuficiência, autonomia total, é mais complicado e, portanto, nós também não podemos [...] *a universidade também não pode substituir-se a família a sociedade, a segurança social em condições que devem ser supridas por essas entidades.* (GEUP, grifos nossos)

Na UP, todos os alunos disseram que se sentem incluídos. O aluno A12UP ressaltou que “tenho todos os apoios fundamentais que necessito e estou bem enquadrada na turma”. O Aluno (A13UP) relatou que existem algumas situações que não se sente incluído, principalmente as que envolvem conteúdos visuais e que não foram desenvolvidas estratégias para adequação das atividades. O aluno cita exemplo de quando se sente ou não incluído:

Por exemplo, quando é para visualização de filme ou qualquer coisa que esteja projetada, aí não, porque eu não posso ver e ninguém pode ver por mim, mas, por exemplo, quando é para preencher fichas ou questionários, aí sim, eu tenho ajuda de colegas e nesse aspecto sim, aí já posso falar em inclusão. (A13UP)

Como podemos verificar, a maioria dos alunos e gestores, no que diz respeito às condições de frequência/permanência consideram que as Ifes garantem ou tentam garantir a acessibilidade do aluno com deficiência, procuram assegurar um processo educacional inclusivo. Dos 14 alunos, dez disseram que se sentem incluídos, três que em parte e um disse que não.

Perguntamos se existe uma política interna de acessibilidade na instituição ou se ela se configura apenas com ações, programas e projetos isolados.

Segundo a Gestora do Serviço de Apoio (GSAUFG1), independente do Núcleo de Acessibilidade, existe na universidade o Programa UFGInclui que visa, por meio de cotas, à inclusão social, étnico-racial, bem como alunos surdos especificamente para o curso de Letras Libras. O lema desse programa é “Diversidade, Inclusão e Novas Possibilidades” (GSAUFG1). Segundo o atual Gestor, o objetivo do Núcleo de Acessibilidade é ser um Centro de Referência e, por meio das parcerias e reuniões realizadas com o Cegef, Centro de Seleção e demais órgãos/unidades internos da UFG, aos poucos, a universidade está conseguindo delinear uma política institucional para garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência, tendo o Núcleo como um setor para mediar essas ações.

A política é essa, que as demandas sejam concentradas na gente, então, por exemplo, o Reitor vai enviar um documento via MEC, primeiro ele passa para a gente, ou então ele pede para que a gente solicite às Unidades. Então, assim, há uma centralidade, porque aí a gente passa a saber o que está ocorrendo no âmbito da universidade. Eu não vou dizer para você que não ocorrem coisas nas unidades que a gente não saiba, mas isso é extraoficial, porque na oficialidade é necessário que eles nos comuniquem. Por exemplo, não dá para o diretor de uma Unidade chegar e passar direto para o Reitor, pois o Reitor vai pedir que ele encaminhe para nós, até assim como uma forma de filtro, porque não dá para chegar tudo no Reitor, tudo na Pró-Reitora. Têm coisas que a gente consegue resolver [...] quero dizer para você que toda e qualquer ação que envolve acessibilidade, que envolve pessoas com deficiências aqui no campus da UFG e a UFG, quando a gente coloca, é a UFG como todo, todas as Unidades, em todos os locais, obrigatoriamente têm que passar pelo o Núcleo as demandas, é por meio da gente que se toma alguma decisão e aí a gente dá o parecer nosso, mas lembrando que a tomada de decisão, a gente subsidia informações, posicionamento, mas a tomada de decisão cabe ao órgão responsável. (GSAUFG2)

Segundo a Gestora do Serviço de Apoio da UFU, a instituição não tem uma política interna, tem ações isoladas, grupos preocupados. É necessário ter uma política institucional e não localizada.

Inclusive, na minha tese de Doutorado, eu faço uma crítica severa a essa questão de estar sempre alocado na pessoa, olha se eu deixar de estar aqui na Faculdade de Educação, o setor vai morrer? Ele não pode ser uma questão vinculada a minha pessoa, ele tem que ser da instituição, a instituição tem que se interessar por isso, não ficar vinculado à pessoa, porque eu e [...] sentimos muito que isso acontecia aqui na UFU com a troca de Reitoria, assim em outras palavras, pega as trouxas de vocês. (GSAUFU)

Segundo o Gestor de Ensino da UFU, não existe uma política institucional formalizada aprovada, existem ações isoladas que estão caminhando para essa política.



Eu acho que isso a UFU já poderia ter se antecipado, mas o número de pessoas com deficiência era pouco, um aluno ali que se sabia, dois alunos ali, com o tempo, esse número foi aumentando, então era mais fácil tomar *soluções quase que de uma maneira doméstica e com isso tem lado bom e um lado ruim. Um lado bom é que se a Coordenação tinha liberdade, se ela fosse sensível, ela resolvia tudo; o lado ruim é que se acaba criando uma relação de dependência de pedido quando na verdade você já tem o direito.* Então, eu acho que a política vem para assegurar que o direito universal é para não criar nenhum tipo de dificuldade e nem constrangimento, então essa política, nesse sentido, ela vem sendo construída com essas ações, ela não está construída. (GEUFU, grifos nossos)

Segundo a Gestora do Serviço de Apoio da UMinho, existe nesse momento, da parte da Reitoria, toda uma sensibilidade e atenção para essas questões, mas ela não acha que haja um movimento uniforme de todos os serviços de todas as escolas. Ressalta que estão mais atentos e que “este é um caminho a ser feito na direção de ampliar essa preocupação em todos os serviços e órgãos da universidade. Agora, eu não posso dizer é que toda a universidade está consciente dessas situações e que deve adaptar-se para isso” (GSAUMinho).

A Gestora de Ensino ressalta que o GPI avalia as necessidades dos alunos e articula com os serviços internos da UMinho para mobilizar os apoios necessários.

Estes alunos, para além das suas dificuldades específicas, concentram outros tipos de dificuldades [...] é a pessoa que, às vezes, desenvolveu uma trajetória de vida que condicionou um conjunto de experiências e um conjunto de défices e, portanto, não é a deficiência sensorial ou motora que está em causa apenas, é também dar apoio do ponto de vista psicológico, muitas vezes, do ponto de vista financeiro também, muitas vezes, são pessoas com dificuldades acrescidas [...]. De facto tem que ter uma perspectiva casuística perante aquele caso, qual é o perfil das necessidades das pessoas e como vamos mobilizar essas ajudas. São mobilizadas diretamente quer pelo Gabinete para a Inclusão que se articula com os serviços técnicos [...] fazer as pontes necessárias com os outros serviços, com os serviços académicos, informar que temos um aluno assim, com os conselhos pedagógicos, com as direcções de cursos e, portanto, fazer as ligações que são necessárias para esse efeito. (GEUMinho)

Conforme a Vice-Reitora de Qualidade, Avaliação e Ética Acadêmica existe efetivamente uma política interna para a área da inclusão. Encontra-se expressa no Programa de Ação para o Quadriénio 2009-2013, proposto pelo Reitor ao Conselho Geral da UMinho e que mereceu a aprovação desse órgão. Nesse documento estratégico, uma das “medidas transversais refere-se efetivamente à consolidação e reforço do apoio à inclusão dos estudantes com deficiência, desdobrada em ações, cada uma delas caracterizada por estratégias de desenvolvimento, indicadores de realização e calendarização” (GVRQAEA).

O Programa de Acção para o Quadriénio 2009/2013, juntamente com o Plano da Qualidade<sup>181</sup> e Manual de Qualidade<sup>182</sup>, são os elementos-chave para a definição e implementação da estratégia institucional para a qualidade. Para o seu desenvolvimento e operacionalização tem como princípio a visão partilhada da missão e objetivos da universidade que envolvem todos os níveis da instituição. Como, por exemplo, no Programa de Acção para o Quadriénio 2009/2013 está estabelecido, no item 5.2, que uma das Medidas Transversais (MT 07) é a consolidação e reforço do apoio à *inclusão* de estudantes com deficiência (UMinho, 2009, p. 26). Essa medida visa responder aos desafios estruturais e será concretizada através das Ações Transversais (AT) a seguir:

AT7.1 Reforçar o acesso à informação, aos espaços e aos serviços por parte dos estudantes com deficiência; AT7.2 Consolidar a estrutura do GAED (Gabinete de Apoio ao Estudante com Deficiência), enquanto estrutura de coordenação das acções que visem dar resposta às necessidades neste domínio. (UMinho, 2009, p. 26)

Além de estabelecer a Medida e Ações transversais são indicados quais seguimentos da UMinho são responsáveis por desenvolver essas ações. A M7 Inclusão está como seguimento da “Reitoria, Coordenado pela Vice-Reitoria de Qualidade, Avaliação e Ética Académica com a participação da Reitoria de Investigação e Ensino, especificamente o Ensino, Infraestrutura, Inovação, Empreendedorismo e Projectos Especiais” (UMinho, 2009, p.30). No âmbito do seguimento Serviços e outras entidades está o Gaed que está como seguimento “da Reitoria, Coordenado pela Vice-Reitoria de Qualidade, Avaliação e Ética Académica com a participação da Reitoria de Investigação e Ensino, especificamente o Ensino” (UMinho, 2009, p.41).

Conforme a Gestora do Serviço de Apoio da UP, ela acredita que existe, na instituição, pelo menos uma tentativa de criar uma direcção nesse sentido com a implementação do Estatuto (Eenee), além de estar previsto no Estatuto da Universidade a Igualdade de Oportunidades a todos os estudantes.

Portanto, nesta medida, também se denota uma preocupação em termos políticos da universidade na inclusão destes estudantes que depois se concretiza em documentos concretos como o Estatuto e a criação do serviço, a colocação do serviço na Reitoria ou seja tudo isto faz com que de facto em termos políticos a universidade [...] porque este serviço tem muito apoio institucional, tem muito apoio político em termos da chefia da universidade. Muitas vezes, tem sido o Reitor directamente que intervém na sensibilização na própria gestão das coisas do serviço, na representação acompanhando o

<sup>181</sup> Plano de Qualidade. Disponível em: <<http://www.uminho.pt/docs/qualidade/2011/02/09/plano-da-qualidade-uminho-2010.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

<sup>182</sup> Manual de Qualidade. Disponível em: <<http://www.uminho.pt/docs/qualidade/2011/02/09/manual-da-qualidade-uminho-1-0-2010.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

serviço em várias ações em termos nacionais e, portanto, demonstra, desta forma, o suporte político e institucional da universidade em relação a esta área específica. (GSAUP)

A Gestora ressalta que o complicado é ter de coordenar, no dia a dia, essa ação com as outras Unidades Orgânicas e em todas as outras áreas de atividade da universidade. “O difícil é depois integrar esta diferença num contexto grande acadêmico com tanta gente envolvida” (GSAUP).

Para discutirmos a importância de uma política institucional e não ficar apenas a responsabilidade sobre um setor trouxemos, como exemplo, a situação dos alunos A2UFG, A5UFU e A6UFU e a dispensa das aulas por falta de acesso às salas de aulas. Nesse sentido, conversamos com o Gestor do Serviço de Apoio da UFG e com o Gestor de Ensino da UFU, tendo em vista a autorização do funcionamento de edifícios sem acessibilidade.

Esses Gestores falaram que, nas instituições, existe um programa para alocação de sala no início do semestre que leva em conta a acessibilidade do aluno com mobilidade reduzida. Segundo o Gestor de Ensino da UFU, o professor [...] aloca as salas usando alguns critérios que devem ser informados pelos professores e pelo Coordenador de Curso e o que acontece é que “as coordenações de curso, na maioria das vezes, esquecem, não dizem, não sabe se o aluno vai matricular naquela disciplina porque não tem um acompanhamento individualizado do aluno” (GEUFU).

No que diz respeito ao aluno A2UFG, o Gestor do Serviço de Apoio explicou que o *software* fez o processo dele, a locação do aluno na sala acessível foi feita, a questão é que o elevador estragou.

A agilidade de uma universidade com tanta burocracia não é uma agilidade que a gente queria, a gente queria ir lá e que a coisa resolvesse na hora, mas até que abre um processo, a movimentação tem que ser uma movimentação mais interna, uma mudança de sala, ou então muda o prédio e a aluna vai ficar prejudicada do mesmo jeito, porque se mudar o prédio, existe a questão do acultramento, a aluna quer estar envolvida nas atividades, envolvida nos diálogos. De repente, ao mudar de prédio, a aluna deixa de ter toda aquela riqueza que é estar junto com os colegas dos outros cursos. Então, por que só aquela turma será isolada é um processo de segregação? E a gente tem que se questionar o tempo todo, o que é pior deixar a aluna no primeiro andar tendo que ser carregada com a cadeira de rodas pelos colegas ou mudar de prédio para que ela tenha acessibilidade e aí a gente fica entre a cruz e a espada, porque o elevador não está funcionando, nós temos que tomar alguma decisão, sempre são decisões que não são as melhores possíveis, o ideal seria que o elevador estivesse sempre funcionando e que não tivesse problema, o mais ideal ainda é que a sala não precisasse nem de elevador que fosse no térreo, mas os modelos de sala de aula aqui não comportam isso, porque no térreo não cabe sala, tem que ser a partir do 1º, 2º, 3º andar que a coisa vai acontecer, são prédios antigos. (GSAUFG2)

De modo geral, verificamos que nas três universidades (UFG, UMinho e UP), aos poucos, está se delineando uma política institucional para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, tendo os Serviços de Apoio como o principal mediador das relações internas e externas. Na UFU, existe uma dificuldade política, mas existem excelentes ações de ensino, pesquisa, extensão e atendimento desenvolvidas pelo Cepae que garantem as condições de frequência desses alunos.

No estudo desenvolvido por Reis (2010), em relação à organização das ações para implementação das políticas públicas em duas universidades, a autora constatou que a Universidade E apresenta uma organização da sua política institucional, uma vez que ela atua diretamente com o aluno com deficiência durante o vestibular e o seu percurso acadêmico até conclusão no curso de graduação. Já na Universidade A, a organização se caracteriza por ações descentralizadas. Silva (2009), em seu estudo desenvolvido nas UFG, UFMT, UFMS, UFU e UnB constatou que não existe uma preocupação institucional (política institucional) com a formação de docentes para o exercício profissional em contexto de educação inclusiva para atuar na escolarização de estudantes com diferentes níveis e deficiência, reforçando a ideia de um efeito cascata e a vinculação da discussão da temática sempre a um e/ou pequeno grupo de professores que se interessa e se preocupa com ela.

Começamos pelo entendimento que a responsabilidade de acessibilidade desse aluno é da instituição, mas especificamente do curso em que ele está matriculado. A Gestora do Serviço de Apoio da UFU relatou que, às vezes, a Coordenação de Curso liga para o Cepae *“pedindo para a gente ir buscar o aluno que é nosso”*.

Logo, se identifica a transferência de responsabilidade do âmbito institucional para o individual, o local. “Cabe ao sujeito com deficiência conseguir provar e promover suas condições de acesso e bom desempenho nestes espaços, destituindo a responsabilidade da equiparação destas do campo institucional” (SILVA, 2009, p. 214-215). Essa premissa é totalmente contrária ao movimento de inclusão, que defende que as instituições precisam tomar para si a responsabilidade

De estar preparada e/ou de preparar-se para receber e trabalhar adequadamente com os grupos antes excluídos e/ou considerados pouco capazes para estar nestes espaços. A responsabilidade é institucional e não pessoal. [...] há que se construir uma política institucional de acessibilidade não só arquitetônica, mas atitudinal e conceitual de todos os envolvidos na instituição com o processo educacional. (SILVA, 2012, p. 13)

Segundo essa autora (2009), o próprio Ministério da Educação, ao insistir na institucionalização de políticas públicas educacionais pautadas nos princípios da educação inclusiva, acaba exercendo pouca influência nas políticas internas das instituições.

As universidades têm o compromisso social e institucional de criar e estabelecer uma política de inclusão. Já os Serviços de Apoio/Núcleo de Acessibilidade devem se fortalecer no contexto universitário, enquanto mediadores das relações institucionais, e não se tornarem um depósito para os problemas referentes aos alunos com deficiência. Eles devem, sim, ser os interlocutores e os agentes instigadores para os encaminhamentos adequados à resolução desses problemas e legitimar seu espaço enquanto promotores de relações de parceria com os segmentos internos e externos. Desse modo, poderão oferecer um acompanhamento sistematizado das ações implementadas (PAULINO, 2007).

Resolver uma situação, por mais que tenha boa vontade, tem limitações financeiras, burocráticas, administrativas, atitudinais, dentre outras. Por isso, há necessidade da implementação de uma política institucional, de uma cultura institucional que envolva toda a comunidade universitária (alunos, docentes, técnico-administrativos e gestores). Pois nem sempre o Gestor do Núcleo de Acessibilidade consegue estar presente em todo tempo e espaço institucional. Como por exemplo, o Gestor de Infraestrutura, ao identificar o problema, encontrar a solução é preciso comprometer-se com ela até que seja implementada completamente. Acompanhar o processo de perto. Implementar a solução pode ser algo a ser executado por outra pessoa ou pelo Gestor que a identificou. Se o Gestor que a identificou for o executor deverá ir até o final do processo até que tenha efetivamente resolvido o problema. Todavia, se apenas definir a solução, mas não vai implementá-la pessoalmente deverá monitorar todo o processo para garantir que o que foi combinado aconteça de fato. Só termina quando as pessoas afetadas estiverem satisfeitas com o desfecho da situação.

Mas, se existe uma política institucional de inclusão na universidade, outras pessoas também podem ficar atentas caso aconteça algum problema na execução de determinado processo como, por exemplo, no edifício que foi liberado para as aulas e não foi instalado o elevador e por erro do software que, ao fazer as logística das salas de aula lotou, a sala do Aluno A5UFU no pavimento superior. Nesse sentido, uma das atitudes do professor, já que ele não cancelou a aula e optou por dispensar o aluno, era encaminhar ao departamento adequado ou à coordenação do curso a situação desse aluno. Mas, pela falta de comunicação, o aluno ficou quase a primeira semana sem ter acesso à aula, pois nem ele e nem o professor comunicou o fato aos órgãos responsáveis.

Conforme Amaral *et al.* (2000), as diretrizes propostas para a elaboração de uma política referida à deficiência deve obedecer alguns princípios como o desenvolvimento de ação conjunta da Administração Central (Reitoria), das Unidades e Órgãos e da Comunidade, de modo a assegurar a plena inclusão educacional/funcional de seus alunos, funcionários e professores com deficiência:

- a) Fazer cumprir as determinações legais, referidas à remoção de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, de comunicação e informação que dificultam ou impedem o acesso e a permanência com sucesso de pessoas com deficiência nas dependências da instituição.
- b) Incentivar a criação de grupos de apoio (como leitores, digitalizar, intérpretes de Língua de Sinais/LGP, etc.) para suprir algumas necessidades manifestas por pessoas com deficiência.

Para gerenciar a implantação e implementação dessas diretrizes a serem traduzidas em ações estratégicas em cada segmento, deverá ser criada uma Comissão Permanente, que acreditamos que seriam os Núcleos de Acessibilidade, preferencialmente vinculada à Vice-Reitoria, assegurando-se, assim, uma instância centralizadora, composta por representantes do Processo Seletivo, da Infraestrutura; do Ensino; da Ação Social; de pessoas com deficiência (docente, discente e de funcionários não docentes), dentre outros. “Essa Comissão deverá atuar junto às diversas Unidades e Órgãos (internos e externos), oferecendo assessoramento para a implementação de linhas de ação que removam barreiras ao acesso e à permanência, com sucesso, de pessoas com deficiência” (AMARAL *et al.*, 2000, p. 11).

Precisamos ter cuidado para que os serviços e programas “especiais” não tenham como função normalizar as pessoas com deficiência de modo que a sociedade, nesse caso a universidade, continue com suas velhas práticas e o aluno que tenha que se encaixar, bem como cuidado para não se configurar como políticas setoriais desconfiguradas das demais ações da universidade. Como dizem Fabris e Lopes (2005, p. 15):

Talvez seja essa a razão de existência dos especialistas de serviços de apoio, pois se as instituições tomam como verdade os enunciados e discursos que falam apenas do que lhes falta e de como normalizá-los e corrigi-los, esses especialistas e serviços poderão estar atuando a favor dos processos de exclusão das diferenças, justificando e reforçando as marcas de anormalidade e incorrigibilidade.

Devemos garantir que as medidas de acesso e permanência na universidade sejam implementadas “de acordo com o paradigma da inclusão social, procurando substituir o velho modelo médico da deficiência (adaptar a pessoa deficiente ao sistema educacional) pelo

modelo social da deficiência (adaptar o sistema educacional às necessidades especiais de qualquer aluno)” (SASSAKI, 2006, p. 2).

Por isso mesmo questionamos: será que tinha que ter um núcleo específico ou essas práticas deveriam perpassar todos dos âmbitos da universidade para promover uma política de inclusão? No nosso modo de entender, e considerando os princípios que norteiam o paradigma da inclusão, não precisaria de um espaço específico, deveria fazer parte das ações institucionais de forma geral, mas analisando a história educacional das pessoas com deficiência, esse espaço se faz necessário, pois essas pessoas sempre são esquecidas no momento de tomadas de decisões nos diferentes aspectos políticos, administrativos e pedagógicos. Como constatamos no nosso estudo, se os Serviços de Apoio não se articulam com os demais órgãos da instituição, as ações realizadas não contemplam os alunos com deficiência. Mesmo tendo garantias legais, sempre depende de uma pessoa/grupo de pessoas ligado ao assunto ou à área para “lembrar” que tem garantias legais para a acessibilidade dos alunos com deficiência.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos o direito de ser iguais, sempre que a diferença nos discrimina; temos o direito de ser diferentes, sempre que a igualdade nos descaracteriza.  
(BOAVENTURA SANTOS)

Este estudo analisa a organização das Ifes no Brasil e em Portugal, no que diz respeito aos encaminhamentos e às ações institucionais (políticas, atos normativos, programas, projetos de criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidades, gabinetes, serviços de apoio, etc.) em face das demandas por acesso e permanência na educação superior pelos alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual).

No Capítulo I, propomo-nos a refletir sobre os termos recorrentes nas políticas que orientam as reformas educacionais, como equidade, diferenças e inclusão. Tendo em vista que, apesar dos enunciados desses termos permitirem pensar na ruptura, em mudanças, eles estão configurados nas políticas sociais focalizadas e seletivas sob a orientação das tendências neoliberais que vinculam a educação à lógica de mercado.

Por meio das análises empreendidas, verificamos que os termos/conceitos de equidade, inclusão e diferença, presentes nos discursos “da educação para todos e da escola inclusiva, ocorrem num contexto de exclusão social ampliada, o que aumenta os desafios para assegurar os direitos das pessoas com deficiências” (FERREIRA, 1998, p. 14). A diferença é usada não como alteridade, mas como política de identidades, que cria os diferentes e serve para a administração e ação na elaboração das políticas sociais. Por sua vez, essas políticas, que atualmente se configuram em ações focalizadas e distributivas, acabam aumentando a seleção entre os diferentes que não foram contemplados.

Nesse sentido, verificamos que a “sociedade burguesa é inclusiva por conta da ordem econômica, pois o fora desestabiliza, inclui o outro para estabilizar a ordem vigente da sociedade” (LÉVY, 2007, p. 27). A sociedade que exclui é a mesma que inclui e cria outras formas de exclusão, considerando que os discursos educacionais utilizam as diferenças para produzir os diferentes, numa perspectiva de políticas de identidades, que ora estão incluídos ora estão excluídos. A inclusão nessa sociedade excludente, na perspectiva da política de identidades, passa a ser moeda de troca.

Enquanto calarmos as nossas vozes e diluirmos nossa luta em torno de políticas de identidades e permitir o sistema funcionar, sem revelar as contradições internas, a escola/universidade será o local de aplicação das políticas de focalização, de diferencialismo e

assistencialismo do governo e a responsável pela igualdade de oportunidades entre os homens e a educação responsável pela riqueza do País.

Não sabemos como veicula o discurso que vivemos numa sociedade inclusiva e se temos uma educação desse modelo se os indicadores e os elementos definidores caminham em sentidos opostos, com desigualdade, fragmentação, *apartheid* social. Fica difícil compreender como a política de inclusão poderia gerar equidade em países com desigualdades regionais tão graves. Armados com esses conceitos, podemos compreender melhor o processo de inclusão educacional como um processo de produção e conservação da desigualdade social e educacional. “E deveria ser contra este pano de fundo que as ideologia e políticas públicas deveriam ser propostas e avaliadas” (MACHADO, 1995, p. 137).

Nesse sentido, ressignificar o entendimento de incluídos e excluídos implica em “direcionar as políticas sociais de forma que garantam modificações radicais na forma de gerar e distribuir riquezas no País. Caso contrário os incluídos e os excluídos continuarão sempre os mesmos, ou os percentuais de excluídos crescerão ainda mais” (CARMO, 2006, p. 47). Entretanto, a sociedade opta por não resolver suas contradições, “pois isto significaria sua própria destruição. Ela apenas as dispersa no modelo social de tal forma que, ao invés de um confronto, ela consegue harmonizar as relações e perpetuar as contradições” (CARMO, 2006, p. 49). Muda o debate de lugar para continuar funcionando, pois todos querem estar incluídos à lógica do capital e com isso não têm como horizonte a superação desse modelo que gera a contradição incluído/excluído.

Por isso, precisamos de uma educação que nos capacite a refletir e levantar as contradições entre o que se diz e o que realmente se quer no projeto educativo brasileiro, pois os jargões utilizados não precisam ser definidos a quem estão servindo na política pública.

No Capítulo II, procuramos refletir sobre as políticas de ampliação e expansão para a educação superior no Brasil e em Portugal. Considerando a globalização das políticas educativas no âmbito mundial em que a característica principal é a regulação transnacional, as convergências para as reformas da educação superior no Brasil e em Portugal caminham para o atendimento dos princípios de mercadorização e privatização, internacionalização, novas modalidades de financiamento, diversificação e diferenciação institucional, aprendizagem ao longo da vida, dentre outras.

No que se refere à expansão desse nível de ensino no Brasil, o crescimento ocorreu no setor privado. Apesar dos investimentos do governo Lula no setor público, com a implementação do ProUni, houve o aprofundamento da privatização da oferta da educação superior que não conseguiu atender à demanda da população brasileira que não consegue

pagar as mensalidades. Por sua vez, em Portugal, o setor público é o que apresenta maior número de estudantes. Todavia, o público/estatal nesse país tem o pagamento de propinas que vem dificultando e até mesmo diminuindo o acesso dos candidatos que se encontram nos estratos menos favorecidos da sociedade.

De modo geral, verificamos um grave problema de acesso à educação superior. A maioria dos alunos que se encontra fora desse nível de ensino pertence às camadas populares. As políticas e os programas elaborados e implementados com objetivo de expansão de vagas favoreceram a privatização das IES, gerando um grande paradoxo, tendo em vista que os alunos que não têm acesso não têm condições financeiras para custear os seus estudos.

Nos dois países, identificamos políticas de expansão com objetivos de ampliação e não universalização das vagas, tendo em vista que a educação superior continua meritocrática, seletiva e elitizada, principalmente nas IES públicas cujo número de vagas é limitado. Além disso, apesar da expansão verificada nos dois países, eles não conseguiram democratizar o acesso, apesar das políticas de reserva de vagas (Contingente Especial). Essas políticas afirmativas existentes em ambos os países são destinadas a candidatos diferentes como, por exemplo, em Portugal, tem uma política nacional para as IES pública para reserva de 2% para candidatos com deficiência, enquanto que no Brasil não existe. No Brasil, existe uma política nacional de cotas sociais e raciais nas Ifes, já em Portugal, não tem.

Enfim, de forma geral, apesar de esses dois países guardarem diferenças em suas formações político-sociais, eles apresentam o mesmo encaminhamento político, qual seja, a privatização e empresariamento da educação superior.

Como podemos apreender a partir do que foi exposto no Capítulo II, a expansão das vagas para a educação superior ocorreu no setor privado e, considerando as desigualdades sociais, não podemos confundir essa expansão com democratização. Segundo Chauí (2003), precisamos romper com o modelo proposto pelos organismos multilaterais com a pretensão de resolvermos os problemas dos nossos sistemas de ensino, tanto da educação básica quanto da educação superior. Precisamos de outra lógica para nossos assuntos educacionais. A lógica econômica deveria só ser utilizada para financiar, de modo adequado, a reforma dos nossos sistemas de ensino e não como políticas de austeridade para restringir os gastos públicos e incentivar o setor privado.

No Capítulo III, procuramos refletir, a partir da literatura e da legislação pertinente, sobre a organização da educação superior no Brasil e em Portugal para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência. Como podemos apreender a partir do que foi exposto sobre esses países, verificamos que as reformas educacionais vêm sendo balizadas

principalmente por mudanças de ordem instrumental-legal ou jurídico-normativa que servem para regulação e gestão das instituições.

No Brasil, no que concerne à educação superior, existem leis, decretos, normas, diretrizes, portarias que direta ou indiretamente asseguram as condições básicas de acessibilidade das pessoas com deficiência nesse nível de ensino. Sem pensarmos em legislação específica para esse nível de ensino, bastaria o que está expresso na nossa Constituição (1988) para encontrarmos os espaços sociais destinados ao público organizado para atender às demandas e às especificidades dessas pessoas. O direito constitucional de ir e vir. Mas, além desse, vários outros dispositivos específicos foram criados para esse nível de ensino.

Constatamos que todos os instrumentos jurídico-normativos específicos voltados para as pessoas com deficiência na educação superior versam sobre: a reserva de vaga para o aluno com deficiência em IES da rede privada de ensino; a inclusão de disciplinas que tratam das questões referentes à deficiência na grade curricular dos cursos da educação superior, principalmente nas de licenciaturas; assegurar as condições básicas de acessibilidade (arquitetônica, urbanística, materiais didático-pedagógicos, comunicação, informação e ajudas técnicas) das pessoas com deficiência (física, auditiva e visual), tanto no processo de ingresso (vestibular) quanto sua permanência no interior da instituição para o acesso ao conhecimento e ao currículo do curso escolhido e a necessidade de criação ou consolidação de núcleos de acessibilidade. Em nenhum dos documentos analisados, encontramos discussões sobre a função e organicidade da universidade em termos de projeto político-pedagógico, currículo, aspectos didático-pedagógicos (conteúdo, metodologia de ensino e práticas pedagógicas diferenciadas, processos de avaliação, etc.), ritmos de aprendizagem, causas do sucesso/fracasso dos alunos, a capacitação de recursos humanos e a formação de professores (educação superior) para atuarem nesse nível, bem como orientações para a ação docente para com os discentes com deficiência. Em nenhum momento são questionados os conteúdos utilizados para elaboração da prova do vestibular, como a adequação do conteúdo das provas de Geografia, Matemática, Química, etc. tendo em vista os gráficos, os mapas, dentre outros que são extremamente difíceis para o leitorista passar para o candidato cego entender e conseguir fazer a representação desse conteúdo. Encontramos apenas orientações para ampliação do tempo da prova conforme a necessidade dos candidatos, a forma de realização da avaliação (oral ou em braille) e a adoção de critérios flexíveis na correção das provas discursivas e de redação dos candidatos/alunos surdos, “dando relevância ao aspecto

semântico da mensagem sobre o aspecto formal e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição a prova de redação” (BRASIL, 1996b, p. 1).

Em Portugal, não existe um conjunto de diplomas legais para orientar as ações das universidades sobre as pessoas com deficiência, mas as condições básicas de acessibilidade delas são abrangidas de forma implícitas e explícitas em outros dispositivos legais. Como por exemplo, o Art. 71º da Constituição já seria suficiente para que os recursos de acessibilidade fossem garantidos aos estudantes com deficiência na educação superior. Além disso, conforme garante a Lei 46/2006, qualquer barreira existente, seja ela arquitetônica, comunicação e informação, pedagógica, atitudinal, dentre outras, seria considerada uma discriminação com base na deficiência. Sem contar a não observação da Lei no momento da construção de um prédio público e a autorização para o funcionamento dele, como constatamos nas nossas análises.

Verificamos nos dois países a consonância das políticas públicas nacionais com as orientações advindas das instâncias internacionais (ONU, Unesco, FMI, etc.) visando assegurar o direito das pessoas com deficiência.

No que se refere às ações, encaminhamentos e dificuldades das IES para garantir as condições de permanência dos alunos com deficiência, os estudos analisados demonstraram uma convergência de prática entre os dois países. Os estudos revelaram ainda que os dispositivos legais são efetivados na maioria das instituições, sem alterar substancialmente a realidade desse espaço social. Conforme Santos, B. (2010, p. 96,97), “a grande primazia e autonomia do Estado na formulação das políticas coexistem com a grande ineficácia e dependência na execução delas [...] se queda nos textos legais, ordinários e constitucionais, e dificilmente se traduz em práticas sociais adequadas”. Na prática, verifica-se um quadro aparente de distanciamento entre as metas políticas anunciadas e o atendimento efetivo por parte do poder público (MAZZOTTA, 2001).

Nos Capítulos IV e V, analisamos as ações e encaminhamentos das Ifes no Brasil e em Portugal para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência. O trabalho de análise foi estruturado em três grandes dimensões institucionais: Políticas, Ações e Serviços de Apoio/Núcleo de Acessibilidade.

Conforme os alunos com deficiência, as principais dificuldades encontradas em relação às barreiras arquitetônicas (elevadores, falta de sinalização, objetos decorativos), pedagógicas (materiais acessíveis, tempo de disponibilização e professores), comunicacionais (intérpretes) e atitudinais (formar grupo com eles), após várias reclamações junto aos órgãos responsáveis na universidade, algumas foram resolvidas. Os vários obstáculos que não foram resolvidos ou

que surgem, eles conseguem superar com ajuda da família, dos outros estudantes e/ou por esforço e mérito pessoal. Ficou claro nas falas dos alunos das universidades portuguesas, que são abrigados por Estatutos que lhes concedem algumas *regalias*, mas que só utilizam o que precisam para não obter vantagens sobre os demais alunos.

No que se refere às ações e aos encaminhamentos das universidades para garantir a acessibilidade do aluno com deficiência nessas instituições, existe um Serviço de Apoio/Núcleo de Acessibilidade. Visando eliminar as barreiras para garantir o acesso e a permanência dos alunos, os gestores, principalmente os Serviços de Apoio/Núcleo de Acessibilidade, vêm realizando diversas ações: a) atitudinal: sensibilização por meio de cursos, oficinas, jantares, publicação, cartazes, orientação a professores e coordenadores, etc.; b) arquitetônicas: reformas nos prédios antigos e construção dos prédios novos dentro dos princípios das normas legais; c) pedagógicas: orientação a professores; leitores e gravação de materiais; digitalização de materiais, etc.; d) comunicacionais: intérpretes.

Os principais desafios que eles enfrentam, que acabam por limitar as ações e autonomia do Setor, segundo os Gestores dos Serviços de Apoio, são os financeiros, os recursos humanos e as barreiras atitudinais, sendo estas as piores de todas, pois mudar a mentalidade e as atitudes preconceituosas da comunidade universitária em relação aos alunos com deficiência acaba interferindo em todas as outras.

Em relação às Políticas Institucionais, no Brasil, apesar do avançado quadro jurídico normativo sobre a acessibilidade das pessoas com deficiência na educação superior, não tiveram impacto no domínio dos normativos internos da UFG e da UFU. Em Portugal, não há uma legislação nacional para normatizar e orientar a permanência na educação superior, mas leis específicas voltadas às pessoas com deficiência, que contemplam os recursos de acessibilidade, resultaram em políticas internas em forma de despachos, estatutos, etc. nas universidades pesquisadas.

Entendemos que essas políticas de normatização e orientações nacionais, no caso do Brasil, tanto visando o acesso (Processo Seletivo) quanto à permanência (políticas Institucionais) são fundamentais no objetivo de evitar práticas diferenciadas para necessidades semelhantes e/ou idênticas e estabelecer os princípios e linhas gerais a serem considerados pelas IES na organização de serviços mínimos de apoio a estudantes com deficiência. No Brasil, existe o Aviso Circular nº 277, mas, como ficou demonstrado em nosso estudo, apesar de ser um direito legal na UFU, o intérprete não faz a tradução da prova para o candidato surdo no Processo Seletivo. Como por exemplo, se a situação a ser resolvida é de um aluno surdo e a solução é a presença de um intérprete, essa solução não pode ser diferente de uma

IES/Unidade Acadêmica para outra. Em uma IES se faz a tradução apenas de avisos e informações e, em outra, faz a tradução da prova toda; em uma faculdade, o intérprete acompanha o aluno durante todo tempo e, em outra, apenas em situações de prova. É necessário um respaldo legal para balizar essas ações, uma política interna traduzida em medidas e orientações que afetem estruturas e práticas construindo referenciais importantes para a ação. No que se refere às políticas internas, apesar da autonomia da universidade, constatamos a responsabilidade social em equiparar as condições adequadas a todos os estudantes. Nesse sentido, a universidade tem que se adequar à necessidade do estudante com deficiência.

Quanto ao número de alunos com deficiência, verificamos que, no Brasil, a maioria deles está matriculada na rede privada de educação superior. Os estudos mostraram que boa parte das instituições, tanto pública quanto privada, não assegura as condições básicas de acesso e permanência dessas pessoas. É necessário refletirmos que as políticas de financiamento como o Programa Incluir, que destina verbas com vistas à implementação de uma política de acessibilidade, são exclusivas para as Ifes.

Chamamos atenção sobre o problema encontrado pelos alunos com deficiência visual referente à disponibilização de livros e textos em formatos acessíveis. As bibliotecas poderiam já adquirir livros nesses formatos, mas para isso os autores e editoras precisariam pensar em uma maneira de disponibilizar essas obras sem prejuízos para ambos os lados. Os congressos e as revistas onde os professores publicam seus trabalhos científicos poderiam solicitar dos pesquisadores/autores ou eles mesmos adequarem os artigos e livros em PDF acessível e Libras/LGP, do mesmo modo que eles solicitam para adequar em outro idioma como, por exemplo, o inglês. É preciso também fomentar a transferência além-fronteiras de obras protegidas por direitos autorais em formatos acessíveis e/ou promover o recurso às exceções previstas na diretiva sobre direitos de autor no caso desses alunos (PIRES, 2007). Além disso, os próprios professores poderiam disponibilizar esses textos para os alunos quando utilizá-los em formato PDF ao invés de deixá-los na *xerox*. A universidade, para auxiliar os Serviços de Apoio, poderia ter um espaço responsável por essa digitalização e cada texto/livro digitalizado seria disponibilizado virtualmente para troca de materiais entre as IES. Assim como Michels (2002), não encontramos, nas Ifes brasileira, nenhuma ação que tenha por objetivo organizar uma base de dados nacional entre os estabelecimentos de educação superior que proporcionam condições especiais de apoio ao estudante com deficiência com vista à troca de material e de informações. Esse intercâmbio de materiais acessíveis já acontece em Portugal, por meio da Biblioteca Aberta no Ensino Superior – Baes. Um

exemplo desse tipo de banco de dados no Brasil é o da Universidade Cidade de São Paulo – Unicid. Segundo Pela (2006 *apud* CASTRO, 2011, p. 219), na biblioteca da Unicid, os materiais que foram preparados para os alunos com deficiência visual “são reunidos no *Catálogo IDV – Informação para Deficientes Visuais*. Esse catálogo serve de registro e recuperação de informações que estão em diferentes formatos (braille, arquivo de computador e MP3)”.

Enfatizamos também a construção dos prédios novos. Em todas as instituições pesquisadas, encontramos sérios problemas de acessibilidade que limitam e impedem o acesso dos alunos com deficiência física e visual aos ambientes de sala de aula, coordenação e sala de professores. Os Gestores nos explicaram que esses problemas estão relacionados às dificuldades provocadas pela burocracia e processos de licitações que as Ifes enfrentam. Mas, verificamos nos depoimentos que, apesar desses edifícios serem construídos conforme a legislação, existem erros na elaboração e execução dos projetos.

Em tese, as barreiras arquitetônicas seriam as mais fáceis de eliminar, considerando as várias reformas e construções que são desenvolvidas nas Ifes. De maneira geral, no conjunto das práticas e processos, não têm correspondências com o que está prescrito nos textos jurídico-normativos. Como elucida bem Carmo (2001, p. 43), as leis e as normas emanadas do Estado expressam o poder e o interesse de uma minoria e nem sempre existe concordância entre o ato jurídico e sua operacionalização.

Entretanto, quando a norma ou lei beneficia o Estado, sobretudo em termos econômicos, as Medidas Provisórias são colocadas em prática imediatamente, sem nenhuma burocracia ou necessidade da justiça intervir para o seu cumprimento. À guisa de exemplificação, destacaríamos o novo Código Nacional de Trânsito [...] onde uma lei nova foi imediatamente colocada em prática, enquanto que a exigência de adaptação dos logradouros públicos em nível nacional foi aprovada em 1988 e poucas foram as cidades que se mobilizaram nessa direção. (CARMO, 2001, p. 43)

Um exemplo recente no Brasil é a exigência dos carrinhos de bebês para trafegar com crianças menores de sete anos. Se não cumprirmos a norma, pagamos multa e perdemos ponto na carteira de motorista. Por que não tem um órgão no Estado que monitora se realmente os estabelecimentos de ensino e outros espaços asseguram a acessibilidade das pessoas com deficiência, como tem o monitoramento sobre os projetos de interesses deles? Já que uma das características da reforma da educação superior é a implementação de um sistema de avaliação das IES, por que o MEC autoriza o funcionamento dessas instituições sem garantir os requisitos básicos de acessibilidade? Por que o mesmo Poder Público que elabora as leis e fixa prazos para o seu cumprimento não fiscaliza autorizando o funcionamento de construções



sem os requisitos básicos de acessibilidade, descumprindo assim a própria lei? Por que quando o curso recebe nota mínima ele é fechado ou ameaçado a fechar e se a universidade não oferece condições de estudos para as pessoas com deficiência não acontece nada? Se fossemos pensar o direito de ir e vir, a Constituição de 1988 e o Decreto-Lei 123/97, revogado pelo 163/2006, em Portugal já se prevê a acessibilidade e a fiscalização na hora da aprovação da construção. Isso já seria suficiente para que a estrutura arquitetônica e urbanística da universidade estivesse acessível à pessoa com deficiência. Entretanto, anos se passaram e ainda não saiu do papel. Mas, devemos nos atentar que inclusão não se faz por decreto. É um processo que “implica em mudanças estruturais, culturais, bem como na construção de uma nova postura pedagógica e social” (MELO; SILVEIRA; SUART, 2010, p. 4323).

Considerando o problema de acessibilidade arquitetônica identificado em nosso estudo e nos estudos de diversos autores, enquanto a instituição não consegue resolvê-lo, concordamos com o Gestor do Serviço de Apoio da UFG em sugerir uma rota acessível tendo em vista o espaço amplo dos campi universitários. Essa rota acessível deve ser construída/desenhada com a participação dos alunos com deficiência, Serviços de Apoio/Núcleos de Acessibilidade e diretoria/pro-reitoria de infraestrutura. Entretanto, essa não pode ser uma solução definitiva, tendo em vista que esses alunos não teriam acesso aos outros espaços, o que significaria discriminação por base na deficiência.

De modo geral, não podemos desconsiderar as inúmeras ações e encaminhamentos que as Ifes vêm desenvolvendo, principalmente pela luta e atuação dos Serviços de Apoio, todavia não são suficientes e ainda não conseguiram implementar uma política institucional de acessibilidade para os alunos com deficiência.

Se considerarmos os depoimentos dos alunos, o atraso na disponibilização do material acessível, a falta de intérprete, falta de acessibilidade ao prédio que funciona a coordenação dos cursos e sala dos professores para os alunos, falta de comunicação nas dependências da universidade dependendo sempre do aluno, não podemos falar que a realidade encontrada nas Ifes se enquadra nos parâmetros necessários a uma política de inclusão. Os resultados encontrados não permitem afirmar que as Ifes são inclusivas, de vez que prevalece um movimento ainda integracionista no interior delas que transfere para o aluno o esforço para se adequar ao contexto universitário.

Desse modo, no que se refere ao acesso enquanto ingresso à universidade, podemos inferir que não existe uma política de inclusão nas Ifes, porque a entrada nesse nível de ensino não foi universalizada e continua elitista, meritocrática e excludente. É preciso repensar o acesso desse aluno a esse nível de ensino que, no nosso modo de pensar, implica numa

reorganização da educação básica e da educação superior de forma a romper com o paradigma da normalidade que ainda classifica, ordena, hierarquiza, seleciona e exclui aqueles que não atendem aos seus princípios. Nesse sentido, além de uma política de acesso, precisamos de uma política de permanência para que essas pessoas tenham condições de acesso ao conhecimento e ao currículo.

Nesse contexto atual, “pautado pela perspectiva integracionista e nominado de inclusivo, o acesso é até possível, mas a permanência de muitos grupos no interior de vários cursos nas universidades continuará sendo um complicador” (SILVA, 2012, p. 13). A ideia da universidade como espaço inclusivo nos remete às dimensões físicas e atitudinais que permeiam o ambiente universitário, “onde diversos elementos como a arquitetura, engenharia, o transporte, o acesso, experiências, conhecimentos, sentimentos, comportamentos e valores, dentre outros, coexistem, formando esse lócus extremamente complexo” (FREITAS; CIDADE, 2002, p. 26).

Já que o discurso expresso nas reformas e políticas educacionais é a democratização do acesso e da permanência, as “IES *inclusivas* serão baseadas numa proposta de um modelo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (MANTOAN, 2003, p. 26).

Segundo Bragança e Oliveira (2005), é preciso refletir sobre os fundamentos da educação inclusiva, procurar saber e repensar o modo de funcionamento institucional, hoje pautado na lógica da exclusão em favor da lógica da inclusão. Estamos utilizando estruturas que foram organizadas na lógica da exclusão e, sem modificá-las, queremos utilizá-las para favorecer a inclusão. Não se trata apenas de elaborar Leis, Decretos, Portarias, etc., é preciso colocá-las em prática e para isso demandam recursos financeiros e humanos para se efetivar.

Se não tem investimento suficiente como fazer propiciar a inclusão? Considerando os ajustes estruturais referentes aos gastos públicos, fica parecendo que, num passe de mágica, toda instituição organizada a partir do padrão de normalidade começasse a transformar eliminando, em seu interior, as barreiras arquitetônicas, pedagógicas, de comunicação e de informação, etc. de modo a se organizar conforme as demandas das diferentes pessoas em seu interior.

Essas instituições precisam estar cientes da importância de expor às instâncias governamentais as limitações que enfrentam e de apontar encaminhamentos que devem ser tomados para que haja a garantia de acesso, ingresso e permanência desses estudantes, pois contam com profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, que podem contribuir com ensino, pesquisa e extensão na área das necessidades educacionais especiais (MOREIRA, 2005, p. 41).

Para a inclusão não cabe somente aos estudantes a tarefa de se adequarem às condições que a instituição e seus cursos lhes oferecem. “É preciso que as instituições se preparem para receberem seus futuros acadêmicos e que, em conjunto, se construam as condições necessárias para se garantir o sucesso escolar de todos. Este é sem dúvida um grande desafio” (SILVA, 2012, p. 16). Não há como negar que as exigências são muitas e que não basta apenas a boa vontade de alguns. Inclusão exige rupturas e a busca de alternativas viáveis (THOMA, 2006). A IES, que tem como princípio a inclusão escolar, precisa implementar uma política institucional para garantir a acessibilidade (atitudinal, arquitetônica, pedagógica, de comunicação e informação) do aluno com deficiência para que as oportunidades possam ser equiparadas aos demais estudantes na universidade.

Percebemos que, de modo muito lento, os Serviços de Apoio estão conseguindo organizar ações e encaminhamentos articulados com demais órgãos das instituições de modo a delinear o esboço de uma política institucional de inclusão. Mas, ainda existem muitas ações isoladas e muito descaso por parte de alguns setores deixando a responsabilidade delas para os Serviços de Apoio. É preciso sempre que uma pessoa ou um grupo ligado ao assunto se lembre que essas pessoas existem para as tomadas de decisões políticas.

O processo de inclusão proporciona que as instituições de ensino “possam refletir sobre suas práticas atitudinais, pedagógicas, administrativas e analisar como vem atuando no atendimento das necessidades de seus alunos” (CALHEIROS; FUMES, 2010, p. 7411).

Ressaltamos a importância do estabelecimento de redes entre as universidades que adotaram estratégias avançadas de apoio ao aluno com deficiência, para facilitar o intercâmbio de experiências e boas práticas, assim como acontece entre as instituições portuguesas, por meio do Gtaedes. Se, no Brasil, somos capazes de gerir um sistema único de acesso às Ifes (Sisu), via Enem, somos capazes de ações articuladas no campo de partilhar informações sobre as ações e os encaminhamentos realizados para garantir o acesso e a permanência do aluno com deficiência nos estabelecimentos de educação superior.

Consideramos relevante a existência da construção de uma instância coletiva de ações articuladas nacionalmente captando inclusive o campo que é inovador e eficiente nas políticas institucionais. Nesse ambiente de trocas, seria possível o refinamento e construção de uma coerência interna nas políticas de cada instituição, a partir da reflexão e análise crítica das próprias práticas.

Por fim, em nosso estudo, procuramos contemplar os diferentes olhares sobre acesso e permanência do aluno nas Ifes – os alunos com deficiência, os gestores institucionais e os

gestores dos serviços específicos – e constatamos diferenças nos discursos deles. Como por exemplo, no que se refere à acessibilidade arquitetônica, ou os gestores estão minimizando os problemas ou os alunos com deficiência fizeram críticas indevidas ou as mudanças feitas não são suficientes, nem fizeram de fato a diferença. Nesse sentido, vale ressaltar que para estudar algum tipo de política pública é importante, quando se utiliza a entrevista como instrumento de coleta de dados, a participação de segmentos que representam diferentes forças no movimento sobre o objeto a ser analisado.

No caminho percorrido até aqui, se por um lado as questões levantadas foram respondidas, outras permanecem e, certamente, exigiriam um olhar específico sobre elas. Nosso estudo se voltou mais para as condições de acesso ao currículo e as condições de frequência na universidade. No entanto, no Capítulo III, observamos que os instrumentos jurídico-normativos, tanto no Brasil quanto em Portugal, no que se refere a esse nível de ensino, não trazem orientações sobre o acesso aos elementos básicos do currículo cujas adequações são mais significativas dado que coloca em causa o conteúdo, objetivos, formas de avaliação, metodologias de ensino do curso, dentre outros. São os elementos que, uma vez equiparados às condições de acesso, envolvem a questão de ensino e aprendizagem que não atingem apenas os alunos com deficiência, mas todos os matriculados na instituição. São elementos que historicamente servem como mecanismo para (des)qualificar as pessoas que não se encontram dentro dos padrões de normalidade e que não são tocados nas reformas e políticas educacionais, como espaço e o tempo pedagógico, função da universidade, políticas e diretrizes curriculares, padrões e avaliações comparativas, dentre outros. Enfim, uma nova organização da universidade, visto que essa continua ainda selecionando, classificando e excluindo.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. A. A. Educação: um novo patamar institucional. *Novos Estudos*, n.87, p. 131-143. Jul. 2010.

A INCLUSÃO no Ensino Superior. s/d Disponível em: <[http://www.alcoba.com.br/final/1\\_urdidura02.html](http://www.alcoba.com.br/final/1_urdidura02.html)>. Acesso em: 30 nov. 2010.

ANTUNES, F. Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia. Problemas e Práticas*, n. 47, p. 125-143. 2005.

ALBINO, I. B. *Acesso e permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob o ponto de vista do docente e do estudante com deficiência*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010.

AMARAL, L. A. et al. *Projeto USP legal propondo uma política da USP referida á deficiência*. 2000. Disponível em: <[www.fsp.usp.br/acessibilidade/cd/atiid2003/.../ProjetoUSPLegal.doc](http://www.fsp.usp.br/acessibilidade/cd/atiid2003/.../ProjetoUSPLegal.doc)>. Acesso em: 30 nov. 2010.

AMARAL, N. O financiamento das IFES brasileiras e o custo do aluno em FHC e Lula. In:\_\_\_\_\_.; JACOB, V. L. (Orgs.). *Políticas de financiamento e acesso da educação superior no Brasil e em Portugal: tendências actuais*. Lisboa: Educa, 2011. p. 161-178.

ANDRESON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs). *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 8.ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

\_\_\_\_\_. et al. A trama do neoliberalismo: mercado, crise e exclusão social. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs). *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 8. ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1995. p. 139-180.

ARANHA, A. *Cade a universidade anunciada aqui*. 2011. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI204422-15223,00-CADE+A+UNIVERSIDADE+ANUNCIADA+AQUI.html>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

ATIQUE, M; ZAHER, H. *Educação inclusiva no Ensino Superior: políticas públicas e acesso às pessoas portadoras de deficiência*. 200-?. Disponível em: <[www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/bh/hugo\\_zaher.pdf](http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/bh/hugo_zaher.pdf)>. Acesso em: 2 fev. 2010.

BANCO MUNDIAL. *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*. 2002. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/CKS-spanish.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2010.

BARAÚNA, S. M.; ÁLVARES, V. O. de M. Docência Universitária- a prática e a formação do professor engenheiro. In: CICILLINI, G. A.; BARAÚNA, S. M. (Org.). *Formação docente- saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia, Edufu, 2006.

BÁRBARO, D. M; COSTA, A.M. O direito da pessoa portadora de deficiência. In: CARMO, A. A.; SILVA, R.V.S. (Orgs). *Educação Física e a pessoa portadora de deficiência: contribuição à produção do conhecimento*. Uberlândia: Impresso Gráfica, 1997.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. *Percurso da avaliação da educação superior nos governos Lula (2003-2010)*. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0215.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2012.

BASSANI, E. et al. Educação inclusiva no contexto universitário: desvelando a realidade de uma instituição privada de Ensino Superior. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. VI ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2010. São Carlos, SP. *Anais...* São Carlos, 2010. p. 4489-4505.

BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. p. 7-32.

\_\_\_\_\_. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BERTONI, S. Fundamentos da educação inclusiva. In: FERREIRA, E. L. (Org.). *Atividade física, deficiência e inclusão escolar*. Niterói: Intertexto, 2010. v.1

BITTAR, M. . A democratização da educação superior nas políticas neoliberais: acesso com permanência? In: GALVÃO, A.; SANTOS, G. L. dos. (Org.) *História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da educação*. Brasília: Líber: ANPED, 2008. p. 179-194.

BONETI, L. W. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, N. S. C., AGUIAR, M. A. da S. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromisso*. 2ed.São Paulo: Cortez, 2001. 320p. p. 213-141.

\_\_\_\_\_. *Políticas públicas, educação e exclusão social*. Educação, exclusão e cidadania. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

BORGES NETTO, M.; SILVA, S. M. Ensino Superior, flexibilização curricular e mundo do trabalho. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE. 2007. Uberlândia, MG. *Anais...* Uberlândia: FAGED Linha de Políticas e Gestão da Educação do PPGE/UFU, 2007. 1 CD-ROM.

BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs). *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 63-118.

\_\_\_\_\_. O pós-neoliberalismo é uma etapa em construção. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs). *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. p. 185- 196.

BOSCHETTI, I. O futuro das políticas sociais no governo Lula. *Rev. Katál. Florianópolis*, v. 10 n. 1 p. 13-14 jan./jun. 2007.

BRAGANÇA, M. das G. V.; OLIVEIRA, Z. M. F. de. *Educação inclusiva: significado e realidade*. 2005. Disponível em : <[http://www.fe.unb.br/linhascriticas/artigos/n21/educacao\\_inclusiva.pdf](http://www.fe.unb.br/linhascriticas/artigos/n21/educacao_inclusiva.pdf)> Acesso em: 2 nov. 2010.

BRANDÃO, I. *HEAG – Higher Education Accessible Guide*. 2010. Disponível em: <[http://www.aminharadio.com/gtaedes/sites/default/files/artigo\\_idab.pdf](http://www.aminharadio.com/gtaedes/sites/default/files/artigo_idab.pdf)>. Acesso em: 22 de jan. 2012.

BRASIL. MEC/INEP. *Censo da Educação Superior*: 2010. Brasília: INEP, 2012a.

BRASIL. MEC/INEP. *Números de alunos portadores de necessidades matriculados nos cursos de graduação - presenciais, por tipo de necessidade, segundo as Unidades da Federação e a categoria administrativa da IE- 2000 a 2010*. Brasília: INEP, 2012b. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <crisfrutal@hotmail.com> de <dora@inep.gov.br> em 4 jun. 2012, as 21:24:11.

BRASIL. PORTARIA NORMATIVA No- 18, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, n. 199, p. 16, 15 dez. 2012c. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=16&data=15/10/2012>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

BRASIL. *Decreto 7611 de 17 de Novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. (Mímeo).

BRASIL. CONADE. Resolução n. 1, DE 15 DE OUTUBRO DE 2010. 2010a.

BRASIL. MEC. INEP. *Resumo técnico – Censo Escolar 2010*. 2010b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&task=doc\_download&gid=7277&Itemid=>. Acesso em: 1 mar. de 2011.

BRASIL. *Edital n.- 8, de 6 de julho de 2010*. Diário Oficial da União, Brasília, n.128, seção 35, p.52-53. 7 jul. 2010f.

BRASIL. *Projeto Lei. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências*. 2010. 2010g. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/pne\_15\_12\_2010.doc>. Acesso em: 8 fev. 2011.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 04 de 02 de outubro de 2009*. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\_09.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2011.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP: Brasília, 2008a. Acesso em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2011.

BRASIL. *Decreto 6571 de 17 de Setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. 2008b Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 7 fev. 2011.

BRASIL. *Decreto Legislativo n. 186/2008*. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. 2008c Disponível em: <HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL\_03/CONGRESSO/DLG186-2008.HTM>. Acesso em: 8 fev.2011.

BRASIL. *Decreto 6.096/2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- REUNI. Brasília, DF, 2007a. Disponível em:



<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)>. Acesso em: 7 fev. 2011.

BRASIL. *Portaria Normativa n. 14, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a criação do "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. 2007b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa\\_incluir.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa_incluir.pdf)>. Acesso em: 7 fev. 2011

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007c. 43p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 976 de 05 de maio de 2006*. Dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério da Educação, conforme decreto 5296 de 2004. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port976.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2011.

BRASIL. *Lei 11.096 de 13 de Janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. 2005a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm)>. Acesso em: 6 fev. 2011.

BRASIL. *Decreto n. 5626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10436 de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e o art.18 da Lei 10.098 de 19 de Dezembro de 2000. 2005b. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 6 fev. 2011.

BRASIL. *Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas especiais, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência. 2004a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm)>. Acesso em: 7 fev. 2011.

BRASIL. *Lei 3627/04*. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. 2004b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref\\_projlei3627.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf)>. Acesso em: 6 fev 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de

instituições. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1/02. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 18 de fevereiro de 2002a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 6 fev. 2011.

BRASIL. *Lei n. 10436 de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais*. 2002b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 6 fev. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 2.678 de 24 de Setembro de 2002*. Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional. 2002c.

BRASIL. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em: 6 fev. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP n.009/01. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 08 de maio de 2001b.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2011.

BRASIL. *Portaria nº 1679, 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. 1999a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1\\_1679.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf)>. Acesso em: 6 fev. 2011.

BRASIL. *Decreto n. 3298 de 20 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. 1999b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2011.

BRASIL. *Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996*. 1996a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 6 fev. 2011.

BRASIL. *Ministério da Educação. Aviso Circular n. 277*. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Deficiente (CORDE), e da Secretaria de Educação Especial/MEC (SESP). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Portaria 1793, de Dezembro de 1994*. Recomenda a inclusão da disciplina ou conteúdos sobre aspectos ético-político-pedagógicoeducacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação. 1994b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>> Acesso em: 6 fev. 2011.

BRASIL. *Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 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 crimes, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm)>. Acesso em: 7 fev. 2011.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/zip/constituicao.pdf>> Acesso em: 6 fev. 2011.

CABRAL, L. S. A.; ANNA, L. Os serviços de apoio ao aluno com deficiência nas universidades da Itália, França e Rússia. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. VI ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2010. São Carlos, SP. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2010. p. 742-756. 1 CD-ROM.

CABRITO, B.; JACOB, V. L. (Orgs.). *Políticas de financiamento e acesso da educação superior no Brasil e em Portugal: tendências actuais*. Lisboa: Educa, 2011.

\_\_\_\_\_. Financiamento e privatização do Ensino Superior em Portugal: entre a revolução de abril e a declaração de Bolonha. In: \_\_\_\_\_.; JACOB, V. (Orgs.). *Políticas de financiamento e acesso da educação superior no Brasil e em Portugal: tendências actuais*. Lisboa: Educa, 2011a. p. 45-59.

\_\_\_\_\_. O ensino superior em Portugal: percursos contraditórios. *Educativa*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 209-227, jul./dez. 2011b.

\_\_\_\_\_. O Financiamento do ensino superior em Portugal: entre o estado e o mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 977-996, Out. 2004.

CALHEIROS, D. dos S.; FUMES, N. de L. F. Análise dos coordenadores de cursos sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. VI ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2010. São Carlos, SP. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2010. p. 7405-7412. 1 CD-ROM.

CANÁRIO, R. A escola e a abordagem comparada. novas realidades e novos olhares. 2006. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, p. 27-36. 2006. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>> Acesso em: 2 fev. 2011

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: \_\_\_\_\_.; MOREIRA, A. F. (Org). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37

CARMO, A. A. do. *Procuram-se professores*. Uberlândia. 2010. (Mímeo)

\_\_\_\_\_. Educação inclusiva: discutindo o conceito. In: DECHICHI, C; SILVA, L. C. da. *Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: Edufu, 2008. p. 51-61.

\_\_\_\_\_. *Escola não seriada e inclusão escolar: a pedagogia da unidade na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2006.

\_\_\_\_\_. Inclusão escolar : roupa nova em corpo velho. *Revista Integração*. Brasília, v. 13, n. 23, p. 43-47, 2001.

CARVALHO, R. E. *Inclusão de pessoas com deficiência no Brasil, no século XXI*. 2010. (mimeo).

\_\_\_\_\_, *Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTRO, S. F. de. *Ingresso e permanência de alunos com deficiências em universidades públicas brasileiras*. 2011. 278f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

\_\_\_\_\_.; ALMEIDA, M. A. Alunos com deficiência nas universidades públicas brasileiras. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. VI ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2010. São Carlos, SP. Anais... São Carlos: UFSCar, 2010. p. 8597-8615. 1 CD-ROM.

CATANI, A. M.. *Processo de Bolonha e impactos na América Latina: incursão preliminar em produções bibliográficas recentes*. 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/4.pdf>>. Acesso em: 29 de jan. 2012.

\_\_\_\_\_.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. de S. P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

CERDEIRA, M. L. Os custos dos estudantes do ensino superior português e os desafios da acessibilidade. In:\_\_\_\_\_.; JACOB, V. L. (Orgs.). *Políticas de financiamento e acesso da educação superior no Brasil e em Portugal: tendências actuais*. Lisboa: Educa, 2011. p. 143-160.

\_\_\_\_\_.; CABRITO, B. G.; PATROCINIO, T. Equidade, acessibilidade e elitização do ensino superior: o caso português. In:\_\_\_\_\_.; JACOB, V. L. (Orgs.). *Políticas de financiamento e acesso da educação superior no Brasil e em Portugal: tendências actuais*. Lisboa: Educa, 2011. p. 255-273.

CHARLOT, B. *Uma educação democrática por um mundo solidário*. 2009. Disponível em: <[http://www.revistapatio.com.br/numeros\\_anteriores\\_conteudo.aspx?id=263](http://www.revistapatio.com.br/numeros_anteriores_conteudo.aspx?id=263)> Acesso em: 7 jul. 2010.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. *Primeira Versão*, Porto Velho, n.188, v. XII. Maio/Ago. 2005.

\_\_\_\_\_. *Universidade pública sob nova perspectiva*. 2003. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf)>. Acesso em: 2 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora da Unesp, 2001.

CHAVES, V. L. J. Reforma do Estado e reconfiguração da Educação Superior no Brasil: tensões entre o público e o privado. In: CABRITO, B. G.; JACOB, V. L. (Orgs.). *Políticas de*

*financiamento e acesso da educação superior no Brasil e em Portugal: tendências actuais.* Lisboa: Educa, 2011. p. 17-44.

\_\_\_\_\_.; CABRITO, B. G. Políticas públicas de financiamento na Educação Superior do Brasil e de Portugal: diferenças e convergências. In:\_\_\_\_\_.; JACOB, V. L. (Orgs.). *Políticas de financiamento e acesso da educação superior no Brasil e em Portugal: tendências actuais.* Lisboa: Educa, 2011. p. 117-142.

CICILLINI, G. A.; NOVAIS, G. S.. *Formação docente e inclusão escolar: ensinando de um jeito que não aprendi?* 12 mar. Disciplina Formação docente e Práticas Pedagógicas, 2009. 18 diapositivos.

CIDADE, R. E. A inclusão na UFPR: trajetórias e desafios. In: II ENCONTRO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR INCLUSIVAS. 2007. *Anais Eletrônicos...* Belo Horizonte: PUC, 2007. Disponível em: <[http://www.pucminas.br/nai/docs/anais\\_ii\\_encontro\\_ies.pdf?PHPSESSID=02292952e3822e7853670208e540d026](http://www.pucminas.br/nai/docs/anais_ii_encontro_ies.pdf?PHPSESSID=02292952e3822e7853670208e540d026)>. Acesso em: 6 fev. 2010.

CIEGLINSKI, A. *Pesquisa sobre a população com diploma universitário deixa o Brasil em ultimo lugar entre os emergentes.* 2011. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2011/04/21/pesquisa-sobre-populacao-com-diploma-universitario-deixa-o-brasil-em-ultimo-lugar-entre-os-emergentes.jhtm>>. Acesso em: 21 abr. 2011.

COGGIOLA, O. *A crise do capitalismo mundial.* De Nova York a Pequim, com escala em Atenas. Porto Alegre: Pradense, 2011.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade.* Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Comunicação da Comissão de 21 de Novembro de 2001. 2001. Disponível em: <<http://europa.eu.int/>>. Acesso em: 10 out. 2011.

CONSELHO DA EUROPA. *Plano de Acção do Conselho da Europa para promover os direitos e a total participação das pessoas com deficiência/incapacidade na sociedade: melhorando a sua qualidade de vida na Europa de 2006-2015.* 2008. Disponível em: <[http://www.coe.int/t/e/social\\_cohesion/soc-sp/Easy%20to%20read%20Portugal.pdf](http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/Easy%20to%20read%20Portugal.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2011.

CORREIA, L. de M. *Entrevista com...* Luís de Miranda Correia. 2008. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/2671259/Entrevista-Luis-Miranda-Correia>>. Acesso em: 10 out. 2011.

CRISTALDO, H. *MEC muda programa para melhorar acessibilidade nas universidades*. 2012. Disponível em: < <http://www.ebc.com.br/educacao/2012/09/mec-muda-programa-para-melhorar-acessibilidade-nas-universidades>>. Acesso em: 28 set 2012.

COSTA, A. S. F.; SAMPAIO, I. M. A construção da identidade docente no ensino superior e os desafios educacionais no mundo globalizado. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE. 2007. Uberlândia, MG. *Anais...* Uberlândia: FAGED Linha de Políticas e Gestão da Educação/UFU, 2007. 1 CD-ROM.

COSTA-RENDERS, E. C. O movimento das diferenças na educação superior: inclusão de pessoas com deficiência. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v.5, n.2, p. 47-54. Jul/dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Universidade Metodista: os desafios postos para a gestão de um espaço educacional inclusivo. In: II ENCONTRO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR INCLUSIVAS. 2007. *Anais Eletrônicos...* Belo Horizonte: PUC, 2007. Disponível em: < [http://www.pucminas.br/nai/docs/anais\\_ii\\_encontro\\_ies.pdf?PHPSESSID=02292952e3822e7853670208e540d026](http://www.pucminas.br/nai/docs/anais_ii_encontro_ies.pdf?PHPSESSID=02292952e3822e7853670208e540d026)>. Acesso em: 06 fev. 2010.

CORDOVIL, V. R. da S. *A acessibilidade de portadores de deficiência no Ensino Superior*. 2009. Disponível em: < <http://www.pedagogia.com.br/artigos/deficienciaensuperior/>>. Acesso em: 30 nov. 2010.

CRISTALDO, H.; LEITÃO, T. *Acessibilidade: a batalha dos estudantes com deficiência nas universidades*. 2012. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-09-27/acessibilidade-batalha-dos-estudantes-com-deficiencia-nas-universidades>>. Acesso em: 29 set 2012.

DANTAS, E.; SOUSA JÚNIOR, L. Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em < <http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5581--int.pdf>> Acesso em: 5 jun. 2012.

DECHICHI, C; SILVA, L. C. Da; GOMIDE, A. B. Projeto Incluir: acesso e permanência na UFU. In: DECHICHI, C; SILVA, L. C. da. *Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: Edufu, 2008. p. 333-352.

DECLARAÇÃO DE CARACAS, entre os dias 14 e 18 de outubro de 2002. 2002. Disponível em: < [http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4:declaracao-de-caracas&catid=3:documentos&Itemid=4](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4:declaracao-de-caracas&catid=3:documentos&Itemid=4)>. Acesso em: 21 abr. 2011.

*DECLARAÇÃO DE MADRI* - a não-discriminação e a ação afirmativa resultam em inclusão social Madri, Espanha, em 23 de março de 2002 Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência

<  
[http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=7:declaracao-de-madri-a-nao-discriminacao-e-a-acao-afirmativa-resultam-em-inclusao-social&catid=3:documentos&Itemid=4](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7:declaracao-de-madri-a-nao-discriminacao-e-a-acao-afirmativa-resultam-em-inclusao-social&catid=3:documentos&Itemid=4)>. Acesso em: 21 abr. 2011.

*DECLARAÇÃO DE WASHINGTON* realizada em 21 a 25 de setembro de 1999, Movimento de Direitos das Pessoas com Deficiência e de Vida Independente  
 <[http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3:declaracao-de-washington&catid=3:documentos&Itemid=4](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3:declaracao-de-washington&catid=3:documentos&Itemid=4)>. Acesso em: 21 abr. 2011.

DGES. *Contingente especial para portador de deficiência física ou sensorial: 2007-2011. 2011*. Disponível em: < [http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/65940C16-E227-4AA2-9DF1-F1478932A8EF/6064/ContDefic\\_0711.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/65940C16-E227-4AA2-9DF1-F1478932A8EF/6064/ContDefic_0711.pdf)>. Acesso em: 2 fev 2012.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n.113, p. 1223-1245. Out./Dez. 2010.

DÍEZ, A. M. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva. *Revista da Educação Especial*, Brasília, 2005.

DOURADO, L. F. Políticas de expansão da educação superior no Brasil e a modalidade EAD. In: MANCEBO, D.; SILVA JR, J. dos Reis; OLIVEIRA, J. F. de. (Org.). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas, SP: Alínea, 2008. (Coleção políticas universitárias). p. 97-116.

\_\_\_\_\_. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252. Set.2002.

DRAGO, R. A inclusão chega ao ensino superior: concepções inclusivas de um grupo de profissionais de uma faculdade privada da Grande Vitória. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. VI ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2010. São Carlos, SP. *Anais...* São Carlos: UFSCar 2010. p. 514-529. 1 CD-ROM.

DRAIBE, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo: dossiê liberalismo. neoliberalismo. *Revista USP*, São Paulo, n. 17, p. 86-101, 1993.



DREZZA, E. J. *Inclusão no Ensino Superior: relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade Cidade de São Paulo*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo: 2007.

DUARTE, E. R. *A inclusão de pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior e nos cursos de Educação Física de Juiz de Fora pede passagem. e agora?* 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2009.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (org) *Habitantes de Babel*. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FABRIS, E. H.; LOPES, M. C. *Quando o “Estar Junto” transforma-se em uma estratégia perversa de exclusão*. 2005. Disponível em: < <http://www.rizoma.ufsc.br/html/911-of3-st3.htm>>. Acesso em: 23 fev. 2011.

FAGUNDES, C. P de J.; BARBA, P. C. de S. D. Revisão literária sobre experiências institucionais no processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior brasileiro. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. VI ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2010. São Carlos, SP. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2010. p. 4151-4165. 1 CD-ROM.

FERRARI, M. A. L D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no Ensino Superior: um novo desafio. *Psicologia Ciência e Profissão*, n. 4, v. 27, p. 636-647. 2007

FERNANDES, L. Neoliberalismo e reestruturação capitalista. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs). *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 54-61.

FALEIROS, V. de P. *O que é política social*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FERRARO, A. R. exclusão, trabalho e poder em Marx. Porto Alegre, *Sociologias*, ano 1., n.1. p.300-325. Jan./Jun. 1999.

FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. As reforma da educação superior no Brasil e na União Europeia e os novos papéis das universidades públicas. *Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 50-67, jan./dez. 2010

\_\_\_\_\_. *A universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições*. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2009.

FERREIRA, S. L. ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.13, n.1, p.43-60. Jan.-Abr. 2007.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J.R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOÊS, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de (orgs). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.21-48.

FERREIRA, J. R.. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 7-15, 1998.

FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170. abr. 2004.

FREITAS, P. S.; CIDADE, R. E. A. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. *Revista Integração*, Brasília, v. 14, p. 26-30, 2002. Edição Especial.

FUMES, N. de L. F.; BARBOSA, M. O. A inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior sob a ótica dos coordenadores. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. VI ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2010. São Carlos, SP. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2010. p. 5475-5486. 1 CD-ROM.

GARCIA, R. M. C. *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da Educação Especial brasileira*. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (org.). *Escolas S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GIL, A. C.. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995.

GOERGEN, P. Educação superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n.112, p. 895-917. Jul./Set. 2010.

\_\_\_\_\_. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

GOÊS, R. S de. *O direito à educação: um estudo sobre as políticas de educação especial no Brasil (1974/2008)*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação: história, política e sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

GOMES, A. M. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCEBO, D.; SILVA JR, J. dos Reis; OLIVEIRA, J. F. de. (Org.). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas, SP: Alínea, 2008. (Coleção políticas universitárias). p. 23-51.

GOMES, R. Análise de dados em pesquisa qualitativa. IN: MINAYO, C. S. et al. (Orgs). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petropolis, RJ: Vozes, 1994. p 74.

GOMEZ, J. M. Reinventando a comunidade política, globalizando a cidadania. In: \_\_\_\_\_. *Políticas e democracia em tempos de globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.87-139.

GONSALVES, E. P.. *Conversas sobre a iniciação à pesquisa científica*. 3 ed. Campinas, SP: Alínea, 2003.

GORGATTI, M. G, COSTA, R. F. da. *Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais*. Barueri, SP: Manole, 2005. p.440-478.

GRACINDO, R. V.; MARQUES, S. *A contradição exclusão/inclusão na sociedade e na escola*. 2005. Disponível em: < <http://www.fe.unb.br/linhascriticas/n20/inclusao....html>>. Acesso em: 07 jul. 2010.

GUIDO, H. Filosofia contemporânea da Educação: entre o anti-moderno e o ultra-moderno. In: HENZ, C.H; ROSSATO, R. (Orgs). *Educação humanizadora na sociedade globalizada*. Santa Maria: Biblos, 2007.

HELIOS II. *Ensino Superior e Estudantes Deficientes: para uma política europeia de integração*: Grupo 13 Helios II. 1996.

HERMIDA, J. F.. Políticas para o Ensino Superior, políticas de ação afirmativas (PAA), inclusão educacional e o problema da desigualdade social. 2003. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t117.pdf>>. Acesso em: 30/11/10.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*. São Paulo: Cortez, 2004.

LAPLANE, A. L. F.; PRIETO, R. G. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul.-set. 2010.

\_\_\_\_\_. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 689-715. Out. 2006.

LAURELL, A. C. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: \_\_\_\_\_ (Org). *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 151-178.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2007.

LIMA, A. B. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Estado e controle social no Brasil*. Uberlândia: Comoser; Fapemig; GPEDE, 2009. p. 17-36

\_\_\_\_\_. *A natureza das políticas sociais*. Uberlândia, 2010. (Mímeo).

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. Luiz N. de.; CATANI, A., M.. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LIMA, K. R. de S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *R. Katál.*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Reformas e políticas da educação superior no Brasil. In: MANCEBO, D.; SILVA JR, J. dos Reis; OLIVEIRA, J. F. de. (Org.). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas, SP: Alínea, 2008. (Coleção políticas universitárias). p. 53-72.

LIMA, T. H. M. de; FUMES, N. de L. F. O aluno com deficiência na educação superior: caminhos e descaminhos da inclusão na cidade de Maceió/Al. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. VI ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2010. São Carlos, SP. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2010. p. 6753-6765. 1 CD-ROM.

LORO, G. L. Segredos e mentiras do currículo: Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: \_\_\_\_\_. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 37-57.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. A. A sociabilidade excludente. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs). *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 134-137.

MANCEBO, D.; SILVA JR, J. dos Reis; OLIVEIRA, J. F. de. (Org.). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas, SP: Alínea, 2008. (Coleção políticas universitárias).

\_\_\_\_\_. “Universidade para todos”: a privatização em questão. *Proposições*, Campinas, v. 16, n. 2, 2004.

MANTOAN, M. T. E. Acesso, permanência e prosseguimento de estudos de nível superior de alunos com deficiência: ambientes inclusivos. In: II ENCONTRO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR INCLUSIVAS. 2007. *Anais Eletrônicos...* Belo Horizonte: PUC, 2007. Disponível em: <  
[http://www.pucminas.br/nai/docs/anais\\_ii\\_encontro\\_ies.pdf?PHPSESSID=02292952e3822e7853670208e540d026](http://www.pucminas.br/nai/docs/anais_ii_encontro_ies.pdf?PHPSESSID=02292952e3822e7853670208e540d026)>. Acesso em: 6 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. *Inclusão Escolar: O que é? Porquê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, M. R. A. Políticas neoliberais para a educação superior: identidade institucional e identidade profissional. In: GALVÃO, G. L. dos (Org.) *História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da educação*. Brasília: Líber: ANPED, 2008a. p. 195-208.

\_\_\_\_\_. *Tópicos Especiais em Política, Gestão e Educação II* – “Estado e Reforma Educacional Contemporânea”. Uberlândia: FE/PPGE, 2007, 32 p (Mimeo).

\_\_\_\_\_. Políticas públicas e práticas escolares nos programas de formação docente. In: CICILLINI, G. A., NOGUEIRA, S. V., et al. *Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 163-190.

MARTINS, G.. *A Inclusão na Universidade de Aveiro*. 2011. Disponível em: <  
<http://www.aminharadio.com/gtaedes/node/85>>. Acesso em: 22 de jan. 2012.

MARTINS, G. de A. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas S. A., 2008.

MASETTO, M. T.. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

\_\_\_\_\_. (org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, **1998**.

MASINI, E.; BAZON, F. *A inclusão de Estudantes com deficiência, no ensino superior*. 2005. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt20/gt201195int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt20/gt201195int.rtf)>. Acesso em: 16 dez. 2010.

MAZZONI, A. A.. *Deficiência x participação: um desafio para as Universidades*. 2003. Tese (Doutorado em Engenharia), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

\_\_\_\_\_.; TORRES, E. F.; ANDRADE, J.M. B.. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. *Revista Act Scientiarum*, Maringá, 23. p.121-126, 2001.

MAZZOTA, M. J da S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDONÇA, Z. G. de C. Estado e reformas educacionais contemporâneas: um olhar sobre as reformas de ensino superior no Brasil. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE. 2007. Uberlândia, MG. *Anais...* Uberlândia: FAGED Linha de Políticas e Gestão da Educação do PPGE/UFU, 2007. 1 CD-ROM.

MELO, F. R. L.V; MARTINS, L. A. R. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.13, n.1, p.111-130 Jan.-Abr. 2007.

MELO, É. S. de; SILVEIRA, V. da C.; SUART, R. de C. A educação inclusiva na Universidade Federal de Lavras (UFLA) pelo olhar dos discentes com deficiência visual. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. VI ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2010. São Carlos, SP. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2010. p. 4321-4333. 1 CD-ROM.

MELLO, A. F. de.; DIAS, M. A. R.. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 413-435, abr./jun. 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENICUCCI, M. do. C. Núcleo de apoio à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais – PUC minas. In: II ENCONTRO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR INCLUSIVAS. 2007. *Anais Eletrônicos...* Belo Horizonte: PUC, 2007. Disponível em: <  
[http://www.pucminas.br/nai/docs/anais\\_ii\\_encontro\\_ies.pdf?PHPSESSID=02292952e3822e7853670208e540d026](http://www.pucminas.br/nai/docs/anais_ii_encontro_ies.pdf?PHPSESSID=02292952e3822e7853670208e540d026)>. Acesso em: 6 fev. 2010.

MÉSZÁROS, I. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.

MICHELS, L. R. *Acesso e permanência do educando portador de necessidades especiais na instituição de ensino superior: conceitos e adaptações específicas para cada tipo de deficiência*. 2002. Disponível em: < <http://saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=2933>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

MIRANDA, A. A. B.; SILVA, L. C. da. Um olhar sobre a realidade das pessoas com deficiência no contexto universitário. In: DECHICHI, C; SILVA, L. C. da. *Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: Edufu, 2008.

MITTLER, P. Educação para todos: um desafio global. *Pátio – Revista Pedagógica*, n. 20, ano V. Fev./Abr. 2002. Disponível em: <  
[http://www.revistapatio.com.br/numeros\\_anteriores\\_conteudo.aspx?id=263](http://www.revistapatio.com.br/numeros_anteriores_conteudo.aspx?id=263)>. Acesso em: 23 jan. 2011.

MOMBERGER, M. M. *Inclusão no ensino superior: itinerários de vida de acadêmicos com necessidades educacionais especiais*. 2007. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MORAES, M. P. do. S. B; BEZERRA, M. de L. E.; ALMEIDA, M. P. de. Inclusão na UFAC: a trajetória de um ideal. In: II ENCONTRO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR INCLUSIVAS. 2007. *Anais Eletrônicos...* Belo Horizonte: PUC, 2007. Disponível em: <  
[http://www.pucminas.br/nai/docs/anais\\_ii\\_encontro\\_ies.pdf?PHPSESSID=02292952e3822e7853670208e540d026](http://www.pucminas.br/nai/docs/anais_ii_encontro_ies.pdf?PHPSESSID=02292952e3822e7853670208e540d026)>. Acesso em: 6 fev. 2010.

MOREIRA, A. F.B; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: \_\_\_\_\_.; MOREIRA, A. F. (Org). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 38-66.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011.

\_\_\_\_\_. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, n. 25, p. 37-47, 2005.

\_\_\_\_\_. A universidade e o aluno com necessidades educacionais especiais: reflexões e proposições. In: RIBEIRO, M.L.S; BAUMEL, R. C. R. (Org). *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003, p. 80-93.

MOREIRA, H. F.; MICHELS, L. R.; COLOSSI, N. Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o Ensino Superior. *Escritos sobre Educação*, Ibirité, v.5, n.1, p.19-25, jan.-jun. 2006.

MORIN, E. *O método*. Porto Alegre: Sulina, 2001.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. TRIVIÑOS, A. N. S.; MOLINA NETO, V. (Org.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999. p.61-93.

NOVAIS, G. S. A inclusão nossa de cada dia. *Educação Popular*, Uberlândia. Jan/dez.2007.

\_\_\_\_\_. *A participação excludente na escola pública: um estudo das representações de educadoras sobre aluno(a), escola e prática pedagógica*. 2005. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

NOVELLI, J. M. N. A questão da continuidade da política macroeconômica entre o governo Cardoso e Lula (1995-2006). *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 227-240, jun. 2010.

OLIVEIRA, A. da. R. Sobre o alcance teórico do conceito “exclusão”. Porto Alegre, *Civitas*, v. 4, n. 1, jan.-jun. 2004

OLIVEIRA, F. de. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs). *Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 8.ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1995. p. 24-28

OLIVEIRA, L. Os excluídos ‘existem’? notas sobre a elaboração de um novo conceito. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.12, n.33, p.49-61. fev.1997.



OLIVEIRA, S. F. de O.; CARLETO, C. T. Medidas inclusivas na perspectiva dos universitários com necessidades educacionais especiais da UFTM. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. VI ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2010. São Carlos, SP. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2010. p. 7489-7502. 1 CD-ROM.

ORTIZ, R. Anotações sobre o universal e a diversidade. *Revista Brasileira de Educação - ANPED*, jan/abr 2007, v.12, n.34, p.7-16.

PATRÍCIO, I. O Ensino Superior - Acessibilidade(s) a estudantes com necessidades educativas específicas. *Integrar*, n. 20, p. 46-54. 2003.

PAULINO, S. E. Setor de atendimento comunitário – PAC: relatos de uma experiência de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: II ENCONTRO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR INCLUSIVAS. 2007. *Anais Eletrônicos...* Belo Horizonte: PUC, 2007. Disponível em: <[http://www.pucminas.br/nai/docs/anais\\_ii\\_encontro\\_ies.pdf?PHPSESSID=02292952e3822e7853670208e540d026](http://www.pucminas.br/nai/docs/anais_ii_encontro_ies.pdf?PHPSESSID=02292952e3822e7853670208e540d026)>. Acesso em: 06 fev. 2010.

PEREIRA, M. M. Inclusão no ensino superior: trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 32, p. 163-174. 2008.

\_\_\_\_\_. *Inclusão e universidade: Análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul*. 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

\_\_\_\_\_. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no Ensino Superior. *UNirevista*, v. 1, n.2. Abr. 2006.

PEREIRA, J. D.; SILVA, S. S. de S.; PATRIOTA, L. M. 2009. *Políticas sociais no contexto neoliberal: focalização e desmonte dos direitos*. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/viewFile/64/56>> Acesso em: 31 ago 2010.

PEREIRA, R. M.; FARIA, M. J. C. Construindo e compartilhando experiências no âmbito inclusivo na Universidade do Estado do Pará. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. VI ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2010. São Carlos, SP. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2010. p. 6988-6999. 1 CD-ROM.

PINAR, W. F. Multiculturalismo malicioso. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2. p.149-162. Jul/Dez. 2009.

PINTO, J. M. de R. O acesso à educação superior no Brasil. Campinas, *Educação e Sociedade*. v. 25, n. 88, p. 727-756. Out. 2004

PIRES, L. M. F da S. A. *A caminho de um ensino superior inclusivo? A experiência e percepção dos estudantes com deficiência – estudo de caso*. 2007. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2007.

POPKEWITZ, T S. 2. ed. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito de poder. In: IBERNÓN, F. (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 141-169.

\_\_\_\_\_. *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. LINDBLAD, S. Estatísticas Educacionais como sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, Campinas, n. 75, ago., 2001. p. 111-148. Dossiê Políticas Educacionais.

PORTUGAL. *Despacho normativo n.º 7/2011*. 2011. (Mímeo)

PORTUGAL. *Decreto Legislativo 56/2009* – aprova a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nova Iorque, 2007). 2009.

PORTUGAL. *Decreto-Lei n.º 163/2006*. 2006a Disponível em: <[http://www.retinaportugal.org.pt/conv\\_saber/decretolei\\_163\\_2006.pdf](http://www.retinaportugal.org.pt/conv_saber/decretolei_163_2006.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2011.

PORTUGAL. *Lei n.º 46/2006*. 2006b Disponível em: <<http://www.dre.pt/pdf1sdip/2006/08/16500/62106213.PDF>>. Acesso em: 10 out. 2011.

PORTUGAL. *I Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidades – Resolução do Conselho n.º. 120/2006*. 2006c. Disponível em: <<http://www.aminharadio.com/gtaedes/paipdi>>. Acesso em: 10 out. 2011.

PORTUGAL. *Lei de Bases do Sistema Educativo- Lei n.º. 46/86*. 2005a. Disponível em: <<http://dre.pt/pdf1sdip/2005/08/166A00/51225138.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

PORTUGAL. *Grandes Opções do Plano 2005 – 2009: Principais Linhas de Acção e Medidas em 2005-2006*. 2005b. Disponível em: <[http://www.parlamento.pt/OrcamentoEstado/Documents/gop/GOP2005-2009\\_AR.pdf](http://www.parlamento.pt/OrcamentoEstado/Documents/gop/GOP2005-2009_AR.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2011.

PORTUGAL. *Lei de Bases da Prevenção e Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência - Lei n.º. 38/2004*. 2004. Disponível em: <[http://www.idesporto.pt/DATA/DOCS/LEGISLACAO/doc05\\_052.pdf](http://www.idesporto.pt/DATA/DOCS/LEGISLACAO/doc05_052.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2011.

PORTUGAL. *Constituição da República Portuguesa*. 1976. Disponível em: <<http://dre.pt/util/pdfs/files/crp.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

PRIETO, R. G. *Políticas públicas de inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores*. 2002. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=73:politic-as-publicas-de-inclusao-compromissos-do-poder-publico-da-escola-e-dos-professores&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=73:politic-as-publicas-de-inclusao-compromissos-do-poder-publico-da-escola-e-dos-professores&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17)>. Acesso em: 3 jun. 2012.

REIS, M. do C. G. *As pessoas deficientes/estudantes no ensino superior: o papel dos gabinetes de apoio*. 2003, 120f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2003.

REIS, N. M de M. *Políticas de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior e as Universidades mineiras*. 2010. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Educação Especial*. v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. *Cadernos*, n. 23. 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto, 2003.

\_\_\_\_\_. A caminho de uma universidade inclusiva: o exemplo dos estudantes com mobilidade reduzida. *Sonhar*, Braga, v. VI. 1999.

RODRIGUES, L. R., SILVA, M. A.. Nova LDB põe educação na onda neoliberal. *Extra Classe*, n. 4, ago./dez., 1997.

ROSA, R. N. *Ameaças e oportunidades do processo de Bolonha*. 2010. Disponível em: < [http://resistir.info/ru/bolonha\\_18jun02.html](http://resistir.info/ru/bolonha_18jun02.html) >. Acesso em: 2 fev. 2011.

ROSSETTO, E. *Recuperação histórica das políticas de inclusão no ensino superior*. 2009. Disponível em: < [www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/.../WrKNHCJb.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../WrKNHCJb.doc) >. Acesso em: 23 jun. 2012.

ROSS, P. R.. Estado e Educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPED, 2002, Caxambú. *Educação: manifestos, lutas e utopias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SÁ, V. I. M. de. *As "novas oportunidades" e a "democratização segregativa"*. 2009. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=171&doc=12593&mid=2>> Acesso em: 09 08 2010

SANFELICE, J. L. Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades. *Revista de Educação PUC Campinas*, Campinas, n. 21, p. 29-40. Nov. 2006.

SANTOS, B. De S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

\_\_\_\_\_. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010b. (Coleção questões da nossa época; v. 11).

\_\_\_\_\_. A crítica da governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.72, p. 7-44. Out.2005.

SANTOS, C. da Silva et al. Os saberes no exercício da do ensino superior no contexto da inclusão e exclusão escolar. In: VII SEMINÁRIO: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA. 2009. Uberlândia, MG. *Anais...* Uberlândia: FAGED /UFU, 2009.

\_\_\_\_\_. *Políticas públicas de educação para alunos portadores de necessidades educativas especiais no ensino regular de Minas Gerais: inclusão ou exclusão educacional*. 2004. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

\_\_\_\_\_.; CARMO, A. A. do. *Universidade e deficiência*. Uberlândia: UFU/Departamento de Educação Física e Esportes, 1999. Relatório final de pesquisa.

SANTOS, J. B. dos. Inclusão no Ensino Superior: (Re) Tratando Preconceitos contra estudantes com deficiência. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. VI ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2010. São Carlos, SP. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2010. p. 7778-7791. 1 CD-ROM.

SASSAKI, R. *Inclusão: a universidade e a pessoa com deficiência*. 2006. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=18675>> Acesso em: 1 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Inclusão: o paradigma do século 21. *Inclusão Revista da Educação Especial*. p. 19-23. out. 2005.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHILLING, F.; MIYASHIRO, S. G. Como incluir? o debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.2, p. 243-254, maio/ago. 2008.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. In: \_\_\_\_\_. *Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 195-232.

SILVA, L. C. da. A educação superior e o discurso da inclusão: conceitos, utopias, lutas sociais, realidade. In: \_\_\_\_\_.; DECHICHI, C.; SOUZA, V. A. de. *Inclusão educacional do discurso à realidade: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais*. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 13-36.

\_\_\_\_\_. da. *Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva*. 2009. 251. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

\_\_\_\_\_. *A LDB, as políticas Públicas e a Formação de Professores*. In: SILVA, M.V; MARQUES, M.R.A. *LDB: balanços e Perspectivas para a Educação Brasileira*. Campinas: Alínea Editora. 2008. p. 225-249.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, M. de M.. As políticas públicas brasileiras de inclusão educacional das pessoas em condição de deficiência e o ensino superior: entre o direito conquistado e a realidade. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE. 2007. Uberlândia, MG. *Anais...* Uberlândia: FAGED Linha de Políticas e Gestão da Educação do PPGE/UFU, 2007a. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, M. de M.. Acesso ao Ensino Superior: os nós das políticas de inclusão educacional das pessoas com deficiência. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE. 2007. Uberlândia, MG. *Anais...* Uberlândia: FAGED Linha de Políticas e Gestão da Educação do PPGE/UFU, 2007b. 1 CD-ROM.

SILVA, M. S. P. da. Organização do trabalho escolar e políticas educacionais no limiar do Século XXI. In: CICILLINI, Graça Aparecida, NOGUEIRA, Sandra Vidal, et al. *Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 137-160.

SILVA, O. M. *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Cedas, 1987.

SILVA, T. T. da. A nova direita e as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. In: \_\_\_\_\_. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 99-117.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; FERREIRA, L. Financiamento, trabalho do professor e o novo paradigma de ciência na universidade pública no Brasil sob o impacto da predominância financeira. In: CABRITO, B. G.; JACOB, V. L. (Orgs.). *Políticas de financiamento e acesso da educação superior no Brasil e em Portugal: tendências actuais*. Lisboa: Educa, 2011. p. 17-44.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. da S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.16, n.1, p.127-136, Jan.-Abr., 2010.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Sumus, 2006. p. 15-34.

\_\_\_\_\_. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

\_\_\_\_\_. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação! *Pro-posições*, v. 12, n. 2-3, (35-36). Jul.-nov. 2001.

SOUZA, J. A. de.; RODRIGUES, M. de M. Políticas de acesso à educação superior: flexibilização e democratização do ingresso na universidade In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE. 2007. Uberlândia, MG. *Anais...* Uberlândia: FAGED Linha de Políticas e Gestão da Educação do PPGE/UFU, 2007. 1 CD-ROM.

SOUZA, S. B. *Integração e inclusão: similitudes e diferenças*. 2010. (Mimeo)

\_\_\_\_\_. *Inclusão escolar e o portador de deficiência nas aulas de Educação física das redes municipal e estadual de Uberlândia-MG*. 2002. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SOUZA, V. dos R. M. A inclusão do aluno com deficiência no Ensino Superior: o caso da Universidade Federal de Sergipe. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. VI ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2010. São Carlos, SP. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2010. p. 2365-2378. 1 CD-ROM.

SUAREZ, D.. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, P. (org.). 4. ed. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

*TAPETE vermelho para elefante branco: o embate entre as diferenças dos alunos na universidade. A inclusão no Ensino Superior brasileiro. 200-?* Disponível em: <[http://vertigem.2it.com.br/welcome.phtml?sec\\_cod=32](http://vertigem.2it.com.br/welcome.phtml?sec_cod=32)>. Acesso em: 30 nov. 2010.

TRIVIÑOS, A.N. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

THOMA, A. da S. *A inclusão no Ensino Superior: “ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) Isso exige certamente uma política especial...”*. Trabalho apresentado no GT: Educação Especial / n. 15 . 2006.

UFG. *Manual do Candidato - Processo Seletivo UFG 2011-1*. 2011. Disponível em: <[http://www.vestibular.ufg.br/ps2011-1/edital/Manual\\_candidato.pdf](http://www.vestibular.ufg.br/ps2011-1/edital/Manual_candidato.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2012

UFG. *Estatuto e regimento geral*. 2004. Disponível em: <<http://www.ufg.br/uploads/files/estatuto-regimento-alterado2004.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2012.

UFG. *Resolução- CONSUNI Nº 06/2002*. Aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação – RGCG da Universidade Federal de Goiás. 2002. Disponível em: <[http://www.vet.ufg.br/uploads/66/original\\_Resolucao\\_Consuni\\_0006\\_2002.pdf](http://www.vet.ufg.br/uploads/66/original_Resolucao_Consuni_0006_2002.pdf)>. Acesso em: 3 jun. 2012.

UFU. *Edital do Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior – PAAES Provas em 2011*. 2012. Disponível em: <[http://www.ingresso.ufu.br/sites/default/files/anexos/seriados/paaes/2012/Edital\\_PAAES2012\\_28092011.pdf](http://www.ingresso.ufu.br/sites/default/files/anexos/seriados/paaes/2012/Edital_PAAES2012_28092011.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2012

UFU. *Estatuto e Regimento geral*. Disponível em: <[http://www0.ufu.br/documentos/legislacao/Regimento\\_Geral\\_da\\_UFU.pdf](http://www0.ufu.br/documentos/legislacao/Regimento_Geral_da_UFU.pdf)>. Acesso em: 3 jun. 2012.

UFU. *Resolução do Conselho de Graduação - Nº 15/2011*. Aprova as Normas Gerais da Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências. 2011. Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2011-15.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2012.

UMinho. *Programa de Acção para o Quadriênio 2009-2013*. 2009. Disponível em: <<http://www.uminho.pt/docs/planos-obj-estrat%c3%a9gicos/2011/02/04/programa-de-accao-para-o-quadrienio-2009-2013-universidade-do-minho.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

UMinho. *Estatutos da Universidade do Minho*. 2008. Disponível em: <<http://www.uminho.pt/docs/estatutos/2011/02/11/estatutos.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

UP. *A Universidade do Porto e inclusão de Estudantes com Necessidades Educativas Especiais*. 2011. (mimeo).



UP. *Estatuto da Universidade do Porto*. 2009 Disponível em: <[https://sigarra.up.pt/reitoria/web\\_base.gera\\_pagina?p\\_pagina=2323](https://sigarra.up.pt/reitoria/web_base.gera_pagina?p_pagina=2323)>. Acesso em: 3 out. 2011.

VALDÉS, M. T. M. (Coord.). *A Integração das Pessoas com Deficiência na Educação Superior no Brasil*. 2005. Disponível em: <[http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO12676/integracion\\_educacion\\_superior\\_brasil.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO12676/integracion_educacion_superior_brasil.pdf)>. Acesso em: 12 de ago 2012.

VARGAS, H. M. Democratização no Ensino Superior brasileiro: entre a intenção e as possibilidades. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE. 2007. Uberlândia, MG. *Anais...* Uberlândia: FAGED Linha de Políticas e Gestão da Educação do PPGE/UFU, 2007. 1 CD-ROM.

VARGAS, G. M. S. de. A inclusão no ensino superior: a experiência da disciplina Prática Pedagógica – Prática de Ensino de uma turma de alunos cegos e com baixa visão. *PONTO DE VISTA*, Florianópolis, n. 8, p. 131-138, 2006.

VEIGA NETO, A. De. Geometria, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*. Ano XXIII, n.79, p. 163-186. Ago.2002.

\_\_\_\_\_. A. Incluir para saber. saber para excluir. *Pro-posições*, v. 12, n. 2-3 (35-36). jul.-nov. 2001

VELEZ, M. J.. *Serviços de apoio: principais desafios e dificuldades experienciadas*. 2010. Disponível em: <[http://www.aminharadio.com/gtaedes/seminario\\_mvelez](http://www.aminharadio.com/gtaedes/seminario_mvelez)>. Acesso em: 22 de jan. 2012.

VIANA, M. R. G. dos S.; FUMES, N. de L. F. Pessoas com deficiência e o acesso ao Ensino Superior: conquistas e possibilidades. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. VI ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2010. São Carlos, SP. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2010. p. 2571-2585. 1 CD-ROM.

VIDAL, M. H. C.et al. A inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior: a concepção dos coordenadores de curso da Unipac – Uberlândia-MG. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. VI ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2010. São Carlos, SP. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2010. p. 6795-6815. 1 CD ROM.

VIEIRA, E. *Democracia e política social*. São Paulo: Cortez, 1992.

VOLTOLINI, R. *Igualdade e diferenças*. 2009. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=334:igualdade-e-diferencas&catid=36:especial&Itemid=46](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=334:igualdade-e-diferencas&catid=36:especial&Itemid=46)>. Acesso em: 15 dez. 2010.

ZEJINE, E.; CHAVES, V. L. J.; CABRITO, B. G. Políticas atuais de acesso ao ensino superior Brasil/Portugal no contexto da globalização. In:\_\_\_\_\_.; JACOB, V. L. (Orgs.). *Políticas de financiamento e acesso da educação superior no Brasil e em Portugal: tendências actuais*. Lisboa: Educa, 2011. p. 217-240.

II ENCONTRO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR INCLUSIVAS. 2007. *Anais Eletrônicos...* Belo Horizonte: PUC, 2007. Disponível em: <[http://www.pucminas.br/nai/docs/anais\\_ii\\_encontro\\_ies.pdf?PHPSESSID=02292952e3822e7853670208e540d026](http://www.pucminas.br/nai/docs/anais_ii_encontro_ies.pdf?PHPSESSID=02292952e3822e7853670208e540d026)>. Acesso em: 06 fev. 2010.

## **ANEXOS/APÊNDICES**



## ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



Comitê de Ética em Pesquisa  
Instituto de Ciências Humanas  
Universidade de Brasília

Universidade de Brasília  
Instituto de Ciências Humanas  
Campus Universitário Darcy Ribeiro

### ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

**Título do Projeto:** POLÍTICAS E AÇÕES PARA ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS E PORTUGUESAS

**Pesquisador(a) responsável:** CRISTIANE SANTOS

Com base nas Resoluções 196/96, do CNS/MS, que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos, resolveu **APROVAR** o projeto intitulado "POLÍTICAS E AÇÕES PARA ACESSO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS E PORTUGUESAS".

O pesquisador responsável fica notificado da obrigatoriedade da apresentação de um relatório final sucinto e objetivo sobre o desenvolvimento do Projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da presente data (itens VII.13 letra "d" e IX.2 letra "c" da Resolução CNS 196/96).

Brasília, 15 de fevereiro de 2012.

Debora Diniz  
Coordenadora Geral – CEP/IH

## APÊNDICE A – Roteiro para Entrevista Semiestruturada – Alunos com deficiência



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

**Título:** Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas.

**Objetivo:** Analisar a organização das Ifes no Brasil e em Portugal, no que diz respeito aos encaminhamentos e às ações institucionais (políticas, atos normativos, programas, projetos de criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidades, gabinetes, serviços de apoio, etc.) em face das demandas por acesso e permanência na educação superior pelos alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual).

**Pesquisadora Responsável:** Cristiane da Silva Santos

**Orientadora:** Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques

**Co-orientador:** Prof. PhD. Eugénio Alves da Silva

<b>ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ALUNOS COM DEFICIÊNCIA</b>
---

Instituição:

Data:

Nome:

E-mail:

Tipo de deficiência:

Curso:

Período:

Ano de ingresso:

1 – Como se deu o seu acesso a universidade? Quais foram os recursos de acessibilidade e/ou adaptações garantidas pela instituição durante o seu processo de acesso?

2 – Aponte as principais dificuldades e os desafios encontrados antes e depois do ingresso nessa instituição para garantir o seu acesso, permanência e sucesso. Fale um pouco sobre sua demanda para o acesso e a permanência na universidade.

3 – Assim que você ingressou na universidade, quais foram suas ações (movimentos realizados em direção à mudança) para garantir sua permanência e seu sucesso na realização das suas atividades?

4 – Você solicitou algum atendimento educacional especializado junto à coordenação do seu curso ou à direção da instituição? Justifique sua resposta.

5 – Como você avalia as atitudes dos alunos, dos docentes e dos técnico-administrativos em relação a sua deficiência?

6 – Você utiliza os serviços do Núcleo de Acessibilidade/Serviço de Apoio (ações institucionais desenvolvidas) da universidade para garantir sua acessibilidade? Justifique sua resposta.

Se a resposta for afirmativa, como você ficou conhecendo essas iniciativas? (colegas, manifestações, anúncios, centro de acolhimento, responsável pelo vestibular, Coordenador do Curso ou no ato da matrícula, mediante o preenchimento de um requerimento específico, outros).

7 – Como você avalia a ação do Núcleo de Acessibilidade/Serviço de Apoio (ações institucionais desenvolvidas) da universidade? Quais as implicações desse espaço para garantir sua permanência e sucesso no desenvolvimento de suas atividades?

8 – Existe um diálogo entre você e o Núcleo de Acessibilidade/Serviço de Apoio (ou ações institucionais desenvolvidas pela universidade) para definir suas demandas (reforma ou construção dos prédios; aquisição de materiais, equipamentos e mobiliários; etc.) e estratégias para realização? Justifique sua resposta.

9 – Quais são as estruturas de acessibilidade (arquitetônica e urbanística, de comunicação e informação, de transporte, de ajudas técnicas, didático-pedagógicas, formação de professores, atitudinais, etc.) disponíveis para o seu acesso, permanência e sucesso na realização das suas atividades acadêmicas?

– Sua avaliação sobre a acessibilidade aos lugares que precisa ir no interior do campus. – Como está sua situação acadêmica no curso? (matriculado em todas as disciplinas, etc.).

– Sua avaliação sobre a acessibilidade pedagógica para conclusão do curso (currículo, flexibilidade nos prazos acadêmicos, aspectos didático-metodológicos, avaliação e formação dos professores).

10 – Pergunta destinada ao aluno com deficiência que ingressou por meio de cotas. Você sofreu algum preconceito por ter ingressado por meio de cotas? Justifique sua resposta.

11 – Você se sente incluído? Justifique sua resposta em relação às suas necessidades atendidas durante a sua permanência na instituição.

12 – Outras considerações.

## APÊNDICE B – Roteiro para Entrevista Semiestruturada – Gestor de Ensino



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

**Título:** Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas.

**Objetivo:** Analisar a organização das Ifes no Brasil e em Portugal, no que diz respeito aos encaminhamentos e às ações institucionais (políticas, atos normativos, programas, projetos de criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidades, gabinetes, serviços de apoio, etc.) em face das demandas por acesso e permanência na educação superior pelos alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual).

**Pesquisadora Responsável:** Cristiane da Silva Santos

**Orientadora:** Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques

**Co-orientador:** Prof. PhD. Eugénio Alves da Silva

<h3>ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – GESTOR DE ENSINO</h3>
---

Instituição:

Data:

Nome do Gestor de Ensino:

E-mail:

Função/Cargo que ocupa:

Formação profissional:

Tempo de atuação:

1 – Quais são as ações institucionais implementadas para garantir o acesso e a permanência da pessoa com deficiência nos cursos de graduação (Licenciatura em Portugal)?

2 – Dos cursos de graduação (Licenciatura em Portugal) existentes na universidade quantos oferecem alguma disciplina que trata das questões relacionadas às pessoas com deficiência?

3 – Quais suportes (ou/recursos de acessibilidade: arquitetônico, informação, comunicação, didático-pedagógico, materiais, ajudas técnicas, etc.) são oferecidos pela Pró-Reitoria (Diretoria) de Ensino ao coordenador de curso e docentes que têm alunos com deficiência matriculados?

4 – Como a universidade e seus respectivos cursos têm-se organizado frente à acessibilidade pedagógica das pessoas com deficiência (adequação didático-pedagógica, currículo, recursos de ensino-aprendizagem e avaliação para cada tipo de aluno com deficiência, flexibilidade nos prazos acadêmicos, plano especial de disciplinas, parcelamento da série/período, correção da prova escrita dos alunos com deficiência auditiva, dentre outras)?

5 – Em sua opinião, a universidade garante o acesso e a permanência dos alunos com deficiência? Justifique sua resposta? O que deveria ser feito para garantir a acessibilidade desses alunos?

6 – Em sua opinião, existe uma política institucional na universidade para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência? Justifique sua resposta.



7 – Fale um pouco sobre o processo de criação do Núcleo de Acessibilidade/Serviço de Apoio (dificuldades, desafios, rupturas, as relações com os demais setores da universidade, as posições políticas dos docentes pesquisadores na área que estão vinculados às diferentes faculdades e/ou departamentos da instituição, dentre outros).

8 – A criação do Núcleo de Acessibilidade/Serviço de Apoio está relacionada à legislação ou ele surgiu a partir dos pesquisadores na área e demandas da instituição? Justifique sua resposta.

9 – Se o governo federal extinguir o Programa Incluir, há interesse da universidade em institucionalizar o Núcleo de Acessibilidade/Serviço de Apoio como um órgão da instituição? Justifique sua resposta.

10 – Outras considerações.

**Observação:** A questão 9 foi realizada apenas nas Ifes brasileiras. As questões 7 e 8 só foram realizadas com o Gestor de Ensino quando os Núcleos de Acessibilidade/Serviços de Apoio estavam vinculados a essa Pró-Reitoria (Diretoria).

## APÊNDICE C – Roteiro para Entrevista Semiestruturada – Gestor do Núcleo de Acessibilidade/Serviço de Apoio



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

**Título:** Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas.

**Objetivo:** Analisar a organização das Ifes no Brasil e em Portugal, no que diz respeito aos encaminhamentos e às ações institucionais (políticas, atos normativos, programas, projetos de criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidades, gabinetes, serviços de apoio, etc.) em face das demandas por acesso e permanência na educação superior pelos alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual).

**Pesquisadora Responsável:** Cristiane da Silva Santos

**Orientadora:** Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques

**Co-orientador:** Prof. PhD. Eugénio Alves da Silva

<p align="center"><b>ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – GESTOR DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE/SERVIÇO DE APOIO</b></p>
--

Instituição:

Data:

Nome do coordenador/responsável pelo Núcleo de Acessibilidade/Serviço de Apoio:

E-mail:

Função/cargo que ocupa:

Formação profissional:

Tempo de atuação:

Pró-Reitoria ou órgão equivalente ao qual o Núcleo de Acessibilidade/Serviço de Apoio está vinculado:

Prédio/bloco onde está instalado o Núcleo de Acessibilidade/Serviço de Apoio:

Carga horária:

1 – Equipe: Cargo/função/formação profissional referente aos conhecimentos para atuar com as pessoas com deficiência.

2 – Número de alunos com deficiência na universidade:

2.1 Discentes:

Tipo de deficiência:

Curso:

Ano de ingresso:

Período:

3 – Existe na universidade um setor, um núcleo destinado ao atendimento e acompanhamento das pessoas com deficiência? Em caso afirmativo, quando foram iniciadas as atividades?

4 – Você tem conhecimento sobre outras ações institucionais realizadas antes da implantação e implementação desse espaço? Quais? Quando foram iniciadas e por quem?

5 – Qual faculdade ou departamento é responsável pelo oferecimento da disciplina de Libras (Brasil)/LGP (Portugal)? Justifique sua resposta.

6 – Dos cursos de graduação (Licenciatura em Portugal) existentes na universidade quantos oferecem a Libras (Brasil)/LGP (Portugal) como disciplina obrigatória? E como disciplina optativa?

7 – Você tem um mapeamento de quantos cursos de graduação (Brasil)/ licenciatura (Portugal) oferece alguma disciplina que trata das questões relacionadas às pessoas com deficiência?

8 – Fale um pouco sobre o processo de criação do Núcleo de Acessibilidade/Serviço de Apoio (dificuldades, desafios, rupturas, as relações com os demais setores da universidade, as posições políticas dos docentes pesquisadores na área que estão vinculados às diferentes faculdades e/ou departamentos da instituição, dentre outros).

9 – A criação do Núcleo de Acessibilidade/Serviço de Apoio está relacionada à legislação ou ele surgiu a partir dos pesquisadores na área e demandas da instituição? Justifique sua resposta.

10 – Número de pessoas com deficiência e tipo que utilizam o serviço do Núcleo de Acessibilidade/Serviço de Apoio? Público Atendido (discentes, docentes e técnico-administrativos da comunidade universitária; pessoas com deficiência da comunidade em geral).

11 – Como as pessoas com deficiência têm informações/acesso sobre as ações de acessibilidade desenvolvida pela universidade? (colegas, manifestações, anúncios, centro de acolhimento, responsável pelo vestibular, Coordenador do curso ou no ato da matrícula, mediante o preenchimento de um requerimento específico, outros). Como é realizada a identificação desses alunos na universidade? Justifique sua resposta.

12 – No que se refere à organização e estrutura do Núcleo de Acessibilidade/Serviço de Apoio, fale um pouco sobre:

12.a Princípios, objetivos e finalidades

12.b Ações e/ou estratégias desenvolvidas/realizadas

- Eliminação de barreiras: arquitetônicas, comunicação e de informação, atitudinais, transporte, didático-pedagógicas, etc.;
- Sensibilização por meio de curso e/ou palestras, de produção e distribuição de material informativo sobre as pessoas com deficiência voltadas para a comunidade universitária com vistas à eliminação de barreiras atitudinais; etc.);
- Criação ou alteração das normas internas da instituição – estatuto, regimento e resoluções. Há uma legislação disponível? Sobre o que dispõe?
- Realização de cursos e/ou oficinas de Libras ou Braille para a comunidade universitária.
- Assessoria à universidade no que se refere às reformas e/ou construções dos prédios, aquisição de materiais, equipamentos e mobiliários, etc.; a comissão de vestibular e concursos públicos, dentre outras.
- Outras.

12.c Participação das pessoas com deficiência na elaboração e implementação dessas ações. Como e quando as ações e as estratégias são implementadas?

12.d Visitas nos espaços que as pessoas com deficiência ocupam durante sua permanência na universidade. Como a pessoa com deficiência é acompanhada no seu percurso acadêmico no interior da instituição?

12.e Resultados das ações já desenvolvidas e as experiências de inclusão vivenciadas. São realizadas avaliações periódicas para avaliar as ações previstas e as realizadas?

12.f Fontes de Financiamento.

12.g Dificuldades, limites e possibilidades.

13 – Como é realizada a triagem e o diagnóstico para levantar as necessidades das pessoas com deficiência? Esse diagnóstico foi realizado antes ou depois da implantação e implementação do Núcleo de Acessibilidade/Serviço de Apoio?

14 – Como são garantidos os suportes (ou/recursos de acessibilidade: arquitetônico, informação, comunicação, transporte, didático-pedagógico, ajudas técnicas, etc.)? Existem articulações, parcerias com outras instituições internas (outros órgãos da instituição, Comissão do Vestibular), externas (outras universidades, órgãos voltados para as pessoas com deficiência – Ines, IBC, Constant, Conade, etc. – Escolas de Educação Especial, etc.), com a família ou com as próprias pessoas com deficiência visando informações e experiências sobre procedimentos, processo e resultados da inclusão na educação superior? Justifique sua resposta.

15 – Quais são os requisitos utilizados para seleção dos monitores ou pessoal para trabalhar no Núcleo de Acessibilidade/Serviço de Apoio? Eles são voluntários ou são remunerados? Justifique sua resposta.

16 – Quais suportes (ou/recursos de acessibilidade: arquitetônico, informação, comunicação, didático-pedagógico, materiais, ajudas técnicas, etc.) são oferecidos pelo Núcleo de Acessibilidade/Serviço de Apoio ao coordenador e docente que têm alunos com deficiência matriculados? Como essas pessoas se posicionam em relação ao aluno com deficiência? Quais as principais dificuldades apontadas?

17 – Como a universidade e seus respectivos cursos têm-se organizado frente às adequações didático-pedagógicas (adaptação curricular, flexibilidade nos prazos acadêmicos, plano especial de disciplinas, parcelamento da série/período, recursos de ensino-aprendizagem e avaliação para cada tipo de aluno com deficiência, correção da prova escrita dos alunos com deficiência auditiva)?

18 – Qual a organização, a estrutura e os serviços oferecidos pelo Núcleo de Acessibilidade/Serviço de Apoio para garantir a acessibilidade da pessoa:

18.a) Com deficiência física?

18.b) Cega e/ou com baixa visão?

18.c) Surda e/ou com deficiência auditiva)?

18.d) Com deficiência intelectual?

19 – Em sua opinião, existe um movimento das pessoas com deficiência visando à implementação de política interna para garantir seu acesso, permanência e sucesso? Justifique sua resposta.

20 – Em sua opinião, existe uma política interna de acessibilidade na instituição ou se configura apenas com ações, programas e projetos isolados? Justifique sua resposta.

21 – Em sua opinião, a instituição garante o acesso e a permanência dos alunos com deficiência? Justifique sua resposta? O que deveria ser feito para garantir a acessibilidade desses alunos?

22 – Existem reservam de vagas para as pessoas com deficiência no processo de vestibular para o ingresso na universidade? Quantas? Quantas foram preenchidas?

23 – Outras considerações.

## APÊNDICE D - Roteiro para Entrevista Semiestruturada – Responsável pelo processo seletivo



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

**Título:** Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas.

**Objetivo:** Analisar a organização das Ifes no Brasil e em Portugal, no que diz respeito aos encaminhamentos e às ações institucionais (políticas, atos normativos, programas, projetos de criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidades, gabinetes, serviços de apoio, etc.) em face das demandas por acesso e permanência na educação superior pelos alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual).

**Pesquisadora Responsável:** Cristiane da Silva Santos

**Orientadora:** Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques

**Co-orientador:** Prof. PhD. Eugénio Alves da Silva

<p align="center"><b>ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – RESPONSÁVEL PELO PROCESSO SELETIVO</b></p>
---

Instituição:

Data:

Nome do coordenador responsável pelo Processo Seletivo:

E-mail:

Função/cargo que ocupa:

Formação profissional:

Tempo de atuação:

1 – Quantos alunos com deficiência e tipo de deficiência se inscreveram no último Processo Seletivo e quais foram os cursos escolhidos? Quantos compareceram? Quantos conseguiram ingressar na universidade? Quantos se matricularam e quais foram os cursos?

2 – Na aprovação do aluno com deficiência, o Processo Seletivo comunica a qual setor? (Departamento de Assuntos Acadêmicos, à Coordenação de Curso, ao Núcleo de Acessibilidade). Justifique sua resposta.

3 – Quais os recursos de acessibilidade (arquitetônica e urbanística; comunicação e informação, transporte, ajudas técnicas, didático-pedagógicas, formação dos aplicadores de prova, etc.) disponíveis para a realização da prova pelo candidato com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual)?

Considerando os recursos de acessibilidade expressos no Aviso Circular nº 277/MEC:

– Acessibilidade física (adaptação de espaços físicos, mobiliário e equipamentos) para a pessoa com deficiência física e visual;

– Instalação de Bancas Especiais com especialistas na área de deficiência do candidato;

– Utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida;

– Utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas orais e/ou em braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOS VOX adaptado ao computador;

– Disponibilização de intérprete no caso de Língua de Sinais para avaliação dos candidatos surdos;

- Flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos com deficiência auditiva;
- Utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pela pessoa com deficiência física com comprometimento dos membros superiores;
- Ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato;
- Outras. Quais?

4 – Quais foram os recursos solicitados pelos candidatos com deficiência no último Processo Seletivo?

5 – Para a realização da prova, o candidato tem o direito de escolha dos recursos necessários conforme a sua deficiência? Eles podem solicitar mais de um recurso? Justifique sua resposta.

6 – Para garantir esses recursos de acessibilidade existe uma articulação/parceria do Processo Seletivo com os núcleos de acessibilidade/órgãos internos e externos que desenvolvem ações voltadas para as pessoas com deficiência para conhecerem as principais necessidades e demandas desses alunos? Justifique sua resposta.

7 – No Edital do vestibular e Manual do Candidato são informados os recursos disponíveis para cada tipo de deficiência? Justifique sua resposta?

9 – Existe, na universidade, reserva de vagas para a pessoa com deficiência? Quantas foram disponibilizadas? Quantas foram preenchidas?

10 – Como você avalia as condições oferecidas para a realização do Processo Seletivo para o ingresso do aluno com deficiência à educação superior?

## APÊNDICE E - Roteiro para Entrevista Semiestruturada – Gestor de infraestrutura



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

**Título:** Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas.

**Objetivo:** Analisar a organização das Ifes no Brasil e em Portugal, no que diz respeito aos encaminhamentos e às ações institucionais (políticas, atos normativos, programas, projetos de criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidades, gabinetes, serviços de apoio, etc.) em face das demandas por acesso e permanência na educação superior pelos alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual).

**Pesquisadora Responsável:** Cristiane da Silva Santos

**Orientadora:** Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques

**Co-orientador:** Prof. PhD. Eugénio Alves da Silva

<b>ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – GESTOR DE INFRAESTRUTURA</b>
---

Instituição:

Nome do coordenador/responsável pela infraestrutura:

Função/cargo que ocupa:

Formação:

Data:

E-mail:

Tempo de atuação:

1 – Quais são as ações do Setor (Diretoria, Pró-Reitoria) de Infraestrutura para garantir a acessibilidade arquitetônica (física) das pessoas com deficiência física e visual na universidade? Fale um pouco sobre as reformas dos prédios antigos e a construção dos novos.

2 – Essas ações estão de acordo com a NBR 9050/2004 (Brasil) e Decreto-Lei nº 123/97 e/ou 163/2006 (Portugal)? Justifique sua resposta.

3 – No momento da elaboração e/ou execução do projeto de construção e/ou reforma há participação da pessoa com deficiência? Justifique sua resposta.

4 – Existem recursos orçamentários e financeiros para essas ações dentro da universidade? Justifique sua resposta.

5 – Quais os desafios que o Setor (Diretoria, Pró-Reitoria) de Infraestrutura enfrenta no que se refere à questão de acessibilidade arquitetônica das pessoas com deficiência física e visual?

6 – Em sua opinião, a universidade garante a acessibilidade arquitetônica das pessoas com deficiência física e visual? Justifique sua resposta.

## APÊNDICE F – Roteiro para Entrevista Semiestruturada - Pró-Reitor(a) de Assuntos da Comunidade Universitária



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

**Título:** Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas.

**Objetivo:** Analisar a organização das Ifes no Brasil e em Portugal, no que diz respeito aos encaminhamentos e às ações institucionais (políticas, atos normativos, programas, projetos de criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidades, gabinetes, serviços de apoio, etc.) em face das demandas por acesso e permanência na educação superior pelos alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual).

**Pesquisadora Responsável:** Cristiane da Silva Santos

**Orientadora:** Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques

**Co-orientador:** Prof. PhD. Eugénio Alves da Silva

<p align="center"><b>ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PRÓ-REITOR(A) DE ASSUNTOS DA COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA</b></p>
--

Nome do (a) Pró-Reitor(a) de Assuntos da Comunidade Universitária:

E-mail:

Função/cargo que ocupa:

Formação profissional:

Tempo de atuação:

1– Quais são as demandas dos alunos com deficiência para a Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária?

2 – Quais as ações da Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária para atender os alunos com deficiência?

3 – Quantos alunos com deficiência e tipo procuraram a Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária?

4 – Outras considerações.



## APÊNDICE G - Roteiro para Entrevista Semiestruturada - Vice-Reitora Qualidade, Avaliação e Ética Acadêmica



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

**Título:** Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas.

**Objetivo:** Analisar a organização das Ifes no Brasil e em Portugal, no que diz respeito aos encaminhamentos e às ações institucionais (políticas, atos normativos, programas, projetos de criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidades, gabinetes, serviços de apoio, etc.) em face das demandas por acesso e permanência na educação superior pelos alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual).

**Pesquisadora Responsável:** Cristiane da Silva Santos

**Orientadora:** Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques

**Co-orientador:** Prof. PhD. Eugénio Alves da Silva

<b>ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – VICE-REITORA QUALIDADE, AVALIAÇÃO E ÉTICA ACADÊMICA</b>
--

Instituição:

Data:

Nome da vice-reitora de qualidade, avaliação e ética acadêmica:

E-mail:

Função/cargo que ocupa:

Formação profissional:

Tempo de atuação:

1 – Quais são as ações institucionais implementadas para garantir o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na Universidade do Minho?

2 – Quando foi criado o Gabinete para a Inclusão? Foi criado a partir de quais referenciais? A criação desse espaço está relacionada com a legislação ou ele surgiu a partir dos pesquisadores na área e demandas da instituição? Justifique sua resposta.

3 – Fale um pouco sobre o processo de criação do Gabinete para a Inclusão (dificuldades, desafios, rupturas, relações com demais setores da universidade, posições políticas dos docentes e pesquisadores na área que estão vinculados às diferentes faculdades e/ou departamentos da instituição, dentre outros).

4 – Você tem conhecimento sobre outras ações institucionais realizadas antes da criação e implementação deste espaço? Quais? Quando foram iniciadas e por quem?

5 – Existem recursos orçamentais e financeiros para essas ações dentro da universidade? Justifique sua resposta.

6 – Em sua opinião, existe uma política interna de acessibilidade na instituição ou se configura apenas com ações, programas e projetos isolados? Justifique sua resposta.

7 – Em sua opinião, a universidade garante o acesso e a permanência dos alunos com deficiência? Justifique sua resposta? Há algo que deveria ser feito para melhorar a acessibilidade desses alunos?

8 – Outras considerações.

## APÊNDICE H - Roteiro para Entrevista Semiestruturada - Gestor do Departamento Pedagógico da AAUMinho



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

**Título:** Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas.

**Objetivo:** Analisar a organização das Ifes no Brasil e em Portugal, no que diz respeito aos encaminhamentos e às ações institucionais (políticas, atos normativos, programas, projetos de criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidades, gabinetes, serviços de apoio, etc.) em face das demandas por acesso e permanência na educação superior pelos alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual).

**Pesquisadora Responsável:** Cristiane da Silva Santos

**Orientadora:** Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques

**Co-orientador:** Prof. PhD. Eugénio Alves da Silva

<p><b>ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – GESTOR DO DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO DA AAUMinho</b></p>
---

Instituição:

Data:

Nome do coordenador/responsável pelo Departamento Pedagógico da Associação Acadêmica da Universidade do Minho (AAUMinho):

E-mail:

Função/cargo que ocupa:

Formação profissional:

Tempo de atuação:

1– Quais são as políticas (ações, medidas de apoio, etc.) do Departamento Pedagógico da AAUMinho voltadas para a inclusão dos alunos com deficiência?

2– Quais são as principais demandas (necessidades) no que se refere aos aspectos pedagógicos (currículo, ensino e aprendizagem, avaliação, relação professor-aluno, etc.) dos alunos com deficiência ao Departamento Pedagógico da AAUMinho?

3– Outras considerações (alteração de políticas, medidas, ações da AAUMinho no sentido de melhorar o acesso e permanência de alunos com deficiência nessa universidade).

## APÊNDICE I - Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Destinado às pessoas com deficiência)

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada *Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas*, sob a responsabilidade das pesquisadoras Cristiane da Silva Santos e Mara Rúbia Alves Marques. Nesta pesquisa, nós buscamos analisar a organização das Ifes no Brasil e em Portugal, no que diz respeito aos encaminhamentos e às ações institucionais (políticas, atos normativos, programas, projetos de criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidades, gabinetes, serviços de apoio, etc.) em face das demandas por acesso e permanência na educação superior pelos alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido– TCLE será obtido pela pesquisadora Cristiane da Silva Santos antes de iniciar a coleta de dados. Se o sujeito selecionado for deficiente visual, o TCLE será obtido por meio do consentimento oral.

Na sua participação você, por meio da gravação de uma entrevista semiestruturada, avaliará as ações institucionais; a acessibilidade (arquitetônica, urbanística, de transporte, comunicação e informação, pedagógicas, ajudas técnicas, dentre outras) e as adequações do ambiente de trabalho da universidade para garantir o seu acesso e a sua permanência. Após a gravação, as entrevistas serão transcritas. Todo material será guardado pelas pesquisadoras até a entrega da versão final da tese no Programa de Doutorado da Universidade Federal de Uberlândia, sendo destruído após esse período.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

O desenvolvimento da pesquisa não oferece nenhum risco à sua integridade física, moral, intelectual ou emocional. Ao participar da pesquisa, você terá como benefícios a ampliação de seus conhecimentos sobre a temática. Além disso, poderá auxiliar os gestores/ou responsáveis pelas ações institucionais na tomada de decisões políticas, ao apontar as dificuldades, os impasses, os desafios, os limites e as possibilidades para seu acesso e sua permanência no interior da universidade.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Tão logo tenhamos os dados tabulados e analisados colocaremos os resultados à sua disposição para conhecimento, análise e sugestão. Enviaremos também, após a defesa e correção da tese, uma cópia (formato PDF) para seu e-mail para conhecimento e divulgação. Se você preferir, podemos enviar uma cópia em CD para o seu endereço.

Informo que você tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados da pesquisa e a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, ou necessidade de maiores esclarecimentos, você poderá entrar em contato com a doutoranda Cristiane da Silva Santos (34) 3421-3025 - [crisfrutal@hotmail.com](mailto:crisfrutal@hotmail.com) e/ou a orientadora Prof<sup>a</sup>. Dra. Mara Rúbia Alves Marques (34)3239-4163/ 4223 - [mara@ufu.br](mailto:mara@ufu.br). Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília pelo e-mail: [cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br).

---

Local e Data

---

Assinatura da pesquisadora

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa

# TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Destinado à pessoa responsável pela Comissão de Vestibular e pelas ações institucionais voltadas para as pessoas com deficiência).

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada *Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas*, sob a responsabilidade dos pesquisadores Cristiane da Silva Santos e Mara Rúbia Alves Marques. Nesta pesquisa, nós buscamos analisar a organização das Ifes no Brasil e em Portugal, no que diz respeito aos encaminhamentos e às ações institucionais (políticas, atos normativos, programas, projetos de criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidades, gabinetes, serviços de apoio, etc.) em face das demandas por acesso e permanência na educação superior pelos alunos com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Cristiane da Silva Santos antes de iniciar a coleta de dados.

Na sua participação você, por meio da gravação de uma entrevista semiestruturada ou pela aplicação de um questionário semiestruturado informará sobre a elaboração, implantação e implementação das ações institucionais da universidade para garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência. Após a gravação, as entrevistas serão transcritas e os questionários tabulados. Todo material será guardado pelos pesquisadores até a entrega da versão final da tese no Programa de Doutorado da Universidade Federal de Uberlândia, sendo destruído após esse período.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

O desenvolvimento da pesquisa não oferece nenhum risco à sua integridade física, moral, intelectual ou emocional. Como benefícios poderão ser promovidos espaços de diálogos entre você e as pessoas com deficiência para refletirem se as ações práticas que estão sendo desenvolvidas realmente estão garantindo o acesso e a permanência dessas pessoas, além de apontar as dificuldades, os impasses, os desafios, os limites e as possibilidades. Poderão conhecer ainda as ações e as estratégias que vêm sendo desenvolvidas em outras instituições, com vistas a estabelecer parcerias.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Tão logo tenhamos os dados tabulados e analisados colocaremos os resultados à sua disposição para conhecimento, análise e sugestão. Enviaremos também, após a defesa e correção da tese, uma cópia (formato PDF) para seu e-mail para conhecimento e divulgação. Se você preferir podemos enviar uma cópia em CD para o seu endereço.

Informo que você tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados da pesquisa e a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, ou necessidade de maiores esclarecimentos, você poderá entrar em contato com a doutoranda Cristiane da Silva Santos (34) 3421-3025 - [crisfrutal@hotmail.com](mailto:crisfrutal@hotmail.com) e/ou a orientadora Prof<sup>a</sup>. Dra. Mara Rúbia Alves Marques (34)3239-4163/ 4223 - [marar@ufu.br](mailto:marar@ufu.br). Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília pelo e-mail: [cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br).

---

Local e Data

---

Assinatura da pesquisadora

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa