

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS

KATARINY LABORÉ BARBOSA DA LUZ

**OS CAMINHOS DA POLÍTICA DE ACESSIBILIDADE DA UFG COMO
AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

GOIÂNIA
2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Katariny Labore Barbosa da Luz

Título do trabalho: Os caminhos da Política de Acessibilidade da UFG como afirmação dos direitos das pessoas com deficiência.

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

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

Katariny Labore Barbosa da Luz
Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:

Cecile de Castro Campos
Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 25 / 06 / 18

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

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS

KATARINY LABORÉ BARBOSA DA LUZ

**OS CAMINHOS DA POLÍTICA DE ACESSIBILIDADE DA UFG COMO
AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos (PPGIDH) como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, sob orientação da Professora Doutora Cerise de Castro Campos.

GOIÂNIA
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Luz, Katariny Labore Barbosa da
[manuscrito] / Katariny Labore Barbosa da Luz. - 2018.
CLXXII, 172 f.

Orientador: Profa. Dra. Cerise de Castro Campos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Pró reitoria de Pós-graduação (PRPG), Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Goiânia, 2018.
Bibliografia. Anexos.
Inclui siglas, lista de tabelas.

1. Acessibilidade no Ensino Superior. 2. Pessoa com deficiência.
3. Direito a educação. I. Campos, Cerise de Castro, orient. II. Título.

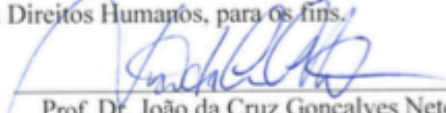
CDU 37




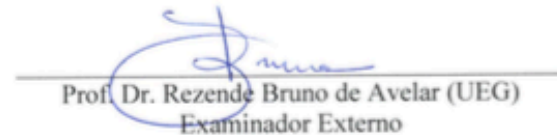
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DO MESTRANDO
 KATARINY LABORÉ BARBOSA DA LUZ**

Aos vinte dias do mês de agosto de dois mil e dezoito, às oito horas e trinta minutos, na sala de webconferência da Universidade Federal de Goiás (UFG), foi instalada a sessão pública para julgamento da dissertação final elaborada pela mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás, Katariny Laboré Barbosa da Luz, matriculada sob o número 2016.1771 intitulada: "Os Caminhos da Política de Acessibilidade da UFG como Afirmação dos Direitos da Pessoa com Deficiência" Tendo em vista que a profa. Dra. Cerise de Castro Campos orientadora deste trabalho não pode estar presente, o prof. Dr. João da Cruz Gonçalves Neto vice coordenador do programa e suplente assumiu a presidência desta banca. Após a abertura da sessão, o prof. Dr. João da Cruz Gonçalves Neto (UFG), presidente da banca julgadora, deu seguimento aos trabalhos, apresentando os demais examinadores, prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral (UFSCAR), prof. Dr. Rezende Bruno de Avelar (UEG) e prof. Dr. Antonio Carrillo Avelar (UFG). Foi dada a palavra a mestranda, que expôs seu trabalho. Em seguida, procedeu-se a arguição da dissertação, iniciando pelos examinadores externos da banca, seguida imediatamente pela resposta da mestranda. Ao final, a banca reuniu-se em separado para avaliação da mestranda. Discutido o trabalho e o desempenho da mestranda foram solicitadas as correções no texto que seguem em anexo a esta ata. A banca julgadora considerou a ALUNA APRESENTADA e foi, então, declarada MESTRADA EM DIREITOS HUMANOS pela presidente da banca examinadora. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e lavrada a presente ata que será assinada por todas e entregue à Secretaria do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos, para os fins.


 Prof. Dr. João da Cruz Gonçalves Neto (UFG)
 Presidente


 Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral (UFSCAR)
 Examinador Externo


 Prof. Dr. Rezende Bruno de Avelar (UEG)
 Examinador Externo


 Prof. Dr. Antonio Carrillo Avelar (UFG)
 Examinador Interno

AGRADECIMENTOS

As divindades, pelo amor com que cuidam de cada detalhe da minha vida.

A minha família material e espiritual por sonhar comigo, sempre.

Aos atores e atrizes dessa pesquisa, gestores e gestoras entrevistados, por partilhar suas experiências, anseios e dúvidas na gestão da política de acessibilidade.

Aos colegas do Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos/UFG por me ensinarem na prática o exercício da alteridade e do reconhecimento dos direitos do outro.

Aos servidores e colegas do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos/UFG pela caminhada árdua e transformadora de se descobrir uma oprimida-opressora, regada a alegria de poder assumir novas posturas, novos caminhos e escrever uma nova história.

A Professora Cerise de Castro Campos por ser uma fonte constante de inspiração na luta pelos direitos das pessoas com deficiência.

Aos Professores Antonio Carrillo Avelar e Rezende Bruno Avelar pelas contribuições no amadurecimento desta pesquisadora e pesquisa.

DEDICATÓRIA

À Universidade Federal de Goiás por seu potencial de transformar olhares,
consciências e vidas na direção da construção de uma sociedade mais humana e
mais justa.

*“Se muito vale o já feito,
mais vale o que será.
E o que foi feito,
é preciso conhecer,
para melhor prosseguir...”*

Milton Nascimento

RESUMO

A pesquisa tem como tema central o direito de acesso e permanência das pessoas com deficiência ao ensino superior. Seu objetivo é analisar o processo de implantação da política de acessibilidade da Universidade Federal de Goiás e sua relação com a garantia do direito da pessoa com deficiência à educação, pelo viés da gestão dessa política pública na instituição, em um recorte histórico do ano de 2008 (criação do NA/UFG) até o ano de 2017, ano de implantação da Política. O norte teórico da pesquisa perpassa discussões de acessibilidade e inclusão no ensino superior, barreiras à acessibilidade e efetivação de direitos e dignidade da pessoa com deficiência. A pesquisa possui caráter qualitativo, elegendo como técnicas de coleta de dados a análise documental, a partir da consulta a portarias, normativas e resoluções oficiais do governo federal e da universidade, bem como entrevistas semiestruturadas com os principais responsáveis pela implantação dessa política, os ex-gestores do Núcleo de Acessibilidade da Regional Goiânia, sede do Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade – SINAce/UFG, e os atuais gestores e gestoras dos Núcleos de Acessibilidade das Regionais Catalão, Goiás, Goiânia e Jataí, a análise de dados foi facilitada pela técnica de análise de conteúdo. Evidencia-se, nesta pesquisa, a promoção do direito de acesso da pessoa com deficiência à educação em nível superior enquanto condição essencial para o alcance da dignidade e da cidadania, bem como o papel e o compromisso da UFG na efetivação desse direito.

Palavras- chave: Acessibilidade no Ensino Superior; Pessoa com deficiência; Direito à educação

ABSTRACT

The research focuses on the right of access and permanence of persons with disabilities to higher education. Its objective is to analyze the process of implementation of the accessibility policy of the Federal University of Goiás and its relation with a guarantee of the right of the disabled person in education, through social administration of this public policy, in a historical cut of the year 2008 (creation of NA / UFG) until the year 2017, year of implementation of the Policy. The theoretical north of the research encompasses discussions of accessibility and inclusion without higher education, barriers to accessibility and effectiveness of the rights and dignity of the disabled person. A qualitative research, choosing as techniques of data collection, documentary analysis, from consultations, portarregas, normative and official resolutions of government and university, as well as semi-structured interviews with the main responsible for implementation of this policy, the former managers of the Regional Accessibility Center of Goiânia, headquarters of the Integrated System of Accessibility Centers - SINAce / UFG, and the current managers and managers of the Accessibility Centers of the Catalão, Goiás, Goiânia and Jataí Regions, the data analysis was facilitated by the technique of content analysis. This research evidences a promotion of the right of access of persons with disabilities to higher education, ideal for the achievement of dignity and citizenship, as well as the role and commitment of the UFG in the realization of this right.

Palavras-chave: Accessibility in Higher Education; Disabled person; Right to education

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACD - Associação de Assistência à Criança Defeituosa

ABBR - Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação

ABNT NBR- Associação Brasileira de Normas Técnicas - Norma Brasileira

APAE - Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

ASCOM - Assessoria de Comunicação

CANBENAS - Coletivo de Estudantes Negros/as Beatriz Nascimento

CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CCOM - Coordenação de Assuntos da Comunidade

CESB - Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro

CEGEF - Centro de Gestão do Espaço Físico

CEPAE - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

CERCOMP - Centro de Recursos Computacionais

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

Cepec - Conselho de Pesquisa, Extensão e Cultura.

CIAR - Centro Integrado de Aprendizagem em Rede

CIDARQ - Centro de Informação, Documentação e Arquivo

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

CNEC - Campanha Nacional de Educação para Cegos

COGRAD - Coordenação de Graduação

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

CONSUNI - Conselho Universitário

CS - Centro de Seleção

DDRH - Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

Febem - Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos

Feneis - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FL - Faculdade de Letras
IBC - Instituto Benjamin Constant
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituições de Ensino Superior
IFES- Instituições Federais de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
INS - Instituto Nacional dos Surdos
LAI - Laboratório de Acessibilidade Informacional
LBI - Lei Brasileira de Inclusão
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação e Cultura
Media Lab - Laboratório de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação em mídias interativas
Morhan - Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase
NA - Núcleo de Acessibilidade
NAs - Núcleos de Acessibilidade
Onedef - Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos
ONU - Organização das Nações Unidas
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil
Procom - Pró-reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária
Prodirh - Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos
PROGRAD - Pró-reitoria de Graduação
PRPG - Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PRPI - Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação
Proec - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
Proad - Pró-Reitoria de Administração e Finanças
ProUni - Programa Universidade para Todos
Reuni - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEESP - Secretaria de Educação Especial
SESu - Secretaria de Educação Superior
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIBI - Sistema de Bibliotecas
SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SINAce - Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade
Sisu - Sistema de Seleção Unificada
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNB - Universidade de Brasília
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Estudantes por tipo de deficiência	27
TABELA 2 - Estudantes por sexo	28
TABELA 3 - Estudantes por idade	28
TABELA 4 - Estudantes por modalidade escolhida	29
TABELA 5 - Turno de inserção dos estudantes	29
TABELA 6 - Estudantes com deficiência por curso	30

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I - ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	25
1.1. Viés qualitativo.....	25
1.2. A objetividade do campo de pesquisa e a subjetividade do olhar da pesquisadora.....	27
1.2.1. O campo de pesquisa.....	27
1.2.1.1. Os sujeitos da política de acessibilidade.....	30
1.2.2. Os caminhos que convidaram a pesquisadora a seguir o rastro dessa política.....	36
1.3. As técnicas de pesquisa.....	38
1.4. Análise e interpretação dos dados.....	43
CAPÍTULO II - A PESSOA COM DEFICIÊNCIA ENQUANTO SUJEITO DE DIREITOS.....	47
2.1. Direitos da pessoa com deficiência à educação - uma história de arbítrios..	47
2.2. Direitos da pessoa com deficiência a educação - um olhar sobre os dispositivos legais.....	59
CAPÍTULO III - AS POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	68
3.1. Política de Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior - diretrizes nacionais.....	68
3.2. Política de Acessibilidade e Inclusão na Universidade Federal de Goiás.....	74
3.2.1. Percurso histórico.....	74
3.2.1.1. A organização do Núcleo de Acessibilidade - preparando a terra.....	77

3.2.1.2. A estruturação do Sistema Integrado de Núcleos de acessibilidade - jogando as sementes.....	83
3.2.1.3. A formalização da Política de Acessibilidade - raízes, folhas e frutos.....	87
CAPÍTULO IV – A GESTÃO DA POLÍTICA DE ACESSIBILIDADE DA UFG.....	92
4.1. Quem são os gestores da política de acessibilidade?.....	92
4.2. As faces da acessibilidade - lados de um mesmo dado.....	96
4.2.1. Acessibilidade Arquitetônica - entre adaptações razoáveis e elefantes brancos.....	97
4.2.2. Acessibilidade Comunicacional - entre a invisibilidade e a tecnologia assistiva.....	104
4.2.3. Acessibilidade Pedagógica - entre a não-formação e o ensino colaborativo.....	109
4.2.4. Acessibilidade Atitudinal - entre o não querer fazer e a construção da alteridade.....	118
4.3. Relações com a comunidade universitária - uma política feita de sujeitos...	122
4.3.1. Docentes.....	123
4.3.2. Técnicos-Administrativos.....	125
4.3.3. Discentes.....	128
4.3.4. Gestores.....	133
4.4. Boas práticas de gestão.....	139
4.5. No rastro da construção coletiva de uma política institucional.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	151
ANEXOS.....	168

INTRODUÇÃO

O direito de acesso, permanência e sucesso escolar das pessoas com deficiência ao ensino superior constitui tema central deste estudo e será analisado pelo viés do processo de implantação da Política de Acessibilidade na Universidade Federal de Goiás [UFG].

Nos últimos anos houve um crescimento significativo no número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior, conforme indicativos do Censo realizado pelo Ministério da Educação [MEC] em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira [INEP], em 2003, foram matriculados 5.078 alunos com algum tipo de deficiência, sendo que, em 2013, o quantitativo salta para 29.034 alunos matriculados (BRASIL, 2013b). Dados do último censo da Educação Superior, realizado em 2016, apresentam o número expressivo de 35.891 alunos com deficiência matriculados (INEP, 2017), esse aumento pode ser creditado, em parte, aos avanços normativos referentes a acessibilidade e inclusão neste período histórico.

Este fato pode ser observado na realidade da UFG a partir da análise dos dados extraídos do relatório enviado ao MEC pelo Núcleo de Acessibilidade da UFG que apontam a presença de 169 (cento e sessenta e nove) alunos com deficiência matriculados no segundo semestre de 2015, um total de 219 (duzentos e dezenove) alunos com deficiência matriculados no segundo semestre de 2017, e no primeiro semestre de 2018 o número de 269 (duzentos e sessenta e nove) alunos com deficiência matriculados na graduação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS 2015b; 2017a; 2018).

Diversos pesquisadores, dentre eles Carvalho e Sousa Neto (2006), Castanho e Freitas (2006), Ferrari e Sekkel (2007), Moreira, Bolsanello e Seger (2011), Duarte et al (2013), Anache, Rovetto e Oliveira (2014), Vieira et al (2014), Tartuci (2014), Silva Neto et al (2015), Cantorani e Pilatti (2015), Pereira et al (2016), Stroparo e Moreira (2016), Cabral (2017), Rodrigues e Silveira (2017) e Dalla-Déa, Oliveira e Melo (2018) vem ao longo destes últimos anos analisando as perspectivas de acesso, permanência e sucesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, estes estudos apontam que o aumento do ingresso de pessoas com deficiência não

tem sido suficiente para a concretização do direito ao acesso e permanência dessas pessoas à educação superior.

Não obstante, historicamente as pessoas com deficiência no Brasil estiveram segregadas de práticas sociais cotidianas como o trabalho, o lazer, a saúde e a educação, dentre outras, sendo constantemente expostas a processos de estigmatização e discriminação, embora desde a constituição pátria, estendem-se vários dispositivos legais infraconstitucionais que tem reafirmado os direitos deste grupo social (BRASIL, 2006a; LANNA JUNIOR, 2010; MARTINS, 2013). A política de acesso ao ensino superior, nesta conjuntura, evidenciava práticas sociais segregadoras quanto ao acesso ao saber, já que o processo de escolarização era entendido como privilégio de um grupo. (CASTANHO e FREITAS, 2006; BRASIL, 2007a).

Como pontuam Almeida e Castro (2009) as instituições de ensino superior não podem agir com negligência quanto às ações discriminatórias e as barreiras à acessibilidade impostas às pessoas com deficiência no ensino superior, sendo imperativo seu comprometimento com o rompimento dessas barreiras e com a promoção da acessibilidade.

Neste contexto destaca-se a importância da implantação de políticas públicas efetivas de acesso, permanência e sucesso da pessoa com deficiência às atividades essenciais da universidade, atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essas políticas devem estar comprometidas com a consolidação de uma educação inclusiva que envolva o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade em todas as suas dimensões, arquitetônica, comunicacional, pedagógica e atitudinal.

Neste contexto, a Política de Acessibilidade da UFG tem seus primeiros passos em 2008, onde iniciam-se formalmente os movimentos de criação do Núcleo de Acessibilidade da UFG [NA/Prograd/UFG]¹, consolidando sua caminhada com a estruturação do Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade [SINAce/UFG]², em

¹ O NA/Prograd/UFG foi criado em 2008, mas somente foi alocado como órgão vinculado a Pró-reitoria de Graduação pela Resolução CONSUNI nº 32/2011, revogada pela resolução CONSUNI nº 043/2014. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2014b).

² O SINAce/UFG é um órgão suplementar vinculado a Pró-reitoria de Graduação, criado pela resolução CONSUNI 043/2014. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2014b).

2014 e culminando na confecção da documento formal da Política de Acessibilidade, finalizado em 2017.

Assim, o presente estudo objetiva uma análise histórica sobre o processo de implantação da Política de Acessibilidade da UFG, culminando com a reflexão acerca de seus avanços, lacunas e suas possibilidades e/ou eventuais entraves de efetivação. O escopo escolhido para essa análise é o da gestão da política de acessibilidade.

Enquanto objetivos específicos deste estudo, delimitam-se: rememorar a história da implantação da Política de Acessibilidade da UFG por meio de entrevistas e análise documental; comparar a estrutura da Política de Acessibilidade da UFG com as determinações normativas legais referentes ao direito da pessoa com deficiência à educação; analisar as nuances da implantação da política em cada regional da UFG a partir da entrevista com os atuais diretores dos núcleos de acessibilidade; e identificar possibilidades e desafios da implantação da política.

Para melhor compreensão das discussões que esta pesquisa abarca faz-se necessário a definição de alguns termos usuais no campo teórico sobre acessibilidade no ensino superior. Neste sentido foram adotadas definições advindas da legislação mais recente sobre a temática.

O conceito de pessoa com deficiência partirá de um entendimento de deficiência numa perspectiva biopsicossocial, percebendo a deficiência enquanto resultado de uma interação entre pessoa e ambiente, adotada pela Lei 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência:

Art. 2º - Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

O termo utilizado nesta pesquisa para referir-se aos indivíduos que apresentam as características acima descritas será pessoa com deficiência³, termo cunhado a partir do final da década de noventa e início dos anos 2000 em eventos

³ Quando da transcrição na íntegra de trechos de legislações ou em referências teóricas será mantida a expressão utilizada pelo autor da referência.

internacionais liderados por organizações de pessoas com deficiência. (SASSAKI, 2002).

A escolha dessa denominação se deu por ser este termo, compatível com as discussões atuais da área pesquisada e pela vinculação da expressão com uma perspectiva de direitos humanos, tendo clareza de que como assegura Sasaki (2002) nunca houve ou haverá um termo correto em amplo espectro pois a forma com que as pessoas com deficiência foram percebidas pela sociedade ao longo da história é que define o termo utilizado e seu significado⁴. A expressão pessoa com deficiência agrega em si os valores de empoderamento e responsabilidade:

- 1) o do empoderamento (uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um)
- 2) o da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência. (SASSAKI, 2002, p.14).

Para a compreensão da relação entre as pessoas com deficiência e o ambiente, faz-se necessário a definição do conceito de acessibilidade que segundo a legislação vigente se configura enquanto direito, que tem como premissa a garantia à pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida de um viver de forma independente e do exercício de seus direitos de cidadania e de participação social, conforme definido pela Lei 13.146 em seu artigo terceiro:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015).

De acordo com Sasaki, a acessibilidade é *"uma qualidade, uma facilidade que desejamos ter e ver em todos os contextos e aspectos da vida humana"* (2009,

⁴ Historicamente, há uma série de termos como inválidos, incapacitados, utilizados até o século XX, defeituosos, excepcionais, comum entre os anos de 1960 a 1980, pessoas deficientes, pessoas portadoras de deficiência, utilizados em discursos dos anos 1980 a 1990, pessoas com necessidades especiais e pessoas especiais, surgidos nos debates dos anos 1990. Estes termos até os dias atuais são utilizados refletindo o peso social de cada uma dessas denominações (SASSAKI, 2002). Essa temática será contemplada no Item 2.1. Direitos da pessoa com deficiência à educação - uma história de arbítrios, deste estudo.

p.2). Para Junqueira, a acessibilidade é entendida enquanto um princípio, um dever e também um direito pois assegura o respeito à dignidade humana, a autonomia e a equidade, se constituindo em um “(...) conjunto de ações promotoras de justiça, reconhecimento da diferença, e enfrentamento de preconceitos, estigmatizações (...)” (2014, p. 279).

Discutir acessibilidade, implica elucidar quais são as barreiras, os entraves que limitam ou impedem sua concretização. Como define a Lei 13.146, barreiras à acessibilidade podem ser entendidas como:

(...) qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias; (BRASIL, 2015).

No presente estudo que tem como palco a universidade, serão apresentadas mais especificamente as barreiras arquitetônicas representadas pelas edificações naturais e construídas nos câmpus da instituição⁵; as barreiras comunicacionais e informacionais relativas às dificuldades de acesso das pessoas com deficiência a informações e conteúdos institucionais⁶; as barreiras pedagógicas cuja centralidade encontra-se nas práticas de ensino-aprendizagem⁷; e as barreiras atitudinais que

⁵ Exemplos de barreiras arquitetônicas são rampas íngremes, banheiros não acessíveis, corredores estreitos, degraus, cadeiras sem rebaixamento, ausência de vagas de estacionamento para pessoas com deficiência.

⁶ Exemplos de barreiras comunicacionais e informacionais são ausência de provas em Braille, ausência de intérprete de Libras, provas com imagens com pouco contraste, sites sem acessibilidade;

⁷ Exemplos de barreiras pedagógicas são a ausência de profissionais e bolsistas para o atendimento educacional especializado e a não adaptação de materiais didáticos como slides, apostilas e provas;

englobam as atitudes e comportamentos da comunidade universitária diante dos direitos das pessoas com deficiência⁸.

Um outro conceito relevante para as discussões refere-se a adaptações razoáveis, para romper as barreiras à acessibilidade faz-se necessário modificações estruturais quando determinado ambiente apresenta barreiras naturais ou construídas que dificultam ou impedem o acesso das pessoas com deficiência. Essas modificações são as adaptações razoáveis, amplamente citadas na Convenção sobre os direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2009a), e conforme a Lei 13.146, definidas como:

(...) adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais. (BRASIL, 2015).

O debate sobre acessibilidade no ensino superior leva a reflexão imediata de que as pessoas com deficiência estiveram e ainda estão excluídas dos processos de produção, apropriação e difusão do conhecimento nas universidades, sendo imprescindível para a concretização do direito a educação, a inclusão dessas pessoas no ensino superior. Neste estudo será adotado um conceito de inclusão amplo, apontado por Sasaki (2009) onde a inclusão é entendida enquanto:

(..) o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações. (SASSAKI, 2009, p.1).

Esse conceito relaciona-se ao respeito às diferenças e a diversidade, a um panorama de não transformação das diferenças em desigualdades, nas palavras de Silva, a inclusão nesta orientação:

(...) possibilita a incorporação dos direitos das pessoas, sem nenhuma distinção, considerando que todos são sujeitos de direitos, legalmente constituídos conforme as legislações do país sem, contudo, desconsiderar

⁸ Exemplos de barreira atitudinais são acreditar que uma pessoa com deficiência está destinada ao fracasso escolar, atitudes de paternalismo e comiseração, bem como estacionar em vagas destinadas a pessoas com deficiência.

as suas especificidades, as suas diferenças, e o respeito à diversidade. (2015, p.101).

Nesta perspectiva, Sasaki pondera que a inclusão não é um processo unilateral que depende exclusivamente de uma adaptação da pessoa ao ambiente ou do ambiente a pessoa. Para o autor é um processo bilateral pois por um lado a sociedade deve executar transformações pequenas e grandes em espaços internos e externos, equipamentos, mobiliários e meios de transporte bem como nos procedimentos humanos como atitudes e normas. E por outro lado, cada pessoa com deficiência vai adquirindo competências e habilidades para alcançar cada vez mais autonomia e independência no viver. (SASSAKI, 2017).

Corroborando com o entendimento de Costa e Rodrigues, defende-se nesta perspectiva a ação de incluir enquanto um “(...) *direito social inviolável, o qual nos liberta, humaniza, nos torna cidadãos*”. (2017, p. 11).

Outro esclarecimento necessário nessa perspectiva ampla de inclusão é quanto aos sujeitos da política de acessibilidade, isto é, as pessoas para as quais se destinam as políticas de inclusão e acessibilidade na instituição, que são de acordo com o regimento do Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade [SINAce/UFG]⁹, os alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação, público definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Diante da finalidade de discutir tal temática, o presente estudo será apresentado dividido didaticamente em quatro capítulos. O primeiro capítulo “*Estratégias Metodológicas*” tem como foco a apresentação do percurso metodológico escolhido para o alcance dos objetivos de pesquisa, o escopo qualitativo, o campo de pesquisa, o olhar da pesquisadora e as técnicas e estratégias de investigação e análise de dados.

O segundo capítulo “*A pessoa com deficiência enquanto sujeito de direitos*” se desdobra em um panorama sobre o direito da pessoa com deficiência à educação, vislumbrando uma história brasileira de exclusão escolar que caminha a passos curtos para avanços na legislação pátria.

⁹ Universidade Federal de Goiás, 2014b, p.3.

O terceiro capítulo *“Política de Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior”* contempla as análises centrais da pesquisa, conectando as políticas nacionais propostas a partir da legislação às políticas locais da instituição pesquisada, apresentando aspectos históricos da implantação da política de acessibilidade por meio do olhar dos gestores dessa política ao longo de 9 (nove) anos de estruturação.

O quarto capítulo *“A Gestão da Política de Acessibilidade da UFG”*, mais robusto, aborda as principais questões do cotidiano da gestão dessa política na totalidade da instituição, sede e regionais, perpassando o papel da comunidade universitária neste processo, as diversas faces da acessibilidade e os desafios e possibilidades da gestão dessa política.

CAPÍTULO I - ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS¹⁰

Neste capítulo delinea-se o percurso metodológico assumido neste estudo para a análise do processo de implantação da política de acessibilidade da UFG, com vistas a compreensão deste processo como um fenômeno histórico social e político que perpassa ações e realidades de discentes, técnicos-administrativos, docentes, terceirizados, bolsistas e demais pessoas da comunidade universitária com ou sem deficiência. O caminho metodológico inicia-se na definição de uma orientação qualitativa, em uma mirada no campo de pesquisa, no olhar da pesquisadora, na escolha das técnicas de entrevista e análise documental, e amplia horizontes a partir da análise de dados pelo método de análise de conteúdo.

1.1. Viés qualitativo.

A proposta desta pesquisa desenhou-se a partir de um enfoque qualitativo pois tem como intenção a compreensão do processo de implantação da Política de Acessibilidade da UFG de forma contextualizada, percebendo as limitações e potencialidades da gestão dessa política a partir de uma análise histórica de seu desenvolvimento no olhar dos principais responsáveis pela efetivação dessa política, com vistas a afiançar os direitos da pessoa com deficiência de acesso, permanência e sucesso no ensino superior.

Para André e Ludke (1986) uma pesquisa qualitativa é aquela que se desenvolve num cenário natural, possuindo riqueza de dados descritivos e a possibilidade de perceber a realidade de forma complexa e contextualizada. Para Trivinos (1987) a pesquisa qualitativa é sempre descritiva, tendo como foco captar não somente a aparência dos fenômenos, mas, a sua essência, vinculando-se a discussão de aspectos como origens, relações, mudanças e consequências dos fenômenos estudados. Afirmam André e Ludke (1986) que a pesquisa qualitativa se

¹⁰ O presente capítulo foi apresentado de forma resumida em formato artigo nos Anais da disciplina Seminário Integrador sob o título “Estratégias metodológicas para análise da implantação da política de acessibilidade da UFG”.

preocupa em captar o sentido das coisas, o significado que as pessoas dão às coisas e aos participantes.

Nesta direção, os objetivos deste estudo tecem estreitas relações com esta perspectiva qualitativa, pois a intenção é captar o sentido que a Política de Acessibilidade tem tomado no cerne da instituição e como tem se materializado a participação de gestores, técnicos, docentes e discentes nesse processo.

Creswell (2007) elucida que a pesquisa qualitativa é um tipo de pesquisa emergente e não pré-configurada, pois muitos de seus aspectos insurgem durante a realização do estudo. As questões definidas a priori mudam e se refinam durante o desdobramento da pesquisa. Como discute Trivinos (1987), numa pesquisa qualitativa, por exemplo, a coleta e a análise de dados não são momentos estanques, isto significa dizer que as interpretações das informações coletadas podem gerar a necessidade de busca de novas fontes de dados teóricos.

Uma característica marcante da pesquisa qualitativa apontada por Creswell (2007) é ser interpretativa, o pesquisador faz nesse tipo de pesquisa fundamentalmente uma interpretação dos dados. Pondera o autor que não é possível ao pesquisador evitar análises pessoais, pois “(...) *o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico*” (2007, p.186).

Nesse sentido tomam destaque nas análises dessa pesquisa, os acontecimentos históricos e sociais que perpassam a instituição nos anos pesquisados como o movimento de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - o Reuni e a implantação do programa UFGInclui, bem como os movimentos sociais e políticos de busca de efetivação dos direitos das pessoas com deficiência deste período histórico.

Para André e Ludke (1986) os pesquisadores que usam os tipos qualitativos se preocupam com o processo da pesquisa e não apenas com seus resultados e produtos. Para Creswell (2007) o pesquisador qualitativo utiliza-se de um pensamento interativo, caminhando em um ciclo que parte da coleta de dados até a reformulação de seu problema de pesquisa e de volta ao início novamente. O raciocínio qualitativo é para Creswell (2007) complexo, multifacetado, interativo e simultâneo.

A partir da escolha desse escopo qualitativo, faz-se necessário uma olhadela sobre o campo de pesquisa e a chegada da pesquisadora a este campo.

1.2. A objetividade do campo de pesquisa e a subjetividade do olhar da pesquisadora.

Numa dupla mirada, pretende-se ilustrar o contexto real e concreto do campo de pesquisa e dos alunos a que se destina a política estudada, bem como o contexto subjetivo de formação do olhar da pesquisadora dentro deste universo de objetividade. Longe de uma análise dicotômica, a divisão apresenta-se somente para fins didáticos de esclarecimento sobre o tema de estudo e a inclinação qualitativa assumida, pois a dialética da pesquisa se constrói nesse movimento entre a subjetivação da realidade objetiva e a exteriorização das subjetividades, como elucidam Berger e Luckmann (2002), o homem e seu mundo social atuam reciprocamente um sobre o outro.

1.2.1. O campo de pesquisa

Essa pesquisa tem como cenário a Universidade Federal de Goiás que é uma instituição pública federal de ensino superior laica, pessoa jurídica de direito público na modalidade de autarquia, criada pela Lei Nº 3.834C, de 14 de dezembro de 1960 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2013a).

Sediada em Goiânia, capital do estado de Goiás, estado do Centro_Oeste brasileiro, a instituição é composta de múltiplos câmpus, e possui regionais implantadas nas cidades de Goiânia e de Goiás. Durante a realização desta pesquisa, eram parte da instituição as regionais Catalão e Jataí, que se tornaram universidades independentes em março de 2018¹¹.

¹¹ Em 20/03/2018 a partir da sanção das Leis 13.664 e 13.665, são criadas por desmembramento da Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) e a Universidade Federal de Jataí (UFJ). (BRASIL, 2018a, 2018b).

Sua criação na década de 60, a partir da reunião de faculdades já existentes em Goiânia, insere-se no cenário político e social da época onde se destacam a expansão e federalização do ensino superior brasileiro; a modernização e a política desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek e os movimentos locais de professores e alunos pela criação da instituição (REIS et al, 2010).

Na década de 1980, a instituição aprova o Programa de Interiorização da Universidade, e, no contexto desse programa, surge o projeto de implantar, em cidades polos do Estado de Goiás, novos câmpus avançados. Sendo assim, foram criados, em março de 1980, o Câmpus Avançado de Jataí [CAJ], e em dezembro de 1983, o Câmpus Catalão da UFG [CAC]. Em 1989, na Cidade de Goiás, a partir de um convênio entre a prefeitura da cidade e a UFG, iniciou-se o funcionamento de uma extensão da Faculdade de Direito. Embora em 1905, tenha sido fundada a primeira Faculdade de Direito do estado, na Cidade de Goiás, que deu origem à Faculdade de Direito da Universidade Federal de Goiás (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017d).

Nos anos 2000, a partir dos programas de expansão no ensino superior promovidos pelo governo federal, a UFG expandiu suas atividades em seus câmpus, ampliando cursos de graduação e pós-graduação, criando novas unidades acadêmicas e aumentando o número de vagas para alunos e servidores docentes e técnico-administrativos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2013a; 2017d).

Ao término da implantação do projeto REUNI, a Universidade fortaleceu e consolidou sua presença em diversas regiões do estado de Goiás, o que demandou uma reformulação administrativa:

A nova estrutura organizacional precisaria favorecer a existência de interação orgânica e cooperativa entre as diversas estruturas da Universidade. Só dessa forma a UFG poderia potencializar as suas forças para formar os seus estudantes, realizar pesquisas e conseguir interagir com a sociedade de forma a intervir na realidade de cada região onde ela se instala, do Estado de Goiás e do País. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017d, p.13).

Neste sentido, a partir de seu Estatuto, aprovado em 2013, passou a apresentar uma estrutura administrativa multirregional, contando com as seguintes regionais: I – Regional Goiânia, com sede em Goiânia, abarcando o Câmpus de Aparecida de Goiânia; II – Regional Catalão [RC], com sede em Catalão; III –

Regional Jataí [REJ], com sede em Jataí; IV – Regional Goiás, com sede em Goiás; V – Regional Cidade Ocidental, com sede em Cidade Ocidental, ainda em fase de implantação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS;2013b; 2015a).

A instituição define como missão gerar, sistematizar e socializar o conhecimento e o saber, formando profissionais e indivíduos capazes de promover a transformação e o desenvolvimento da sociedade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017d). Afirma em seu estatuto que sua política acadêmica será estabelecida com base no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2013b).

A UFG é uma instituição comprometida com a justiça social, os valores democráticos e o desenvolvimento sustentável, norteadas pelos seguintes princípios:

- I – laicidade;
- II – indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- III – gratuidade do ensino, cuja manutenção é responsabilidade da União;
- IV – respeito à liberdade, à diversidade e ao pluralismo de ideias, sem discriminação de qualquer natureza;
- V – universalidade do conhecimento e fomento à interdisciplinaridade;
- VI – defesa da qualidade de ensino, com orientação humanística e preparação para o exercício pleno da cidadania;
- VII – defesa da democratização da educação – no que concerne à qualidade, à gestão, à igualdade de oportunidade de acesso e condição para a permanência – e com a socialização de seus benefícios;
- VIII – defesa da democracia, estímulo à cultura, à arte e ao desenvolvimento científico, tecnológico, socioeconômico e político do País;
- IX – defesa da paz, dos direitos humanos e do meio ambiente; e
- X – diálogo e cooperação entre as regionais da UFG. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2013b, p.4-5).

De acordo com seu plano de Gestão 2018-2022, a Universidade em 2017 apresentava em seu quadro de pessoal, no que tange a alunos, docentes e técnico-administrativos: 26.071 (vinte e seis mil e setenta e um) alunos matriculados na graduação, 2.486 (dois mil quatrocentos e oitenta e seis) professores e 2.445 (dois mil quatrocentos e quarenta e cinco) técnico-administrativos. Possui 168 (cento e sessenta e oito) cursos de graduação presencial, 70 (setenta) cursos de mestrado e 38 (trinta e oito) cursos de doutorado. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017d).

Com a finalidade de proporcionar uma melhor compreensão do campo objetivo e concreto em que se insere essa pesquisa, serão apresentados dados informativos sobre os alunos que são atendidos pela política de acessibilidade da

UFG, que foram obtidos a partir dos relatórios emitidos pelo núcleo de acessibilidade da instituição e visam trazer um panorama geral sobre os estudantes a quem se destina a política.

1.2.1.1. Os sujeitos da política de acessibilidade

Acompanhando esse momento de expansão universitária dos anos 2000, as ações da Universidade Federal de Goiás visando sua adaptação à realidade das pessoas com deficiência, em diferentes níveis, iniciaram-se formalmente em 2008, com a criação do Núcleo de Acessibilidade da UFG [NA/Prograd/UFG].

Com a consolidação das regionais, as ações de acessibilidade também passaram por uma reorganização em 2014, ao ser estruturado o Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade [SINAce/UFG], inclusive com o início da confecção do documento que formaliza a Política de Acessibilidade, finalizado em 2017.¹²

Como já elucidado, os alunos com deficiência matriculados na instituição têm aumentado, de acordo com os relatórios do NA, a instituição teve 169 (cento e sessenta e nove) alunos com deficiência matriculados no segundo semestre de 2015 passando para 269 (duzentos e sessenta e nove) no primeiro semestre de 2018, o que mostra um aumento significativo de alunos com deficiência matriculados na graduação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS 2015b; 2018).

Esse aumento no número de alunos expressa os avanços na legislação pátria¹³ e ilustra diretamente a necessidade e relevância desse estudo para a instituição pesquisada. De acordo com o regimento do SINAce/UFG, são atendidos pela política os alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2014b):

Tabela 1 - Estudantes por tipo de deficiência

¹² Uma discussão mais detalhada sobre esses momentos da política de acessibilidade será apresentada no Capítulo III deste estudo.

¹³ O percurso da legislação quanto ao direito da pessoa com deficiência à educação será discutido no Capítulo II deste estudo.

Estudantes por tipo de deficiência	Total
Altas Habilidades	9
Auditiva	41
Autismo	3
Baixa Visão	16
Cegueira	3
Condutas Típicas	2
Física	91
Intelectual	2
Mental	8
Múltipla	4
Outras Necessidades	12
Síndrome de Asperger	5
Surdez	16
Visual	57
Total	269

Observa-se que o público é diverso, sendo que a maioria dos estudantes matriculados possui deficiência física, o que deslinda a importância das adaptações razoáveis, as deficiências visual e auditiva também se destacam, o que demonstra a acessibilidade comunicacional como um fator essencial para a aprendizagem dos alunos.¹⁴

No que tange a idade e sexo, os alunos com deficiência são a maioria do sexo masculino, 55% (cinquenta e cinco por cento), sendo que do sexo feminino são 45% (quarenta e cinco por cento), com relação à idade 41% (quarenta e um por cento) dos alunos possui entre 18 e 23 anos:

Tabela 2 – Estudantes por Sexo

Sexo	Total
-------------	--------------

¹⁴ As faces da acessibilidade e suas inter-relações na perspectiva da literatura especializada e dos entrevistados serão analisadas de forma ostensiva no Capítulo IV deste estudo.

Feminino	120
Masculino	149
Total	269

Tabela 3 – Estudantes por Idade

Idade	Quantidade
18 a 23	111
24 a 28	77
29 a 33	38
34 a 38	20
39 a 43	12
44 a 48	5
49 acima	6
Total	269

Quanto às escolhas de modalidade de curso (presencial ou a distância), curso escolhido e turno que se cursa, os dados a seguir apresentados ilustram a importância dos estudos sobre as ações de acessibilidade desenvolvidas pela UFG, pois 98% (noventa e oito por cento) dos alunos se concentram na modalidade presencial, bem como 76% (setenta e seis por cento) dos estudantes estudam em turno integral e noturno o que elucida um cuidado quanto às condições de acesso e permanência do aluno nos principais locais de convivência dos alunos da instituição como as bibliotecas e restaurantes universitários.

Tabela 4 – Estudantes por modalidade escolhida

Modalidade	Total
A Distância	4
Presencial	265
Total	269

Tabela 5 - Turno de maior inserção dos estudantes

Turno	Total
Integral	104
Matutino	46
Não Se Aplica	4
Noturno	102
Vespertino	13
Total	269

Os cursos com maior inserção das pessoas com deficiência são o Curso de Letras-Libras - 12% (doze por cento) , seguido de Direito - 6% (seis por cento), Medicina - 4,4% (quatro vírgula quatro por cento), Filosofia - 4% (quatro por cento) e Ciências Biológicas - 3,7% (três vírgula sete por cento), com uma expressividade menor nos demais cursos, totalizando a presença das pessoas com deficiência em 65 (sessenta e cinco) áreas diferentes do conhecimento oferecidas pela instituição, o que aclara a necessidade do estudo sobre a implantação da política de acessibilidade e de suas relações com as unidades acadêmicas onde estes cursos se encontram inseridos.

Tabela 6 - Estudantes com deficiência por curso

Quantidade por curso	Total
Administração	9
Administração Pública	3
Agronomia	4
Arquitetura e Urbanismo	3
Artes Visuais	5
Biblioteconomia	1
Biomedicina	3
Biotecnologia	3
Ciência da Computação	4
Ciências Ambientais	1

Ciências Biológicas	10
Ciências Contábeis	4
Ciências da Computação	5
Ciências Econômicas	3
Ciências Sociais	4
Comunicação Social	2
Dança	1
Design de Moda	1
Design Gráfico	3
Direção de Arte	3
Direito	17
Ecologia e Análise Ambiental	3
Educação Física	5
Enfermagem	1
Engenharia Ambiental e Sanitária	2
Engenharia Civil	5
Engenharia de Alimentos	2
Engenharia de Computação	1
Engenharia de Minas	4
Engenharia de Produção	1
Engenharia de Software	3
Engenharia Elétrica	3
Engenharia Física	2
Engenharia Florestal	5
Engenharia Mecânica	3
Engenharia Química	1
Estatística	3
Farmácia	5
Filosofia	11

Física	3
Física Médica	1
Fisioterapia	3
Geografia	7
Gestão da Informação	1
História	7
Letras	1
Letras - Libras	32
Letras: Inglês	1
Letras: Português	1
Letras: Tradução e Intepret. em Libras-português	3
Matemática	5
Medicina	12
Medicina Veterinária	4
Museologia	2
Música	1
Nutrição	1
Odontologia	2
Pedagogia	11
Psicologia	5
Química	5
Relações Internacionais	2
Relações Públicas	1
Serviço Social	1
Sistemas de Informação	4
Zootecnia	4
Total	269

Diante dessas informações e com apoio das reflexões de Ferrari e Sekkel, aponta-se o caráter relevante e necessário de aprofundar estudos sobre a

efetividade das ações de acessibilidade na UFG e seus desdobramentos, na tentativa de que o acesso e permanência das pessoas com deficiência na universidade, impulsionado pela legislação, não se constitua em apenas “(...) *bandeira das políticas públicas, que travestida de novidade, termina por manter, na prática a elitização de modo ainda mais perverso através da inclusão marginal (...)*” (2007, p. 644). Conforme reflexão de Stroparo e Moreira:

O acesso dos alunos com deficiência ao ensino superior levanta um questionamento a respeito das condições desse segmento de ensino, não apenas no que se refere ao ingresso, mas à permanência e ao sucesso desses alunos. Embora as ações de apoio na universidade estejam presentes, as mudanças necessárias para responder às demandas ainda representam inúmeros desafios. (2016, p. 211).

Após essa breve mirada sobre a realidade objetiva que constitui o palco da pesquisa: a Universidade Federal de Goiás e os alunos com deficiência que circulam sob os muros da instituição, o leitor é convidado a conhecer um pouco da subjetividade que constrói essa pesquisa.

1.2.2. Os caminhos que convidaram a pesquisadora a seguir o rastro dessa política.

A pesquisa qualitativa é uma experiência interpretativa, com o investigador tipicamente envolvido (...). (CRESWELL, 2007, p.211).

Como elucida Flick (2009) a subjetividade do pesquisador é parte do processo de pesquisa qualitativa. Nesse sentido, falar sobre os motivos que me levaram a escolher o tema de pesquisa acessibilidade no ensino superior requer um olhar afetivo sobre os caminhos profissionais que me levaram a este tema: a saber: minha trajetória enquanto estudante numa licenciatura ampliada em educação física na Universidade Estadual de Goiás, entre 2003 e 2006; enquanto professora de educação física na rede municipal de Goiânia e estadual de Goiás, entre 2007 e 2010 e; enquanto servidora técnica administrativa no Setor de Capacitação do Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Universidade Federal de Goiás [DDRH /UFG] desde 2011.

Na ocasião de Coordenadora do Setor de Capacitação fui convidada a participar de projetos institucionais diversos, dentre estes, o de Acessibilidade. Participar deste projeto, estudar os temas, conhecer as discussões e a realidade da inserção das pessoas com deficiência em um mundo pensado para um tipo ideal de ser humano transformou minha percepção da realidade. Como se fosse um vírus que houvesse me contaminado, meu olhar para esse universo de pessoas com deficiência versus ambiente inacessível foi despertado, comecei a perceber que ao meu redor existiam pessoas com deficiência, colegas de trabalho, alunos da instituição, transeuntes.

Situações que antes eram invisibilizadas em meu contexto, como as calçadas da cidade em que resido, que são difíceis de caminhar, esburacadas, desniveladas. Não percebia como os banheiros de diversos estabelecimentos comerciais que frequento não cabem direito uma pessoa não-cadeirante portando uma bolsa grande. Nunca havia me dado conta do mau tom das “brincadeiras” comparando o mau desempenho em qualquer atividade com ser deficiente.

Essa transformação que vivi a partir do conhecimento sobre essa realidade antes invisível a meus olhos, me causou a inquietação de entender se isso aconteceu só comigo ou se essa política tem esse potencial educativo transformador. Nas palavras de Goffman (2004), me tornei uma entendida, alguém que não possui o estigma, mas que partilha da convivência do estigmatizado. Como elucida Hunt (2009) em sua análise sobre o surgimento dos direitos humanos, conhecer essa realidade a partir da leitura me tornou sensível a causa dessas pessoas, eu identifiquei-as enquanto iguais.

Conforme Creswell (2007), a pesquisa qualitativa implica muitas vezes conexões entre os participantes e os locais de pesquisa, com o pesquisador. Esse processo de envolvimento mais ostensivo com a temática, ocorreu nos anos de 2014 e 2015, anos em que participei como representante do DDRH/UFG da construção do SINAce e da escrita do texto da Política de Acessibilidade. O local de fala que ocupo neste estudo, é muito próximo ao contexto estudado, é de uma cadeira de gestora pública que parte o olhar da pesquisadora, o que deslinda meu interesse pela gestão da política, por analisar numa dissertação de mestrado em direitos humanos a visão institucional desta, pois é este o meu local de fala.

Como ressaltam Merlin e Merlin (2016) na pesquisa qualitativa, a subjetividade é fonte de informação, tomando destaque uma não-neutralidade do pesquisador e dos pesquisados, “(...) o pesquisador assume o papel daquele que fala dos dados e que se reconhece como individualidade, que se mistura no outro da pesquisa” (2016, p.56). Nesse sentido, pondera Creswell (2009) que é necessário que sejam identificados na pesquisa os valores pessoais, as suposições e os vieses de onde parte o olhar do pesquisador.

O mergulho no rastro dessa estrada equipada com as ferramentas da epistemologia de direitos humanos foi algo ainda mais transformador, pelo convite a enfrentar os preconceitos e os conceitos de normalidade, eficiência, pessoa humana, evolução, eurocentrismo, caridade, deficiência, igualdade e diferença que permeavam o meu ideário pessoal, construído socialmente, e como elucidam Berger e Luckman (2002), por esse motivo, passível de reconstrução. Para além de sensibilização à causa das pessoas com deficiência, para além de enxergar a sua existência, foi preciso que eu as enxergasse face a face, enquanto sujeitos de direitos.

A partir da delimitação do campo e do olhar que analisa o campo, faz-se necessário o delinear das técnicas de pesquisa que permitam a análise histórica e social desse fenômeno.

1.3. As técnicas de pesquisa.

Creswell (2007) aponta que as pesquisas qualitativas são guiadas por mais de uma estratégia de investigação, utilizando métodos múltiplos, interativos e humanísticos. Como ponderam Lakatos e Marconi (1985) às técnicas de pesquisa são a parte prática da coleta de dados e se subdividem em documentação direta e indireta. Para a realização desta pesquisa foram eleitas as duas formas de documentação.

No que tange a documentação indireta, foram realizadas uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa documental. Na pesquisa bibliográfica, fonte do referencial teórico da pesquisa, propõe-se a discussão dos seguintes grupos temáticos: *Direito da pessoa com deficiência* com foco na história e na legislação

referente aos direitos da pessoa com deficiência a educação, e *Política de Acessibilidade*, com ênfase em conceitos de acessibilidade e inclusão, política nacional e local de acessibilidade.

A pesquisa documental partiu das legislações vigentes sobre inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, perpassando os documentos, portarias e resoluções relacionadas aos núcleos de acessibilidade da UFG e toda sua documentação referente aos projetos, incluindo o documento que formaliza a Política de Acessibilidade. Todo este acervo documental institucional encontra-se publicado no sítio eletrônico do Núcleo de Acessibilidade da UFG <www.na.ufg.br>.

Para André e Ludke (1986), a análise documental pode constituir-se em uma técnica valiosa, pois pode complementar e ratificar informações obtidas por outras técnicas ou desvelar novos aspectos do tema ou problema. Além disso, os documentos “(...) *não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto*” (1986, p.39), fornecendo evidências para afirmações e declarações dos entrevistados e do pesquisador.

Pollak (1992) considera as fontes escritas enquanto uma construção social, e esclarece que não podem ser tomadas tal como são e como se apresentam, fazendo-se necessário uma crítica da fonte.

Neste sentido percorrer a elaboração dos documentos do Núcleo de Acessibilidade norteou a pesquisa quanto ao acompanhamento do movimento histórico e social da construção da Política de Acessibilidade da instituição.

Por sua vez, a documentação direta deste estudo, foi realizada a partir de entrevistas, que se constituem de acordo com Lakatos e Marconi (1985) em importante instrumento de trabalho em ciências sociais, sendo um encontro entre duas pessoas a respeito de determinado assunto, uma conversação de maneira metódica, efetuada face a face. Ponderam André e Ludke (1986) que as entrevistas criam entre pesquisador e participante uma relação de interação, propiciando uma atmosfera de influência recíproca, para as autoras a entrevista é uma técnica que ganha vida no momento em que se inicia o diálogo entre pesquisador e participante.

As entrevistas envolvem geralmente poucas perguntas de caráter aberto e pretendem extrair opiniões e visões dos entrevistados, além de fornecerem

informações de caráter histórico (CRESWELL, 2007). As vantagens da utilização desta técnica são, dentre outras, uma maior flexibilidade ao entrevistador, onde se pode repetir, esclarecer ou reformular perguntas, especificar significados, além de oportunizar a obtenção de dados relevantes e significativos que não se encontram em fontes documentais (LAKATOS e MARCONI, 1985).

Como o objetivo da pesquisa foi a análise do processo de implantação da Política de Acessibilidade, fez-se necessário compreender os primeiros passos formais da instituição em direção ao estabelecimento de ações acessíveis. Neste sentido, foram definidos enquanto atores da pesquisa, os principais gestores responsáveis pela implantação da *Política de Acessibilidade na UFG* num recorte temporal de 2008 a 2017, divididos em dois grupos.

O primeiro grupo foi composto pelos ex-diretores do Núcleo de Acessibilidade da Regional Goiânia, sede do SINAce/UFG, desde o momento de sua criação em 2008, na tentativa de tecer a história da implantação da política sob os diferentes momentos de gestação da mesma. O segundo grupo foi formado pelos atuais coordenadores¹⁵ dos Núcleos de Acessibilidade da UFG (situados em suas quatro regionais Jataí, Catalão, Goiânia e Goiás), no sentido de perceber as nuances que esta política tem assumido em cada regional.

Dentre as possibilidades de entrevista, elegeu-se para esta pesquisa a entrevista semiestruturada, que parte de questões referentes à essência do objeto de estudo, mas permite a possibilidade de novos questionamentos no decorrer da conversa, esse tipo de entrevista, de acordo com Trivinos: “(...) *ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as possibilidades possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação*” (1987, p. 146).

O roteiro de entrevista foi elaborado a partir da consulta a referenciais teóricos de acessibilidade no ensino superior e estruturado em tópicos centrais como: o perfil dos entrevistados, a participação de docentes, técnicos e discentes nas questões de acessibilidade; o papel do núcleo de acessibilidade neste processo; e os limites e as potencialidades de efetivação das propostas de acessibilidade, vislumbradas por cada gestor em seu período específico de atuação.

¹⁵ O termo atuais faz referência ao momento de realização da pesquisa de campo, os meses de agosto a outubro de 2017.

Para André e Ludke (1986, p. 28) “(...) *as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados*”. No caso da entrevista com o grupo de ex-gestores a finalidade principal foi trazer à memória os principais acontecimentos do período de sua gestão que impactaram a política de acessibilidade na UFG. De sua criação até o momento de realização da pesquisa, o Núcleo de Acessibilidade da Regional Goiânia teve quatro gestores, foram entrevistados dois de seus ex-gestores, nesta pesquisa identificados como *Gestor A* e *Gestor B*.

A entrevista com os gestores atuais dos Núcleos de Acessibilidade das regionais teve como propósito a compreensão do momento efetivo de implantação da política e suas nuances na especificidade de cada regional. Nesta pesquisa, esses participantes são identificados como *Gestora C*, *Gestora D*, *Gestora E* e *Gestor F*.

A escolha dos ex-gestores e gestores atuais como os fios da teia da acessibilidade relaciona-se a importância da memória em estudos que utilizam entrevistas, como elucida Pollak (1992) a memória individual e a memória coletiva são constituídas por acontecimentos, pessoas e lugares, acontecimentos vividos pessoalmente ou pelo grupo ou coletividade que a pessoa pertence, personagens partícipes ou não do tempo-espço da pessoa e lugares visitados, reais ou referenciados.

No entendimento de Reis et al (2010) é a partir de um jogo de disputa que a memória individual e coletiva se integram e se desintegram, tornando possível o compartilhamento das narrativas dos protagonistas. Neste sentido cada gestor foi convidado a narrar os acontecimentos de que foi partícipe durante sua gestão, como se deu sua inserção neste contexto e suas percepções sobre esses acontecimentos, reconstruindo personagens e revisitando locais, na busca de vislumbrar a efetivação da política de acessibilidade:

Com efeito provocar lembranças do passado, tomando como base o presente significa construir um mosaico de práticas e representações sociais de vitórias e derrotas que acreditamos, poderá instigar outros sonhos, outros desejos, outras utopias (...) (REIS et al, 2010, p. 17).

O contato inicial para execução das entrevistas após os procedimentos de aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFG foi com o Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade com sede na regional Goiânia, onde foram solicitados os e-mails e telefones de todos os atores da pesquisa. Foi realizado um primeiro contato via e-mail com os possíveis entrevistados e entrevistadas convidando-os para participação na pesquisa, informando em linhas gerais os objetivos do estudo e marcando um encontro presencial ou via Skype, a depender da disponibilidade do entrevistado ou entrevistada.

Flick (2009) afirma que o pesquisador e seus entrevistados são os “instrumentos” mais importantes de coleta de dados, não cabendo ao pesquisador a adoção de um papel neutro no campo e no contato com seus entrevistados. Neste primeiro encontro, me apresentei enquanto servidora técnica administrativa da instituição, participe do processo de implantação da política, bem como foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde estavam explicitadas as características gerais da pesquisa e a autorização para gravação e divulgação das informações coletadas. Houve concordância de todos os participantes e as entrevistas foram gravadas, bem como foram tomadas notas escritas durante as conversas. O tempo da entrevista não foi delimitado, sendo esclarecido aos entrevistados que poderiam interromper a qualquer momento, remarcar e até mesmo cancelar a entrevista se assim preferissem.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de agosto e outubro de 2017. O momento da entrevista foi entendido e vivenciado pelos partícipes como uma conversa, um bate-papo entre colegas sobre os movimentos que compuseram a construção da política de acessibilidade da UFG. Afirmando a relevância desse fato, Flick (2009) elucida que, nos métodos qualitativos, a comunicação do pesquisador em campo é parte da produção do conhecimento.

Do grupo de ex-gestores, apenas um deles residia fora de Goiânia e sua entrevista foi realizada com a utilização do software Skype, o outro foi entrevistado nas dependências da UFG. Houve receptividade e alegria por parte dos ex-gestores em participar da pesquisa, inclusive foram as entrevistas mais longas, recheadas de descrições minuciosas de casos relevantes de conquistas e de desafios encontrados pelos gestores durante seu período de atuação.

Os gestores e gestoras atuais também se mostraram bastante receptivos à participação, e todos foram entrevistados respectivamente nas salas dos núcleos de acessibilidade a que pertenciam. Os encontros tiveram em média a duração de uma hora e trinta minutos. As entrevistas dos gestores atuais teve como característica comum o fato da conversa ser interrompida por vezes para que os gestores resolvessem pendências referentes a sua atuação nos núcleos de acessibilidade. Acontecimentos que corroboram com os estudos de Creswell sobre a necessidade de numa perspectiva qualitativa, os dados serem coletados “(...) *no campo, no local em que os participantes vivenciam a questão ou o problema* (2007, p.208)”.

Posteriormente os dados obtidos nas entrevistas foram transcritos integralmente. A seguir, será descrita a forma de análise e interpretação de dados que permeia esse estudo desde seu nascedouro até o movimento final de escrita do texto.

1.4. Análise e interpretação dos dados

A análise de dados numa pesquisa de diretrizes qualitativas não é um momento específico da pesquisa, que acontece em um tempo e espaço pré-determinados, mas um percurso vinculado a toda a extensão do estudo. A análise de dados numa ótica qualitativa é cíclica e por vezes, concomitante com a coleta de dados (GIL, 2008).

Nesta direção, as questões norteadoras da entrevista foram se afunilando entrevista após entrevista, elementos que surgiram nas primeiras passaram a compor o roteiro das próximas¹⁶. As entrevistas dos gestores das regionais foram utilizadas como complementos para algumas informações obtidas nas entrevistas da sede e reciprocamente foram complementadas pelos dados trazidos pelas entrevistas da sede.

Gil (2008) alude que o processo de análise de dados deve ocorrer de forma sistemática, compreensiva e flexível, pois é uma atividade reflexiva do pesquisador e não pode se dar de forma mecanicista. Pondera Creswell que este processo

¹⁶ O roteiro de entrevista anexado neste estudo é o resultado desse afunilamento, sendo o roteiro utilizado nas últimas entrevistas.

consiste em extrair sentido dos dados, sendo constituído de várias etapas, como *“(...) preparar os dados para análise, conduzir análises diferentes, aprofundar-se cada vez mais no entendimento dos dados, fazer representação dos dados e fazer uma interpretação do significado mais amplo dos dados”* (2007, p.194).

Embora haja a necessidade de o material de análise ser segmentado e subdividido em unidades relevantes derivadas dos próprios dados, esta segmentação não implicará em uma perda de conexão com o todo, pois como ressalta Gil *“(...) a finalidade da análise não é simplesmente descrevê-los, mas promover algum tipo de explicação”* (2008, p.176).

A partir dessa perspectiva do papel do pesquisador e da necessidade de conexões entre as diversas técnicas de coleta de dados, elegemos a técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011) como parte integrante da estratégia metodológica desta pesquisa. De acordo com a autora, o termo análise de conteúdo refere-se a:

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 42).

Trivinos (1987) aponta a relevância do método de análise de conteúdo para as pesquisas de cunho qualitativo. Para Bardin (2011), o analista ou pesquisador tem como papel a delimitação das unidades de codificação e registro das mensagens, bem como deve inferir e extrair consequências, causas e efeitos que se escondem nas mensagens analisadas.

O analista tem que compreender o sentido da comunicação, e além disso, deve desviar o olhar para o que se vê através ou ao lado do sentido objetivo da comunicação, realçando esses outros sentidos (BARDIN, 2011).

Pondera Campos (2016) que a análise de conteúdo se dispõe a elucidar sentidos, desvelar intenções, comparar, avaliar e descartar acessórios na busca de reconhecer o essencial, exigindo do pesquisador *“(...) esteja aberto para a compreensão de que as palavras tem muito mais a dizer do que dizem* (2016, p.322)”.*”*

O método sugerido pela autora segue três etapas principais, uma etapa de pré-análise que consiste em uma descrição e organização dos dados coletados, uma segunda etapa, a descrição analítica, em que predomina a classificação de conceitos e a elaboração de categorias que serão analisados com base no referencial teórico e uma última etapa, a interpretação referencial (BARDIN, 2011).

Na etapa de pré-análise foram delimitados quais seriam as fontes de dados, a saber pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semi - estruturadas. Na segunda etapa, de descrição analítica, vislumbrou-se uma categorização baseada nas questões centrais da entrevista semi-estruturada: 1. Perfil do Entrevistado; 1.1. Formação Acadêmica; 1.2. Relação com a causa das Pessoas com Deficiência; 2. Papel do entrevistado na estruturação da Política de Acessibilidade; 2.1. Participação na implantação dos Núcleos de Acessibilidade; 2.2. Participação na estruturação do Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade; 2.3. Participação na estruturação do documento que formaliza a política de acessibilidade; 3. Relação da comunidade universitária com a implantação da política; 3.1. Docentes; 3.2. Técnicos-Administrativos; 3.3. Discentes; 4. Limites e possibilidades da implantação. Os dados das entrevistas foram então tabulados para fins de organização das informações a partir das categorias acima propostas.

Com referência a última etapa proposta por Bardin (2011), da interpretação referencial, Trivinos (1987, p. 162) reafirma o papel do pesquisador/ analista de que no processo de interação com os dados não fixe sua atenção apenas ao “*conteúdo manifesto*” nos documentos e falas, mas que busque desvendar o “*conteúdo latente*” dos dados, onde se podem encontrar características históricas, estruturais e dinâmicas dos fenômenos sociais. Neste sentido, durante este processo surgiu a necessidade de acrescentar no item 3. Relação da comunidade universitária com a implantação da política; o aspecto 3.4. Gestão, bem como afunilar o item 4. Limites e possibilidades da implantação, nos seguintes aspectos: 4.1. Barreiras Arquitetônicas; 4.2 Barreiras Comunicacionais; 4.3. Barreiras Pedagógicas; 4.4. Barreiras Atitudinais, 4.5. Boas Práticas de Gestão; e 4.6. Trabalho Colaborativo.

A partir da análise e discussão dessas categorias propostas, foi delineada a estrutura do texto escrito, no sentido de proporcionar ao leitor uma caminhada pela temática que tenha como início a compreensão do contexto histórico social brasileiro

de inserção da pessoa com deficiência nos locais públicos de educação formal. Como parte deste trajeto, percorremos a construção das políticas públicas de inclusão no ensino superior e como percurso final o vislumbre dos efeitos desse movimento político, histórico e social de luta por reconhecimento e efetivação de direitos na instituição pesquisada a partir da rememoração da história da política de acessibilidade dessa instituição e seus desdobramentos.

Nos capítulos seguintes serão apresentados os principais movimentos de aproximação com a temática possibilitados a partir dessas técnicas.

CAPÍTULO II - A PESSOA COM DEFICIÊNCIA ENQUANTO SUJEITO DE DIREITOS

Numa primeira mirada a afirmação que nomeia o capítulo pareceria ingênua, posto que uma pessoa é certamente um sujeito de direitos, independente de ter ou não uma deficiência. Todavia a análise da trajetória histórica da pessoa com deficiência no Brasil demonstra que muitos outros sentidos e significados foram aplicados a pessoa com deficiência que a afastaram da condição de sujeito de direitos. No que tange especificamente ao acesso a educação uma realidade de exclusão e falsa-inclusão foi e ainda é em muitas situações o chão por onde passam as pessoas com deficiência. O objetivo deste capítulo é vislumbrar os aspectos históricos, políticos e sociais que perpassam a construção do direito das pessoas com deficiência de acesso a educação, na tentativa de construir um pano de fundo para as discussões quanto às políticas de inclusão e acessibilidade no ensino superior.

2.1. Direitos da pessoa com deficiência à educação - uma história de arbítrios.

Uma educação para “poucos”; uma educação dirigida a sujeitos que não correspondem ao ideário de produtividade; uma educação que jamais foi considerada plenamente tarefa dos órgãos públicos; uma educação que tem, habitualmente um percurso de curta duração. (BAPTISTA, 2009, p. 20).

Lanna Júnior (2010) elucida que no Brasil Colônia, destacavam-se as práticas de exclusão das pessoas com deficiência, que eram confinadas nas casas de suas famílias ou em caso de perturbação da ordem pública, confinadas às Santas Casas ou as prisões.

Conforme apontam os estudos de Januzzi (2017), no Brasil Império, de sociedade predominantemente agrícola e rudimentar, onde a educação escolar consistia num privilégio das elites que investiam na contratação de preceptores para seus filhos, resultando em um período onde apenas 2% (dois por cento) da população possuía escolaridade e o ensino regular era tímido e descentralizado para as províncias, a educação da pessoa com deficiência praticamente nem existia.

Pondera a autora que, o atendimento às pessoas com deficiência, provavelmente se dava a partir de Câmaras Municipais ou confrarias particulares, sendo destaque as Santas Casas de Misericórdia, que alojavam doentes e alienados, bem como as rodas dos expostos que recebiam as crianças abandonadas, ou outrora essas pessoas eram recolhidas na cadeia, mantendo as práticas da época colonial, pois “(...) o costume da época julgasse que loucura era mais caso de polícia do que de hospital (...)” (JANNUZZI, 2017, p.6).

As melhorias na educação das pessoas com deficiência vão timidamente acompanhar os já tímidos avanços na educação nacional. O crescimento econômico do Brasil Império e as influências das ideias francesas trazidas pela elite intelectual brasileira facilitaram algumas conquistas educacionais que repercutiram também na educação das pessoas com deficiência, com o apoio de pessoas interessadas (pessoas com deficiência ou com parentes próximos com deficiência) que possuíam influências no contexto político (JANNUZZI, 2017).

Nesta perspectiva, cabe destacar o surgimento do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant [IBC] que tem sua origem relacionada a José Álvares de Azevedo, cego brasileiro que estudou em Paris, no Instituto de Jovens Cegos e ao médico do imperador José Francisco Xavier Sigaud, pai de uma menina cega que contratou José Álvares para dar aulas a sua filha e posteriormente influenciou Couto Ferraz (Barão do Bom Retiro) e a corte à criação do Instituto. Por sua vez, o Instituto dos Surdos-Mudos, criado em 1857, atual Instituto Nacional dos Surdos [INS], tem sua origem vinculada a Edouard Huet, professor francês surdo que chega ao Rio de Janeiro e aproxima-se do Marquês de Abrantes e do imperador, sendo incumbido de instituir o educandário para surdos (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2017).

Quanto ao atendimento das pessoas com deficiência mental, o primeiro hospital destinado ao tratamento de alienados foi o Hospício Dom Pedro II, vinculado à Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro (LANNA JUNIOR, 2010). Numa perspectiva educacional destaca Jannuzzi (2017) o Pavilhão Bourneville criado em 1903, a primeira escola, *Escola Especial para Crianças Anormais*, inspirado nas ideias de Desiré Magloire Bourneville, médico francês de doenças mentais e

nervosas infantis, que lutou pela implementação de classes especiais para crianças anormais nas escolas de Paris.

Essas instituições, vinculadas a administração pública, possuíam um atendimento precário e tinha como foco o ensino de trabalhos manuais, um ensino com finalidade profissionalizante, na tentativa de garantir aos alunos meios de subsistência, para que não fossem dependentes do Estado. (JANNUZZI, 2017) Embora houvessem essas iniciativas, nesse período histórico “(...) o que prevaleceu foi o descaso por essa educação e pela educação popular em geral (...)” (JANNUZZI, 2017, p.17), pois a educação não possuía uma centralidade na economia nacional, agrária, baseada em instrumentos rudimentares e voto censitário.

Kassar (2004) pondera que neste período não havia nenhuma legislação nacional no que se referia a garantias de educação para as pessoas com deficiência. Numa análise desse momento histórico, percebemos que o direito à educação, era algo restrito a uma elite dominante e que as pessoas com deficiências pouco apareciam neste contexto, eram excluídas das práticas sociais e/ou tuteladas por suas famílias e/ou instituições governamentais com formato de internatos, tutela entendida por Lanna Júnior (2010) como uma forma de opressão contra as pessoas com deficiência.

Este local de tutelado, destinado às pessoas com deficiência neste período histórico, tece estreita relação com o conceito social de deficiência da época, pois como discute Georgen (2017) o conceito de deficiência é formulado a partir de um ideal de normalidade que não necessariamente corresponde a algo natural, mas as expectativas de determinado momento social. Ponderam Gaio e Meneghetti que historicamente “(...) o conceito de deficiência que foi sendo construído, certamente o foi na perspectiva de atender aos interesses daqueles que se apresentavam como eficientes” (2014, p.9).

Com relação ao conceito social de deficiência deste período histórico, Jannuzzi (2017) discute que os saberes da medicina e as influências dos diretores médicos das instituições destinadas às pessoas com deficiência é que fundamentaram o conceito social de deficiência da época. Inclusive, Mazzota (2011) questiona se esses locais entendidos como sendo instâncias educacionais, não

seriam em verdade organizações com outros propósitos. Sob a égide de educação, seriam locais de segregação social às pessoas com deficiência.

Percebe-se nestes momentos históricos descritos, a presença de um entendimento social de deficiência bastante arraigado ao modelo caritativo de deficiência discutidos por Lanna Junior (2010).

O modelo caritativo possui estreitos vínculos com o fortalecimento do Cristianismo na idade média, e entende a deficiência como um déficit, bem como as pessoas com deficiência, como vítimas de sua própria incapacidade, portanto dignas de pena. (LANNA JÚNIOR, 2010). Mazzota (2011) alude que a religião cristã ao definir o homem enquanto imagem e semelhança de um deus perfeito, faz alusão a uma condição humana de perfeição física e mental, o que torna as pessoas com deficiência à margem da condição humana.

Nitidamente esse lócus social destinado às pessoas com deficiência neste modelo caritativo é de uma condição sub-humana, portanto de restrição de direitos. Neste prisma observamos o atendimento caritativo pelas Santas Casas de Misericórdia e pela roda dos expostos.

Nesta direção, conforme elucida Mazzota (2011) estudiosos da área e muitos legisladores veem a educação especial como notável obra de pessoas humanitárias, que se dispuseram a cuidar de jovens deficientes. Essa visão de “humanidade” “caridade” aproxima o sentido dessas ações, em prol da pessoa com deficiência ao assistencialismo e não a educação.

Ao longo dessa caminhada pelo Brasil Colônia e pelo Brasil Império nos deparamos com expressões usadas para se referir às pessoas com deficiência como *alienados* e *anormais*. Sasaki (2002) elucida que estas nomenclaturas carregam em si entendimentos e conceitos sociais sobre essas pessoas, como o termo *inválido*, que transmite o entendimento de socialmente inútil, fardo familiar, peso para a sociedade.

Jannuzzi (2017) aponta que com o advento da República, mantém-se destaque ao IBC e ao INS, com o aumento de instituições de apoio à deficiência nos estados de São Paulo, Pernambuco, Rio de Janeiro, Bahia, Amazonas e Rio Grande do Sul. Nessa mesma direção aponta Lanna Júnior (2010) que o Estado não promoveu novas ações para as pessoas com deficiência, apenas expandindo de

forma lenta e modesta, os institutos de cegos e surdos para outras cidades, tomando destaque as iniciativas da sociedade civil neste período. Kassir (2004) afirma que analisando a legislação brasileira desse período predomina uma presença muito sutil do Estado brasileiro com relação às responsabilidades educacionais da população.

Neste contexto histórico de industrialização e urbanização brasileiras, Lanna Junior (2010) destaca a importância das ações da sociedade civil a partir de organizações como as Sociedades Pestalozzi (1932) e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais [APAE] (1954), ambas com foco em assistência das pessoas com deficiência intelectual, incluindo atendimento educacional, médico, psicológico e de apoio à família. Bem como se destacam também, os centros de reabilitação, como a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação [ABBR] em 1954 e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa [AACD] em 1950. Nestes movimentos como declara Mazzotta, os pais das pessoas com deficiência assumem um protagonismo:

Historicamente, os pais tem sido uma importante força para as mudanças no atendimento aos portadores de deficiência. Os grupos de pressão por eles organizados têm seu poder político concretizado na obtenção de serviços recursos especiais para grupos de deficientes (...) (MAZZOTTA, 2011, p.69).

Gonçalves Mendes (2010) comenta que o fortalecimento dessas instituições privadas, filantrópicas e sem fins lucrativos se deu pela omissão do setor de educação pública que forçou essa mobilização comunitária. Lanna Júnior elucida que essas iniciativas não possuíam um objetivo político definido, mas visavam o auxílio mútuo e a sobrevivência, todavia esse associativismo: *“(...) foi uma etapa no caminho de organização das pessoas com deficiência, antes restritas à caridade e a políticas de assistência, em direção às conquistas no universo da política e da luta por seus direitos.”* (2010, p.35).

Mazzotta (2011) discute que, o atendimento educacional às pessoas com deficiência foi oficialmente assumido pelo governo federal, em meio a efervescência de governos populistas, na década de 1950 com a criação de campanhas para esta finalidade como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro [CESB] em 1957, vinculada ao Instituto Nacional de Educação de Surdos, a Campanha Nacional de educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, posteriormente reformulada para

Campanha Nacional de Educação para Cegos [CNEC], vinculada ao Instituto Benjamim Constant. Em 1960, com influências dos movimentos sociais APAE e Sociedade Pestalozzi, vinculada ao Ministério da Cultura, foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais [CADEME].

Neste período histórico, a aprovação da LDB 5692/71 que previa tratamento especial aos excepcionais, desencadeia uma série de ações com vistas a efetivação dessa educação especial em âmbito nacional para o ensino de 1º e 2º grau, que vão culminar na criação do Centro Nacional de Educação Especial [CENESP]¹⁷, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, órgão responsável pelo atendimento aos excepcionais do Brasil, este órgão absorveu todas as campanhas anteriores e os institutos (MAZZOTA, 2011; JANUZZI, 2017).

Conforme Jannuzzi, os saberes pedagógicos deste momento histórico perpassam fortemente os saberes médicos sob influência higienista e os saberes da psicologia, como elucida a autora:

As vertentes pedagógicas procuravam partir das deficiências em si mesmas, do que diferia do normal, do que faltava, visando proporcionar-lhes condições para suprir sua subsistência, desde o desenvolvimento de habilidades simples, para inserção no convívio social, até a sistematização de algum conhecimento para a inserção no trabalho (JANUZZI, 2017, p. 88).

Neste entendimento Mazzotta (2011) diz que a tendência desses primeiros movimentos da política de educação especial no Brasil caminhava num sentido de “(...) ênfase ao atendimento segregado em instituições especializadas particulares, em detrimento do atendimento educacional integrado nas escolas públicas” (2011, p.212), com foco em atendimento assistencial e terapêutico.

Pondera Costa (2015) que os alunos com deficiência eram privados de conviver com alunos sem deficiência por serem considerados inaptos, sendo submetidos a uma educação marginal, em contexto segregado em escolas e classes especializadas.

¹⁷ Criado pelo Decreto 72.425/73 - Art. 1º. *Fica criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. (BRASIL, 1973)*

Jannuzzi (2017) elucida que o destaque as classes especiais de atendimento separadas da educação regular nessas instituições, ao mesmo tempo que certificavam e consagravam as diferenças entre pessoas com e sem deficiência, também contribuíram para o desenvolvimento de vários alunos com deficiência. Por outro lado, a autora pontua que em termos numéricos de pessoas atingidas, não foi significativo pois se restringiu aos economicamente favorecidos.

Lanna Júnior (2010) pondera que o surgimento da reabilitação física, materializado nas associações ABBR e AACD, dentre outras, suscitou o modelo médico da deficiência. Embora esse modelo já compusesse parte do ideário social desde o império, pelo protagonismo do saber médico. Conforme Sasaki (2006) o modelo médico, vinculado ao positivismo ao final do século XIX, compreende a pessoa com deficiência como uma *pessoa deficiente*, doente, incompleta e incapaz, restando a estas pessoas, com o respaldo das ciências médicas, a exclusão social. Nas palavras de Lanna Júnior:

No modelo médico, as pessoas com deficiência são “pacientes” – eram tratadas como clientela cuja problemática individual estava subentendida segundo a categoria de deficiência à qual pertenciam. Fazia-se todo o esforço terapêutico para que melhorassem suas condições de modo a cumprir as exigências da sociedade (2010, p.16).

Pode se perceber que este modelo de entendimento da deficiência agrega em si conceitos de estigma, destinando para as pessoas com deficiência um local de exclusão social, onde o protagonismo e as decisões sobre os direitos da pessoa com deficiência estão atreladas ao saber dos médicos e demais profissionais de reabilitação.

Lanna Júnior considera que esse modelo representa de certa forma um avanço no atendimento das pessoas com deficiência, porém restringe o entendimento da deficiência a uma perspectiva biológica:

Ou seja, a deficiência é vista como a causa primordial da desigualdade e das desvantagens vivenciadas pelas pessoas. O modelo médico ignora o papel das estruturas sociais na opressão e exclusão das pessoas com deficiência, bem como desconhece as articulações entre deficiência e fatores sociais, políticos e econômicos (2010, p.29).

Sasaki (2002) pondera que sob a influência do pós-guerra, as pessoas com deficiência eram denominadas de indivíduos *incapacitados* ou *incapazes*, o que afirmava uma eliminação ou redução da capacidade da pessoa com deficiência em todos os aspectos físico, psicológico, social, profissional, dentre outros.

Outras expressões que elucidam essa ênfase na deficiência são os termos *defeituosos*, que significa indivíduos com deformidades, *deficientes*, e *excepcionais* (para se referir às pessoas com deficiência intelectual), o uso destes termos era tão comum que faziam parte inclusive, do nome de associações como a APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais) e a AACD (Associação de Assistência à Criança Defeituosa)

Para Jannuzzi (2017), os anos 70 refletem um momento de milagre econômico brasileiro, período de redemocratização do país, em que a educação passa a ser lembrada em virtude do desenvolvimento social e da produtividade do indivíduo. Neste período, surgem as primeiras organizações compostas e dirigidas por pessoas com deficiência, como debate Lanna Júnior, “(...) *a partir do final da década de 1970 é que o movimento das pessoas com deficiência surgiu, tendo em vista que, pela primeira vez, elas mesmas protagonizaram suas lutas e buscaram ser agentes da própria história* ” (LANNA JÚNIOR, 2010,p.14).

Como discute Lanna Júnior (2010) o eixo de ação desses movimentos era politicamente contrário ao caráter de caridade que marcou historicamente as ações voltadas para esse público, o foco era o protagonismo das pessoas com deficiência enquanto condutoras de suas próprias vidas. Destacam-se a Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes foi criada em 1979, e depois substituída por representações mais específicas de grupos como O Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase [Morhan] de 1981, a Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos [Onedef] , de 1984, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos [Feneis] de 1987, Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos [Febem], de 1984.

No entendimento de Jannuzzi (2017), essas associações nacionais foram de suma importância, pois mobilizaram-se nacionalmente em busca da conquista e preservação dos direitos das pessoas com deficiência e na busca de ocupar locais de fala no cenário político sobre estes direitos.

Nesta efusão de movimentos sociais, numa vertente estatal, Lanna Júnior (2010), destaca a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em 1986, da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em 1989, e posteriormente o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), que foi criado como órgão superior de deliberação coletiva, com a atribuição principal de garantir a implementação da Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Januzzi (2017) destaca que em relação à educação, as reivindicações deste período tinham como demanda a integração escolar, no sentido de garantir à pessoa com deficiência integração na rede regular de ensino, com atendimento especializado e acompanhamento, isto é um serviço de ensino especial na rede regular de ensino.

Esses movimentos nacionais têm em comum o uso da expressão *pessoa*, Sassaki (2002) elucida a utilização do termo *pessoa deficiente* a partir da década de 80, quando o substantivo *pessoa* passa a ser adjetivado pela expressão *deficiente*, o que traz a centralidade ao indivíduo e não à deficiência.

Nos anos seguintes, expressões com o sentido de amenizar o termo *deficiente*, foram tomando destaque no cenário nacional, bem como permeiam ainda hoje o imaginário social brasileiro. Expressões como *pessoa portadora de deficiência* que tem amplo uso em legislações, políticas e coordenadorias, e ilustra a deficiência enquanto um detalhe. Outras expressões, como *pessoa com necessidades especiais* ou *portadores de necessidades especiais* (que posteriormente veio a referir-se a pessoas com e sem deficiência que apresentam necessidades especiais permanentes ou temporárias), e uma derivação deste termo, *pessoas especiais*, que se ramificaram em *crianças especiais*, *escola especial*. Todas essas expressões são eufemismos que tentam diminuir camuflar ou diluir as diferenças, não reconhecendo a pessoa com deficiência como um sujeito que possui uma condição diferente e precisa ser entendido e respeitado nessas condições. (SASSAKI, 2002, p.13-15).

A década de 1990, nacional e internacionalmente, foi um período histórico significativo para um repensar sobre a educação inclusiva no contexto do ensino regular e dos direitos da pessoa com deficiência, a partir de grandes documentos

que repercutem no Brasil, como a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos de 1990 e a Declaração de Salamanca, 1994, além de ações nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996¹⁸.

Ponderam Severo e Martins que esse movimento em prol da educação inclusiva “(...) trouxe ao sistema educacional e a seus educadores o desafio de reconhecer e considerar a escola como espaço heterogêneo” (2014, p.337), onde as práticas seriam centradas nas diferentes necessidades especiais.

Para a concretização dessa proposta as ações de educação especial teriam que acontecer numa relação de interface com a educação geral, em serviços de apoio externo ou interno ao ambiente escolar geral (SEVERO e MARTINS, 2014). Quanto às vertentes pedagógicas, Jannuzzi (2017) assevera que desde os fins dos anos 1990, uma vertente de ensino aprendizagem vem se consolidando na área, embora não se tenham perdido ainda os resquícios das influências da medicina e da psicologia.

Como elucida Sasaki (2006), a partir desse período, um novo modelo de entendimento de deficiência, começa a se delinear a partir do esforço desses movimentos sociais, o modelo social. Numa abordagem social, segundo o autor, os problemas da pessoa com deficiência não estão nela, mas na sociedade que é restritiva e discriminatória. É esta, a sociedade, que cria problemas às pessoas com deficiência, causando-lhes desvantagens no desempenho de papéis sociais em virtude de barreiras arquitetônicas, políticas discriminatórias, padrões e pré-requisitos de normalidade, falta de informação sobre as necessidades e direitos das pessoas com deficiência. Neste sentido:

Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento (por meio da educação, reabilitação, qualificação profissional etc.) das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão (...) Cabe, portanto, à sociedade eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas com necessidades especiais possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional (SASSAKI, 2006, p. 40).

¹⁸ Os caminhos da legislação nacional quanto ao direito das pessoas com deficiência à educação serão discutidos com profundidade no tópico 2.2.

A partir desse entendimento de deficiência num modelo social, o lócus ocupado pela pessoa com deficiência é deslocado de assistido numa perspectiva caritativa e de paciente numa perspectiva médica, para uma posição de sujeito partícipe das relações com a sociedade, esse modelo percebe a deficiência enquanto uma construção social que tem local, data e história e não apenas como uma condição biológica. Percebendo as barreiras sociais físicas e atitudinais enquanto arbítrios a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência.

Neste modelo social de entendimento da deficiência afirma-se a expressão *pessoa com deficiência*, que afirma o status de sujeito do indivíduo, mostrando com dignidade a realidade da deficiência, valorizando suas diferenças e necessidades, conforme Sasaki (2002) o uso desta expressão é uma forma de empoderamento das pessoas com deficiência, porque:

Defende a igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais pessoas em termos de direitos e dignidade, o que exige a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência atendendo às diferenças individuais e necessidades especiais, que não devem ser ignoradas; Identifica nas diferenças todos os direitos que lhes são pertinentes e a partir daí encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuir ou eliminarem as “restrições de participação” (dificuldades ou incapacidades causadas pelos ambientes humano e físico contra as pessoas com deficiência) (SASSAKI, 2002. p.15).

Segundo Sasaki, a caminhada histórico-social da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência deixou um rastro que se inicia numa perspectiva de exclusão social para uma perspectiva de inclusão social:

A sociedade (...) começou praticando a exclusão social de pessoas que - por causa das condições atípicas - não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais (2006, p.16).

No entendimento de Lanna Júnior (2010), esse movimento foi fruto da luta das pessoas com deficiência e se materializa no deslocamento de luta pelos direitos das pessoas com deficiência de um lócus de assistência social para um lócus de direitos humanos.

Essas reflexões apontam uma caminhada interessante do entendimento social das pessoas com deficiência enquanto sujeitos de direitos e da garantia de sua participação nos processos de escolarização enquanto fator de promoção de dignidade e direitos. Todavia essa não é uma história de direitos, mas de arbítrios e de luta por vencer esses arbítrios, e uma luta que continua, pois, o ideário social da educação brasileira ainda é permeado pelas sombras do assistencialismo, da primazia da medicina e da segregação, como discorre Mantoan:

Entre a fundação desse Instituto e os dias de hoje, a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui ainda mais para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência aconteçam em um mundo à parte (s.d,s.p).

Na reflexão de Dalla Déa, Pereira e Santander, muitas ações sociais do tempo presente são influenciadas pelos modelos precursores no tratamento das pessoas com deficiência *“(...) que foram responsáveis por determinar atitudes e colaborar para que estes indivíduos mantenham-se em desvantagem em relação aos outros”* (2016, p.47), pois estes modelos são pensados a partir das diferenças, dando ênfase a limitações das pessoas com deficiência.

Esse caráter de percepção da pessoa com deficiência, enquanto limitada, ineficiente, dependente, doente, digna de pena é travestido em estigmas, preconceitos, discriminações, rótulos e estereótipos que permearam e permeiam nosso contexto social e, portanto o ambiente educacional, diluídos em *“(...) processos invisíveis em relação aos que não se encaixam no padrão de normalidade e perfeição”* (COSTA e RODRIGUES, 2017, p.12). Pois como pondera Georgen:

A própria escola, que incorpora expectativas sociais servindo-se de falsos critérios de cientificidade, encarrega-se, através do exercício de sua função transmissora do modelo oficial, de selecionar os “anormais”, usando como critério um fluido e indefinido modelo de “normalidade” (2017, p.6).

Esse entendimento das raízes dos processos de exclusão das pessoas com deficiência na educação nacional elucida a importância de se fortalecer processos conscientes de inclusão que oportunizem a pessoa com deficiência o gozo de seu direito a educação e de seu protagonismo social.

2.2. Direitos da pessoa com deficiência a educação - um olhar sobre os dispositivos legais¹⁹

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã (BRASIL, 2007, p.11).

A Carta Magna brasileira assegura o direito pleno à educação, elucidando como princípio do ensino a igualdade de condições para o acesso e a permanência na rede regular de ensino. Destarte, restou garantido o acesso de todos aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística, segundo a capacidade de cada um. Mais especificamente, em seu artigo 208, tem-se a previsão ao atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência (BRASIL, 1988).

Atique e Veltroni (2007) externam suas preocupações com a mera positivação constitucional em detrimento da sua efetiva prática, o que faria dos princípios norteadores dos direitos humanos, mera letra morta, sem garantir a pessoa com deficiência o exercício pleno de sua cidadania.

Elucida Cury que o direito a educação atrela-se ao reconhecimento de que, ao se apropriar da herança cultural, do saber sistemático “(...) o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação” (2002, p.260).

Alinhados ao pensamento de Berger e Luckmann (2002), o conhecimento é um produto social, ao mesmo tempo em que se configura também enquanto fator de transformação social. Nesta perspectiva, Cury afirma que dominar esses conhecimentos sistemáticos é condição para “(...) poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos” (2002, p.260).

¹⁹ Este tópico foi apresentado como primeiros resultados das aproximações com o fenômeno estudado na seguinte comunicação oral: LUZ, Katariny L.B. CAMPOS, Cerise C, DALLA DEA, Vanessa S. Universidade Federal de Goiás e direito da pessoa com deficiência de acesso a educação no ensino superior: aproximações. VII Seminário Pensar Direitos Humanos. (ANAIS)

Nos anos 90, o debate sobre a educação inclusiva no cenário internacional toma destaque a partir da realização de diversas conferências internacionais, como a *Conferência Mundial de Educação para Todos* realizada pela UNESCO em Jontiem, 1990, que tem como produto a *Declaração Mundial de Educação para Todos* e a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, realizada quatro anos depois, também pela UNESCO, na Espanha, que culmina em um documento internacional, marco histórico para a inclusão de pessoas com deficiência na educação: a *Declaração de Salamanca*.

A *Declaração Mundial de Educação para Todos* (UNESCO, 1990), reafirma a educação como direito fundamental universal, favorecendo a conquista do progresso social, econômico e cultural dos países, na medida que seus cidadãos exerçam seus direitos sociais. Quanto ao direito à educação da pessoa com deficiência, o documento se posiciona nos seguintes termos:

Artigo 3 - Universalizar o acesso à educação e promover a equidade (...) 5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

Ato seguinte, a *Declaração de Salamanca* rememora a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, (ONU, 1948) e renova a proposta da *Declaração Mundial de Educação para Todos*, ao assegurar esse direito a todos os indivíduos, independente de suas diferenças, exortando o compromisso dos países em assegurar o acesso ao sistema educativo às pessoas com deficiência (UNESCO,1994).

Silva (2007) afirma que a Declaração de Salamanca se constitui enquanto um documento completo e complexo na questão da inclusão na educação, pois evidencia que: “(...) a educação inclusiva não se direciona apenas as pessoas com deficiência, mas sim a todas as pessoas, com deficiências ou não, que apresentam necessidades educativas especiais do tipo temporário, intermitente ou permanente”. (SILVA, 2007, p.69)

De acordo com Ferrari e Sekkel (2007) o Brasil, ao se tornar signatário da *Declaração Mundial de Educação para Todos* (UNESCO, 1990) e da *Declaração de*

Salamanca (UNESCO, 1994), reafirma seu posicionamento na construção de um sistema educacional inclusivo, o que trouxe maior visibilidade à matéria e motivou a discussão interna das temáticas de inclusão/exclusão na educação brasileira, dando início a profundas transformações em nosso sistema educacional, o que se confirma com a evolução da legislação infraconstitucional e com a elaboração de diretrizes nacionais voltadas para a educação inclusiva nos anos seguintes.

Publicada em 20 de dezembro de 1996²⁰, a Lei nº 9.394 - *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional*, aborda especificamente a Educação Especial em seu capítulo V, definindo-a por modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, em todos os níveis, da Educação Infantil ao Ensino Superior (BRASIL, 1996b). Conforme discutem Atique e Veltroni (2007), este dispositivo legal reafirma o mandamento constitucional de garantia de todos ao acesso à educação, incluindo também o ensino superior.

No cenário internacional, cabe apontar a *Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência* realizada na Guatemala em 2001 e ratificada no Brasil por meio do Decreto 3.956/01, onde o país assume o compromisso com a prevenção e eliminação de todas as formas de discriminação contras as pessoas com deficiência e com a promoção da integração plena dessas pessoas a sociedade. (BRASIL, 2001).

São muitos os avanços da legislação pátria no que se refere a garantia dos direitos da pessoa com deficiência nos anos seguintes, tomando como exemplo alguns dispositivos legais, como a Lei nº 10.436/2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais [LIBRAS] como meio legal de comunicação e expressão da pessoa surda (BRASIL, 2002a) e a Portaria nº 2678/02, que aprovou diretrizes e

²⁰ Cabe elucidar o enfoque dado a educação da pessoa com deficiência nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que antecederam a Lei nº 9394/96. A primeira, LDBEN 4024/61 faz referência ao atendimento educacional às pessoas com deficiência, com a expressão 'educação de excepcionais': "Art.88 - A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade (BRASIL, 1961)." Por sua vez, a segunda LDB, Lei 5.692/71, informa tratamento diferenciado às pessoas com deficiência física, intelectual e as pessoas com superdotação. "Art. 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação." (BRASIL, 1971), a referida lei reforça o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais pois não promove a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular (BRASIL, 2008).

normas para uso, produção e difusão do sistema Braille, bem como recomenda sua utilização em todo território nacional (BRASIL, 2002b). Já o Decreto nº 5.296/04, que regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabeleceu normas e critérios para o atendimento prioritário a promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004).

Merece destaque o *Programa Acessibilidade Ensino Superior - Programa Incluir (2005)*²¹ que foi criado com o objetivo de promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior [IFES]. Uma de suas determinações é a estruturação de núcleos de acessibilidade que tem como função a eliminação das barreiras físicas, comunicacionais, informacionais que dificultam ou impedem o acesso e participação de estudantes com deficiência nos cursos superiores (BRASIL, 2013a). A própria criação do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás ocorreu a partir de um edital do Programa Incluir.

Internacionalmente, nesse ínterim, podemos destacar a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, realizada pela ONU, em 2006, e ratificada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/09, que assegura o acesso da pessoa com deficiência ao ensino superior, a partir da constituição de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (BRASIL, 2009a).

Conforme deslinda Lanna Junior (2010), a Convenção e sua ratificação no estado brasileiro representam importantes conquistas do movimento político das pessoas com deficiência, pois consolidam avanços do movimento, tais como a definição do termo deficiência como resultante de uma interação pessoa – ambiente e o estabelecimento de referências legais vinculadas a inclusão, participação plena e direitos humanos.

Em 2007, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos [PNEDH] que versa sobre a educação, e o ensino superior, elucidando um princípio do Estado brasileiro: a afirmação dos direitos humanos. O documento afirma compromisso do estado brasileiro em promover o acesso de todos os cidadãos a uma educação de qualidade, encarada como direito humano essencial a todos os

²¹ O programa será discutido de forma mais ostensiva no Capítulo III deste estudo.

níveis de escolarização (infantil, fundamental, médio e superior), em diversas modalidades de ensino e como missão prioritária do governo (BRASIL, 2007a).

O PNEDH defende que a garantia do direito a uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência é um dever dos governos democráticos. Para além desse entendimento, o plano apresenta ações vinculadas a educação inclusiva em todos os níveis de ensino, mais especificamente no ensino superior, onde orienta o desenvolvimento de políticas estratégicas nas Instituições de Ensino Superior [IES] que possibilitem inclusão, acesso e permanência das pessoas com deficiência (BRASIL, 2007a).

Especificamente quanto ao ensino superior, afirma o plano que cabe às universidades públicas: “(...) *em seu papel de instituições sociais irradiadoras de conhecimentos e práticas novas, assumirem o compromisso com a formação crítica, a criação de um pensamento autônomo, a descoberta do novo e a mudança histórica.*” (BRASIL, 2007a, p.37)

Nacionalmente, em 2008, foi implantada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) elaborada pelo MEC/SEESP, cuja premissa faz com que a Educação Especial se concretize como: o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. A Educação Especial é definida neste documento como transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2008). Nas palavras de Bruno (2011), consiste em um avanço histórico pois, neste documento a educação especial é pela primeira vez disciplinada no âmbito do ensino superior.

De acordo com esta política, o movimento em prol da educação inclusiva fundamenta-se, enquanto ação política, social, cultural e pedagógica, na defesa do direito de que todos os alunos, sem nenhum tipo de discriminação partilhem os processos educacionais juntos (BRASIL, 2008).

Esse partilhar dos processos educacionais é para além de um exercício de cidadania, uma oportunidade de aprimoramento pessoal, nas palavras de Cury o acesso a educação é:

(...) um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é (...) um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si. (2002, p.260).

Em 2010, houve a publicação do Decreto nº 7.234/10, que institui o *Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES*, cuja finalidade prevê a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Entre as áreas em que as ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas está o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Para além deste, o Decreto nº 7.611/11 aprofundou as garantias quanto ao atendimento educacional especializado e a estruturação dos núcleos de acessibilidade (BRASIL, 2011b). Entretanto, o Conselho Nacional de Educação em seu Parecer CNE/CP 8/2012 pondera que embora tenham sido muitas as conquistas no campo jurídico, a falta de igualdade e oportunidades de acesso e permanência ao ensino superior ainda persiste. Afirma o documento que “(...) *as Instituições de Ensino Superior não estão isentas de graves violações de direitos. Muitas delas (re)produzem privilégios de classe e discriminações étnicas, raciais, de orientação sexual, dentre outras*” (BRASIL, 2012, p.16). O que torna imperioso a implementação de políticas públicas que efetivamente revertam situações de exclusão e promovam a inclusão no ensino superior.

Destarte, a Lei nº 13.146/15 - Lei Brasileira de Inclusão [LBI], conhecida como Estatuto da pessoa com deficiência, reitera o compromisso do Estado em garantir o acesso da pessoa com deficiência à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições (BRASIL, 2015). Especificamente quanto à educação, o Estatuto da Pessoa com Deficiência assim estabelece:

Art. 27 - A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Especificamente quanto ao ensino superior, a LBI elucida em seu artigo 28 ser dever do poder público assegurar, implementar, acompanhar e avaliar o acesso das pessoas com deficiência a educação superior, profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições, bem como a inclusão de conteúdos curriculares nestas instâncias de temas relacionados às pessoas com deficiência. A lei em seu artigo 30 explicita ações a serem adotadas pelas Instituições de Ensino Superior [IES] para garantia de acesso e permanência da pessoa com deficiência:

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015).

A Lei 13.409/2016 é o mais recente avanço no quesito legal, determinando que as instituições federais públicas de ensino superior devem garantir cotas nos cursos de graduação para estudantes com deficiência. Esta lei altera a redação da Lei 12.711/2012, referente a cotas para ingresso de estudantes de baixa renda autodeclarados pretos, pardos e indígenas incluindo as pessoas com deficiência enquanto cotistas, de acordo com a nova redação dada ao artigo terceiro da lei supracitada:

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

Pletsch e Melo (2017) elucidam que a partir desse dispositivo legal, as instituições de ensino superior enfrentarão novos e grandes desafios para a concretização de ações inclusivas que envolvam permanência e participação plena em atividades de ensino, pesquisa e extensão às pessoas com deficiência. Como elucidam as reflexões de Cabral:

(...) quando consideramos as provisões destinadas especificamente à promoção do acesso, permanência, participação e sucesso acadêmico das pessoas com deficiência no Ensino Superior, importa compreender que não podemos nos restringir sua inclusão acadêmica unicamente à provisão do sistema de reserva de vagas, visto que essa, por si só, não consente necessariamente no reconhecimento de suas diferenças no âmbito educacional e na esfera dos direitos humanos, e tampouco à sua formação. (2018, p.23)

A UFG se adaptou a essa nova exigência legal²² no ano de 2017, as cotas para pessoas com deficiência foram adotadas no processo seletivo 2017/2 para cursos de graduação à distância e no SiSU²³ 2018, para todos os cursos de graduação e turnos, oferecendo cerca de 700 (setecentas) vagas específicas para estudantes com deficiência. (QUEIROZ, 2017; UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017c).

Neste sentido, dados obtidos por meio dos relatórios do núcleo de acessibilidade demonstram um aumento significativo no ingresso dos alunos com deficiência a partir dessa mudança no processo seletivo, em 2016 ingressaram 30 (trinta) alunos com deficiência, em 2017, 42 (quarenta e dois) alunos e em 2018 o número aumentou para 97 (noventa e sete) alunos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2018).

Pelo exposto até o momento, tem-se formado um panorama da importância da implantação de políticas efetivas de permanência e sucesso acadêmico da pessoa com deficiência ao ensino superior, como afirmam Ferrari e Sekkel:

(...) é importante considerar que, se o ingresso do aluno foi legitimado pelo exame vestibular ou processo seletivo, ele tem o direito de encontrar condições de permanência e conclusão do curso que levem em consideração as suas dificuldades. (2007, p. 645).

²² Embora a instituição apresente desde 2012 no Programa UFGInclui, 15 vagas destinadas a alunos surdos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2012)

²³ "O Sisu é o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem". (SISU, s.d.)

Cabe ainda a reflexão sobre que condições de permanência são encontradas, qual é o lugar reservado às pessoas com deficiência que acessam o ensino superior, “(...) *estariam mais próximos a situações de respeito e de reconhecimento de suas necessidades ou para atitudes de descaso e indiferença?*” (MOREIRA, MICHELS, COLOSSI, 2006, p.24).

No próximo capítulo serão feitas aproximações com as legislações e programas governamentais mais específicos que tecem relações com o acesso, a permanência e o sucesso da pessoa com deficiência no ensino superior.

CAPÍTULO III - AS POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

As discussões deste capítulo centralizam-se na compreensão da composição das diretrizes da política de acessibilidade e inclusão nacional e sua materialização local, na Universidade Federal de Goiás, enfatizando as práticas de gestão dessa política num recorte histórico de 2008, ano dos primeiros movimentos formais, a 2017 ano de aprovação de seu documento oficial. O capítulo faz aproximações diretas com os interlocutores da pesquisa, destacando suas angústias, sonhos e realizações no período de gestão, trazendo uma análise de limites e possibilidades da implantação da política no anseio de possibilitar o vislumbre de ações institucionais de inclusão de fato e não apenas de inclusão numérica.

3.1. Política de Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior - diretrizes nacionais

Não há como negar que no Brasil, há políticas públicas e legislações ricas, diversificadas e na maioria das vezes coerentes. Entretanto, elas por si só, não garantem o êxito da inclusão escolar, principalmente se não houver uma articulação das ações tratadas nas legislações com as práticas escolares e sociais nos mais diversos espaços (LOMONIER e FARIAS, 2017, p.48).

A política brasileira de acessibilidade e inclusão no ensino superior tem sua expressão máxima no Programa Incluir implantado no ano de 2005, que se constitui enquanto um dos pontos centrais dessa pesquisa. As diretrizes nacionais, presente neste documento, são uma construção social e histórica atrelada ao movimento de inclusão na educação brasileira e à própria história dessa educação. A partir desse ponto tentou-se navegar entre os dispositivos legais que antecederam e influenciaram a criação desta política.

Como já discutido no capítulo anterior, o acesso a educação para as pessoas com deficiência, no contexto da educação brasileira, perpassa um universo de exclusão, integração e aos poucos inclusão. Nas palavras de Baptista este acesso “(...) é “periférico” e distante dos grandes temas educacionais” (2009, p.20).

No que tange especificamente a educação superior, faz-se necessário compreender que a história do ensino superior no Brasil remonta a exclusão de grande parcela da população. Há um nascimento e expansão tardios da universidade, focados em atender as demandas da elite econômica e cultural do país (MAGALHÃES, 2006).

A educação superior no Brasil além de temporã é elitista continuando como espaço para poucos privilegiados. Os extratos minoritários ou não hegemônicos da população como negros, indígenas e pessoas com deficiência têm acesso restrito. Soma-se a isto o fato das possibilidades de acesso serem diretamente proporcionais a origem social e condições socioeconômicas dos alunos. (MAGALHÃES, 2006, p. 39).

Neste universo de exclusão, a caminhada tardia brasileira no sentido da democratização do acesso e permanência na universidade de grupos socialmente desfavorecidos pode ser destacada em algumas normativas expedidas pelo Ministério da Educação e em decretos e programas nacionais criados com essa finalidade. Como destaca Melo (2009) somente a partir da década de 90 do século XX é que se percebe uma preocupação nacional mais consistente, evidenciada nos dispositivos legais e em ações afirmativas.

Os documentos expedidos pelo MEC refletindo o contexto das discussões mundiais e nacionais sobre inclusão, representam os primeiros movimentos no sentido de ações inclusivas no ensino superior. A exemplo disso tem-se a inserção de conteúdos sobre a inclusão de pessoas com deficiência; a formação de profissionais, a flexibilização de serviços, infraestrutura e pessoal para garantia de condições de ingresso dessas pessoas na universidade; bem como a vinculação da avaliação para credenciamento e revalidação de cursos a requisitos de acessibilidade para as pessoas com deficiência, são eles a Portaria 1.793/94, o Aviso Circular 277/96 e a Portaria n.º 1.679/99.

A Portaria n.º 1.793/94 recomendava a inclusão da disciplina *“Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”*, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas, de conteúdos referentes ao tema em cursos da área da saúde e a manutenção e expansão de cursos e especializações na área da educação especial (BRASIL, 1994).

O Aviso Circular 277/96 recomendava aos reitores das universidades, a flexibilização dos serviços educacionais de infraestrutura e capacitação de recursos humanos, apresentando como foco o acesso das pessoas com deficiência aos cursos superiores. As ações deveriam incluir, por exemplo, instalação de bancas especiais, utilização de recursos específicos para cegos, intérprete de LIBRAS, ampliação de tempo de provas dentre outras sugestões de adaptações no vestibular (BRASIL, 1996a).

Por sua vez, a Portaria nº 1.679/99 destaca que, sejam incluídos nos instrumentos de avaliação das condições de oferta de cursos superiores para fins de autorização, reconhecimento e credenciamento de instituições de ensino superior, requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência, conforme as normas em vigor. A portaria prevê requisitos específicos para garantir acessibilidade de alunos com deficiência física, visual e auditiva (BRASIL, 1999a).

Cabe ainda destacar, no mesmo ano, o Decreto n. 3.298/99 que regulamenta a Lei n. 7.853/89 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência²⁴, elucidando condições de acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior na seção sobre acesso à educação. (BRASIL, 1999b)

Reiterando a temática, a Portaria 3.284/03, revoga a Portaria 1.679/99 e aponta de forma ainda mais específica requisitos de acessibilidade para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições (BRASIL, 2003).

Neste movimento de acessibilidade no ensino superior, tem destaque o Decreto 5.296/04, que regulamenta as Leis 10.048/2000 (que regula prioridade de atendimento às pessoas com deficiência) e da Lei 10.098/2000 (que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade) (BRASIL, 2004). Merecem ênfase as diretrizes referentes a estas adequações nos estabelecimentos de ensino, como pondera o artigo 24 deste decreto:

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de

²⁴ A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL, 1999b)

aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

§ 1o Para a concessão de autorização de funcionamento, de abertura ou renovação de curso pelo Poder Público, o estabelecimento de ensino deverá comprovar que:

I - está cumprindo as regras de acessibilidade arquitetônica, urbanística e na comunicação e informação previstas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT, na legislação específica ou neste Decreto;

II - coloca à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas; e

III - seu ordenamento interno contém normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas (BRASIL, 2004).

Esse decreto determina ainda o trabalho integrado de vários ministérios visando apoiar e financiar projetos vinculados a garantias de acessibilidade (BRASIL, 2004).

Com referência às políticas públicas mais recentes que tem como meta a concretização desses dispositivos legais, destaca-se o Programa Universidade para Todos [ProUni], que foi instituído pela Lei n. 11.096/2005 e o Programa Acessibilidade na Educação Superior - Incluir instituído pelo Decreto 5.296/2004.

O ProUni tem por objetivo regular a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, a partir da gerência do Ministério da Educação a um programa que se destina a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em instituições privadas, ofertando bolsas a grupos socialmente desfavorecidos, desde que atendam aos critérios do programa. Além das pessoas com baixa renda, o programa reserva um percentual das vagas às pessoas com deficiência (BRASIL, 2005a).

A Portaria MEC nº 976/2006 é um documento que destaca de forma mais efetiva a questão da acessibilidade, ela determina que os eventos periódicos ou não, realizados ou apoiados direta ou indiretamente pelo MEC e por suas entidades vinculadas, como, por exemplo, simpósios, oficinas, seminários, conferências, palestras e cursos de cunho técnico, educacional, cultural, de formação, divulgação ou de planejamento, deverão atender aos padrões de acessibilidade do Decreto nº 5.296 de 2004 (BRASIL, 2006b). Como pondera Santos (2013) este decreto merece destaque pois expressa a preocupação em assegurar as condições de

acessibilidade para as pessoas com deficiência intelectual, fato inédito até o momento.

Como elucida Magalhães (2006), este cabedal de dispositivos legais, têm em comum a ideia de uma política nacional de educação superior que envolva vários setores e organizações, bem como a presença de ações afirmativas em três diferentes níveis, no incremento do acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior, na avaliação do desenvolvimento de ações inclusivas por parte das IES e no financiamento dos estudos de alunos no sistema privado de ensino.

Nesse sentido, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* aponta a necessidade de ações no ensino superior que devem envolver planejamento, organização de recursos e serviços, para que se promova da acessibilidade em todas as suas facetas, arquitetônica, comunicacional, pedagógica e informacional, contemplando o acesso da pessoa com deficiência às atividades essenciais da universidade como: o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008). Todavia, como pondera Magalhães (2006), esses avanços na legislação não significaram uma efetivação dessas prerrogativas no cotidiano das IFES. O Programa Incluir vem nessa ótica de promover condições de acessibilidade.

Com foco nas instituições federais de ensino superior, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior - Incluir, foi implementado em 2005, pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Superior [SESU] e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão [SECADI], no cumprimento dos Decretos 5.296/2004 e 5.626/2005. O programa visa o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior e a concomitante promoção de ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às IFES, objetivando:

(...) fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (INCLUIR, 2013, p.3).

As atividades iniciais do programa no período de 2005 a 2011, foram efetivadas por meio de chamadas públicas concorrenciais, com foco em IFES que apresentassem propostas de estruturação ou reestruturação de núcleos de acessibilidade, sendo atendidas aquelas que atendessem às exigências do programa (INCLUIR, 2013).

Após a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil pelo Decreto 6949/09, o governo federal lançou em 2011 o Plano Viver sem Limites, por meio do Decreto 7.612/2011, um plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência, que tem como finalidade promover, por meio da integração e articulação de programas, políticas e ações o pleno equitativo exercício dos direitos das pessoas com deficiência. O Plano possui eixos de atuação em quatro áreas principais: acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade (BRASIL, 2011c).

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior foi então alocado no Eixo “Acesso a educação” do plano Viver sem Limites. A partir de 2012, os recursos do programa passaram a abarcar todas as IFES, sendo previstos na matriz orçamentária das instituições, com vistas ao desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada por meio dos Núcleos de Acessibilidade (INCLUIR, 2013).

Dentre as premissas do programa tem destaque o compromisso de uma inclusão das pessoas com deficiência que se vincule ao direito de participação da comunidade de forma plena, abarcando o desenvolvimento pessoal, social e profissional, a não restrição da participação em determinados ambientes ou em determinadas áreas de interesse profissional com base na deficiência (INCLUIR, 2013).

Embora sejam notórios os avanços nas últimas décadas no que diz respeito aos direitos educacionais da pessoa com deficiência, ainda existe uma grande lacuna entre as diretrizes legais existentes e a efetivação do acesso e permanência dos alunos com necessidades educativas especiais, principalmente na educação superior.

A partir da descrição e análise desses documentos que compõem a política nacional de acessibilidade e inclusão no ensino superior, elucida-se a preocupação de Santos:

(...) 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 (2013, p. 147).

3.2. Política de Acessibilidade e Inclusão na Universidade Federal de Goiás.

As instituições têm sempre uma história, da qual são produtos. É impossível compreender adequadamente uma instituição sem entender o processo histórico em que foi produzida. (BERGER E LUCKMANN, 2002, p. 79-80).

Do mesmo modo que a política nacional perpassa um longo caminho composto por documentos expedidos pelo ministério da Educação, dentre os quais decretos e leis que se materializam em políticas públicas, também é a caminhada da Universidade Federal de Goiás que se delinea a partir de momentos históricos da implementação de políticas e oportunidades de crescimento por meio de recursos advindos do governo federal. Sua história é permeada por decisões de uma fértil comunidade universitária mobilizada por pessoas sensíveis a causa das pessoas com deficiência.

3.2.1. Percurso histórico.

A Universidade Federal de Goiás é uma instituição de ensino superior, vinculada ao MEC, criada em 14 de dezembro de 1960, com a reunião de cinco escolas superiores que existiam em Goiânia: a Faculdade de Direito (1898), que funcionava na antiga capital do Estado e foi transferida para Goiânia, juntamente com a transferência da capital, a Faculdade de Farmácia e Odontologia (1945), a Escola de Engenharia do Brasil Central (1952), o Conservatório de Música (1954) e

a Faculdade de Medicina (1960) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2007; 2013a).

Merece destaque o fato da fundação da universidade ser fruto de um processo de mobilização de discentes e docentes das faculdades já existentes em Goiânia “(...) *numa luta conjunta em defesa do ideal de uma universidade pública e gratuita* (...)” (REIS et al, 2010, p.12).

O momento histórico em que se inicia o recorte dessa pesquisa coincide, na história da instituição, com uma fase de ampliação a partir da adesão da instituição ao plano de reestruturação e expansão da universidade, o plano Reuni, que compreende na instituição o período de 2008 a 2012 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2007; 2013a).

O ano de 2008 séá dedicado à elaboração dos projetos pedagógicos dos novos cursos, muitos dos quais inexistentes no estado de Goiás, e para garantir as condições físicas necessárias ao funcionamento. (...). O montante séá aplicado na construção de blocos de salas de aula, gabinetes de professores e laboratórios, e na aquisição de novos equipamentos. Também serão realizados, ao longo dos próximos cinco anos, concursos públicos para a contratação de aproximadamente 500 docentes e 300 servidores técnico-administrativos (ASCOM, 2008).

Assim como rememoram as publicações institucionais, a adesão da UFG ao programa Reuni foi resultado de discussões intensas com uma comunidade universitária engajada e comprometida, envolvendo técnicos-administrativos, docentes e estudantes (ASCOM, 2008; UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2013a).

O teor do Plano Reuni aclara o compromisso da universidade em contribuir com o desenvolvimento social, econômico e cultural do país e com os processos de democratização da educação. No que tange especificamente às ações de inclusão, o plano declara o compromisso social da instituição com as políticas de inclusão, como segue:

O desafio da inclusão social é um dos temas centrais da reforma universitária e uma questão importante que a envolve é a necessidade de uma clara política de apoio ao estudante com vistas não somente ao seu acesso ao ensino superior, mas à sua permanência plena nos cursos de graduação das universidades públicas brasileiras até a conclusão dos mesmos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2008).

Nessa visão, é apresentado pela instituição em seu plano de ação Reuni, o programa UFGInclui, que tem como propósito o desenvolvimento de ações afirmativas²⁵ para ampliação do acesso e permanência de estudantes egressos de escolas públicas, negros, indígenas e quilombolas à universidade. Enquanto metas do referido programa, apresentam-se:

1. democratizar gradativamente o acesso à Universidade Federal de Goiás, por meio de uma política de ações afirmativas que contemple o acesso e a permanência de alunos provenientes de escolas públicas, negros provenientes de escolas públicas, indígenas e negros quilombolas;
2. incentivar a participação no processo seletivo da UFG, dos estudantes que cursaram integralmente os últimos dois anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas;
3. criar mecanismos de ampliação do ingresso e da permanência na UFG, dos estudantes que cursaram integralmente os últimos dois anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas;
4. acompanhar a trajetória dos estudantes que ingressarem por meio do UFGInclui, com vistas a fornecer apoio institucional para o seu bom desempenho acadêmico;
5. ampliar as políticas de permanência dos estudantes nos cursos de graduação da UFG. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2007).

Depreende-se da análise dessas metas que o projeto declara claramente o compromisso institucional com segmentos sociais historicamente excluídos do ensino superior, contemplando as camadas menos favorecidas da população, tendo como destaque as minorias étnicas/raciais.

Como elucida Candau, as ações afirmativas têm como enredo o empoderamento pois:

(...) desenvolvem estratégias de fortalecimento do poder de grupos marginalizados para que estes possam lutar pela igualdade de condições de vida em sociedades marcadas por mecanismos estruturais de desigualdade

²⁵ Ações afirmativas desenvolvidas pela UFG anteriores ao programa UFGInclui - Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena - Formação Superior de Professores Indígenas para o ensino fundamental e médio das escolas indígenas. Criado em 2006, é destinado aos povos indígenas que se situam na região Araguaia-Tocantins. Juntos, esses povos poderão definir ações de defesa de seus direitos, adotar políticas de manutenção de suas línguas e culturas maternas, de suas terras e traçar políticas de desenvolvimento sustentável; Graduação em Direito para Beneficiários da Reforma Agrária - Bacharelado, criado em 2006 na Cidade de Goiás, para beneficiários da reforma agrária e pequenos agricultores, atendendo ao convênio com o Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária – PRONERA/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA; Graduação em Pedagogia-Licenciatura para Educadores do Campo, criado em 2007, para duas turmas de educadores do campo, em Convênio com o Programa Nacional de Educação em áreas de Reforma Agrária, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do Ministério do Desenvolvimento Agrário e Via Campesina do Estado de Goiás (ASCOM, 2008; UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2008; 2013).

e discriminação. Têm no horizonte promover transformações sociais. (2008, p.54)

O processo de elaboração desse projeto foi promovido a partir de amplo debate com a comunidade acadêmica ocorrido nos anos de 2007 e 2008. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2011). Cabe ressaltar que este debate não se constituiu em um uníssono quanto as convicções da necessidade de uma política de cotas sociais e de cotas raciais na instituição, como elucidam os estudos de Hamú e Baldino (2012). A presença das cotas raciais tem como marco a força das mobilizações promovidas pelo Coletivo CANBENAS [Coletivo de Estudantes Negros/as Beatriz Nascimento] e pelos estudantes participantes do Programa Conexões de Saberes enfrentando a opção inicial da reitoria na ênfase a cotas sociais. (HAMÚ e BALDINO, 2012).

Destaca-se no UFGInclui, a apresentação de um cabedal de ações de assistência estudantil como bolsas de estudos, ações referentes a moradia, alimentação e saúde, dentre outras propostas com ênfase na permanência e sucesso acadêmico destes grupos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2008).

Todavia, como se percebe, nem o projeto do Reuni, nem sua política de inclusão UFGInclui, apresentam referências específicas ao debate ou ao grupo social de pessoas com deficiência.

3.2.1.1. A organização do Núcleo de Acessibilidade - preparando a terra

Embora os documentos formais de gestão universitária e de políticas de inclusão, não apresentassem objetivos específicos ligados às pessoas com deficiência, as ações da Universidade Federal de Goiás visando sua adaptação à realidade de ingresso das pessoas com deficiência no ensino superior, iniciaram-se formalmente no ano de 2008, segundo afirmam os arquivos históricos²⁶ da instituição.

Como informado nas entrevistas essas primeiras ações partiram de iniciativas de dois grupos principais, o primeiro deles formado por docentes vinculadas a

²⁶ Universidade Federal de Goiás, 2013a.

Prograd [Pró-reitoria de Graduação], e o segundo grupo vinculado ao CEGEF [Centro de Gestão do Espaço Físico], ambos grupos encaminharam propostas ao MEC para concorrer ao edital do Programa Incluir no ano de 2008, na época a UFG não foi contemplada por ter apresentado dois projetos²⁷.

Após esse primeiro movimento os grupos se uniram, revisaram seus projetos, realizaram reuniões com a Reitoria e encaminharam uma proposta única no ano de 2010 e com essa nova proposta a universidade foi contemplada. Nesse momento, a professora Dulce Barros de Almeida assumiu a coordenação do núcleo de acessibilidade, com assessoria do Gestor A²⁸.

De acordo com o edital do Programa Incluir que possibilitou a criação do NA/UFG, compreende-se por Núcleo de Acessibilidade a constituição de um espaço físico, com profissional responsável pela organização de ações de acessibilidade, e pela articulação entre os diferentes órgãos da instituição com vistas a implementação de uma política de acessibilidade que tenha como premissa a efetivação da acessibilidade nas relações de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2007).

Cabe destacar que em 2009, a UFG passou a integrar um compromisso assinado junto ao Estado de Goiás, o *“Pacto pela década dos Direitos e da Dignidade das pessoas com deficiência”*, que teve como propósito articular medidas eficazes na prevenção, reabilitação e participação plena na vida social das pessoas com deficiência (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2013a).

Esse primeiro momento de gestão do núcleo de acessibilidade recém-criado, perpassou os anos de 2010 a 2012 e como alega o Gestor A, foi um momento de afirmação da existência do núcleo na instituição e de sua política de ação:

(...) o núcleo ainda estava em processo de consolidação. Porque até então nós não tínhamos um espaço físico definido, nós não tínhamos ainda recursos. Estamos construindo a base política e tentando trabalhar dentro da universidade com diretores, coordenadores de curso, a ideia de pensar em um núcleo de acessibilidade que desse apoio e suporte a cada unidade, no sentido de criar uma cultura de independência a gente queria que cada unidade pudesse fazer o seu trabalho e a gente apoiava na questão da formação de professores na questão da discussão das políticas locais e dando suporte material. (GESTOR A).

²⁷ Informações obtidas na entrevista do Gestor A.

²⁸ Informações obtidas na entrevista do Gestor A.

As ações desenvolvidas durante essa primeira gestão centralizaram-se na conquista de um espaço político e administrativo dentro da instituição, de um espaço físico, e da constituição de uma equipe. Neste período o Núcleo de Acessibilidade foi, então, oficialmente criado pela Resolução CONSUNI 32/2011 e definido como órgão da instituição vinculado à PROGRAD. Bem como, numa perspectiva de ações práticas, os recursos advindos deste primeiro edital do Programa Incluir tiveram como foco as questões arquitetônicas conforme afirmaram os *Gestores A e B*.

Dentre as normativas da instituição, cabe referenciar o Plano de Desenvolvimento Institucional referente aos anos de 2011 a 2017, que é o primeiro documento oficial que apresenta metas concernentes a inclusão de pessoas com deficiência na instituição:

Eixo 1 - Meta 23 – criar condições pedagógicas para os portadores de necessidades especiais:

- Implantação da gestão do núcleo de acessibilidade para viabilizar o acesso e a permanência de estudantes.
- Criação de uma comissão para acompanhamento dos estudantes bolsistas assistidos pelos diversos programas de assistência estudantil.
- Implementação da oferta da disciplina Libras para os cursos de graduação.
- Criação de condições para permanência de estudantes contemplando suas diversidades.
- Constituição de comissão de acessibilidade nos câmpus da UFG.
- Criação de comissão para avaliação e implementação de condições de acessibilidade nos câmpus de interior .
- Criação de condições para permanência de estudantes contemplando suas diversidades.
- Realizar adequações de prédios das unidades acadêmicas de Goiânia e dos câmpus do interior para os portadores de necessidade especiais. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2011).

O NA/UFG tem como objetivo a proposição e a viabilização de uma educação superior inclusiva às pessoas com deficiência física, visual, auditiva e intelectual que estudam na universidade a partir da eliminação ou minimização de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. (NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE/UFG, 2017a).

Segundo Rosa, Almeida e Teixeira (2011) o propósito de criação do NA/UFG estava atrelado ao princípio de respeito às diferenças, tendo como foco a busca de recursos e tecnologia assistivas com vistas a proporcionar acesso do aluno a todos os ambientes, ações e processos educativos inerentes a vida acadêmica. Ponderam os autores que o compromisso do NA/UFG é a viabilização de uma educação

superior inclusiva: “por meio do rompimento de barreiras que envolvem o preconceito, o direito de ir e vir, o sucesso acadêmico e a comunicação alternativa” (ROSA, ALMEIDA, TEIXEIRA, p.3, 2011).

Galgadas neste escopo de valores, delineiam-se enquanto os principais objetivos do NA/UFG:

- Conscientizar a comunidade universitária do direito das pessoas com deficiência e do processo de inclusão em um ensino superior público de qualidade, minimizando as barreiras atitudinais.
- Oferecer apoios diversos por meio de soluções para a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, buscando seu ingresso, acesso e permanência, favorecendo a aprendizagem, no ambiente universitário.
- Orientar as coordenações e professores dos cursos da Universidade Federal de Goiás na adequação curricular para atender às especificidades do estudante com necessidade educacional especial;
- Implantar e implementar a Política de Acessibilidade da UFG, juntamente com os órgãos e pró reitorias desta instituição, visando institucionalizar as ações já existentes e deslumbrando ações futuras nos vários níveis da instituição. (NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE/UFG, 2017).

O segundo momento de gestão do núcleo de acessibilidade acontece nos anos de 2012 e 2013, período gerenciado pelo *Gestor A*. O foco de sua atuação²⁹ neste período foi proporcionar uma maior abertura do núcleo para as relações com as unidades e órgãos, principalmente com a biblioteca, e o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação [CEPAE], como informa o *Gestor A*, foi também um período de descentralizar os equipamentos que chegavam ao núcleo, para os locais mais acessíveis aos alunos com deficiência.

O *Gestor A* assevera ainda que, o NA assumiu também uma frente de trabalho nos processos seletivos, implementando as adequações aos poucos, no caso dos candidatos cegos, a priori havia a contratação de um leitor, seguidamente uma prova com sintetizador de voz e posteriormente a condição de uma prova em Braille.

Outra centralidade de atuação do *Gestor A*, foi a questão da divulgação sobre as questões de acessibilidade a partir de reuniões, debates e encontros de formação, com diversos órgãos da instituição, professores e associações específicas de pessoas com deficiência.

²⁹ Informações obtidas na entrevista do Gestor A.

A gestão teve também como marca o mapeamento dos alunos com deficiência, que se iniciou por meio de questões específicas na ficha do processo seletivo e da matrícula, sem a utilização de sistema, e também com uma autodeclaração de forma manual, esse mapeamento era bastante trabalhoso e dependia de o aluno responder à questão dizendo se tinha ou não alguma deficiência. As dificuldades desse processo são ilustradas na fala do *Gestor A*:

(...) é difícil, chegar e bater na porta; - Quem é deficiente? Não se pode fazer isso. - Quem tem deficiência aqui levante o dedo? Não pode! Então junto com o pessoal da secretaria, desenvolvemos uma ficha que na matrícula, na matrícula, o aluno colocava se ele tinha alguma deficiência. Existem deficiências que você nasce com elas, outras você adquire durante o curso, o aluno sofre um acidente ao longo do curso, fica tetraplégico. Teve um aluno que foi assaltado, ficou cego, então na matrícula, ele se identificou. É um auto declaração, porque eu não posso ficar procurando a pessoa com deficiência. Ao contrário, a pessoa é que tem que nos procurar, quando ela sentir que precisa do nosso apoio. Esse foi um trabalho muito difícil, foi de formiguinha. Então nós tivemos condições de ter um banco de dados, saber exatamente quantos alunos com deficiência declarados, nós tínhamos na instituição, por curso, por período, por ano. E nós acompanhamos essa evolução. (GESTOR A).

Esse mapeamento se estendeu também ao ingresso de servidores com deficiência e não se restringiu apenas a aspectos do edital de ingresso e/ou ao atendimento da legislação vigente, mas se preocupou em elucidar questões sobre as condições e instrumentos de trabalho para os servidores com deficiência, propostas discutidas em parceria com o DDRH [Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos] e a PRODIRH [Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos].

O *Gestor A* destaca a presença dos dois primeiros alunos com deficiência intelectual do país, na Graduação em Matemática. Isso se constituiu num desafio para a universidade e desencadeou as articulações no sentido de construir uma política de inclusão para o CEPAE [Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação].

Com relação a sua estrutura física, o NA foi alojado em uma sala cedida no prédio do CIDARQ [Centro de Informação, Documentação e Arquivo]³⁰ e recebeu

³⁰ Informações obtidas nas entrevistas do Gestor A e Gestor B.

sua primeira servidora técnica - administrativa, devido ao fato da mesma não ter sido aceita em sua unidade de lotação de origem, por ser uma pessoa com deficiência³¹.

Conforme relata o *Gestor A*, a unidade de destino da servidora sequer teve o interesse em conhecê-la a ou em se informar acerca de sua deficiência, considerando-a inapta para a unidade por ter deficiência. De acordo com Amaral (1998) este é um mito presente nas relações sociais entre pessoas com e sem deficiência, a “*Generalização indevida*” que se constitui em uma transformação da totalidade da pessoa com deficiência na própria condição de deficiência, isto é, na ineficiência global. Nesta perspectiva, o indivíduo, no caso a servidora, não seria alguém com uma dada condição, mas se reduziria a aquela condição específica e nada mais do que ela.

Institucionalmente neste período, um fato que merece destaque, é a alteração da resolução do programa UFGInclui no ano de 2012, sendo incluídas vagas para surdos:

Art. 1º O Programa de Inclusão da UFG - UFGInclui será aplicado da seguinte forma: I - acréscimo, quando houver demanda, de uma (1) vaga em cada curso de graduação da UFG para serem disputadas por indígenas oriundos de escolas públicas (3 anos do ensino médio) que se inscreverem para estas vagas especiais. O indígena deverá apresentar documento que comprove esta condição segundo o exigido em edital; II - acréscimo, quando houver demanda, de uma (1) vaga em cada curso de graduação da UFG para serem disputadas por negros quilombolas oriundos de escolas públicas (3 anos do ensino médio) que se inscreverem para estas vagas especiais. O negro quilombola deverá apresentar documento que comprove esta condição segundo o exigido em edital; III - do total de vagas oferecidas no curso de graduação em Letras: Libras, quinze (15) serão destinadas a candidatos surdos, os quais serão submetidos a processo seletivo especial. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2012).

Embora o programa UFGInclui caminhe na inclusão dos candidatos surdos, não faz menção a diversidade de pessoas com deficiência, o que corrobora com as discussões das autoras Rodrigues e Silveira, elas apontam que “(...) o *programa UFGInclui, desconsidera pessoas com outras deficiências e ainda limita as possibilidades das pessoas surdas a concorrerem somente a um curso, dentre os vários oferecidos pela instituição*” (2017, p. 134).

³¹ Informações obtidas na entrevista com o Gestor A.

3.2.1.2. A estruturação do Sistema Integrado de Núcleos de acessibilidade - jogando as sementes

Com a mudança da reitoria da UFG em 2014, o *Gestor A* embora convidado a permanecer, sugeriu o *Gestor B* para assumir o NA, devido os estudos empreendidos pelo *Gestor B* na área de inclusão. Durante o curto período de gestão, com duração aproximada de um ano, o *Gestor B* realizou um movimento de estruturação organizacional das ações institucionais de acessibilidade³².

As ações neste período centralizaram-se na perspectiva política, na articulação do sistema e numa perspectiva de atendimento das demandas efetivas. As ações se consolidaram no sentido da relação mais próxima com as regionais, e com foco na proposta do Laboratório de Acessibilidade Informacional [LAI] na Biblioteca Central:

(...) nós tentamos identificar quais eram as demandas das regionais para atender de forma mais imediata a elas. Fizemos também um movimento nesse sentido da questão do LAI, porque a ideia na nossa avaliação, daquele momento, era que a gente, não teria condições de montar naquele ano, com os recursos daquele ano (2014), um LAI em cada uma das bibliotecas das regionais, a gente perspectivava isso, mas a gente não conseguia operacionalizar naquele ano. Então um pouco da decisão sobre os recursos 2014 foi contemplar as demandas das regionais no primeiro momento e com o restante do recurso dar as condições para que criássemos na biblioteca central, uma estrutura mínima de atendimento as demandas de toda a universidade. (GESTOR B).

Os estudos de Stroparo e Moreira (2016) elucidam a importância para a concretização da inclusão no ensino superior, de bibliotecas universitárias com tecnologias adequadas, acervos especiais e adaptações nas instalações.

As ações de atendimento efetivo de alunos não obtiveram muito destaque nesse período, por causa das limitações estruturais e de equipe. O núcleo continuou neste período com a mesma estrutura e equipe da gestão anterior:

O núcleo tinha um espaço dentro do CIDARQ, gentilmente cedido. E nós tínhamos enquanto profissionais, uma secretária que não estava há muito tempo no núcleo, (...) e nós tínhamos uma estagiária. Mas assim, o núcleo ainda não conseguia por exemplo tanto no que diz respeito ao atendimento aos alunos, não tinha espaço físico, os recursos que se necessita, não

³² Informações obtidas nas entrevistas do Gestor A e Gestor B.

conseguia fazer as articulações necessárias seja com as unidades, seja com as outras pró-reitorias, então foi um momento, como comentei anteriormente, não em função das pessoas, mas da própria estrutura (...) (GESTOR B).

A partir do entendimento já consolidado nas gestões anteriores, de que o núcleo é um órgão articulador da acessibilidade, foi proposto pelo *Gestor B*, inspirado em uma proposta da Universidade de São Paulo - USP, a criação de um Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade [SINAce], tendo como ponto central a descentralização das ações de acessibilidade com a consolidação de NAs nas regionais e a estruturação de uma Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão.

Para a consolidação desse sistema foi solicitado pelo núcleo, a partir de sua Pró-reitoria a composição de uma Comissão de Acessibilidade, com representantes dos principais órgãos da instituição que tecem relação direta com as barreiras à acessibilidade e das três regionais fora de sede, com objetivo de validar uma proposta de resolução apresentada pelo NA, que definisse as funções e finalidades do SINAce.

A constituição foi por meio de Portarias nº 1654 e 5114, nomeando uma comissão institucional de acessibilidade para discutir as questões relativas à temática na UFG, principalmente da discussão e análise em caráter preliminar da Proposta de criação do Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade (SINAce) e do Programa de Acessibilidade Arquitetônica, Curricular, Comunicacional, Informacional e Atitudinal da UFG, com representantes de diferentes órgãos, a saber: Sistema de Bibliotecas (SIBI); Centro de Gestão do Espaço Físico (CEGEF); Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE); Regionais de Catalão, Goiás e Jataí; Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos (DDRH); Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade (PROCOM); e PROGRAD; (NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE/UFG, 2015).

Essa comissão, na análise do *Gestor B*, foi determinante para a construção do movimento de acessibilidade na UFG, por ser um lócus de reunião e discussão de indivíduos sensíveis a causa das pessoas com deficiência, como se percebe no trecho abaixo:

(...) eu acho que o grande avanço foi primeiro a possibilidade de reunir pessoas que de algum modo tinha interesse no tema ou sensibilidade para o tema, o primeiro avanço foi a Comissão de Acessibilidade, destacaria que foi a criação da Comissão de Acessibilidade. O segundo avanço foi o fato de que a Comissão, ganhou institucionalidade quando se criou o SINAce (...) (GESTOR B).

Essa comissão aproximou os órgãos e regionais das discussões de acessibilidade, das propostas do Programa Incluir e das realidades diferentes da UFG em cada uma de suas regionais. Esse movimento foi rico e trouxe ações não somente num sentido político, mas também num sentido prático, como pondera o *Gestor B*:

(...) a partir do momento que a gente teve na comissão de acessibilidade os colegas participando, conseguimos iniciar os primeiros passos, iniciamos a caminhada de forma mais efetiva, então as coisas começaram a acontecer. Por exemplo, a biblioteca começou mudanças, houve mudanças na questão dos próprios sites da universidade, o CEGEF começou a atuar em algumas outras questões e a gente começou a realizar atividades de formação em parceria com o DDRH, os seminários de acessibilidade. (GESTOR B).

Além disso, a partir da criação da comissão de acessibilidade, foi incentivada/discutida a criação dos núcleos de acessibilidade nas regionais. De acordo com as entrevistas, a Regional Jataí³³ já apresentava ações mais formais nesse sentido, e a Regional Catalão possuía algumas experiências³⁴.

Porque na comissão de acessibilidade já foi inclusive definido a representação e participação das regionais e aí esse movimento de que se constituíssem os núcleos nas regionais. Me lembro que por exemplo na Cidade de Goiás, Regional Goiás não tinha ainda algo construído, então estava tentando encontrar professores que tivessem interesse e disposição pra poder participar (...) (GESTOR B).

Outra ação da Comissão de Acessibilidade, que foi fundamental para articulação dos núcleos de acessibilidade com a comunidade universitária na sede, e, principalmente nas regionais foram os Seminários de Acessibilidade:

As regionais participaram da Comissão, o tempo todo, na minha compreensão é que eles participavam e foi muito legal a realização dos seminários nas regionais. Foi interessante porque a discussão não ficou só ali com os representantes que vinham, foi uma oportunidade que teve dessa discussão ser realizada com os professores, com os estudantes, em alguns casos até com pessoas da sociedade civil que foram participar. (GESTOR B).

O SINAce foi criado formalmente a partir da aprovação da resolução CONSUNI 043/2014, enquanto um órgão suplementar vinculado a Pró-reitoria de

³³ Informações obtidas na entrevista do Gestor B.

³⁴ Informações obtidas na entrevista da Gestora E.

Graduação. Quanto ao momento de aprovação da resolução, vale destacar a presença da *Gestora C*, já indicada pelo *Gestor B* para assumir a direção do NA. Atesta a *Gestora C* que foi a relatora da proposta do SINAce que não houve abstenções ou votos contrários, a proposta foi aprovada com todos os votos favoráveis e com aplausos³⁵. Esse fato tem relação direta com a construção coletiva da proposta a partir da comissão.

Como discute Dalla Déa e Rocha (2016), o SINAce foi implantado a partir da necessidade de se efetivar a Política de Acessibilidade. Neste sentido a estrutura do sistema foi pensada a partir das diversas dimensões da acessibilidade, o sistema é composto por representantes das pró-reitorias e órgãos da instituição que possuem relação com estas dimensões, por representantes com deficiência dos servidores e discentes, bem como por representantes dos núcleos de acessibilidade das regionais da UFG. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2014b).

No primeiro momento de implantação do sistema, o NA solicitou aos órgãos a indicação de seus representantes para compor o sistema. Quanto a representação do docente, técnico-administrativo e discente com deficiência, o NA indicou pessoas que se já se faziam presentes nas discussões para elaboração do sistema, para posterior escolha pelos pares. O processo de escolha do discente, é elucidado pela *Gestora C*:

(...) segundo a Resolução tem um aluno que deve ser indicado pelos seus pares. O primeiro que começou com a gente no SINAce foi um indicado pelo núcleo. Porque a gente ainda não tinha participação efetiva dos alunos para que eles indicassem alguém. E precisávamos de alguém que tivesse participado desse momento de construção do SINAce e que entendesse a necessidade da política, para atuar empoderado. Porque ele tem um papel muito importante de voz nesse espaço. Segundo representante, foi indicado pelos seus pares, em uma roda de conversa a gente verificou quem gostaria. Foram três alunos que se indicaram e o grupo escolheu quem seria o representante. (GESTORA C).

O foco de atuação do SINAce é o planejamento e organização de ações para promoção da acessibilidade, em todas as suas faces, no sentido de garantir às pessoas com deficiência da instituição o desenvolvimento acadêmico e profissional em igualdade de condições com as pessoas sem deficiência, como estabelece sua resolução de criação, sua finalidade é:

³⁵ Informações obtidas na entrevista da Gestora C.

(...) planejar e organizar as ações institucionais para a promoção de acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que são disponibilizados aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação e aos servidores com deficiência em todos os espaços, ações e processos (seletivos, administrativos, de ensino, pesquisa e extensão) da UFG, incluída a garantia de que serão providenciadas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, buscando seu pleno desenvolvimento acadêmico e profissional. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2014b).

Todavia, o SINAce representou e representa para a instituição muito mais que um articulador de ações de acessibilidade, seu papel nas regionais da UFG perpassa a chegada de recursos nas regionais³⁶, a construção coletiva de propostas de ações inclusivas³⁷, bem como trazer a tona as demandas principais da instituição, sobretudo porque muitas das ações das regionais são direcionadas pelas sedes dos órgãos localizadas na Regional Goiânia como exemplo as ações do CEGEF³⁸:

Agora a gente vê que vai muito além disso, porque os núcleos de acessibilidade das regionais, eles necessitam que alguém de voz, que alguém traga suas demandas. O SINAce, ele faz muito disso. (GESTORA C).

(...) isso tem possibilitado a gente conhecer os problemas, identificar as demandas, ainda que de repente a gente não consiga atender as demandas do modo que elas merecem ser enfrentadas. A UFG hoje por meio do SINAce já consegue ter clareza com relação a: onde estão as demandas, quais são as demandas, quais são as dificuldades, e conhecer os problemas para encontrar as soluções. (GESTOR B).

3.2.1.3. A formalização da Política de Acessibilidade - raízes, folhas e frutos

Após a estruturação do SINAce, a UFG aprofundando seu compromisso com o direito da pessoa com deficiência a ter acesso a educação, inicia a construção de sua própria Política de Acessibilidade, documento norteador para suas ações de acessibilidade, no ano de 2015. De acordo com Baptista, o papel do texto de uma

³⁶ Como exemplo, o Gestor F comenta a possibilidade de participação em congressos com recursos do núcleo.

³⁷ Um exemplo elucidado pela Gestora C é a elaboração coletiva do curso Se Inlui.

³⁸ Questão ponderada pela Gestora C: *“Muitas ações que acontecem nas regionais do interior, são direcionadas pela regional Goiânia. Como por exemplo as construções e as reformas, quem direciona é o CEGEF, a partir de Goiânia.”*

política é “(...) *orientar, conferir uma perspectiva, induzir ações que terão sua efetivação condicionada aos contextos de implementação*” (2009, p.19). Como aponta a Gestora C, as dificuldades da instituição diante das barreiras à acessibilidade apontavam a necessidade desse documento:

(...) a gente já discutia a necessidade de um documento orientador dentro da universidade, porque a dificuldade que ele relatava, estando no núcleo, era que quando ele ia comprar as ações dos diferentes setores, e dos professores. Eles falavam onde está escrito que eu preciso fazer isso? E muitas vezes quando ele estava com os alunos, ele percebia que os próprios alunos não conheciam seus direitos. Então o documento tem esses dois objetivos principais: colocar na instituição qual é o direito da pessoa com deficiência e quais metas e ações dão conta desses direitos e ao mesmo tempo mostrar para os alunos com deficiência que eles têm direitos e que eles devem reivindicar esses direitos. (GESTORA C).

Para a concretização desse texto da Política de Acessibilidade foram propostas pelo SINAce, etapas de elaboração e de validação numa concepção de construção coletiva, seguindo a mesma linha na qual o NA e o SINAce foram gestados.

Como apontam Dalla Déa e Rocha (2016) a construção do documento ocorreu de forma participativa, envolvendo diversos setores da universidade. A escrita inicial se deu a partir da criação de grupos de trabalho relacionados aos eixos da Política de Acessibilidade, que envolveram os integrantes do SINAce representantes dos seguintes pró-reitorias: Pró-Reitoria de Graduação [Prograd]; Pró-Reitoria de Pós-Graduação [PRPG]; Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação [PRPI]; Pró-Reitoria de Extensão e Cultura [Proec]; Pró-Reitoria de Administração e Finanças [Proad]; Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos [Prodirh]; Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária [Procom]; dos seguintes órgãos: Sistema de Bibliotecas [SIBI]; Centro de Gestão do Espaço Físico [CEGEF]; Departamento de Recursos Humanos [DDRH]; Centro de Recursos Computacionais [CERCOMP]; Centro de Seleção [CS]; Centro Integrado de Aprendizagem em Rede [CIAR]; Faculdade de Letras [FL] e da unidade específica de educação básica da UFG [CEPAE]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017b).

Para ampliar o debate da política, durante sua construção, foi realizada a discussão desta em cursos de formação de servidores técnicos-administrativos e

docentes, e em conselhos diretores de unidades com vistas a aproximar ao máximo o documento da realidade universitária (DALLA DEA, ROCHA, 2016), o que está ilustrado nas assertivas da *Gestora C*:

(...) foram 35 reuniões, para a construção da política. E para cada órgão discutir lá dentro: que ações que vocês fazem? Quais ações vocês acham que precisam? Mas o aluno tem direito há mais isso e isso... Como que nós podemos colocar essas ações aqui? Escrever junto dessas. Porque primeiro ela foi escrita dentro de cada um dos órgãos, e aí um monte de informações juntas, depois à partir dessas informações dentro dos órgãos, que ela foi se estruturando. (GESTORA C).

No ângulo de validação do documento, por parte dos alunos sucedeu-se a partir de rodas de conversa com alunos com deficiência, com maior destaque aos alunos da sede, e uma inserção menor nas regionais, como pondera a *Gestora C*:

A política na sua íntegra, foi apresentada em duas rodas de conversa com os alunos, porque uma só não deu conta. Tinha alunos com as diferentes deficiências, menos surdez, (...) eles não compareceram. Ai a gente fez uma segunda roda de conversa, só com alunos surdos. Queríamos uma validação da política de acessibilidade, com alunos nas diferentes realidades. Eles são muito diferentes, às vezes com a mesma deficiência, a realidade é diferente, a vivência é diferente. Se o aluno conhece seus direitos e exige seus direitos, é diferente. Então a gente tentou buscar o máximo possível de participação. Essa validação dos alunos, também deveria ter acontecido nas regionais. Mas só uma das regionais que deu conta de fazer isso. Porque as outras duas, os núcleos ainda não estavam bem estruturados como estão hoje. Havia o coordenador, mas pouquíssimos alunos, três, quatro alunos na regional. (GESTORA C).

O documento que consolida a política elucida que, além das rodas de conversa e das reuniões específicas nos órgãos e unidades, teve destaque os seminários de acessibilidade e reuniões com as instituições representantes de grupos de pessoas com deficiência para a construção do documento, “(...) *pois acessibilidade verdadeira só se constrói com o envolvimento de todos*” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017b, p.8).

Da mesma forma que a comissão de acessibilidade cumpria o papel de sensibilização e inserção das questões de acessibilidade nos órgãos partícipes, o processo de discussão da política também se constituía em um momento de divulgação quanto ao núcleo e suas ações e de estabelecimento de parcerias.

Então na regional Goiânia, a política fez muita diferença do conhecimento, dos órgãos. A gente chegava no órgão e falava: - Somos do núcleo de acessibilidade. Núcleo de acessibilidade? Tem núcleo de acessibilidade? Então para conhecimento do núcleo de acessibilidade, para estreitar relações e parcerias. Porque as parcerias não são assim, você escreve um documento e fala: - Você tem um representante aqui, então você é meu parceiro. A parceria é uma relação pessoal, de afinidade. Então você tem que estar próximo, senão nada acontece (GESTORA C).

Quanto às discussões nas regionais, a *Gestora D* ratifica que promoveu reuniões conforme solicitado pelo SINAce, mas houve pouca participação da regional: *“Nós fizemos o que foi solicitado quanto a demanda dessas políticas, eu chamei, reuni, convidei uma pessoas de cada setor, é claro que foi só umas duas, três pessoas, mas nós levantamos algumas demandas da regional e levamos (...)”* (GESTORA D).

A validação da política pelo Conselho Universitário, ocorrido somente em 2017, foi um momento importante para a consolidação da política, conforme enuncia a *Gestora C*, esse fato foi essencial numa ótica de legitimidade na instituição e não de legalidade, pois a política já estava aprovada pelo SINAce, que é o órgão responsável pela sua criação e aprovação:

A importância de apresentar no CONSUNI quando acontecer alguma situação de acessibilidade ou de falta de acessibilidade nas unidades, eles sabem que existe uma política. Eles podem indicar para os professores que existe uma política. Na verdade, ele não foi aprovado no CONSUNI. Porque o CONSUNI não tem o poder de aprovar a política, porque na Resolução 43 de 2014, fala que quem iria criar e aprovar a política de acessibilidade seria o SINAce. Mas sentimos necessidade, de levar a política para todos os diretores e pró-reitores que também fazem parte do CONSUNI, porque não adianta termos um documento que as pessoas não conheçam. Aí ele vai ficar na gaveta e não vai fazer o papel que falamos inicialmente. (GESTORA C).

O que pode se observar nesse percurso, é que a construção desse documento representou para a instituição, um firmar de raízes, uma delimitação do compromisso em ações concretas de acesso, permanência e sucesso das pessoas com deficiência na instituição. Como apontam Dalla-Déa e Rocha:

Na Universidade Federal de Goiás a construção da política de acessibilidade foi um momento muito valioso, em que muitos atores se dedicaram a discussão das ações que já vem sendo realizadas, dos direitos e necessidades das pessoas com deficiência, e de como vamos melhorar a acessibilidade nesta instituição. (2016, p.15).

A política é uma organização das metas do sistema em oito eixos de ações, sendo eles: acessibilidade, inclusão e permanência; infraestrutura acessível; acessibilidade pedagógica e curricular; acessibilidade comunicacional e informacional; catalogação das informações sobre acessibilidade; ensino, pesquisa e inovação em acessibilidade; extensão sobre/com acessibilidade; recursos humanos e financiamento da política de acessibilidade.

Ponderam Dalla-Déa e Rocha (2016) que a implementação deste documento sustenta passos para articulação e participação da comunidade universitária, e afirma a acessibilidade não enquanto uma mera obrigação institucional, mas enquanto um compromisso com o exercício da cidadania.

Almeida Junior e Fernandes (2016) ilustram em seus estudos a importância da consolidação de uma política de acessibilidade consistente, afirmativa e comprometida em promover condições de acesso e permanência aos estudantes com deficiência.

Por outro aspecto, a formalização deste documento foi um processo longo que aconteceu em dois anos, começou pelo fortalecimento de parcerias estabelecidas nos períodos anteriores da gestão e da efetivação de ações inclusivas nas diferentes frentes de trabalho prático dos NAs, tal qual observa-se na fala do *Gestor B*:

(...) porque embora a política foi aprovada recentemente, essa política tem uma questão interessante, parte dela é no sentido do que a gente precisa fazer, do que a gente quer construir, mas eu tenho a convicção de que uma parte dela já é o que já vem sendo feito, uma parte dela já tem coisas acontecendo, então assim tem muitas coisas que penso eu, não aguardaram a política ser aprovada para acontecerem. (GESTOR B).

Esses avanços, essas conquistas da política em ação, bem como seus principais entraves, limites e barreiras serão discutidas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV – A GESTÃO DA POLÍTICA DE ACESSIBILIDADE DA UFG

A partir da compreensão da trajetória histórica da política de acessibilidade, vislumbram-se questionamentos acerca do movimento relacional que a compôs, encadeado pela relação dos indivíduos de forma institucional ou pessoal (dos órgãos administrativos, das pró-reitorias, dos Núcleos das Regionais, dos docentes, técnicos, alunos e gestores com e sem deficiência) com as barreiras à acessibilidade, barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. Essas relações são o contexto onde se desenvolve a gestão da política de acessibilidade da UFG, os quais serão apresentados a seguir.

4.1. Quem são os gestores da política de acessibilidade?

O professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. (NIAS, 1991)³⁹

Embora ciente da unicidade que caracteriza os seres humanos e de que cada ser possui uma história única, nesse momento serão elencadas as principais características que formam um perfil de gestor da política de acessibilidade na UFG, compreendendo que as trajetórias desses gestores são traços fundamentais de suas escolhas enquanto personagens centrais da gestão da política de acessibilidade. Nessa perspectiva, como afirmam Berger e Luckmann (2002) o processo de integração de uma instituição é um fenômeno imbricado a ações individuais daqueles que compõe a instituição:

Os indivíduos executam ações separadas institucionalizadas no contexto de sua biografia. Esta biografia forma um todo sobre o qual é feita posteriormente uma reflexão na qual as ações discretas não são pensadas como acontecimentos isolados mas como partes relacionadas de um universo subjetivamente dotado de sentido, cujos significados não são particulares ao indivíduo, mas socialmente articulados e compartilhados: Somente mediante este rodeio dos universos de significação socialmente compartilhados chegamos à necessidade da integração institucional. (BERGER E LUCKMANN, 2002, p.92).

³⁹ citado por NÓVOA, 1995, p.13.

Para além dessa institucionalização a partir de individualidades, é necessário perceber, como ponderam Reis et al (2010) que o protagonismo de cada pessoa na construção da teia das memórias individuais e coletivas “(...) é constituído a partir de suas complexas e múltiplas práticas culturais” (REIS et al, 2010, p.18). Todas as seis pessoas participantes da pesquisa são docentes, definindo-se três enquanto pertencentes ao sexo masculino, e três pertencentes ao sexo feminino, a idade média dos entrevistados e entrevistadas está entre 40 e 55 anos.

Os atores e atrizes possuem nível de escolaridade elevado, sendo dois pós-doutores e quatro doutores em áreas afins à temática de inclusão e acessibilidade. Quanto à formação inicial, três possuem formação em educação física e três em pedagogia. Os estudos de Dalla Déa, Oliveira e Melo (2018) elucidam um perfil de escolaridade semelhante nos núcleos de acessibilidade por eles analisados.

Dentre os principais itens analisados no perfil, haviam questões quanto a relação dos entrevistados com a causa das pessoas com deficiência. A primeira questão referia-se a ser uma pessoa com deficiência, apenas um dos gestores é pessoa com deficiência, o Gestor F possui deficiência visual, cegueira⁴⁰. A segunda questão abordava o fato de ter parentes ou amigos próximos com deficiência⁴¹, nesta questão apenas um dos entrevistados não possui parentes de primeiro grau ou amigos próximos com deficiência. Foi questionado também quanto a participação em movimentos sociais ligados a causa, três⁴² dos seis entrevistados afirmaram participar de movimentos sociais e/ou políticos ligados a pessoas com deficiência. Outro aspecto presente nas entrevistas que denota essa relação é o convívio com as pessoas com deficiência no exercício da docência, citado pelos entrevistados durante a conversa sobre sua atuação docente⁴³.

Essa análise faz referência a sensibilidade desses docentes quanto a causa das pessoas com deficiência, esse fato tece relações com a história da educação formal das pessoas com deficiência no Brasil, pode-se observar a relevância de pessoas com deficiência e de pessoas sensíveis a causa na consolidação do Instituto Imperial para Cegos e do Instituto Imperial para Surdos. O que corrobora

⁴⁰ Informações obtidas na entrevista com o Gestor F.

⁴¹ Informações obtidas nas entrevistas com: Gestor B, Gestora C, Gestora D, Gestora E, Gestor F.

⁴² Informações obtidas nas entrevistas com: Gestor A, Gestora C, Gestora E.

⁴³ Gestor A, Gestora C, Gestora D, Gestora E.

com o lema internacional das pessoas com deficiência: “*Nada sobre nós, sem nós*” (SASSAKI, 2007).

O que se depreende desses dados são as relações de alteridade tecidas entre os gestores(as) e as pessoas com deficiência, quer seja por meio de ser uma pessoa com deficiência, possuir familiares e amigos próximos com deficiência, ter uma participação em movimentos sociais e políticos das pessoas com deficiência ou ter atuação na docência com alunos com deficiência. Essa relação de alteridade se evidencia nos trechos abaixo:

(...) a convivência com meu pai foi algo que de algum modo influenciou meus interesses, particularmente de pesquisa, de estudo, de formação e particularmente no que diz respeito ao núcleo, foi fundamental, até porque meu pai teve a oportunidade de ingressar no ensino superior, no início dos anos 80, no curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia (...) Meu pai teve muita dificuldade de ser aceito no curso, muitos professores não aceitavam ele no curso. Tendo que entrar com um mandado de segurança. Teve esse processo um pouco desgastante. Mas por outro lado, teve apoio de alguns professores e colegas. Então o fato dele ter dificuldade no tocante a acessibilidade a Universidade, foi algo fundamental, na oportunidade que eu estive no núcleo de acessibilidade. (GESTOR B).

Eu tenho uma filha com deficiência e vivencio a realidade das pessoas com deficiência, já há muito tempo e diariamente. (...) Mas conhecer a realidade dessas pessoas, conhecer como a sociedade trata a minha filha, sentir na pele isso, faz muita diferença. Porque dá para analisar com mais propriedade quais seriam as metas, as ações dentro da Universidade. (GESTORA C).

Nesta direção, Mantoan (2004) alude que a inclusão envolve uma mudança de atitude diante do outro, onde o outro é “(...) *alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa*”, e é “ (...) *dessa alteridade que subsistimos, sendo dela que emana a justiça, a garantia da vida compartilhada*”.

Todavia, os gestores(as) não afirmam que essas relações são imprescindíveis para uma atuação na gestão e para o compromisso com a causa das pessoas com deficiência, mas reconhecem que essas experiências os tornam mais sensíveis, mais atentos, com o olhar mais apurado para a realidade das pessoas com deficiência, e para a necessidade de afirmação do direito que esse grupo social tem de acesso e permanência na educação.

Quanto às experiências no serviço público, quase todos os gestores possuem mais de 8 anos de serviço público na data da entrevista, com exceção da Gestora E

que possui cinco meses. Quanto ao tempo no cargo de diretor do núcleo de acessibilidade foi bastante variável, os gestores(as) das regionais apresentaram 3 meses, 2 anos e 4 anos, os gestores(as) centrais, 4 anos, 1 ano e 3 anos. Apenas dois dos entrevistados(as) teve experiências de gestão anteriores ao cargo de diretor do núcleo.

Essa experiência de gestão heterogênea contribui de forma significativa para a análise da implantação da política, pois os relatos perpassam experiências de meses de gestão, de primeiros passos, a lutas de vários anos perpassando momentos políticos diferentes na instituição. A análise possuirá um prisma mais completo do percurso da acessibilidade na regional sede da instituição pois as entrevistas contemplam o universo dos 9 anos de gestão.

Outra questão de relevância para a compreensão desses atores são os motivos que os levaram a assumir o cargo, o que os relatos evidenciam é que a motivação para gerir o núcleo de acessibilidade se alinha a um compromisso pessoal com a causa das pessoas com deficiência, como se percebe nos trechos abaixo:

Então, o que me motivou? Me motivou a necessidade da gente lutar efetivamente por uma universidade inclusiva. Porque amanhã de repente, eu me aposento, vou embora, me transfiro, sei lá ..., mas isso aqui fica para outros que virão. (GESTOR F).

O meu envolvimento com as pessoas com deficiência, a minha indignação pela realidade dentro da Universidade, pelas pouquíssimas pessoas com deficiência dentro da Universidade, e a realidade dessas pouquíssimas pessoas que ainda é, mas era muito mais uma realidade de exclusão, de falta de equiparação de oportunidades. (GESTORA C).

(...) mas quando recebi o convite, o fato de poder contribuir, com uma mudança na Universidade, uma mudança, de olhar, de práticas, para mim foi o que mais motivou. (GESTOR B).

(...) Mas por trás do cargo de gestor, o que também não nos traz nenhum benefício no ponto de vista salarial, é o pessoal que acaba acreditando que pode contribuir de alguma forma. (GESTOR A).

A história de vida dos gestores, suas escolhas acadêmicas e suas trajetórias profissionais na docência tecem relações estreitas com as questões relacionadas às pessoas com deficiência, o que torna seu local de fala e seu local de escuta um local propício e sensível ao reconhecimento das pessoas com deficiência enquanto sujeitos de direitos.

Na sequência, serão apresentados os principais limites, possibilidades, entraves e perspectivas que os seis gestores e gestoras entrevistadas vislumbram em seus processos individuais e ora coletivos, a partir do SINAce, de gestão da política de acessibilidade da instituição.

4.2. As faces da acessibilidade - lados de um mesmo dado.

(...) a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior diz respeito a tudo que envolve o sujeito em suas relações cotidianas e devem estar voltadas para as atitudes frente à pessoa com deficiência, às políticas de inclusão e aquisição de produtos e tecnologias assistivas. (SIQUEIRA e SANTANA, 2010, p.127).

A concretização de uma universidade inclusiva perpassa a efetivação da acessibilidade, que se apresenta dificultada por várias barreiras: arquitetônicas, curriculares, nos transportes, pedagógicas, comunicacionais, informacionais e pedagógicas. No cotidiano dos alunos com deficiência essas barreiras se entrecruzam, como aponta Santos:

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 (...) (2013, p. 152).

O processo de inclusão resulta da interação entre as necessidades do aluno com deficiência e as especificidades do curso, da unidade e do câmpus onde ele está inserido, como ilustra Santos:

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? (2013, p. 155).

Como elucidam Barbosa, Scheneider e Sousa (2013), fala-se muito em inclusão, porem, sem a tecnologia assistiva, sem professores preparados e sem órgãos competentes comprometidos, os alunos com deficiência acabam sendo

excluídos dentro das instituições. O que significa dizer que caso a acessibilidade não seja concretizada em seus aspectos multifacetados e interdependentes cairemos num processo de falsa inclusão pois embora os estudantes tenham acesso à educação superior, não podem fruir de seus processos de forma plena.

Nos tópicos seguintes, as várias nuances da acessibilidade e suas barreiras serão tratadas nas perspectivas arquitetônica, comunicacional, pedagógica e atitudinal, faces que mais se destacaram nas entrevistas.

4.2.1. Acessibilidade Arquitetônica - entre adaptações razoáveis e elefantes brancos⁴⁴

As barreiras arquitetônicas são as primeiras a gritarem quando se discute acessibilidade, são as mais visíveis e embora muitas vezes sejam consideradas as mais fáceis de serem transpostas pois envolvem diretamente questões de recursos financeiros, não são menos importantes para a efetivação da acessibilidade. Como afirma Resende, *“(...) a ausência de acessibilidade reforça preconceitos e, em muitos casos, transfere a “deficiência” do ambiente para a pessoa, como se o problema fosse à presença daquela pessoa e não a escada ou a porta estreita ou todas as demais barreiras existentes”* (2007, s.p).

Abordando de forma mais específica as questões de acessibilidade arquitetônica, tem-se enquanto parâmetros legais o Decreto 5.296/04⁴⁵, que em seu artigo 24 determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos e privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, ambientes como salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários, e a ABNT

⁴⁴ Elefante branco é uma expressão idiomática para uma posse valiosa da qual seu proprietário não pode se livrar e cujo custo (em especial o de manutenção) é desproporcional à sua utilidade ou valor. O termo é utilizado na política para se referir a obras públicas sem utilidade. (ELEFANTE BRANCO, s.d.)

⁴⁵ Regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004).

NBR 9.050/04 que dispõe sobre a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.

No que tange a efetivação desta frente de acessibilidade, a UFG apresentou avanços significativos durante os nove anos de construção da política de acessibilidade, principalmente nas unidades e órgãos onde estão as pessoas com deficiência. Todavia muitos são os embates enfrentados pelos NAs para a concretização dessas adaptações nas obras, pois as mudanças arquitetônicas não dependem somente de cimento e cal.

Nas entrevistas, o primeiro embate dos gestores acontece com as barreiras arquitetônicas, com obras antigas e em construção que não foram pensadas num sentido acessível:

Nós não tínhamos acessibilidade, nada do ponto de vista arquitetônico, os novos prédios, colocavam as barras, e... com a instituição da política do projeto INCLUIR, com esses recursos que vieram e com a parceria nossa junto com o CEGEF. (GESTOR A).

(...) eu cheguei aqui, o portão de pedestre tinha quatro degraus dessa altura (gestos) não que isso me impeça, mas, nessa universidade não tem cadeirante? (...) não tinha estacionamento para deficiente, eu cheguei aqui mulheres ou rapazes que quebram a perna, que torcem o pé, tinham que ficar brigando, pedindo pelo amor de Deus para o professor trocar a sala para o andar de baixo porque não tinha elevador. (GESTOR F).

Essa parte de acessibilidade arquitetônica não tinha muito bem não. Inclusive nós tínhamos uma luta na educação física, agora se você for lá vai ver que tem uma rampa, mas não tinha rampa e ainda tinha projeto de basquete de cadeira, e a rampa não foi a Universidade, foi doada por um ex-prefeito aqui (...) As obras na universidade em termos de acessibilidade arquitetônica, elas iniciam agora esse ano (...) (GESTORA D).

O dia que eu vi, eu achei que ia enfartar, me deu uma dor de cabeça terrível, pensa... um elefante branco com capacidade de servir 2000 refeições por dia sem acessibilidade nenhuma. Para nenhum tipo de pessoa com deficiência, eu fiquei louca. Chamei o engenheiro lá de Goiânia, ele veio, 10 da manhã eu e ele dentro do restaurante, eu falei: - Gente, pelo amor de Deus vocês vão ter só o trabalho de abrir e fechar. Porque o ministério público vai interditar. (...) (GESTORA E, sobre o restaurante universitário de sua regional).

Nesta mesma direção, as *Gestoras D e E* chamam a atenção para as obras decorrentes da expansão dos Câmpus fora de sede, onde são muitas as questões problemáticas nas obras, dentre estas, a *Gestora D* cita rampas perigosas sem guarda-corpos, rampas que terminam em escadas, piso tátil que não leva a lugar nenhum e piso tátil de alerta em locais inadequados. A *Gestora E* pondera

problemas quanto a bancadas, sinalizadores e piso tátil em sua regional. Exemplo que pode ser também observado na fala do *Gestor A*, que acompanhou a expansão da UFG na época do Reuni:

A instituição começou a crescer muito, todo dia era um prédio novo. Mas o pessoal do CEGEF, estava concentrado nessas construções, as equipes muito divididas. Agora a acessibilidade do ponto de vista predial, ocorreu satisfatoriamente? - Não. Porque alguns casos em específico, não dava para atender, muito por limitações das construções antigas, tendo que fazer essas ampliações. Como por exemplo, vamos pegar o bloco D, esse prédio de centro de aulas, foi construído, mas não tinha elevador, ou seja, tinha que subir dois lances de escada, para chegar primeiro andar, segundo andar. (GESTOR A).

A *Gestora D*, anuncia que na maioria das vezes o núcleo não é consultado na projeção ou nas reformas das obras, como se constata no trecho abaixo:

Inclusive o núcleo não fica sabendo... eu chego e estou vendo a reforma, estou vendo as pessoas discutirem. Aí afirmam que era para se tornar Universidade acessível. (...) o que que eu fiz, eu conversei com os gestores, pera aí, como é que vocês começam uma obra de acessibilidade e nem informam o núcleo de acessibilidade? Então o núcleo não ficou sabendo. mas assim, eram prédios que você via que eram iguais a todas as obras públicas, termina de inaugurar uma obra e geralmente tem algum problema (...) (GESTORA D).

Seguindo esse mesmo caminho, depreende-se da fala dos gestores(as) que muitas barreiras arquitetônicas surgem pela falta de planejamento da instituição e pela não observação da legislação vigente, o que acaba por tornar as obras sem utilidade prática:

E uma das rampas (...) no bloco D. Estavam fazendo a rampa, aí tem o lugar onde ficam as meninas da limpeza, fizeram a rampa, e ela ia terminar em uma escada, e fechar e encurralar as meninas da limpeza, depois iam gastar dinheiro para fazer uma outra rampinha, daí eu falei, gente, fazer uma rampa assim (gestos), para que fazer? (...) (GESTORA D).

Por exemplo, no bloco 2 o elevador ele mal cabe uma cadeira de rodas, depois se você quiser dar uma olhada lá. (...) (GESTORA D).

(...) aí assim, para um cadeirante, piada, ele vinha com a cadeira de rodas assim, tinha uma coisa que eles chamam de rampa que é um monte de cimento que coloca num elevado desse tamanho (gestos demonstrativos), se ele conseguisse subir ali, o que ele ia encontrar de frente, pasme, uma parede. Aí ele tem que fazer o giro da cadeira, só algumas cadeiras é que permitem isso, porque a cadeira tem que ser estreitinha, aí ele vai mais um pouco e o que tem na frente? Um poste. Aí tem que se esmagar assim para passar do lado do poste. Não passa, inclusive tinha uma bacana, motorizada passando na hora e eu fiz o teste. Pedi para ele, daí quando vira

para entrar na entrada principal, ufa chegou, maravilha. Aí quando ele entra o que tem a frente, uma escadaria. (GESTORA E, sobre o restaurante universitário de sua regional).

(...) aqui demora as vezes a universidade demora 3 a 4 anos para construir um prédio. A medicina que gera melhor status, construiu um prédio aqui com 6 meses, e aí constrói um prédio de medicina sem elevador. E, por ironia do destino, uma moça concursada em primeiro lugar e é cadeirante (...) (GESTOR F).

Por exemplo nós recebemos no início do ano um aluno tetraplégico no curso de física, a necessidade dele é arquitetônica. Ele tem aula no bloco A que tem uma rampa horrível, onde ele corria o risco de cair. (GESTORA C).

A questão do piso tátil é um problema. É um piso tátil que não tem começo e não tem fim. Em algum momento, você tem uma calçada com piso tátil. Por exemplo lá na casa do estudante, tem um pedaço com piso tátil, que não leva a lugar nenhum, não chega, não tem uma rota definida, não tem uma indicação. (GESTOR A).

Para a transposição dessas barreiras, os NAs têm que lidar com questões extremamente objetivas dentro da instituição, como a falta de recursos, e a impossibilidade de realizar adaptações imediatas devido a trâmites de licitação, embora façam-se necessárias adaptações urgentes para o atendimento das necessidades do aluno.

Essas adaptações podem ser uma troca de sala, de andar ou de prédio, fator que automaticamente relaciona-se a mudanças que envolvem a turma, o professor e o curso do aluno, tal qual observa-se nos relatos abaixo:

O elevador era do tipo do nosso aqui, caseiro, aí o elevador estragava. Você entende. Para consertar tinha que haver o processo de licitação, muito longo, muito complicado. o que estava acontecendo, uma aluna cadeirante e com outras complicações do ponto de vista físico. Os colegas tinham que se juntar e quatro pessoas carregá- lá, é um risco e ao mesmo tempo uma questão de exposição pública, então minimamente ela tem o direito de ter acesso à sala de aula. Aí a gente sentava com o CEGEF, e explicávamos que não tinha jeito. Seria necessário transferi-la, para um prédio que tivesse acesso. Eram questões difíceis de serem resolvidas por limitações prediais mesmo, na época tinha recurso financeiro, até porque essas grandes construções, foram feitas nesse período, que eu estava lá, na gestão. (GESTOR A).

Então tivemos que entrar em contato com a direção, com a coordenação para que houvesse um compromisso, de modificar as salas, de quando for fazer a distribuição das salas, primeiro pensar na turma dele, que tem uma necessidade arquitetônica. De as aulas serem no bloco B ou serem lá na Física. Onde verificamos, caminhando com ele, (ele em sua cadeira), por todos os espaços que ele faz, que são os locais mais acessíveis. (GESTORA C, quanto a um aluno tetraplégico).

As *Gestoras E e F* fizeram experiências práticas solicitando o auxílio de pessoas usuárias de cadeira de rodas para analisar as condições do câmpus ou das obras no sentido de elaborar relatórios e demonstrar de forma mais concreta a falta de acessibilidade de suas regionais. Sempre que as necessidades do aluno são de sentido arquitetônico, os NAs promovem esse tipo de ação, para acompanhar o percurso diário do aluno na tentativa de atender ao máximo suas necessidades.

Almeida Junior e Fernandes (2016) pontuam em sua pesquisa que ambientes acadêmicos não acessíveis restringem o direito de ir e vir dos estudantes com deficiência pois não oferecem privacidade e segurança para que os alunos transitem nas dependências da instituição. Os estudos de Melo (2009) reiteram que é indispensável para efetivar a acessibilidade na instituição, a garantia do direito de ir e vir aos estudantes com deficiência.

Quanto aos estacionamentos cabe destacar as experiências do *Gestor A* e do *Gestor F* que reiteram a estreita relação existente entre as barreiras arquitetônicas e as barreiras atitudinais, sendo necessária a intervenção do NA na direção da formação, informação e sensibilização dos servidores da instituição para a quebra da barreira atitudinal com vistas ao alcance da acessibilidade arquitetônica:

Depois nós trabalhamos a questão dos estacionamentos. Horrível, horrível, você cumpria as legislações, deixava as vagas, ninguém respeitava! Ninguém mesmo. Professores estacionando! Funcionários estacionando nas vagas, tanto para idosos, como para pessoas com deficiências. Nesse mesmo período, tivemos que desenvolver campanhas para poder conscientizar as pessoas sobre as vagas e tudo. (GESTOR A).

(...) quando nós conseguimos, que eu pedi, com muito custo fizeram duas vagas para cadeirante ali, fizeram as vagas há cerca de 20 metros longe da nossa entrada. Aí a pessoa chegava com a cadeira lá atrás, quando vinha para cá tinham três carros da UFG aqui na frente e a pessoa não conseguia entrar, eu falei: - Está errado esse trem! Não pode acontecer um negócio desses. Fui ao departamento de transporte e fiz outra solicitação. - *A demarcação nós já fizemos, não vamos fazer de novo não!* - Não, quero que o senhor vá lá comigo, (...), eu espero o senhor, eu tenho a tarde inteira para esperar...(...) tenho tempo. Fiquei lá, ele cansou de mim e resolveu ir.. Eu quero que o senhor troque essas vagas que estão lá atrás por essas que estão aqui bem na *entrada*. - Mas qual a diferença? -É muita diferença! Senhor não está vendo? Os caras da UFG estão chegando aqui, não tem nenhum motorista cadeirante aqui, sendo que a professora é cadeirante. A moça descia do táxi chovendo, se molhava para entrar. Aí ele arrumou. (GESTOR F).

Os estudos de Souza, Anjos e Santos (2013) sobre acessibilidade na Universidade Federal do Sergipe [UFS] apontam que quanto as barreiras arquitetônicas, as barreiras atitudinais são o principal entrave, pois tomaram destaque em seus estudos o desrespeito ao uso de vagas destinadas as pessoas com deficiência, carros estacionando na frente de rampas e motos trafegando na passarela de pedestres.

Nesta compreensão, fica em destaque a conclusão do *Gestor B* de que as barreiras arquitetônicas, bem como as demais barreiras são desdobramentos da falta de informação e reconhecimento das questões relativas aos direitos das pessoas com deficiência. Neste prisma, Silva Neto et al. (2015) pontuam que, diante das barreiras à acessibilidade, faz-se necessário um reconhecer dos direitos legítimos e legais das pessoas com deficiência no tocante ao seu acesso e integração no ensino superior, para que seja possível a promoção das mudanças necessárias e a concretização deste direito.

Por outro lado, o *Gestor F* alude que houveram muitos avanços neste quesito na instituição, porém numa visão mais longitudinal:

Todos os espaços da UFG, da entrada lá no portão de pedestres, todas as salas nós já temos o piso direcional indicando toda as portas, laboratórios, biblioteca, nós já temos esse elevador que atende a parte superior toda, é um só, mas já está bom demais para quem não tinha nenhum nesse período, isso é o físico, acho que nós estamos muito bem resolvidos (GESTOR F).

Esse piso direcional aqui, faz três anos que a gente estava solicitando junto a direção, e a direção sensível colocou o piso e eu nunca mais trombei num poste. Porque eu uso o piso direcional de forma decente (GESTOR F).

Há que se pensar na assertiva do Gestor F, considera-se realmente um avanço um piso direcional essencial para a mobilidade do próprio coordenador do núcleo (que é pessoa com deficiência visual) que demora 3 anos para ser instalado? Outro fato, também elucidado pelo *Gestor F* que é necessário destacar neste estudo, são as questões das adaptações nos banheiros de sua regional:

(...) Sabe, falta muita coisa para a gente conseguir ainda, os banheiros não tem adaptação para o cadeirante, eu vejo aqui a mãe da professora, nossa professora R. (...) a mãe dela pega nos braços e leva no banheiro, enquanto que ela podia ir sozinha se os banheiros fossem acessíveis, então essas são as lutas que nós temos. (GESTOR F).

Não se pode minorar as questões de mobilidade do *Gestor F* e da Professora R, pois isso constitui-se enquanto uma violação dos direitos básicos destes servidores da instituição, ferindo a sua autonomia e independência em realizar atividades de sua vida cotidiana. Como assevera a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, o Estado deve adotar medidas efetivas a fim de assegurar às pessoas com deficiência sua mobilidade pessoal com a máxima independência possível (BRASIL, 2009a). Nas considerações de Sasaki:

O estilo de vida independente é fundamental no processo de inclusão, pois com ele as pessoas portadoras de deficiência terão maior participação de qualidade na sociedade, tanto na condição de beneficiários dos bens e serviços que ela oferece como também na de contribuintes ativos no desenvolvimento social, econômico, cultural e político da nação. (2006, p.52).

Quanto às dificuldades de mobilidade na instituição, o *Gestor A* comenta em sua entrevista sobre a dificuldade de locomoção dentro do Câmpus Samambaia, a falta de uma rota acessível e de identificação dos prédios, fato que dificulta a acessibilidade a todas as pessoas da comunidade universitária, com e sem deficiência. Nas demais entrevistas não foi elucidado nenhum avanço neste sentido, embora a preocupação com a construção de rotas acessíveis, encontre-se presente no Eixo Infraestrutura Acessível da Política de Acessibilidade⁴⁶.

Essa afirmação do *Gestor A* se agrava quando analisa-se os dados referentes aos alunos com deficiência na instituição, que apontam a presença de 102 (cento e dois) alunos no turno noturno, turno cuja mobilidade é naturalmente mais complexa, o que seria aproximadamente 38% (trinta e oito por cento) do total de 269 (duzentos e sessenta e nove) alunos com deficiência matriculados na instituição no primeiro semestre de 2018⁴⁷.

É nítida a percepção por parte dos gestores (as) que, embora haja avanços nestes 9 (nove) anos de caminhada, ainda há muito a ser feito para que a universidade seja acessível, como ilustrado na fala do *Gestor F* e da *Gestora C*:

⁴⁶ UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017b.

⁴⁷ UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2018

É claro que lá na outra unidade que é maior requer muito mais investimento, dinheiro e aí a gente reconhece que o governo federal hoje com todos esses cortes a universidade está com dificuldade de se manter dando aulas, imagine esses outros gastos que são necessários, mas recursos para isto, então a gente tem paciência e estamos aí esperando. (GESTOR F).

Uma coisa que é fato: as coisas só modificam nos espaços a partir de demandas, a partir de pessoas com deficiência nos diferentes espaços. Infelizmente. Nós queríamos colocar rampas na Universidade toda e esperar que os alunos com deficiência viessem. Ou ter a rampa independente, pensando no desenho universal, que não é só para o aluno com deficiência aquela rampa. Mas isso não acontece, porque principalmente na atual situação política, de corte de recursos. Só vai acontecer a construção da rampa... (GESTORA C).

Esse comentário da Gestora C, encontra eco, nos dados fornecidos pelo NA quanto a entrada de 97 (noventa e sete)⁴⁸ estudantes com diferentes tipos de deficiências em diferentes cursos da instituição no primeiro semestre de 2018, o que ilustra os novos desafios que serão enfrentados pelos núcleos de acessibilidade.

4.2.2. Acessibilidade Comunicacional - entre a invisibilidade e a tecnologia assistiva.

Em relação a perspectiva comunicacional o que se destaca nas entrevistas é o trabalho dos gestores dos núcleos de acessibilidade no sentido de garantir o acesso ao conteúdo pedagógico das aulas por parte dos alunos com deficiência visual e auditiva, esse acesso seria garantido por meio dos recursos de tecnologia assistiva, bem como pelos avanços referentes à comunicação institucional.

São vários os dispositivos legais que versam sobre as questões das garantias à acessibilidade comunicacional. Dentre estes, os que têm maior inserção no recorte de acessibilidade no ensino superior são a Portaria 2.678/02, que versa sobre diretrizes e normas para uso, ensino e difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, sendo também recomendando seu uso em território nacional; e o decreto 5.626/05 que regulamenta a Lei no 10.436/2002, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de Libras em

⁴⁸ UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2018.

todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiologia e, optativamente, nos demais cursos de educação superior. (BRASIL, 2005b).

Neste contexto de efervescência legislativa, a UFG passou a oferecer desde o ano de 2009 o curso de Licenciatura em Letras-Libras que tem como foco a formação de professores de Língua Brasileira de Sinais – Libras para atuarem na educação básica e no ensino superior, aberto a alunos surdos e alunos ouvintes. (PROGRAD/UFG, 2015).

Outro dispositivo legal que tece relações com a acessibilidade na universidade é o artigo 47 do Decreto 5.296/04 que torna obrigatória a acessibilidade nos portais e sítios eletrônicos da administração pública na rede mundial de computadores (internet), para o uso das pessoas com deficiência visual (BRASIL, 2004). Neste sentido, na Universidade Federal de Goiás merece destaque o que foi dito nas entrevistas sobre a reformulação do sítio eletrônico da universidade pelo Laboratório de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação em Mídias Interativas [Media Lab]⁴⁹, conforme citado pelo *Gestor A*:

O Media Lab, fantástico, desenvolveu um trabalho ... tentar transformar a nossa plataforma, nossa página, em uma página acessível, tanto a pessoas cegas como pessoas surdas. E hoje o nosso site é referência nacional em questão de acessibilidade, avançamos e muito. (GESTOR A).

Esse avanço foi estendido para as regionais⁵⁰, assim como os avanços relativos ao acesso aos sistemas institucionais, como o SIGAA [Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas] implantado em 2014.

Quanto aos intérpretes de Libras, a universidade tem intérpretes em todas as regionais⁵¹, que atendem aos alunos e também fazem a interpretação-tradução nos eventos oferecidos pelos NAs. Muito embora essa garantia tenha sido fruto de trabalho muito árduo, como se observa no trecho descrito pelo *Gestor F*⁵²:

⁴⁹ O Media Lab/UFG é o laboratório núcleo do Media Lab/BR, uma rede composta por três universidades - UFG, UnB e UNIFESSPA. A rede Media Lab/BR se dedica à pesquisa, desenvolvimento e inovação em mídias interativas, com forte atuação cultural, social e artística, gerando impacto de desenvolvimento humano e científico. (MEDIA LAB/UFG, 2017)

⁵⁰ Informações obtidas na entrevista da Gestora D.

⁵¹ Informações obtidas nas entrevistas com Gestora C, Gestora D, Gestora E e Gestor F

⁵² O mesmo caso foi descrito pelo Gestor B.

Para você ter uma ideia, quando nós começamos aqui no núcleo, tinha dois surdos que falavam o tempo inteiro em desistir porque iam para a sala e não tinha intérprete. A professora reprovava os alunos direto (...) os absurdos que acontecem dentro da universidade porque se o aluno escreve: "eu amanhã aula vou", a escrita do surdo é assim! Para a professora está errado, fala que o aluno não sabe escrever, que está errado e reprova o camarada. Então, depois que nós entramos aqui, eu organizei um movimento na pedagogia e um dia nós fomos chamados de baderneiros aqui dentro, o procurador lá de Goiânia me disse: - Olha, não pode acontecer isso dentro da universidade, você não pode incentivar isso. O que eu disse era que não ia aceitar surdos em sala de aula sem intérprete, nós paramos o curso de pedagogia por dias porque demitiram os nossos intérpretes sem nenhuma justificativa e isso eu não admito. Porque está na legislação essa garantia, o decreto 5.636 de 22/12/2005 garante esse intérprete acompanhando os alunos surdos em sala de aula. Então é assim, hoje nós temos uns sete surdos matriculados, nós temos 5 intérpretes terceirizados, mas que é meu sonho ter todos concursados aqui dentro, porque é um direito de cidadania do surdo, esse apoio aqui dentro. (GESTOR F).

(...) a gente tinha uma demanda muito grande com os alunos surdos, uma dificuldade muito grande com a questão dos intérpretes, então muitas vezes a gente recebia esses alunos no núcleo e tentava atender de forma mais imediata essas demandas que se apresentavam e coletivamente a gente criou esse espaço que eram as rodas de conversa (...) (GESTOR B).

Observa-se que a maioria dos intérpretes não são concursados, são apenas bolsistas ou terceirizados, esse fator pode significar como no caso descrito pelo Gestor F, uma interrupção no serviço de intérprete em consequência de trâmites administrativos para nova contratação de pessoal. Nesta tendência, Souza, Anjos e Santos (2013) ponderam que muitos alunos surdos da UFS perdem disciplinas devido ao atraso na contratação de interpretes, que ocorre por vezes dois meses depois do início do semestre letivo.

Cabe ressaltar a reflexão da Gestora C com relação a ação da universidade apenas mediante as demandas, o que elucida a invisibilidade das questões de acessibilidade comunicacional: "(...) se tiver surdos na unidade, aí tem que ter intérpretes, tem que conseguir intérpretes. Se não tiver dificilmente as unidades vão se movimentar para ter intérpretes (...)" (GESTORA C).

Outro item de acessibilidade comunicacional destacado nas entrevistas é o uso do Scanner com Voz - Sara - PC, "(...) Nós temos com o dinheiro do núcleo um leitor que chama SARA, você pega um livro impresso e coloca nele, ele grava toda a leitura para depois eu levar para a casa num pen-drive (...)" (GESTOR F), recurso excelente para alunos com deficiência visual, muito utilizado também na regional da Gestora E. Os estudos de Melo (2009) caminham neste sentido de descrever a

importância dos recursos e equipamentos de tecnologia assistiva para a socialização e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

A tecnologia assistiva é uma área do conhecimento, interdisciplinar, que engloba a utilização de softwares como o SARA, bem como o uso de regletes e adaptações variadas de materiais para que as pessoas com deficiência possam fruir dos conteúdos educacionais. De acordo com as orientações do Comitê de Ajudas Técnicas do Governo Federal, a tecnologia assistiva:

(...) engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009b).

Ponderam Rocha e Miranda que as tecnologias assistivas proporcionam aos que as utilizam maior independência e qualidade de vida pois “(...) *proporcionam a ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, facilitando o desenvolvimento de habilidades e de condições para seu aprendizado, trabalho e integração (...)*”. (2009, p.27).

Barbosa, Scheneider e Souza (2013) apontam a tecnologia assistiva como um dos caminhos para a consolidação da educação inclusiva, sendo um dever das instituições de ensino utilizarem-se dessas adaptações. O uso da tecnologia assistiva é potencializador das habilidades das pessoas com deficiência, como elucida Galvão Filho:

(...) as possibilidades e recursos de Tecnologia Assistiva ajudam a deixar ainda mais evidente o enorme potencial de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com diferentes tipos de deficiência, o que, muitas vezes, não é tão transparente, tão facilmente perceptível, nas interações corriqueiras do dia-a-dia, na ausência desses recursos. (2009, p.201)

Outro aspecto relevante do uso dessa possibilidade é que as decisões sobre o uso da Tecnologia Assistiva envolvem um estudo detalhado de cada caso, da pessoa com deficiência, suas necessidades, o conteúdo que ela busca aprender e dos profissionais de apoio envolvidos para a escolha de recursos mais adequados. (GALVÃO FILHO, 2009).

Um considerável avanço na questão de comunicação e informação é o Laboratório de Acessibilidade Informacional [LAI], que nasce da parceria entre o NA e o Sistema de Bibliotecas [SIBI]. Nas palavras de Stroparo e Moreira, as bibliotecas universitárias tem diante de si:

(...) o desafio de assumir novos serviços para atender às exigências da universidade, em que se destaca o atendimento aos alunos com deficiência – garantindo, assim, acessibilidade a todos os alunos, oferecendo serviços e informação em formatos diferenciados. (2016, p.215).

Nessa perspectiva, o LAI que tem como objetivo de oferecer serviços e equipamentos de tecnologia assistiva para pessoas com deficiência. O laboratório encontra-se atuante e consolidado na Regional Goiânia, na Biblioteca Central e em processo de consolidação nas demais regionais.

A finalidade do LAI é dar acessibilidade à comunicação e à informação para as pessoas com deficiência, viabilizando recursos tecnológicos para que possam usufruir das diversas situações pedagógicas comunicacionais e formativas a fim de assegurar que as pessoas com deficiência desfrutem em igualdade de oportunidade com as demais pessoas (SIBI/UFG, 2017).

Dentre os principais serviços oferecidos pelo LAI, temos o acesso à lupa digital portátil; a ampliação de materiais bibliográficos impressos e digitais; acionadores para auxílio no preenchimento de assinatura; o uso de computadores adaptados com softwares leitores e ampliadores de tela; a digitalização e conversão de material para alunos cegos; o uso de escâner digitalizador de imagens e escâner leitor de livros; folheador de páginas; a impressão em braille; o uso de leitor de livros digitais e de regletes. (SIBI/UFG, 2017).

Essa oportunidade de acesso aos conteúdos das disciplinas proporcionado pelo uso da tecnologia assistiva no caso da deficiência visual e pela ação dos intérpretes de Libras é fundamental para promover a inclusão das pessoas com deficiência sensorial ao universo acadêmico, isso possibilita uma experiência que *“(...) constitui-se simultaneamente, em experiência política uma vez que pode afetar as formas de enxergar e de pensar o mundo, bem como, as interações humanas ”* (ALVES, 2014, p.273).

De acordo com o entendimento da legislação, as barreiras nas comunicações e na informação são entendidas como *“(...) qualquer entrave, obstáculo, atitude ou*

comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação” (BRASIL, 2015).

Esse entendimento amplia o espectro dessas barreiras relacionando-as diretamente com as barreiras pedagógicas e atitudinais que serão discutidas nos tópicos seguintes.

4.2.3. Acessibilidade Pedagógica - entre a não-formação e o ensino colaborativo

Dalla Déa (2017) discute em sua pesquisa sobre formação docente que uma queixa constante dos professores é a dificuldade em atuar com os alunos com deficiência em sala de aula, por falta de informações e de formação específica.

Numa perspectiva histórica, o NA sempre investiu grandes esforços na construção da acessibilidade pedagógica e na quebra das barreiras pedagógicas, isso devido a centralidade do fazer pedagógico da instituição. Esse compromisso do NA corrobora com as reflexões das autoras:

Pois não se trata apenas de disponibilizar ao estudante deficiente uma vaga nas instituições ou disponibilizar intérprete de Libras para o estudante surdo ou leitor de Braille para o estudante com deficiência visual, mas sim, das universidades incluírem, em seu planejamento de aulas, materiais didáticos voltados para os estudantes com deficiência, valorizando a diversidade social e acadêmica para que estes se sintam parte da instituição. (RODRIGUES E SILVEIRA, 2017, p. 135).

Depreende-se da fala dos *Gestores A e B*, diversas ações empreendidas pelo NA em todas as regionais, com entidades e associações específicas de pessoas com deficiência e em parceria com o DDRH. Ações em diversos formatos, cursos, palestras, debates, encontros e eventos:

(...) barreiras pedagógicas, esse foi um ponto que a gente trabalhou muito, olha, fizemos círculos de palestras e debates, praticamente em todas as unidades, tanto de Goiânia quanto de Catalão e Jataí, visitamos todas e conversamos, tentando trabalhar essa questão da formação do professor. (GESTOR A).

(...) curso de formação continuada, pelo núcleo e ao mesmo tempo nas reuniões, nas unidades. Sempre fazíamos isso. Cursos que estavam sempre abertos e sempre chamávamos as associações, acreditamos que as associações como entidade representativa, elas têm muito para dizer, principalmente para nós, dizer o que estamos fazendo ou não. (GESTOR A).

(...) a questão da formação, algo que passou muito pelo DDRH, passou muito pela PRODIRH (...) e a gente começou a realizar atividades de formação em parceria com o DDRH, os seminários de acessibilidade(...) (GESTOR B).

Mesmo na entrevista da *Gestora E*, que possui o menor tempo de gestão no cargo, a acessibilidade pedagógica tem centralidade. Destaca-se o atendimento do aluno G: material adaptado pelo software SARA e acompanhamento por bolsistas. Em relação à aquisição de materiais que oportunizam acesso aos conteúdos das disciplinas tem-se exemplos na fala do *Gestor F*, bem como na assertiva da *Gestora C* que falam da adaptação de um equipamento a um aluno cadeirante e impressões para um aluno com baixa visão:

(...) no ano passado eu comprei máquina de datilografar Braille, quase 4 mil reais com dinheiro que veio para este núcleo, eu comprei materiais que nós não tínhamos para usar com dinheiro deste núcleo. Eu comprei regletes, de escrever em Braille para dar cursos para os alunos, professores com rede municipal. Nós não tínhamos nenhum, eu comprei com o dinheiro desse núcleo, nós não tínhamos quando eu cheguei aqui um programa de computador para eu instalar para ler meus textos, se eu não tivesse comprado o meu por 1200 reais do meu bolso. Hoje nós compramos esse programa de computador para instalar nos computadores da universidade. Nós temos com o dinheiro do núcleo um leitor que chama SARA, você pega um livro impresso e coloca nele, ele grava toda a leitura para depois eu levar para a casa num pen-drive. (GESTOR F).

Tem uma disciplina, que é um outro caso, lá na engenharia, que naquela disciplina utiliza-se um equipamento enorme. O cadeirante fica lá embaixo, e o equipamento está lá em cima e ele não consegue enxergar os procedimentos que eram feitos no equipamento. Fez-se uma adaptação com tecnologias assistivas, para esse aluno, para essa disciplina para esse equipamento. (GESTORA C).

Algumas vezes eles tem baixa visão. Aí a necessidade é específica naquela disciplina, como aconteceu na Engenharia. Uma disciplina que tinha muitos elementos numéricos. Ai fizemos uma impressão em três D, aqui no núcleo através do MEDIA LAB. (GESTORA C).

Cabe destacar o avanço que representa, para a discussão das barreiras pedagógicas e debate sobre a política de acessibilidade, a participação do Núcleo

de Acessibilidade no Curso de Formação Docente⁵³, que é um curso obrigatório para os docentes recém-ingressos na instituição, promovido pela PRODIRH e pela PROGRAD.

A gente aproveitou que o núcleo de acessibilidade vai para formação docente no estágio probatório. (...) Semana retrasada a gente estava lá. E o que a gente apresenta nessas turmas, como o tempo é muito pequeno, são duas horas e meia no máximo. A gente apresenta a política de acessibilidade. (GESTORA C).

Outra ação que merece destaque é o lançamento do E-book SE INCLUI, em 2017, fruto do trabalho conjunto entre os gestores dos núcleos de acessibilidade da UFG, sendo idealizado pelo SINAce em parceria com os núcleos de acessibilidade das demais IES públicas do Estado, o Instituto Federal de Goiás [IFG], o Instituto Federal Goiano [IFGoiano] e a Universidade Estadual de Goiás [UEG]⁵⁴, com apoio do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede [Ciar/UFG] e do Laboratório de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação em Mídias Interativas [Media Lab/UFG]. A ideia desse projeto perpassa um curso online, de acesso livre e gratuito, que apresenta ações inclusivas práticas para ambiente educacional (ASCOM/UFG, 2017). Como explica a Gestora C:

E ao mesmo tempo esse ano, nós tentamos fortalecer o movimento de formação docente, de criação de um curso, que dê conta da especificidade

⁵³ O programa é destinado aos servidores docentes recém-ingressos na instituição, oriundos de concurso público, atendendo exigência da Resolução CONSUNI nº 32/2013: “Art. 8º Ao tomar posse, o docente deverá participar do programa de atividades relativas à política de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e sua inserção na realidade da UFG, promovidas e regulamentadas pela Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD e pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos – PRODIRH. § 1º A comprovação de participação nas atividades de que trata o caput deste artigo integrará a avaliação a que se refere o artigo anterior. § 2º A realização das atividades exigidas no caput deste artigo é condição indispensável para finalização do estágio probatório.” (UFG, 2013) “O programa objetiva criar um espaço de socialização de conhecimentos, experiências e culturas acadêmicas, buscando uma integração entre os docentes, assim como uma compreensão mais geral do que é o trabalho docente na UFG. A participação no Programa de Formação para a Docência no Ensino Superior constitui uma oportunidade para uma maior e melhor inserção dos novos professores da UFG na carreira docente por meio da apresentação da UFG e de sua estrutura institucional, da problematização de questões atinentes à prática pedagógica docente, da criação de espaços de diálogo, partilha e troca de experiências entre os docentes.” (DDRH/UFG, 2017)

⁵⁴ O projeto é fruto da parceria dessas quatro instituições que para além desse projeto de formação, realizou o I Seminário Goiano de Inclusão na Educação Técnica e Tecnológica Superior Pública com vistas a discussão e socialização de experiências exitosas nas IES. (IFGOIANO, 2017; IFG, 2017; NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE/UFG, 2017b)

dos docentes do ensino superior. Não adianta abrir um curso presencial, que ele vai ter que ficar lá trinta horas. Ele não vai. Que dê conta da demanda dele. Chegou um aluno cego e agora o que eu faço? Socorro núcleo! Isso vai acontecer muito no ano que vem. A gente vai deixar esse semestre o curso de formação docente online. Formato MOOK, que é um formato online aberto, para que ele busque essa necessidade. tentando nesse material instigar, para que ele não pare nisso (...) (GESTORA C).

O e-book pode ser acessado gratuitamente no site <www.seinclui.ufg.br>, e trás como temáticas centrais o cotidiano das pessoas (alunos e professores) com deficiência no ensino superior, movimentos e direitos das pessoas com deficiência, acessibilidade e tecnologias assistivas no ambiente educacional, diversidade e professor inclusivo, diversidade motora, visual, auditiva e neurodiversidade, como consta na apresentação do projeto:

Tomaremos como princípio norteador a discussão da diversidade e apresentaremos a diversidade visual, auditiva, motora e a neurodiversidade, considerando que para além da deficiência é preciso considerar que somos todos diferentes, levando em conta esses aspectos e essa premissa. Pretendemos dar ênfase nas necessidades educacionais dos alunos, em suas eficiências e especificidades na forma de aprender (DALLA DEA, 2017).

A perspectiva desse projeto reverbera nos estudos de Ferreira e Santana que apontam a formação docente para a inclusão enquanto continuada, com foco no “(...) *desenvolvimento das capacidades e habilidades dos professores em trabalhar com todos os alunos, independente de suas características, de modo a buscar sempre a qualidade do processo ensino-aprendizagem*” (2017, p.61).

Para maior divulgação dessa ação foi realizado um evento envolvendo as instituições parceiras e foi produzido um folder informativo sobre o curso que já apresenta um conteúdo básico. O folder foi encaminhado para os escaninhos dos professores em todas as unidades, distribuído em palestras e eventos promovidos pela UFG, bem como foi feita uma parceria com a associação de professores para encaminhar o folder junto com o jornal⁵⁵.

Essa importância das ações formativas que oportunizem ao professor um entendimento da diversidade e das formas diversas com que se pode ensinar e aprender se evidencia nos estudos de Ferreira e Santana: “(...) *é preciso considerar também a importância dessa formação para que o processo ensino-aprendizagem*

⁵⁵ Informações obtidas na entrevista com a Gestora C e Gestora D.

na educação inclusiva seja efetivado de forma evidente de modo a não construir somente uma forma de acolhimento das escolas” (2017, p.51). Para Anache, Rovetto e Oliveira (2014), a construção de projetos de formação de professores é requisito fundamental para a implementação de propostas pedagógicas acessíveis.

A *Gestora D* apresenta uma atuação bem voltada a construção de um trabalho colaborativo entre a coordenação de curso, os docentes do período do curso que o aluno está cursando, o aluno e a equipe do núcleo de acessibilidade (bolsistas, monitores, coordenadora), este trabalho tem apresentado resultados muito positivos, tal como pode-se observar neste trecho:

(...) nós temos dois casos que depois que o núcleo começou a atender, de uma menina que tinha 15 reprovações, não teve mais nenhuma em dois anos, o que ela precisava era de um acompanhamento pedagógico. E nós temos um caso que, inclusive, a coordenadora me mandou mensagem essa semana comemorando, de uma aluna que foi excluída e ela reingressou, e ela conseguiu passar numa disciplina que ela tinha seis reprovações, E como que foi, deixaram ela passar? Não, foi ensino colaborativo, professor da disciplina ela tem atendimento educacional especializado, um monitor que estuda com ela (...) no caso dela, tem deficiência intelectual e precisa do atendimento especializado, e o monitor da sala, os três conseguiram organizar uma forma de ensinar que ela aprendeu (GESTORA D).

Corroborando com esses achados, Melo (2009) assevera a importância do apoio de professores, bolsistas e colegas enquanto facilitadores do processo de inclusão educacional de estudantes com deficiência na instituição em que pesquisa. Ribeiro e Lima (2017) afirmam que a educação inclusiva, se trabalhada nessa perspectiva de parceria é mola propulsora do processo ensino-aprendizagem. Essa importância do atendimento educacional especializado, advinda do monitor não num sentido de fazer pelo aluno, mas um fazer com o aluno, numa perspectiva de ensino colaborativo, pode ser percebida no caso descrito pelo *Gestor F*:

Nós temos um aluno com síndrome de down, quando eu entrei em 2014, ele entrou em 2012, foi reportagem nacional, a UFG propagou que era a primeira pessoa com síndrome de down na universidade. Só que o cara reprovava todo ano em todas as disciplinas porque não tinha apoio, 2014 nós entendemos e lutamos muito e conseguimos via projeto de acessibilidade a contratação de um bolsista formado na área que ele está, no curso que ele está, para apoiá-lo em sala de aula, nas atividades de ensino, nas leituras, na escrita, não fazer prova para ele, mas inclusive ler

as questões da prova para ele e etc... Sabem, ele nunca mais reprovou. (GESTOR F).

Nesse sentido percebe-se a necessidade de, nas práticas educativas, considerar o aluno enquanto “(...) *sujeito ativo da aprendizagem e aplicar estratégias de ensino que valorizem a cooperação e a aprendizagem multissensorial, proporcionando dessa forma aprendizagens com sentido e significado*” (SANTOS, 2014, p. 259).

Essa busca por um trabalho individualizado, onde a aprendizagem do aluno assume centralidade, é afirmada pelos trabalhos desenvolvidos por Pereira e Nunes (2014) com alunos com deficiência onde a intervenção proposta pelas autoras tem como pano de fundo as expectativas sociais e acadêmicas do aluno atendido e o contexto onde ele se insere.

Visando melhorar o trabalho dos intérpretes, o *Gestor F* desenvolveu uma ação pedagógica, que só foi possível por meio da sensibilização do diretor de sua regional e da colaboração de outros setores da instituição, ele criou uma sala para atendimento educacional especializado, com equipamentos e espaço para os bolsistas intérpretes atenderem os alunos no contra turno das aulas, conforme segue relato:

Quando começamos aqui não tinha onde colocar equipe. Porque? Porque as pessoas pensam assim acabou o tempo do intérprete na sala de aula, acabou o vínculo. Mas não, eu sou defensor do atendimento educacional especializado, e conseguimos mostrar para o diretor da Regional que a gente precisava de uma sala própria para eles, nós precisávamos de seis computadores para as seis intérpretes para atender esses alunos surdos ou com outras deficiências, e ele acreditou na ideia e nos concedeu uma sala ali com seis computadores, inclusive eu fui lá em Goiânia pedir para aquele diretor do Media Lab, ele me deu quatro, dois eu consegui com a regional nossa, todos usados, nenhum zerado, nenhum, mas funcionando, ligados a internet, para as intérpretes pesquisarem sinais, orientarem alunos. Hoje nós temos uma sala de atendimento de núcleo de acessibilidade dos alunos no contra turno, o aluno vem para a aula de manhã, se está com dúvida, precisa fazer uma prova daqueles textos, vem no contra turno e elas vão ler junto, tirar dúvidas, interpretar sinais que o aluno tem dificuldade e não reconhece, vai acompanhar esse aluno na prova e vai dar tudo certo. Então, a acessibilidade pedagógica tem melhorado inclusive com a criação dessa sala para atender os alunos. (GESTOR F).

Embora o movimento de formação docente, de discussão das barreiras pedagógicas seja uma constante no processo de construção da política de

acessibilidade, são apontadas questões nas entrevistas sobre professores que se recusam a compreender seu papel na construção da acessibilidade:

(...) a gente ainda tem professor que acha que adaptar uma aula ainda é muita coisa, que isso não é direito do aluno é um favor dele para o aluno. Eu sei de relatos por exemplo que tinha o caso de um baixa visão que precisava de prova com a letra aumentada e que os professores estavam se recusando (...) (GESTORA D).

(...) e também sei por exemplo da professora D. falar que eles tiveram uma vez um aluno cego no curso de pedagogia, antes de ter núcleo de acessibilidade e que eles conseguiram fazer com que esse aluno prosseguisse. (GESTORA D).

Essas assertivas levam a reflexão de que antes de haver uma política de acessibilidade formalizada, alguns profissionais já se esmeravam em atender a demanda desses alunos, e que mesmo com a política formalizada muitos professores ainda são agentes de violação do direito da pessoa com deficiência à educação.

Souza, Anjos e Santos (2013) em seus estudos sobre acessibilidade na UFS, elucidam que muitos docentes da instituição não se dispõem a ajustar sua metodologia para atender as necessidades dos alunos com deficiência constituindo-se em barreiras a acessibilidade.

Neste contexto, encontra-se a crítica tecida pela *Gestora D* quanto ao desinteresse de alguns docentes em relação ao atendimento dos alunos com deficiência estar relacionado a uma perspectiva de produtividade acadêmica:

(...) o aluno que produz para vocês, vocês querem, mas nós temos aluno que não produz lattes para professor e que tem direito (...) eles não vão produzir lattes para você, mas eles entraram, eles têm direito. Vocês têm que entender, vocês têm que pensar numa prática pedagógica que trabalhe as necessidades específicas desses alunos. (GESTORA D).

Essa crítica chama a atenção para a estreita relação entre a inclusão enquanto enfrentamento da prática educacional hegemônica que espelha valores vigentes em nossa atual sociedade capitalista que enfatiza os critérios de produtividade e competitividade (DALLA DEA, PEREIRA E SANTANDER, 2016).

A partir das reflexões propostas por Almeida Junior e Fernandes, elucidam-se que embora o ambiente universitário seja um local de formação do saber, por vezes

apresenta-se enquanto "(...) *um ambiente segregacionista e/ou excludente, por não respeitar as diferenças estudantis que estão presentes.*" (2016, p.78)

Muitas das barreiras pedagógicas presentes na instituição, tecem uma estreita relação com o entendimento ou a falta de entendimento que os docentes possuem sobre a forma de aprendizagem e forma de expressão das pessoas com deficiência, tal qual se pode observar na fala do *Gestor F*:

(...) Então, o que acontece, essas barreiras são pedagógicas dentro do sistema, eu exigir que o surdo escreva fluentemente na língua portuguesa, eu estou pedagogicamente sendo estúpido, seria a mesma coisa de eu ir estudar com você, sendo seu aluno e você querer que eu [pessoa cega] escreva manualmente isso que está aqui (gestos), no computador eu posso até escrever. Manualmente eu não posso. E aí eu não escrevo e você vai e me dá um zero. Essas barreiras existem aqui ainda, e inclusive nos cursos de licenciatura. (GESTOR F).

Essa postura de homogeneização do aprender tem relação com a discussão de Dalla Déa (2017, p.8), a autora pondera que embora a educação em todos os níveis sempre tenha sido um local da diversidade, este espaço foi tratado como se fosse um espaço não heterogêneo, sendo a formação de professores pensada para um ensino hegemônico e que prioriza conteúdos acadêmicos, fator que dificulta a atuação do professor de forma inclusiva,.

Essas metodologias homogeneizadoras tendem a não contemplar a diversidade ou a diferença, sendo necessário um redimensionamento dessas práticas numa perspectiva inclusiva. (ALMEIDA FILHO e FERNANDES, 2016). Na reflexão do *Gestor F*:

As pedagógicas, elas são difíceis porque professor acha que tem que ser homogêneo para todo mundo, porque os professores acham que o meu plano de aula é igual, tem que ser e se eu estou fazendo um plano de aula, tem que servir para os 35 na minha sala, que as minhas atividades, os meus recursos didáticos tem que ser igual para todo mundo e não são. Porque dentro da minha sala de aula eu tenho um com síndrome de down que tem dificuldade de entendimento, eu tenho um cego que tem limitação visual, tenho o surdo que não me ouve, então. As dificuldades hoje são as pedagógicas (...) (GESTOR F).

Segundo Santos, para a construção da acessibilidade pedagógica, faz-se necessário: "(...) *compreender que os princípios que embasam a Pedagogia se aplicam a qualquer aprendiz, em sendo considerados os diferentes canais de*

aquisição da aprendizagem e suas especificidades de apreensão do conhecimento”
(2014, p.259)

Nesta perspectiva de estereótipos de ‘igualdade’ no contexto educacional, pondera Mantoan (2003) que o entendimento das deficiências como estáticas no indivíduo provoca a crença em um não-desenvolvimento do aluno para além do que apresenta nos aspectos clínico de sua deficiência:

(...) entendem-se as deficiências como “fixadas” no indivíduo, como se fossem marcas indelévels, as quais só nos cabe aceitá-las, passivamente, pois pensa-se que nada poderá evoluir, além do previsto no quadro geral das suas especificações estáticas: os níveis de comprometimento, as categorias educacionais, os quocientes de inteligência, as predisposições para o trabalho e outras tantas mais. (2003, p.19).

Rangni e Costa (2014) afirmam que as pessoas com deficiência tiveram e tem no estigma sua inabilitação social e pessoal, sendo sua condição de limitação refletida no espelho social, o que inviabiliza o estímulo às suas potencialidades.

Essas estereotipias de afirmação de igualdade entre as pessoas com deficiência, longe de significar a defesa de sua dignidade e direitos, contribuem para uma massificação, um cerceamento de identidades, para o não reconhecimento das diferenças e características individuais de cada ser humano, nos quais a deficiência é apenas uma característica e não a completude do ser.

Nas palavras de Candau (2008) o direito a diferença e o direito a igualdade tem que ser vivenciados numa tensão constante onde a diferença seja reconhecida, mas não se torne desigualdade, pois “(...) *é nessa dialética entre igualdade e diferença, entre superar toda a desigualdade e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças culturais, que os desafios dessa articulação se colocam*”. (CANDAU, 2008, p.49)

Em sentido geral, a acessibilidade pedagógica perpassa um universo de situações na universidade que caminham desde ações de formação de professores, da contratação de profissionais para o atendimento educacional especializado, da adaptação de materiais e do auxílio da tecnologia assistiva a construção de um trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem a partir da articulação dos NAs. Este cenário corrobora com os estudos de Lomonier e Farias (2017) no sentido de compreender que a efetivação

de ações inclusivas depende de aspectos macroestruturais e microestruturais do contexto educacional.

E mudando-se o olhar de uma lente de aumento para um zoom da sociedade, tem-se claro a noção de que os conceitos sobre deficiência, homogeneização dos alunos e produtividade acadêmica são construções sociais e históricas que permeiam nosso imaginário social e são aprendidas e reproduzidas pelos indivíduos durante sua vida. Nesse sentido a formação dos professores precisa ser pensada para além do campo cognitivo “(...) *pois envolve valores, atitudes, ação, compromisso político de todos os atores responsáveis, além de competência pedagógica*” (SILVA, 2015, p.113), o que aponta uma centralidade das questões atitudinais.

Outro aspecto referente à formação docente que merece ser elencado, é a reflexão da Gestora C sobre a melhor formação existente na área de inclusão e acessibilidade: a relação direta com as pessoas com deficiência, que pode deslocar a percepção da pessoa com deficiência de uma posição de déficit para uma posição de eficiência:

Então é um processo de formação longo e não existe formação melhor do que a presença das pessoas. O que eu vejo muito, é que a hora que vou falar para o professor: - *Olha você tem uma aluna cega.* Ele diz: - *Coitadinha, pode deixar que eu vou ajudar. Eu vou ajudar! Eu tenho dó.* Quando está no final do semestre, ele fala: - *Essa menina é melhor... essa pessoa tem muitas possibilidades, é muito eficiente.* Aí ele começa a ver diferente. O próximo aluno que ele for atender, ele não vai tratar de coitadinho. Ele vai tratar como alguém que precisa de um material adaptado. Com a vivência, ele vai começar a tratar como alguém que tem direito. - *Como assim? Ele tem direito? Não tem direito de participação na universidade como os demais alunos? Não tem assento nas câmaras, nos conselhos.* Então ele pensa numa pessoa de direito. (GESTORA C).

4.2.4. Acessibilidade Atitudinal - entre o não querer fazer e a construção da alteridade

Reitera Santos (2013), que o intuito de organizar as instituições de ensino superior para torná-las inclusivas parte do pressuposto de pensá-las para além de questões puramente políticas e pedagógicas, é necessário compreendê-las no contexto cultural em que se inserem. Neste sentido, em concordância com Sasaki

(2006), preconceitos, estigmas, discriminações e estereótipos nos comportamentos da sociedade perante as pessoas com deficiência são barreiras atitudinais.

A acessibilidade atitudinal que consiste na eliminação dessas barreiras atitudinais é uma das questões de maior destaque nas entrevistas, como exemplo, a fala do *Gestor B* quanto a necessária compreensão do que as pessoas com deficiência enfrentam:

(...) a gente sabe que tem questões objetivas aí como recursos humanos, estrutura de gestão, mas eu acho que essa questão da formação, de uma compreensão de que essas pessoas elas estão lá, estão enfrentando dificuldades que de repente no nosso trabalho com pequenas modificações, não precisa nem de grandes coisas, a gente consegue minimizar bastante as barreiras que elas enfrentam. (GESTOR B).

Nesta perspectiva, Dalla Déa, Pereira e Santander (2016) ressaltam que na relação com as pessoas com deficiência, a questão da informação é fundamental, pois muitas barreiras atitudinais são impostas pelo desconhecimento ou por ideias equivocadas e inexatas acerca das deficiências. Para os autores:

Muitos indivíduos não sabem como agir quando encontram ou precisam relacionar-se com essas pessoas, e por medo ou por se sentirem confusos, acabam se distanciando. Nestes casos, o principal fato que leva a esses comportamentos, é a falta de informação. (2016, p.42).

Uma das ações realizadas pela instituição no sentido de informação, formação e sensibilização da comunidade universitária foram os Seminários sobre Acessibilidade, realizados nas quatro regionais no período de implantação do SINAce, e mantido a partir de 2014 enquanto evento anual promovido pelos NAs de cada regional⁵⁶. A participação nos seminários ainda é pequena e centrada naqueles que se identificam com a temática, como apontam os entrevistados. Nos anos anteriores a 2014, o *Gestor A* relata a participação do NA em palestras e cursos sobre os direitos das pessoas com deficiência nessa mesma perspectiva formativa.

Esse movimento em prol da formação partiu do entendimento de que se fazia necessária a implantação de uma cultura de acessibilidade, que até então era incipiente na instituição:

⁵⁶ Informações obtidas nas entrevistas com: Gestor B, Gestora C, Gestora D, Gestora E e Gestor F.

Acho que a maior delas era essa questão de uma formação ou informação da comunidade, a gente tinha muitos colegas dentro das diferentes áreas da universidade, nas unidades acadêmicas, dentro da própria pró-reitoria, a administração de uma forma geral, ainda sabia muito pouco sobre o papel do núcleo, sobre o que era o núcleo, sobre a importância do núcleo, então o maior desafio foi esse de trazer as demandas da acessibilidade para a pauta, pra algo que fosse de fato compreendido, porque isso vai ter implicações, essa falta de informação da comunidade implica na questão da acessibilidade por exemplo nos sites da universidade, da acessibilidade na biblioteca, no processo seletivo, em barreiras arquitetônicas que ainda se fazem presentes e nessa estrutura de gestão que ainda não existia, a própria cultura política que não existia (...) (GESTOR B).

Para a Gestora C, esse movimento de sensibilização e informação promovido pelo SINAce tem tido resultados muito interessantes que tornam cada vez mais técnicos, docentes e alunos com e sem deficiências agentes de promoção dos direitos das pessoas com deficiência:

(...) os órgãos conhecem as demandas dos alunos, que não conheciam (...) O avanço bem significativo foi os alunos conhecerem as demandas. O núcleo conhecer quem são as pessoas sensíveis dentro dos órgãos. (...) então precisamos buscar nesses órgãos, uma pessoa sensível a causa, para que as coisas se efetivem. Então esse contato assim é bem interessante. Outra coisa interessante é que mais alunos conhecem as ações que a UFG deve fazer (...) (GESTORA C).

Neste escopo, Vieira et al (2014) elucidam a importância da promoção na universidade de espaços de diálogo para a construção de conhecimento e enfrentamento das questões relativas à inclusão.

A questão atitudinal permeou as outras facetas da acessibilidade apontadas nos tópicos anteriores de forma muito intrínseca, o que pode ser observado na fala dos gestores:

Acessibilidade principalmente de atitude, eu vou colocar uma rampa e vou por entulho na rampa, eu vou construir um estacionamento e vou estacionar no lugar. Eu vou ver um aluno com baixa visão e não vou preparar os slides para ele. (GESTORA D).

(...) então assim, simplesmente pra mim junta falta de vontade, tudo que você possa imaginar de indisposição de acolher, de fazer (...) (GESTORA E, sobre o restaurante universitário de sua regional).

Você vê então que a questão da atitude é a principal, então tem que mudar a mentalidade, a mentalidade do professor, que entra e que acha que o aluno perfil do curso dele é aquele aluno X, Y, então entra um com baixa visão, ele já descaracteriza: - Esse aluno não tem perfil para fazer engenharia. Então tem que começar na mentalidade da pessoa. Por

exemplo, uma pessoa que questiona por que que está gastando dois milhões para uma obra de acessibilidade, um professor de uma instituição, um professor que se diz doutor, doutor em que? Em direitos humanos não tem nada. (GESTORA D).

Um dos nossos maiores desafios está naquela palavrinha mágica chamada convencimento, convencer 25 coordenadores, eu estou falando 25 porque temos 25 cursos, convencer 25 coordenadores da necessidade de flexibilizar conteúdos, avaliações, tempo adicional para os alunos fazerem prova, e tudo isto está na nossa legislação. Tudo isso está na nossa política, tudo isso está na lei brasileira de inclusão publicada em 2015, mas que os nossos gestores coordenadores de curso e etc não conhecem, se negam as vezes a aceitar ou a ler essas legislações (GESTOR F).

A centralidade das barreiras atitudinais enquanto agentes de promoção ou árbitros de direitos se evidencia nas entrevistas, e fica clara nas palavras do Gestor F:

(...) porque hoje para mim, não sei se você vai perguntar sobre isso, mas as barreiras físicas não são mais problema para mim, porque elas são removidas, eu pego a marreta, a picareta e desmancho e faço rampa. (...) as piores barreiras que existem são as barreiras atitudinais. Porque elas não dependem de você mudar aqui, não depende do seu plano, depende do seu comportamento, se você quiser mudar ótimo, se não... elas permanecem. No ensino básico e no ensino superior, em todos os níveis, as atitudinais. Elas passam pelas nossas mudanças de comportamento (GESTOR F).

O rompimento das barreiras atitudinais se vincula a um reconhecimento do outro enquanto sujeito de direitos. Desse modo: “(...) *é necessário que haja o reconhecimento de um indivíduo no outro, visto que todos são diferentes e apresentam potencialidades e limitações*” (DALLA DEA, PEREIRA e SANTANDER, 2016, p. 40). Nas palavras do Gestor B:

Elas são sujeitos de direitos, não são um ser diferente e por ser um ser diferente tem menos direitos. Elas são seres humanos que vão ter seus limites que vão ter suas dificuldades, elas têm as suas diferenças, mas são iguais em um elemento fundamental, elas são iguais em direitos. Então a relação dessa questão vai perpassar muito por isso, pelo entendimento do que é ser humano, o entendimento do que é ser uma pessoa com deficiência e aí reconhecendo a pessoa com deficiência como ser humano sem polarizar aquela questão do que é normal e anormal e reconhecendo como sujeito de direitos. (GESTOR B).

Pontuam Stroparo e Moreira que a concretização das políticas inclusivas é um grande desafio na educação superior justamente porque ainda se constitui

enquanto obstáculo “(...) o reconhecimento das necessidades educacionais e do direito dos estudantes com deficiência” (2016, p.219)

O reconhecimento do aluno com deficiência, do docente com deficiência, do técnico-administrativo com deficiência enquanto um igual, um humano, um sujeito com direitos, estabelece relações de alteridade e, com isso, mudanças comportamentais podem ser alcançadas. E essa luta por concretizar mudanças, é um dos desafios dessa política, como afirma a Gestora C:

A gente precisa quebrar muitas barreiras atitudinais ainda, para olhar aquela pessoa com deficiência, a pessoa que está na cadeira de rodas, aquela pessoa que se locomove com cadeira de rodas, como um cidadão, como alguém de direito. As pessoas ainda não conseguem enxergar a questão de ter direitos humanos nas ações. Não adianta ter papel. Os direitos humanos vão além das diretrizes, das políticas (GESTORA C).

Como elucida Cabral: “(...) a cultura universitária precisa estar disposta a resignificar-se” (2018, p.24). Essa perspectiva de atingir e transformar consciências na comunidade universitária é condição de avanços na concretização da acessibilidade no ensino superior pois conforme alude Crochik (2015) não basta a modificação dos espaços que se objetivam inclusivos para combater o preconceito, pois esses locais apenas reproduzem a discriminação social que os transcende.

4.3. Relações com a comunidade universitária - uma política feita de sujeitos

Uma das raízes da política de acessibilidade apontada por todos os gestores e gestoras entrevistados, foi a questão da política de acessibilidade *dever ser* uma política institucional. Para além disso, os gestores(as) vinculam sua efetivação diretamente ao envolvimento de diversos setores da instituição, destacando que o Núcleo de Acessibilidade não realiza a política, mas possui uma função de articulação, que depende inevitavelmente da comunidade universitária como um todo.

A partir da discussão desta raiz, elencar-se-a abaixo as principais análises realizadas nesta pesquisa sobre a relação dos atores da comunidade universitária com o processo de estruturação da política de acessibilidade, visando compreender

os principais aspectos dessas relações sempre conflituosas, e passíveis de serem agentes de promoção ou negação de direitos às pessoas com deficiência.

4.3.1. Docentes

A relação dos docentes com a política de acessibilidade se deu na maioria dos relatos de forma provocada, geralmente quando se depararem com o aluno com deficiência no cotidiano da sala de aula, os professores têm buscado a ajuda do Núcleo de Acessibilidade. Outra forma de relação dos docentes tem sido pelo contato dos próprios NAs com a coordenação do curso e professores do período, solicitando reuniões sobre as demandas específicas de cada aluno com deficiência.

Com referência a participação docente nos momentos de efetiva construção da política de acessibilidade, foi possível notar que alguns docentes participaram da Comissão de Acessibilidade, bem como possuem a representação no SINAce de um docente com deficiência. Além disso, como já discutido em tópicos anteriores, os representantes dos órgãos e pró-reitorias do SINAce podem ser técnicos ou docentes, à escolha do órgão ou pró-reitoria⁵⁷. Os docentes foram convidados a participar das discussões durante o processo de implantação da política de acessibilidade por meio das reuniões realizadas durante os cursos de formação docente de 2016 e 2017⁵⁸.

Os NAs ao longo de sua história têm proposto cursos de formação em diversas modalidades e formatos com vistas a promoção da acessibilidade pedagógica⁵⁹ a partir de ações voltadas de modo mais expressivo a formação docente. Com relação a participação dos docentes nos eventos propostos pelos NAs, os gestores apontam que a participação é pequena, embora os NAs se esmerem muito na divulgação dos eventos⁶⁰:

(...) nós mandamos convite, ah... isso é uma coisa que tem que registrar, a gente manda e-mail para todos os coordenadores, já mandamos alguns, e

⁵⁷ Informações obtidas na entrevista com Gestor B.

⁵⁸ Informações obtidas na entrevista com Gestora C.

⁵⁹ Assunto tratado em 4.2.3 Acessibilidade Pedagógica - entre a não-formação e o desejo de ensinar.

⁶⁰ Informações obtidas nas entrevistas com: Gestora D, Gestora E, Gestor F.

eles não respondem. Como se não tivesse recebido, mas o e-mail não volta.
(GESTORA E)

(...) a gente já fez dois seminários na minha gestão (...) o que eu vejo? Participa só aqueles que estão interessados no tema. Convidei... Convide! Convide! Convide! e o nosso ainda dá muito, porquê? Eu faço que seja no dia da minha disciplina e levo e obrigo meus alunos, e tenho apoio dos professores do meu curso (...) Fora os memorandos que mando para coordenação do curso ..., mas eu não sei se o coordenador do curso vai repassar..., mas são enviados memorandos, igual eu enviei convites (...)
(GESTORA D)

Quanto a oferta de cursos voltados para docentes, a participação tem sido fraca. No caso do Curso de Formação Docente que é de participação obrigatória aos professores recém-ingressos, o NA tem uma palestra em todas as regionais que atinge um público interessante⁶¹, porém os professores que ingressaram antes dessa ação não são contemplados. Os demais cursos oferecidos pelos NAs não têm muita procura por parte dos docentes.

O *Gestor F* atesta enfrentar dificuldades no convencimento dos docentes quanto a importância das ações inclusivas, sendo mais efetivo o convencimento dos professores que estão diretamente envolvidos no cotidiano dos alunos com deficiência, como os regentes das disciplinas que o aluno cursa ou os coordenadores dos respectivos cursos. Este grupo de professores tem demonstrado maior participação e envolvimento, muito pela falta de habilidade quanto ao processo ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência, o que se expressa nas assertivas abaixo:

A participação deles aconteceu, se você fosse até ele. Nesse curso que é obrigatório. Esse curso foi em todas as regionais. Ai tem professores que já estão nas regionais há muito tempo. O contato deles com a política acontece mais quando chega um aluno com deficiência. Quando ele necessita. (GESTORA C).

(...) uma questão que a gente acabou adotando como política interna era principalmente trabalhar com aqueles que estavam dispostos, então a gente tentava visitar as unidades, tinha algumas situações por exemplo, que eu tinha que me reunir com o coordenador de curso, com professores de determinado aluno, a aí sempre observava isso, que às vezes alguns não reconheciam o direito do seu aluno, não viam a necessidade de mudarem suas práticas, de mudar a sua concepção de deficiência, e havia outros que estavam mais dispostos, que compreendiam as dificuldades do aluno não eram exatamente problema do aluno, é um problema da relação pedagógica, uma dificuldade no trabalho pedagógico (...) (GESTOR B).

⁶¹ Informações obtidas na entrevista com a Gestora C.

Diante do que foi explicitado pelo *Gestor B*, de docentes que se envolvem e que estão receptivos, tem-se como exemplo o caso citado pela *Gestora D*, de uma professora que organizou a calourada de seu curso e convidou a Coordenadoria de Assuntos da Comunidade e o NA para uma palestra sobre diferença e diversidade, outro exemplo é um professor da ciência da computação, citado pelo *Gestor A* que produziu inúmeros materiais adaptados em seu curso juntamente aos alunos com deficiência visual.

As entrevistas apontam a necessidade fundamental do envolvimento dos docentes no cotidiano colocando a política na prática, pela centralidade da atuação docente no processo ensino-aprendizagem. O auxílio de monitores e bolsistas e as adaptações físicas são importantes, todavia, as barreiras pedagógicas só são rompidas com a participação efetiva do trabalho docente, as adaptações de conteúdo, de metodologia e de recursos precisam ser pensadas em parceria com o docente e em função das necessidades do aluno.

4.3.2. Técnicos-Administrativos

No que tange a participação dos técnicos-administrativos, os entrevistados apontam que a relação do NA com os órgãos administrativos é bastante positiva, a receptividade e o atendimento às demandas dos núcleos pelos técnicos-administrativos é recorrente.

De forma mais específica, são destaque a atuação das técnicas administrativas, assistente social e psicóloga na regional de atuação da *Gestora D*. Na regional da *Gestora E*, os técnicos do setor de compras e da ASCOM são parceiros do NA. Na regional do *Gestor F*, a Assessoria de Comunicação, a área responsável pela Extensão Universitária, a Biblioteca e o setor de Recursos Humanos, são atuantes junto ao NA. Na fala do *Gestor B*, o destaque das parcerias são a Biblioteca, a PROCOM, o DDRH e o CERCOMP, órgãos predominantemente compostos por técnicos administrativos.

Durante o período de gerência dos *Gestores A e B*, a articulação com os órgãos administrativos foi essencial para o desenvolvimento das ações de

acessibilidade na instituição, merecendo destaque as atividades empreendidas junto ao Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos, os cursos de capacitação, e a política de atenção aos servidores com deficiência:

(...) nós oferecemos junto ao DDRH, cursos de libras. Sensibilizando-os na formação em libras e em braile, para as pessoas que trabalhavam junto ao público externo. Esse foi o primeiro movimento. O segundo foi uma política de atenção específica, para pessoas com deficiência, que tinha na instituição, nas unidades ou novos contratados. Foi o que iniciamos. (GESTOR A)

Essa política de atenção iniciada durante o período de gerência do *Gestor A*, teve prosseguimento nos anos seguintes, em que foi realizado pelo DDRH um levantamento estatístico sobre os técnicos, docentes e terceirizados com deficiência da universidade⁶². Todavia, pode-se declarar que essa política de atenção aos servidores não apresenta-se muito consolidada, como verifica-se na fala do *Gestor F* quanto às dificuldades enfrentadas pelos servidores técnicos em sua regional:

(...) nós temos técnicos-administrativos com limitação física, e que uma mesa desta não é adequada para ele, faz mais de dois anos que nós pedimos uma mesa adequada para esta pessoa porque ela não trabalha de forma decente numa mesa convencional, uma das dificuldades que a gente tem encontrado é ter materiais adequados para essa pessoa. (GESTOR F).

A participação dos técnicos durante a elaboração da política de acessibilidade foi destacada pelos entrevistados. Na composição da Comissão de Acessibilidade havia uma maioria de representantes técnicos-administrativos. Do mesmo modo acontece no SINAce, onde sua composição também é por maioria de técnicos-administrativos. Aqui vale ressaltar que a cadeira é do órgão ou pró-reitoria, cabendo a estes definirem quem o representa, se servidor técnico ou docente⁶³.

Nas capacitações oferecidas pelos NAs, a participação de técnicos é bem mais expressiva que a de docentes, como explicita a *Gestora C*:

A gente vê muito maior envolvimento dos técnicos do que dos docentes. Os técnicos estão mais abertos. Atualmente está acontecendo um curso de tecnologias assistivas, que começa em setembro e as vagas já estão completas. Não tem nenhum docente inscrito. Não foi direcionado para os técnicos. (...) não foi um curso fechado (...) (GESTORA C)

⁶² Informações obtidas na entrevista com Gestor B.

⁶³ Informações obtidas nas entrevistas com Gestor B e Gestora C.

Os estudos de Dalla Déa, Oliveira e Melo (2018) reiteram que são fundamentais para concretização da acessibilidade as parcerias internas com órgãos e pró-reitorias da instituição. Cabe destacar que durante as entrevistas, os gestores citaram nominalmente a importância de vários técnicos-administrativos no percurso de construção e efetivação das políticas de acessibilidade, fato que destaca processos de empatia e alteridade desses indivíduos com a causa das pessoas com deficiência, bem como uma ênfase na acessibilidade atitudinal para efetivação da política:

(...) a gente acaba lembrando de nomes e pessoas, chamo a atenção para o DDRH, na Biblioteca o contato com a M. S., na própria PROCOM com o E. que é um assistente (...) (GESTOR B).

A Secretaria de Extensão nós temos em nome da M., extremamente compromissada com a causa, em relação a comunicação a Ascom, a E. É extremamente compromissada com as nossas divulgações, o RH nem preciso falar, você já conhece S., L., M. que são extremamente comprometidas com a causa, em relação a nossos eventos, nossas atividades, nunca tive problema nenhum com os técnicos, ao contrário, é muito fácil o acesso a todos. (GESTOR F).

(...) eu comecei uma parceria com a CCOM que é a coordenação de assuntos da comunidade universitária, na pessoa da L. e da T., que foram muito importantes para mim, e juntos a gente começava a analisar os casos (...) (GESTORA D).

Essas relações podem ser percebidas enquanto fruto do árduo trabalho de sensibilização, formação e informação promovido pelos NAs por meio das ações da Comissão de Acessibilidade do SINAce, das reuniões constantes com as unidades e órgãos para elaborar a política e dos eventos realizados em todas as regionais.

Como apontado pelo *Gestor A*, em relação a importância dos servidores sensíveis à causa das pessoas com deficiência, os técnicos-administrativos com essa postura se travestem em braços e pernas da política de acessibilidade, isso se evidencia na afirmativa da *Gestora C*:

[um avanço é] O núcleo conhecer quem são as pessoas sensíveis dentro dos órgãos. Não é uma coisa a 9050 estar lá. Mas na 9050 tem tamanho de porta. Nós temos alunos que utilizam duas bengalas canadenses, por exemplo, e o tamanho de porta que está na 9050 não adianta, o aluno não passa, ele vai ter que virar de lado. Se ele tiver uma deficiência neurológica, que é o caso de uma de nossas alunas, se ela virar de lado ela cai. Então

precisamos buscar nesses órgãos, uma pessoa sensível a causa, para que as coisas se efetivem; (GESTORA C).

Entretanto, essa ênfase na pessoa em detrimento do órgão pode representar um peso maior nas relações interpessoais do que nas relações entre os órgãos. Caberia aqui um questionamento, se o compromisso com a política é do representante do órgão ou do próprio órgão? Fato que se observa no comentário abaixo, com relação a composição fluida do SINAce:

(...) dentro dos órgãos são muitas demandas e muitas vezes o que a gente verifica, é que por conta desse monte de demanda que cada órgão tem, ele acaba disponibilizando uma pessoa com menos demandas e nem sempre é uma pessoa que tem grande influência. Então houve um processo de empoderamento dessas pessoas que vinham para o SINAce, você é responsável pela acessibilidade na Universidade no que se refere ao seu órgão, porque as pessoas chegavam muito fragilizadas: - Ah eu não sei o que posso ajudar. E de pró-reitorias, que tem um papel importante dentro da Universidade: - Ah, eu não posso ajudar eu não sei no que posso ajudar. assim meio preocupado. A gente conseguiu esse empoderamento, as pessoas voltavam para seus órgãos: - Discutimos isso, a nossa responsabilidade é isso. Então o SINAce começou a caminhar. Mas sempre com dificuldade. Porque daí essas pessoas começavam a se destacar na pró-reitoria, aí se manda outra pessoa para o SINAce. (GESTORA C).

4.3.3. Discentes

As relações tecidas entre os alunos com e sem deficiência e a política de acessibilidade perpassam o universo de participação no SINAce, nos eventos de acessibilidade, na atuação enquanto monitores ou bolsistas e na convivência cotidiana com as barreiras à acessibilidade presentes na instituição.

O principal momento de interação e atendimento das demandas dos discentes são as rodas de conversa com os alunos com deficiência promovidas na regional sede, tal qual descrevem os *Gestores A e B* e a *Gestora C*. As regionais fora de sede têm se mobilizado no sentido de promover essa ação⁶⁴.

(...) a gente sempre faz Roda de Conversa com as pessoas com deficiência e tenta acompanhar o mais próximo possível os alunos com deficiência da UFG, para conhecer as suas realidades, para daí fazer um trabalho que seja coerente. (GESTORA C).

⁶⁴ Informações obtidas nas entrevistas com a Gestora D e a Gestora E.

(...) a gente recebia tanto aqueles alunos que são demandas específicas, por exemplo aluno com baixa visão que estava com dificuldade com o material ou alunos com deficiência intelectual, a gente tinha uma demanda muito grande com os alunos surdos, uma dificuldade muito grande com a questão dos intérpretes, então muitas vezes a gente recebia esses alunos no núcleo e tentava atender de forma mais imediata essas demandas que se apresentavam e coletivamente a gente criou esse espaço que eram as rodas de conversa (...) era muito interessante porque eles apresentavam todas essas questões, em algumas delas inclusive a gente contou com a participação de alguns setores, como o M. A. do CEGEF estava em uma, o E. [representante da PROCOM] também esteve, então era o momento que a gente tinha com eles num espaço coletivo (...) (GESTOR B).

Sempre o primeiro contato era por telefone, para falar do núcleo de acessibilidade, até hoje é feito esses encontros, as rodas de conversa. No caso tínhamos mais de cem alunos, vinham vinte, quinze. O núcleo era apresentado, e se precisavam de algum recurso, tipo um laptop, era arrumado. Um gravador, para gravar a aula de um professor, era providenciado. (GESTOR A).

Atualmente o contato inicial com os alunos com deficiência é realizado pelo módulo NEE do SIGAA⁶⁵, os alunos têm contato mais direto com as questões de acessibilidade a partir da matrícula. A partir do módulo, o NA tem o contato mais direto com os alunos, e o sistema envia um e-mail para o coordenador do curso de onde o aluno provém. Na época da entrevista, somente a regional sede tem acesso a este sistema, cabendo ao NA sede encaminhar os dados dos alunos com deficiência das demais regionais para seus coordenadores respectivos.

Os alunos têm a possibilidade, se eles quiserem se identificar na matrícula. Então após a matrícula, nós recebemos do CGA, uma lista com todos os alunos, de todas as regionais. Nessa lista tem um e-mail e mandamos e-mail, para todos esses alunos. O que acontece é que algumas vezes o e-mail não está cadastrado. Não é mais o que ele utiliza, mas nós mandamos e-mail para todos esses alunos, para falar do núcleo e que tem núcleo de acessibilidade e agora a gente manda a política. Essa é uma maneira. O núcleo procura o aluno no ato da matrícula. Se ele quiser se identificar, porque é auto declaração. Muitas vezes ele não quer se identificar e é um direito dele. Durante o curso se ele tiver alguma dificuldade, ele pode vir até o núcleo e aí a gente o atende pessoalmente. E pede para que ele formalize no sistema. É uma ação que começamos a fazer esse ano, para que a gente possa ter um controle maior, um acompanhamento maior. (GESTORA C).

Sobre o atendimento específico dos alunos com deficiência, cabe apontar a pontuação dos *Gestores F e C* com relação ao direito dos alunos em não receber

⁶⁵ Informações obtidas na entrevista com a Gestora C.

tratamento diferenciado, em não querer ser atendidos pelo núcleo de acessibilidade, o que constitui um direito destes:

Os alunos com deficiência nós temos dentro dos nossos limites de atendimento, atendido da melhor forma possível, (...), os alunos com deficiência tem sim, os que nos procuram, porque a gente espera a procura, porque eu não sei o que eu posso oferecer para o aluno sem saber o que efetivamente ele quer, então, na medida em que eles tem procurado eles têm sido atendidos. (GESTOR F).

Tem alunos que mesmo sabendo que é direito dele, mesmo a gente tendo serviço disponível. Ele não quer. Não quer passar por diferenciado. Ele não quer ser identificado, ele não quer a nossa ação. A gente deve respeitar o indivíduo. Então as ações são muito individualizadas. Algumas vezes vem alguém e fala: - Ah, tem aquele aluno naquele curso. E nós entramos em contato com ele. E ele diz: - Não quero! Nós deixamos. Esse respeito deve-se ter. A Universidade tem obrigação de ter as ações, os direitos garantidos. Mas nós temos que respeitar a vontade desses indivíduos. (GESTORA C).

Nessa mesma linha, deste respeito aos alunos com deficiência, enquanto sujeitos de direitos que podem ou não, querer ser beneficiários de atendimento diferenciado, com vistas a obtenção de igualdade de condições, chama a atenção a descrição deste caso pela *Gestora D*:

(...) um aluno, ele me procurou dizendo: - *É porque eu já procurei, já falei com o diretor (porque tinha estragado o elevador) já procurei, será que esse povo não tem amor a deficiente, não?* Eu escutei, pedi para arrumar o elevador e chamei o aluno para conversar, eu disse: - *Tira esse negócio de amor da sua palavra, eu posso te odiar, posso te detestar, mas o seu direito tem que ser garantido. Então, não é o amor aqui no caso que vem, não trabalhe nessa perspectiva de assistencialismo, de filantropia, da perspectiva de carência, de que alguém te deve um favor, trabalhe na perspectiva do seu direito, você tem direito ao elevador funcionando.* (GESTORA D).

Este caso aponta a necessidade do protagonismo das pessoas com deficiência na defesa e na conquista de seus direitos, fazendo-se necessário para isso, nas palavras da *Gestora D*, uma promoção de poder, autoridade e afirmação dos alunos com deficiência a partir do conhecimento de seus direitos. Nas palavras do *Gestor A*:

(...) Muitas vezes o aluno não quer ser identificado. Essa coisa, porque eu tenho deficiência, eu preciso ter alguém no meu pé. ... (...) não em hipótese alguma. Ele é aluno acima de tudo, agora ele tem que saber, que pela deficiência, ele tem direito, a um atendimento especializado. (GESTOR A).

Almeida Junior e Fernandes (2016) elucidam que são necessárias ações de acessibilidade que permitam aos estudantes com deficiência permanentes reflexões sobre seu papel social e atividades que envolvam autonomia e independência. Nesta mesma dimensão, Cabral (2017) aponta em sua revisão sobre as produções acadêmicas da área de acessibilidade no ensino superior que o empoderamento e a autonomia do estudante em suas relações interpessoais, na aprendizagem e na construção de sua identidade constitui-se um trabalho imprescindível ao sucesso acadêmico.

Esta necessidade de autonomia, independência, protagonismo e empoderamento pode ser observada também no caso descrito pela Gestora E, de uma conversa com o aluno G onde ela reconhece as potencialidades do aluno e a construção passo a passo de sua independência do atendimento educacional especializado, num sentido de conquista de autonomia do aluno:

(...) o G. aqui estudando outro dia (...) aí eu falei: - *Hoje você está sozinho? A bolsista não está.* Ele respondeu: - *É, a bolsista não está, né!* - Eu aleguei: - *Que bom que a bolsista não está! Coisa boa. Você está aí, você é um jovem lindo, inteligente, nem precisa da bolsista. Você tem que precisar cada vez menos dela.* (GESTORA E).

A postura dos estudantes descritos pelas Gestoras D e Gestora E, reverberam nas palavras da Gestora C: *“(...) a pessoa com deficiência ainda é muito frágil. Elas chegam na universidade com muito medo. Não se sentem parte. Não se sentem merecedoras.”*

A importância do protagonismo das pessoas com deficiência na busca de efetivação de seus direitos dentro da instituição rememora a história da conquista dos direitos deste grupo social discutida no Capítulo II deste estudo, que tem uma centralidade os movimentos sociais de pessoas com deficiência. Como elucidada a Gestora C, o núcleo de acessibilidade não agrega em si esse papel, que é do movimento social:

Não existe política pública sem política social. A política social vem de movimento social, que não é o núcleo que vai fazer, são as próprias pessoas com deficiência. Se elas não gritarem (...) (GESTORA C).

Quanto a participação dos alunos sem deficiência, os gestores comentam que o núcleo recebe denúncias de situações de violação de direitos dos colegas com deficiência na instituição, provocadas pelos alunos sem deficiência:

Assim, você, vê que eles enxergam, exemplo, nas entrevistas com os monitores, eu já ouvi relatos de alunos que foi graças ao relato deles que foi possível abordar a coordenação, por exemplo que a aluna F. estava ficando isolada nos trabalhos de campo, que viajava e ninguém queria fazer parceria com ela. Então, você vê que aluno percebe, e ele relatou num momento que não era o espaço, mas a partir desse relato, eu cheguei na coordenação e falei, fica de olho que eles não estão fazendo trabalho com ela (...) (GESTORA D).

A gente já recebeu telefonemas aqui: - O aluno com deficiência física sobe aqui, vem se arrastando na escada, toda noite vejo isso, a pessoa leva a cadeira de rodas dela para cima. (GESTORA C).

(...), mas eu achei legal a atitude de um aluno que não tem deficiência. Me ligou porque tinha visto que a surda ficou durante o dia nas palestras, nas oficinas que estavam sendo feitas naquele horário e não estava sendo acompanhada pelo intérprete. (GESTORA D).

Muitas vezes não são alunos com deficiência, são alunos sem deficiência, que quando chega o aluno com deficiência, falam: - Eu assisti um vídeo, uma palestra que fala que você tem direito a material adaptado! (GESTORA C).

Sobre a participação dos alunos nos eventos promovidos pelos núcleos de acessibilidade, a *Gestora E* anuncia que em sua regional os alunos participaram ativamente, inclusive na organização do evento, por sua vez o *Gestor F* assevera que em sua regional os alunos também têm sido presentes nas ações.

Conforme elucida a *Gestora C*, os alunos precisam conhecer as demandas de acessibilidade e as ações que cabem à instituição fazer. Nesta direção assegura a *Gestora D* que são necessários mais momentos para que os alunos participem efetivamente dessa construção: "*(...) porque eles precisam entender que eles de alguma forma, indiretamente, influenciam nessa política*" (GESTORA D).

Depreende-se dessas análises, a importância da pessoa com deficiência conviver ativamente na comunidade acadêmica. Primeiramente, para ela mesma, como discutem Castanho e Freitas (2006), em um espaço onde é possível o fortalecimento das trocas e o convívio social mútuo, oportunizando possibilidades de concretização de seus projetos de vida. E para além desse aspecto, para seus pares, pois a convivência com a diversidade humana proporciona benefícios a todos

os envolvidos no processo educacional (DUARTE et al., 2013). Nesta perspectiva, tem-se, enaltecida, a relação direta entre cidadania, democracia, justiça social e acesso da pessoa com deficiência ao ensino superior. (PEREIRA et al., 2016).

Neste entendimento, fica nítida a importância dos eventos institucionais, das rodas de conversa enquanto locais de diálogo, informação e formação da comunidade acadêmica, pois faz-se necessário um reconhecimento da pessoa com deficiência em sua comunidade acadêmica, enquanto um sujeito de direitos, na perspectiva dela mesma e dos demais participantes da comunidade.

4.3.4. Gestores

Para a compreensão das relações políticas, estabelecidas pelo núcleo de acessibilidade e os demais órgãos da instituição, faz-se necessário compreender o local destinado formalmente ao núcleo no esqueleto de gestão da UFG.

No que tange a estrutura de gestão da instituição, os Núcleos de Acessibilidade são definidos pelo regimento como órgãos suplementares. De acordo com o regimento, título V, seção IV, artigo 62:

Art. 62. Os Órgãos Suplementares, com atribuições técnicas, culturais, desportivas, recreativas, assistenciais e outras, fornecerão apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão da Universidade. § 1º A atuação dos Órgãos Suplementares não se limitará à demanda de apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas poderá originar-se da necessidade de realização de suas atividades específicas, levando-se em conta sua natureza, suas metas e suas funções. § 2º A estrutura, a vinculação e as atribuições específicas de cada Órgão Suplementar da UFG serão definidas em Resolução do CONSUNI e em Regimento do Órgão. § 3º Poderão ser instaladas, nas regionais, seccionais dos Órgãos Suplementares da UFG. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2015a, p.18).

Conforme o documento supracitado, a direção dos órgãos suplementares é uma decisão discricionária da reitoria no que se refere a sede da UFG, e das diretorias das regionais no que se refere às regionais fora de sede. Sendo assim, a escolha da diretoria dos núcleos de acessibilidade, não é feita por meio de um processo seletivo democrático, onde é garantida a participação dos colaboradores do núcleo, dos assistidos pela política de acessibilidade ou dos membros do

SINAce, fato que pode representar um entrave para a manutenção de uma política institucional.

Na análise da trajetória histórica do NA da Sede, a forma de escolha do gestor do núcleo, tal qual apontam os entrevistados, se deu por consulta⁶⁶ ao gestor anterior, cada gestor convidou seu substituto para o cargo e o indicou para a administração superior, o que denota um movimento de continuação da política de acessibilidade, a partir de critérios de competência técnica para o cargo.

A problemática que se apresenta, é que essa ação foi uma atitude que partiu da consciência de cada pró-reitor ou reitor e não algo garantido pelo regimento interno da instituição, deixando a gestão do núcleo a mercê de mudanças de postura política dos próximos reitorados. No que tange as regionais fora de sede a situação não se apresenta de forma diferente.

Esse movimento contínuo de formação da política de acessibilidade, que independente de mudanças de gestão das pró-reitorias e da reitoria, foi elucidado durante as conversas. Cada entrevistado referia-se frequentemente a projetos da gestão anterior a sua e afirmavam a continuação de ações iniciadas pelo gestor anterior, o que indica a formação de uma política institucional e não de uma política de gestão.

Os entrevistados apontam que as práticas de gestão da universidade, por vezes não confirmam a importância da política de acessibilidade, como no fato de não haver gratificações para o trabalho de gestor do NA nas Regionais Catalão, Jataí e Goiás⁶⁷, como asseveram os trechos abaixo:

(...) porque a coordenação do núcleo de acessibilidade e inclusão não tem nenhum centavo de verba de gratificação, não tem, todos os coordenadores das regionais, nenhum tem gratificação por ser coordenador. (GESTOR F).

Entrevistadora: Você recebe algum tipo de gratificação para coordenar o núcleo? Entrevistada: Não. Talvez um obrigado de vez em quando, aqui não tem. (GESTORA D).

Neste sentido, o trabalho do coordenador do núcleo da regional se dá, de forma voluntária e sem redução de carga-horária ou dispensa das atividades já

⁶⁶ Informações obtidas a partir das entrevistas com Gestor A, Gestor B e Gestora C.

⁶⁷ Informações obtidas nas entrevistas de Gestora D, Gestora E e Gestor F.

realizadas pelos professores em suas unidades de origem.⁶⁸ Como ilustram os estudos de Dalla Dea, Oliveira e Melo (2018) essa é uma realidade comum nos núcleos de acessibilidade estudados pelos autores. Uma questão importante é a luta por espaço físico para o núcleo, embora isso seja afirmado nas metas institucionais do PDI 2011-2018, a realidade enfrentada pelos gestores demonstra que metas são concretizadas a partir de lutas:

Aí, eu falei: - Então amanhã eu quero conhecer o núcleo. Você me mostra onde que é? Daí ele falou: - Você não está entendendo, não tem Núcleo (risos), está aqui ó, você já me conheceu. Aí eu falei: - Gente, mas núcleo não funciona sem espaço físico. Outras pastas até pode ser que você utilize qualquer espaço, mas agora um núcleo? Para receber um aluno. Onde eles vão procurar? Qual é a sala? Não tem. Aí eu comecei a brigar muito, já estou com a fama de encrenqueira (GESTORA E).

(...) a sala, eu ganhei ela, ficou quatro meses para eu ir. Teve um dia que eu pedi o diretor ajudar, ele disse, e isso aí eu tenho gente que estava lá, - Não, vamos levar para o conselho gestor e ver se é você ou a outra professora que tem prioridade, vamos ver quem tem demanda maior. Eu escutei isso. Mas eu não vou brigar por causa de espaço não. - Você tem que arrumar um espaço para nós! Fiquei um ano e meio pedindo uma secretária (...) então você vê que não é uma implantação tranquila (GESTORA D).

Outro aspecto problematizado pelos entrevistados, é a questão da equipe reduzida que os núcleos possuem, formada em sua maioria por bolsistas⁶⁹ que prestam apoio direto aos estudantes com deficiência. Os núcleos não possuem um quadro efetivo de servidores, e há uma rotatividade dos bolsistas, devido a característica de sua relação de trabalho, fato que dificulta a elaboração de ações e projetos de longo prazo, pois boa parte do tempo de trabalho do gestor do núcleo é dedicado ao treinamento desses bolsistas que em breve serão substituídos, como se pode observar nas assertivas abaixo:

(...) o núcleo deveria trabalhar com técnicos, porque? Imagina, um técnico de tecnologia assistiva, imagina toda vez eu ter que ficar formando a pessoa da tecnologia assistiva, toda vez ficar formando uma pedagoga (...) (GESTORA D).

(...) era interessante a gente ter concurso público e formar uma equipe porque você teria uma equipe dentro de um núcleo de acessibilidade, uma equipe concursada e consolidada, para todos os projetos de ensino,

⁶⁸ Informações obtidas nas entrevistas de Gestora C, Gestora D, Gestora E e Gestor F.

⁶⁹ Informações obtidas nas entrevistas de Gestora C, Gestora D, Gestora E e Gestor F.

pesquisa e extensão, a atender todas as deficiências, sabe, do tipo, uma fonoaudióloga, uma psicopedagoga, para desenvolver projetos. (...) (GESTOR F).

Quanto a formação da equipe do núcleo, as entrevistas apresentam os seguintes dados, o núcleo onde atua a *Gestora D* é formado pela coordenadora, dois intérpretes e a secretária terceirizada, trabalhavam no momento da entrevista com oito monitores, dentre estes, um para a tecnologia assistiva e um pedagogo no atendimento específico aos alunos com deficiência. Por sua vez o núcleo gerenciado pela *Gestora E*, é formado pela coordenadora de forma efetiva e por bolsistas. O NA onde atua o *Gestor F* possui seis intérpretes, sendo apenas uma das intérpretes concursada, as demais terceirizadas; e duas bolsistas. A estrutura da equipe do NA da sede é um pouco maior, são três intérpretes concursados, uma técnica-administrativa, dois bolsistas e uma secretária terceirizada.

As pesquisas de Cabral e Melo (2017) e de Dalla Déa, Oliveira e Melo (2018) reafirmam essa problemática de equipe insuficiente nos núcleos. A importância de uma equipe interdisciplinar formado por profissionais de diferentes áreas, que traga informações, diagnósticos, que realize intervenções específicas e acompanhamento didático-pedagógico aos alunos é destacada por Vieira et al (2014) como fundamental para consolidar a política de inclusão na instituição, e para promover o bom desempenho e sucesso dos alunos, em suas atividades acadêmicas e sociais na universidade. Como pondera Gonçalves Mendes (2006), colocar a inclusão em prática requer um potencial em recursos humanos e em condições de trabalho, fato que constitui um desafio ao sistema brasileiro de ensino superior,

Neste contexto, o fato do núcleo não ter garantida uma equipe efetiva levanta ainda a questão referente às contenções de despesas da instituição, que em geral começa os cortes pelos terceirizados, tal qual elucidam o *Gestor F* e a *Gestora C*:

Porque, hoje você tem um quadro de terceirizados que amanhã você não tem mais, porque por contenção, demite, por contenção troca a empresa, por contenção demite-se muito fácil (...) (GESTOR F).

A gente também tem uma equipe que está longe de ser a equipe boa, suficiente e ainda tem sido diminuída pelos terceirizados, que têm sido mandados embora da universidade (...) (GESTORA C).

Nesta mesma direção, temos as questões relacionadas ao custo da acessibilidade, que ora se vinculam a falta de recursos, ora a falta de vontade e/ou de entendimento dos gestores, como observa-se nas assertivas abaixo:

E é isso, eu acho que a inclusão ela está com dificuldade de acontecer também porque ela não é bem vista ainda pelo gestor, os nossos gestores acham a inclusão cara, pagar dois mil reais para um bolsista por 20 horas por semana. (GESTOR F).

Nós queríamos colocar rampas na Universidade toda e esperar que os alunos com deficiência viessem. Ou ter a rampa independente, pensando no desenho universal, que não é só para o aluno com deficiência aquela rampa. Mas isso não acontece, porque principalmente na atual situação política, de corte de recursos. (...) (GESTORA C).

Agora trabalho sem recursos, a universidade sem dinheiro. O dinheiro que chega lá, o tempo todo tem que brigar A reitoria está precisando de dinheiro e o dinheiro do núcleo passa a ser dinheiro da reitoria, essa é uma ação do núcleo, muito específica. É uma dificuldade, lidar com essas forças. (GESTOR A, comentando o momento atual do NA).

Porque é uma luta diária, para você ter um exemplo, começou a reforma aqui, aí o professor foi para uma banca e eles ficavam questionando porque gastar dois milhões numa reforma sendo que para atender um aluno, imagina se fosse esse gestor que pensa que dois milhões é muito para atender um aluno, e não entende que que um aluno tem direito, que nem se fosse para atender um (...) (GESTORA D).

Os estudos de Cantorani e Pillati (2015) confirmam a questão da falta de recurso financeiro aliada a não prioridade das ações de acessibilidade na instituição enquanto entrave a concretização da acessibilidade na universidade. Esse descaso da gestão com relação a equipe, estrutura física e condições de trabalho e efetivação de ações acessíveis tem como pano de fundo o entendimento de que a acessibilidade é uma função do NA e não um direito do aluno, tal qual ilustrado na afirmativa da *Gestora E*:

(...) o que eu percebo é que isso aí é um problema para as pessoas, é uma coisa assim: - *Aí meus Deus, vou ter que resolver esse negócio das pessoas com deficiência!* Não é algo assim, é uma questão de direito, como qualquer outro aluno você tem que resolver e aí parece que o núcleo tem que resolver, o núcleo não tem transporte, não tem motorista, a regional não tem motorista suficiente, só tem dois, então, assim, vai longe para criar uma cultura, para as pessoas entenderem, valorizar o núcleo naquilo que ele pode de fato fazer, e cada um fazer a sua parte, entender que o aluno com deficiência é um aluno daquele professor, daquele curso (...) (GESTORA E)

Esses entraves coadunam com o que elucida Gonçalves Mendes (2006), a necessidade de se ter clareza de que a construção de um sistema educacional mais inclusivo não é um processo fácil, barato ou indolor.

Todavia, nas entrevistas se delineiam ações positivas, ações de parcerias com a gestão superior da instituição que tem sido adubo para a concretização das ações de acessibilidade. Com destaque, a própria elaboração do SINAce, que ocorre na instituição num momento político propício, onde a reitoria e a pró-reitoria de graduação eram ocupadas por pessoas sensíveis a causa dos direitos humanos, às ações afirmativas, como afirma o *Gestor B*:

(...) é preciso ser compreendido também dentro do contexto da gestão do O., ele se não me engano foi o primeiro candidato a reitoria que elaborou no seu programa de gestão um item específico sobre a questão da inclusão. O próprio professor L.M. que esteve junto a PROGRAD no período em que eu estava, era alguém que deu apoio político... (...) Por isso que eu falo que foi um período de uma reitoria que sinalizava essas questões, de uma pró-reitoria que dava apoio num contexto de ações afirmativas, eu não posso reclamar, embora tenha eventualmente encontrado dificuldades.. (GESTOR B).

A *Gestora E* comenta ter apoio na direção de sua Regional para promoção das ações de acessibilidade, inclusive com o reforço do diretor no convite aos docentes da instituição e na composição da equipe do núcleo.

O diretor também tem demonstrado ser uma pessoa bem sensível à questão da inclusão, tudo e ele me deu umas orientações superbacanas, ele falou para eu pedir para cada coordenador de curso, indicar uma pessoa para compor a equipe do núcleo, eu achei isso maravilhoso. (GESTORA E).

O *Gestor F* apresenta em suas falas uma análise bastante otimista com relação aos avanços da acessibilidade em sua regional se vincularem a uma postura favorável e atuante da gestão:

(...) os gestores que representam a maior instância da Universidade em Goiânia, quanto os nossos gestores aqui, a cada momento tem sido mais sensíveis a causa, tem percebido a necessidade de nós efetivamente, com dificuldades obviamente, mas de nós melhorarmos a cada momento a inclusão dentro das regionais, e aqui eu considero que melhorou muito, porque 4 anos para mim, são dias, historicamente falando, 4 anos são dias, e nesses dias eu considero que houve uma melhora muito considerável e isso por vontade dos gestores. (GESTOR F).

Este tópico sobre a relação da implantação da política com a gestão da instituição, emergiu das entrevistas, o que assevera que a equipe gestora tem um papel fundamental na implementação de práticas de acessibilidade, o apoio ou o descaso dos gestores, constituem-se respectivamente enquanto propulsores ou árbitros a efetivação de direitos das pessoas com deficiência. Esses relatos demonstram a necessidade de se fortalecer a política de acessibilidade enquanto compromisso institucional para que esta não fique a depender da mera boa vontade de alguns gestores.

4.4. Boas práticas de gestão

Porque inclusão, o pessoal ainda está muito naquela de inclusão de diários, inclusão de estatísticas, isso não serve para nada não. A inclusão para mim é diretiva, de resultados, de produto. (GESTOR F).

Durante as entrevistas, tomou destaque neste estudo as práticas empreendidas pelos gestores e gestoras marcadas pela criatividade, pelo compromisso e pela inovação na concretização de ações acessíveis. Neste tópico serão destacadas algumas dessas atividades no sentido de que essas iniciativas possam subsidiar futuras ações.

Algumas dessas ações tecem relação direta com o lema internacional das pessoas com deficiência: "*Nada sobre nós, sem nós*", definido por Sasaki (2007, s.p.), como: "*Nenhum resultado a respeito das pessoas com deficiência haverá de ser gerado sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência*", onde o destaque para as ações inclusivas tem relação direta com o protagonismo das pessoas com deficiência.

Como exemplo disso, tem-se a ação empreendida pela Gestora D de convidar uma aluna usuária de cadeira de rodas para dar uma volta na universidade e analisar quais locais precisam de adaptações arquitetônicas "(...) *Inclusive quando eu entrei no núcleo, eu chamei uma menina cadeirante, que está até para formar, que é a M., eu fiz com ela um tour pela Universidade, seguida de um relatório que mandei para o CEGEF e aí o CEGEF respondeu que iam olhar (...)*" (GESTORA D)

Outro exemplo é a atuação da *Gestora C*, quando do respeito às especificidades de cada aluno e do não direcionamento do trabalho numa perspectiva docente ou de cima para baixo, sendo definido pela equipe do núcleo o que o aluno precisa, de forma sensível e centrada nas reais necessidades do aluno.

A gente tem professores que deixam a desejar, mas também temos professores muito especiais que buscam o núcleo porque estão com uma aluna. Aí eles dizem: - Eu devo fazer o melhor! - O que devo fazer? E aí nós falamos: - vamos entrar em contato com a aluna. A gente não parte do professor e ponto final. Não. Nada de nós sem nós! Então a gente procura a aluna e faz um estudo de caso com a aluna. Verifica quais as reais necessidades dela. E aí tendo contato com o professor. Quais as demandas da disciplina. Aí a gente junta os dois e fica fantástico. Quase sempre nós atendemos exatamente as necessidades do aluno. (GESTORA C).

Neste horizonte de atendimento ao aluno, a *Gestora D* comenta o atendimento aos alunos em sua regional por uma equipe multiprofissional com o objetivo de compreender suas demandas, necessidades e levantar orientações para discussão posterior com a coordenação do curso do curso.

(...) a gente faz uma mesa para ouvir o aluno, as demandas desse aluno e ver quais são os melhores encaminhamentos, agora nós temos a pedagoga, mas antes a gente não tinha, agora geralmente sou eu, a assistente social e a pedagoga que faz essa entrevista inicial com a pessoa com deficiência para verificar os melhores atendimentos, inclusive nós chamamos também a coordenadora do curso, porque a gente levanta as demandas e a partir das demandas as orientações. (GESTORA D).

Outra frente de boas práticas são as ações que envolvem a comunidade local, bem como os futuros alunos da universidade. A *Gestora E* pretende investir em eventos de acessibilidade que mobilizem a comunidade local de sua regional, além das parcerias por ela estabelecida com os representantes municipais dos direitos das pessoas com deficiência e de outras associações:

Teve uma ação que a gente está tocando que foi um filhotinho do seminário, que é a mobilização do Dia D (...) E aí a gente está chamamos já duas reuniões com secretaria da saúde, secretaria da educação, APAE, ministério público, o conselho que está na frente inclusive, outras entidades que tem aqui, o Asilo que são muito atuantes, e vai ser um movimento super bacana. (GESTORA D).

Cabral (2017) elucida a importância da universidade, enquanto um locus da produção científica, promover diálogos com a comunidade acadêmica e com a sociedade considerando as demandas de cada contexto.

Neste sentido, destaca-se também a proposta da Gestora *E* de um projeto de mapeamento dos alunos do ensino médio com deficiência na rede estadual de sua cidade e o trabalho realizado pelo Gestor *F* com os alunos surdos no ENEM.

(...) Eles estavam fazendo um ENEM de ficção, porque não se pega uma prova do ENEM, a prova para mim ela é extensa demais, acho que é uma besteira aquele ENEM, tem que reduzir, não é aquela quantidade que vai garantir qualidade, o surdo pegava aquela prova ali e marcava aleatoriamente em entender os conceitos e bom. Hoje as nossas intérpretes vão lá nas provas do ENEM acompanhar esses alunos surdos de lá. Aprovou, até cadastro no SISU que o aluno nem está com vínculo aqui ainda, estas intérpretes têm ajudado a fazer. (...) sim, porque desde o ENEM a gente vai ficar sabendo se ele foi aprovado ou não. E aprovado do cadastro do SISU as matrículas nas disciplinas a gente tem acompanhado, (...), mas o surdo que tem dificuldade no sistema, de fazer um cadastro... de escolher o curso, etc. Tudo nós fazemos aqui. Desde o ENEM. (GESTOR F).

Outra frente de trabalho da gestão é a mobilização dos docentes em prol das ações de acessibilidade, assim destacam-se as ações da Gestora *D* que encaminha memorandos para os cursos solicitando um momento para o NA visitar o curso e discutir as questões de acessibilidade com o corpo docente:

(...) então para o semestre que vem estou pensando em ir agora de novo nos cursos para ver se acha esses alunos e ainda fazer essas coisas, então é uma formação, mas tipo uma formação mais sobre o que é o núcleo, o papel do núcleo, no que a gente pode ir ajudando, falar sobre essa questão do projeto de ensino, que são projetos de ensino que são avaliados na universidade e é isso (...) (GESTORA D).

A Gestora *D* destaca ainda nessas reuniões, a resolução Consuni 34/2014⁷⁰ que versa sobre as normas para avaliação e promoção da carreira docente que, dentre outras atividades docentes, pontua em 20 pontos a atividade de orientação do docente a “(...) *aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação orientado em programa ou projeto de apoio pedagógico*

⁷⁰ Dispõe sobre normas para avaliação de pessoal docente à promoção para a Classe E, com denominação de docente Titular, na Carreira do Magistério Superior. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2014a)

(total máximo a ser considerado neste item são 40 pontos)” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2014a)

Seguindo esse caminho, a *Gestora E* uniu ao Seminário de Acessibilidade um evento de lançamento de livros e capítulos dos docentes de sua regional que se vinculassem a temática de acessibilidade e vulnerabilidade num sentido de valorização da produção local. Essa ação não atingiu o resultado esperado pela professora, porém é uma iniciativa interessante pois articula atividades de pesquisa a atividade de extensão que é o seminário.

(...) inclusive eu criei uma coisa bem bacana, de fazer um lançamento de livro no evento de acessibilidade para os professores que tivessem capítulos de livros e livros na área de inclusão, acessibilidade e vulnerabilidade. Pedi a eles que divulgassem no seu colegiado que a gente no primeiro dia faria uma sessão de lançamento de livro, e convidamos todos os colegas que tivessem artigos em livros, que tivessem livros, capítulo de livros, que tivesse a ver com inclusão, acessibilidade, vulnerabilidade, que estivesse nesse guarda-chuva, que não fugisse muito. Aí, era só trazer os livros e eu fiz pelo núcleo um coffee-break, superbacana, não obtivemos respostas dos coordenadores (GESTORA E).

Quanto às ações realizadas no sentido da aproximação com os discentes, a *Gestora D* tem como proposta o envio de e-mail para todos os alunos da regional questionando se eles precisam de atendimento pois muitos alunos não se autodeclararam no ato da matrícula.

Merece destaque também a divulgação das ações dos NAs pela ASCOM a partir de reportagens no Jornal UFG e da participação do NA sede em programas da TV UFG⁷¹, o que publiciza as ações do núcleo, favorecendo sua integração com a comunidade universitária.

As práticas aqui destacadas relacionam-se ao entendimento do aluno com deficiência enquanto parte ativa de seu processo de aprendizagem, e, ao despertar da comunidade universitária para o envolvimento com as questões de acessibilidade. Essas ações reafirmam e fortalecem a política enquanto uma ação institucional conjunta e enquanto propulsora do protagonismo das pessoas com deficiência.

⁷¹ Informações obtidas na entrevista com Gestor B

4.5. No rastro da construção coletiva de uma política institucional.

(...) é preciso implementar ações efetivas que transformem leis escritas em mudança social. (DALLA-DÉA; ROCHA, 2016, p.15)

Depreende-se até o momento uma característica institucional forte, a de decisões e ações tomadas em parceria com a comunidade universitária, como exemplos: a criação da instituição, a aprovação do Reuni, do UFGInclui e da Política de Acessibilidade. Nesse sentido macro, as conquistas da instituição são coletivas e construídas coletivamente, como se observa na fala do *Gestor B*:

(...) eu gostaria de reiterar esse caráter coletivo, e quando eu chamo de coletivo, foi isso que eu tratava quando eu me referia a questão da comissão, a questão do apoio da pró-reitoria de graduação e de todos, mas especialmente na figura do professor L.M., da própria reitoria na figura do reitor e aí de todos os outros órgãos e pró-reitorias que participaram disso. Então, eu acho que a força, a conquista que foi tocante a política, a pequena melhora ou a grande melhora é resultado desse trabalho coletivo das diferentes pró-reitorias e diferentes órgãos e núcleos de acessibilidade seja enquanto instituição, seja enquanto as pessoas que tiveram envolvidas. (GESTOR B).

Esta construção coletiva se destaca também na concretização da acessibilidade numa perspectiva micro, no cotidiano das dificuldades e aprendizagens de cada aluno com deficiência na instituição.

Cabe ilustrar neste sentido de construção coletiva, as práticas desenvolvidas pela *Gestora D*, que encaminha memorandos para os cursos que receberão o aluno com deficiência agendando reuniões com o aluno, a coordenação, os professores e monitores envolvidos no processo e informando que o plano de trabalho do aluno deve ser elaborado pelo curso e não pelo núcleo:

Então aí tem isso, eles recebem um memorando, aí eles vão lá, e reúnem com os professores dois cursos fizeram do jeito que eu queria, sentou todos os professores levantou as dificuldades do aluno e a partir disso eles montaram o plano de trabalho com aquilo que seria trabalhado com esse aluno. Está entendendo? Porque não pode deixar ser uma coisa do núcleo. Tem que ser um trabalho de colaboração, o núcleo seria com suas assessorias, e o aluno atendido no seu próprio curso, De acordo com suas especificidades, porque a gente não sabe todas as disciplinas, então quem é melhor que o professor da disciplina para pensar como trabalhar com este aluno? (GESTORA D).

Essa prática colaborativa junto a coordenação do curso, também é descrita pelo *Gestor F*, quanto ao ingresso de uma aluna surda e pelo *Gestora C* quanto a um aluno tetraplégico:

(...) esse ano por exemplo entrou um aluno no curso de engenharia florestal, uma aluna surda, o que nós fizemos? Antes da primeira aula, peguei a aluna, a equipe de intérpretes e fui lá na coordenadora do curso para uma conversa e falei para a coordenadora como que devia ser o processo e etc. (GESTOR F).

(...) por exemplo nós recebemos no início do ano um aluno tetraplégico no curso de física, a necessidade dele é arquitetônica. Ele tem aula no bloco A que tem uma rampa horrível, onde ele corria o risco de cair. Então tivemos que entrar em contato com a direção, com a coordenação para que houvesse um compromisso, de modificar as salas, de quando for fazer a distribuição das salas, primeiro pensar na turma dele, que tem uma necessidade arquitetônica. De as aulas serem no bloco B ou serem lá na Física. Onde verificamos, caminhando com ele, (ele em sua cadeira), por todos os espaços que ele faz, que são os locais mais acessíveis (GESTORA C).

Do mesmo modo que os resultados obtidos por essas práticas, como ilustra a *Gestora E* quanto ao sucesso na aprendizagem do aluno G. atendido pela parceria bolsistas - docentes - aluno e núcleo. Outro relato de sucesso, pode ser observado na fala da *Gestora D*⁷²:

(...) três cursos fizeram reunião só para discutir sobre isso, com a presença da monitora lá. Levantou as dificuldades e ajudou muito, porque o curso (...) têm que se mobilizar. Tem essa professora da biologia, que é coordenadora, ela mobilizou-se para atender e tem conseguido, a menina tem reprovado menos, mesmo porque ela tem deficiência intelectual, mas aí ela consegue, inclusive ela passou na disciplina de biologia celular que ela tinha reprovada mais de seis vezes, e ela conseguiu (GESTORA D).

O que se depreende, de forma central das entrevistas, é, a afirmação da política de acessibilidade enquanto uma política institucional e não como uma política de um órgão da instituição que tem a função de apoio a pessoas com deficiência, como elucida a *Gestora D*:

(...) porque eu entendo que uma política de acessibilidade é uma política institucional, porque ela tem que ser institucional? Não tem que depender

⁷² Outros casos de sucesso acadêmico, estão descritos no tópico 4.2.3 - Acessibilidade Pedagógica - entre a não-formação e o ensino colaborativo

do núcleo. Ela tem que estar nas ações dos diversos órgãos e setores, e vejo que está começando de modo muito lento (...) (GESTORA D).

Todavia, ainda não há um consenso sobre essa responsabilidade institucional quanto aos direitos do aluno com deficiência, isso se materializa muitas vezes no entendimento e em ações de responsabilização do NA enquanto único local responsável pela aprendizagem do aluno com deficiência, como elucida a *Gestora E*:

(...) eu quero agora começar a fazer o estatuto do núcleo porque eu noto que está bastante confuso na cabeça dos professores, dos coordenadores, qual é a função do núcleo, de repente parece assim que eles pensam que eu vou resolver tudo, é tipo assim: - Oh, tem um aluno que precisa de tal coisa... ó núcleo. Só que assim não é dessa forma, o núcleo não vai fazer nada sozinho. E o núcleo não vai criar estrutura que não existe, você tem que conversar com o gestor, então eu quero muito construir o estatuto. (...) conversando aqui e ali com os professores que ainda existe muito essa coisa de quem é que vai cuidar? - Não sou eu! Ou assim, estando em sala de aula quem é que vai resolver o problema que o menino (...) (GESTORA E).

É necessário buscar novos significados e esclarecer o papel do NA no ensino superior, corroborando com o pensamento de Vieira et al quanto as experiências no NA da UFRN, é imperioso “(...) *buscar desmistificar e ressignificar (...) o papel que assume o Núcleo de Acessibilidade no Ensino Superior.* (2014, p. 368/369).

Os NAs possuem esse entendimento e pautam suas ações na perspectiva de um trabalho colaborativo, de um respeito a autonomia do aluno e a autonomia da unidade, assumindo um perfil de articulação de ações e não de promoção, tal como esclarece o *Gestor A*:

Primeira coisa, nós nunca fizemos um núcleo de acessibilidade em que lá acontecesse as coisas, como se fosse um espaço especial, não em hipótese alguma. O núcleo tinha um único objetivo de dar suporte a unidade. Então se a unidade precisasse de um recurso, a gente ia atrás do recurso e entregava para a unidade. A unidade tinha dificuldade em lidar com situações A, B,C ou D, a gente ia para dar suporte, no sentido de auxiliar na condução daquele suporte ou daquele problema e tudo. Mas nunca um espaço, onde as pessoas com deficiência iam se encontrar do tipo... nós nunca quisemos isso e nunca acreditamos nesse modelo. Então lugar de pessoas deficiente é junto com os alunos, junto com os professores, na sua unidade, nos espaços públicos, por exemplo: na biblioteca, na lanchonete e não em um espaço especial. (GESTOR A).

Na perspectiva discutida por Cabral, faz-se necessária uma relação dinâmica entre os diversos atores envolvidos no processo de consolidação da cultura inclusiva, sendo que “(...) *não deve haver um protagonismo de certos atores, ambientes ou estratégias (...) é chegado o momento de se transcenderem as práticas isoladas, meramente instrumentalizadas e assistencialistas no âmbito do contexto universitário.*” (2017, p.384)

Neste sentido, a efetivação da Política de Acessibilidade na instituição só encontrará caminhos no envolvimento e mobilização de diferentes áreas da instituição, tais como a arquitetura, computação, perspectiva curricular, gestão de pessoas e a formação pedagógica, dentre outras. A partir dessa análise histórica, percebe-se que esse caminho de mobilização e ação coletivas tem sido trilhado, bem como vislumbram-se desafios na construção de uma universidade acessível, e, portanto, comprometida com a dignidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse constitui-se um momento árduo de tentar concatenar em poucas linhas o que foi possível compreender e aquilo que deixou questionamentos, necessidades de retorno ao campo ou apenas o desejo de amadurecer ainda mais as análises.

As primeiras considerações que podem ser tecidas a partir dos movimentos desta pesquisa são que a instituição tem realizado a positivação dos direitos da pessoa com deficiência de acesso e permanência à educação, respondendo as exigências propostas nos documentos legais analisados, a partir da implantação do Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade enquanto órgão suplementar, da estruturação de seu regimento e política próprios, elaborados de forma colaborativa envolvendo os diversos setores da instituição e elucidando compromissos e obrigações desses diversos setores na consolidação das ações de acessibilidade.

Foi possível a partir das entrevistas rememorar a história da política de acessibilidade e perceber sua construção vinculada a natureza da instituição que tem como marca a construção coletiva pela comunidade acadêmica de suas decisões e ações. Percebeu-se que a implantação da política ocorreu nas quatro regionais analisadas, sendo relevante a participação dos gestores entrevistados nas várias etapas do processo de elaboração da política. Esse movimento de pesquisa nas regionais trouxe a tona as boas práticas de gestão de cada regional.

Cabe referenciar que, no que tange a biografia dos gestores, a proximidade familiar, política ou acadêmica do gestor em relação a causa das pessoas com deficiência (fato que teve ênfase em todas as entrevistas) traz para as relações de alteridade uma centralidade na política, o que se confirma no destaque dado pelos entrevistados a acessibilidade atitudinal enquanto fator crucial para a concretização das ações previstas na política.

A responsabilidade social da universidade afirma-se em seus documentos oficiais, mas faz-se necessário que ela extrapole esse local e se transforme em ações concretas. Nesse sentido os gestores percebem entraves e limites que a política enfrenta para sua institucionalização, mas não se mostram enfraquecidos diante dessas limitações, ilustrando e indicando possibilidades de superação das barreiras à acessibilidade arquitetônica, comunicacional, pedagógica e atitudinal.

As faces da acessibilidade destacadas na pesquisa se encontram em um universo multifatorial que explicita uma interdependência entre a efetivação das acessibilidades arquitetônica, comunicacional, pedagógica e atitudinal, bem como a presença de polos de oscilação internos a cada face, as barreiras e os facilitadores a sua concretização.

A acessibilidade arquitetônica é permeada pelos elefantes-brancos, obras e reformas efetivadas sem a consulta aos núcleos de acessibilidade e pelas possibilidades concretas de adaptações razoáveis a realidade de estudantes com diferentes necessidades educacionais.

No que tange a acessibilidade comunicacional, os entraves perpassam a invisibilidade da necessidade de comunicação dos estudantes com deficiência nos diversos setores da instituição e em possibilidades da tecnologia assistiva na adaptação de materiais e em softwares especializados.

Na perspectiva pedagógica destaca-se a barreira da não-formação docente para o atendimento das especificidades dos estudantes, bem como a abertura para o aprender e o ensinar de forma colaborativa proposto pelos projetos dos NAs.

Por sua vez, a acessibilidade atitudinal na instituição tem enquanto barreira de maior impacto a efetivação de qualquer face da acessibilidade, o não-querer, tornando-se imprescindível a construção de uma cultura de alteridade, reconhecimento de direitos e inclusão na instituição.

Destacou-se o entendimento de que a política de acessibilidade deve ser vivida enquanto compromisso institucional e que sua efetivação depende do trabalho colaborativo de docentes, técnico-administrativos, bolsistas, gestores e discentes com e sem deficiência. Foram detalhadas pelos gestores práticas que tem alcançado os objetivos de inclusão, permanência e sucesso acadêmico aos alunos com deficiência, o que corrobora com os achados de outros pesquisadores e pesquisadoras como Moreira, Bolsanello e Seger (2011), Anache, Rovetto e Oliveira (2014) e Vieira et al (2014).

Ressaltou-se neste estudo a relevância do protagonismo das pessoas com deficiência na instituição sendo crucial o reconhecimento da pessoa com deficiência enquanto sujeito de direitos, por ela mesma e pela comunidade universitária.

Cabe destacar que se faz necessário uma clareza da atualidade e da pouca idade dos caminhos da acessibilidade no Brasil, no Ensino Superior e na instituição, e que esse processo implica uma transformação social, uma mudança do local ocupado pela pessoa com deficiência no imaginário social, assim como o rompimento de estigmas e preconceitos. Todavia, destaca o *Gestor B*, não se pode negar ou minimizar o papel fundamental da universidade neste processo:

(...) a universidade é um espaço privilegiado para fazer inovações, não só no sentido técnico e produtivo de gerar um produto específico, que vai ter impacto no mercado, mas em situações dessa natureza produz inovações que eu chamo de social, são inovações às vezes mais difíceis de ser conquistadas e implementadas mas que tem um efeito social e cultural e histórico de longo prazo (GESTOR B).

Como elucida o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, às instituições de ensino superior, cabe contribuir “(...) *não só com a sua capacidade crítica, mas também com uma postura democratizante e emancipadora que sirva de parâmetro para toda a sociedade*”. (BRASIL, 2007a, p.37).

Afirma-se neste estudo o dever, a potencialidade e o compromisso da Política de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás, enquanto uma política atrelada a princípios de afirmação dos direitos humanos na “(...) *construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã*” (BRASIL, 2007a, p.11).

Deseja-se com esse estudo que as experiências vividas pela Universidade Federal de Goiás em seus caminhos de construção da Política de Acessibilidade possam além de mostrar à própria instituição e seus atores o quanto já caminhou, como caminhou e o quanto falta para caminhar, também inspirar, convidar e desafiar outras instituições a enfrentarem essa necessária e difícil materialização de uma universidade acessível.

Sugere-se um maior aprofundamento nas questões apresentadas, com vistas a compreender em que medida o ensino superior tem garantido políticas e práticas inclusivas. Os estudos de Pletsch e Leite (2017) afirmam que apesar de haverem avanços na produção do conhecimento acerca da inclusão e acessibilidade no ensino superior, este crescimento está aquém das demandas de ingresso de alunos,

corroborando com essas autoras afirma-se a necessidade de pesquisas futuras que elucidem as limitações, entraves e dificuldades da gerência dessa política num contexto universitário na busca de subsídios para construir espaços acadêmicos e espaços sociais mais humanos e mais justos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia; CASTRO, Sabrina Fernandes. As instituições de Ensino Superior diante da inclusão: processos seletivos e matrículas. IN: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos, et al. **Políticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal, RN: EDUFRRN, 2009. p.65-79

ALMEIDA JÚNIOR, Claudovil Barroso de; FERNANDES, Sueli. Políticas de acessibilidade no ensino superior: desafios institucionais. **Estação Científica (UNIFAP)**, Macapá, v. 6, n. 3, p. 75-83, set./dez. 2016.

ALVES, Jeferson F. A audiodescrição e a dimensão estética da apreensão das imagens por parte das pessoas com deficiência visual. In: MARTINS, Lucia A.R., PIRES, Gláucia N.L., PIRES, João.(Orgs). **Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoio especializados**. João Pessoa: Ideia, 2014.

AMARAL, Lígia A.. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. p. 1-15. In: AQUINO, Júlio G. (org). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998 Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/Sobre_crocodilos_e_avestruzes__Ligia_Amaral_1_.pdf?1473202737> Acesso em 22 dezembro 2016

ANACHE, Alexandra Ayach; ROVETTO, Sabrina Stella Maris; OLIVEIRA, Regiane Alves de. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 299-312, 2014. Disponível em:<<http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/9037>> Acesso em 10 abril 2016.

ANDRÉ, Marli. E. D.A. e LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

ASCOM. UFG Implanta o Reuni. **Revista UFG Afirmativa**. Goiânia. 2008. Disponível em: <<https://www.ascom.ufg.br/p/7236-revista-ufg-afirmativa>> Acesso em 5 janeiro 2018

ASCOM/UFG. **UFG lança curso de formação SE INCLUI**. 2017. Disponível em: <<https://www.ufg.br/n/101189-ufg-lanca-curso-de-formacao-se-inclui>> Acesso em 14/ fev 2018.

ATIQUE, Andraci Lucas Veltroni; VELTRONI, Alexandre Lucas. O direito à educação no Brasil e a pessoa portadora de deficiência—as obrigações das instituições de ensino superior. **NEJ**, v. 12, n. 1, p. 119-136, 2008. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/457/399>> Acesso em 15 abril 2016.

BAPTISTA, Claudio Roberto. A Política Nacional de Educação Especial no Brasil: passos para uma perspectiva inclusiva? IN: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos, et al.

Políticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos. Natal, RN: EDUFRN, 2009. p.19 -33

BARBOSA, Josilene Sousa Lima; SCHENEIDER, Henrique Nou; SOUZA, Rita de Cácia Santos. Tecnologia Assistiva em Educação: caminhos a trilhar. IN: FERRETE, Anne Alilma Silva Souza; SOUZA, Verônica dios Reis Mariano; FERRETE, Rodrigo Bozzi. **A inclusão escolar da pessoa com deficiência.** (Orgs) São Cristovão: Editora UFS. 2013. p.113-126.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: edições, 2011.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 1961. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 9 janeiro 2018

BRASIL. **Lei nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1971. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 9 janeiro 2018

BRASIL. **Decreto n 72.425 de 3 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e dá outras providências. 1973. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 fevereiro 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** 1988. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 12 abril 2017.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. **Portaria N.º 1.793, de dezembro de 1994.** Brasília:, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 12 abril 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular 277/MEC/GM.** Brasília:, 1996a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 12 abril 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 17 abril 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1679 de 02 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. Brasília, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 05 janeiro 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 1999b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em 05 janeiro 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em 20 janeiro 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm> Acesso em 14 fevereiro 2018.

BRASIL. **Portaria MEC nº 2.678 de 24 de setembro de 2002.** Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. 2002b. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>> Acesso em 14 fevereiro 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284 de 07 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria3284.pdf>>. Acesso em 05 janeiro 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em 15 abril 2016.

BRASIL. **Lei nº 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 no 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> Acesso em 15 dezembro 2017

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005b.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 23 novembro 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais**. Brasília, 2006a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf> > Acesso em: 23 abril 2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 976 de 05 de maio de 2006**. Dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério da Educação conforme decreto 5.296 de 2004. Brasília, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port976.pdf>> Acesso em: 23 novembro 2017

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos/Presidência da República. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007**. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2191> Acesso em: 23 abril 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Editais do Programa incluir: acessibilidade na educação Superior Incluir 2007/SESU-SEESP/MEC**. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=813-editalincluir-integra-2007-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 15 setembro 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 12 abril 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 15 abril 2016.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009. 128 p. 2009b. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>>. Acesso em: 14 junho 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de Julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 22 abril 2016.

BRASIL. **Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2011.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 16 janeiro 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm> Acesso em 17 julho 2016

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional da pessoa com Deficiência-Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da União, 2011c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm> Acesso em 17 julho 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº 8/2012.** 2012 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 12 abril 2016.

BRASIL. **Cartilha Viver sem Limites.** 2013a. Disponível em< http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf> Acesso em 18 jul. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo MEC/INEP: Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência,** 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16759-principaisindicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192>Acesso em: 08 abril 2016.

BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em 2 abril 2016

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino., 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm> Acesso em 17 julho 2017

BRASIL. **Lei nº 13.664, de 20 de março de 2018.** Cria a Universidade Federal de Catalão, por desmembramento da Universidade Federal de Goiás. 2018a Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13634.htm> Acesso em 19 junho 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.665, de 20 de março de 2018.** Cria a Universidade Federal de Jataí, por desmembramento da Universidade Federal de Goiás. 2018b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13635.htm> Acesso em 19 junho 2018.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 232, 2011. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/666>> Acesso em: 12 abril 2016.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas/Inclusion of Special Education's target audience in Brazilian Higher Education: History, policies and practices. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 3, p. 371-387, 2017. Disponível em < <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/3826>> Acesso em: 22 agosto 2018

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do Público-Alvo da Educação Especial em Instituições de Ensino Superior brasileiras/Between normalization and legitimation of the access, participation and training of the target group of special education in Brazilian higher education institutions. **Educar em Revista**, p. 55-70, 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51046>> Acesso em 22 agosto 2018

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; Políticas de Ações Afirmativas, Pessoas com Deficiência e Reconhecimento das Identidades e Diferenças no Ensino Superior Brasileiro. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, 2018. Disponível em<<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3364>> Acesso em 22 agosto 2018

CAMPOS, Dinael Corrêa de. **A análise de conteúdo na pesquisa qualitativa.** In: BAPTISTA, Makilim Nunes; CAMPOS, Dinael Corrêa de. Metodologias de pesquisa em ciências: análises quantitativa e qualitativa. 2016. p.322-348.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade. **Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro**, v. 13, n. 17, p. 45-56, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>> Acesso em 20 jan 2018

CANTORANI, José Roberto Herrera; PILATTI, Luiz Alberto. Acessibilidade na Universidade Tecnológica Federal do Paraná: análise a partir de relatórios do Inep e do olhar do gestor. **Educar em Revista**, n. 57, p.171-189, 2015. Disponível em: <

<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/41363/26345> > Acesso em: 12 abril 2016

CARVALHO, Cíntia; DE SOUSA NETO, Alípio R. Considerações sobre a acessibilidade para as pessoas com necessidades especiais na sede do CAJ/UFG. **Itinerarius Reflectionis**, v. 2, n. 1, p.43-66, 2006 Disponível em: <<http://revistas.ufg.emnuvens.com.br/ritref/article/download/20325/19138>> Acesso em: 12 abril 2016.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 85-92, 2006. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4350>> Acesso em 07 abril 2016.

COSTA, Valdelúcia Alves. As demandas da formação e da prática docente inclusiva sob a égide dos direitos humanos. IN: SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da. **Educação Inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas**. (Orgs) São Paulo: Cortez. 2015.

COSTA, Vanderlei Balbino; RODRIGUES, Vânia Ramos. **Novos Horizontes sobre Inclusão Escolar: múltiplos olhares**. Curitiba: CRV, 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**, Porto Alegre: Artmed, 2007.

CROCHÍK, José Leon. Educação inclusiva subjetividade, preconceito e direitos humanos: qual a sua relação? IN: SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da. **Educação Inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas**. (Orgs) São Paulo: Cortez. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>> Acesso em 18 jun 2018

DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; PEREIRA, Jessica Moura; SANTANDER, Carlos. Universidade enquanto formadora de profissionais e professores preparados para a Inclusão. In: MACHADO, Vilma de Fátima, BORGES, Rosana Maria Ribeiro; SANTOS, Leonilson Rocha. (Orgs). **Direitos Humanos: Inclusão**. Goiânia: Gráfica da UFG, 2016.

DALLA DEA, Vanessa Helena Santana; ROCHA, Cleomar. Política de Acessibilidade na Universidade Federal de Goiás: Construção do Documento. **Revista Polyphonia**, 2016, Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/43447/21726>>;, Acesso em: 27 outubro 2016

DALLA DEA, Vanessa Helena Santana - **Se inclui** – Dados eletrônicos. – Goiânia : Gráfica UFG, 2017. Ebook : 35 p.

DALLA DEA, Vanessa Helena Santana; OLIVEIRA, Ana Flavia Teodoro de Mendonça; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira. Uma análise do perfil dos núcleos de acessibilidade das universidades públicas federais da região centro-oeste. **Revista Educação Especial em Debate**, n. 05, p. 96-113, 2018. Disponível em: <<http://www.portaldepublicacoes.ufes.br/REED/article/view/20984>> Acesso em: 19 agosto 2018

DDRH/UFG. **Programa de Formação para a Docência no Ensino Superior**. 2017 Disponível em: <<https://ddrh.ufg.br/n/90895-programa-de-formacao-para-a-docencia-no-ensino-superior-regional-goiania-2016>> Acesso em 14 fev 2018

DE BRITO DAMIA, Fábila Lima; ARAUJO, Luiz Alberto David. O direito ao voto das pessoas com deficiência. **Novos Estudos Jurídicos**, v. 15, n. 3, p. 327-345, 2011. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/2747>> Acesso em: 15 abril 2016

DUARTE, Emerson Rodrigues et al. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 2, p. 289-300, 2013. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=Ink&exprSearch=679383&indexSearch=ID>> Acesso em: 18 abril 2016.

ELEFANTE BRANCO. s.d. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Elefante_branco> Acesso em 15 jan 2018

FERRARI, Marian A.L.; SEKKEL, Marie Claire. Inclusive education at higher education: a new challenge. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932007000400006&script=sci_arttext> Acesso em: 11 abril 2016.

FERREIRA, Cléia Simone e SANTANA, Rômulo Renato Cruz. Reflexões sobre a formação docente na educação inclusiva. In: COSTA, Vanderlei Balbino; RODRIGUES, Vânia Ramos. (Orgs). **Novos horizontes sobre inclusão escolar: múltiplos olhares**. Curitiba: CRV, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**-. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009

GAIO, Roberta; MENEGUETTI, Rosa G.K. **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2 ed. 2004.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Acessibilidade Tecnológica. In: DÍAZ, Félix et al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009 p.191-202.

GEORGEN, Pedro. Prefácio. IN: JANNUZZI, Gilberta de M. **A educação do deficiente no Brasil**. Autores associados, 2017. [e-book] p.6-7

GIL, Antônio. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ªed São Paulo: Atlas S.A. 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro:Guanabara. 2004

GONÇALVES MENDES, Enicéia. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

Goncalves MENDES, Enicéia. Breve historia de la educación especial en Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010. Disponível em: <<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>> Acesso em: 22 agosto 2018

HAMÚ, Daura Rios Pedroso; BALDINO, José Maria. O programa UFGInclui: novas chances de acesso a educação superior para excluídos. IN: ZANATTA, Beatriz Aparecida; ARAÚJO, Denise Silva; BALDINO, José Maria. **Temas de educação: olhares que se entrecruzam**. Goiânia: Ed da PUC Goiás. 2012. p.85-102

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Editora Companhia das Letras, 2009

IFG. **Representantes do IFG, UFG, IF Goiano e UEG realizam reunião sobre projeto de formação para a inclusão**. 2017. Disponível em <<https://www.ifg.edu.br/ultimas-noticias/3006-inclusao>> Acesso em 23 agosto 2018

IFGOIANO. **Instituições discutem experiências de inclusão**. 2017. Disponível em <<https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/component/content/article/160-noticias-antteriores/7273-instituicoes-discutem-experiencias-de-inclusao.html>> Acesso em 23 agosto 2018

INCLUIR, Programa. **Documento orientador: acessibilidade na educação superior**. Brasília, DF: SECADI/SESu, 2013.

INEP. **Microdados do Censo da Educação Superior 2016**. 2017 <http://download.inep.gov.br/microdados/microdados_censo_superior_2016.zip> Acesso em 23 fevereiro 2018

JANNUZZI, Gilberta de M. **A educação do deficiente no Brasil**. Autores associados, 2017. [e-book]

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O atendimento especializado no Exame Nacional do Ensino Médio. IN: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; Pires, José. (Orgs). **Caminhos para a Educação Inclusiva. Políticas, práticas e apoios especializados**. João Pessoa: Idea. 2014. p. 277-308

KASSAR, Mônica de Carvalho M. Uma leitura da educação especkal no Brasil. In: GAIO, Roberta; MENEGUETTI, Rosa G.K. Caminhos pedagógicos da educação especial. Petrópolis: Vozes, v. 83, p. 20-42. 2004.

LAKATOS, Eva M. e MARCONI, Marina A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

LANNA JUNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. Disponível em <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%ADtico_das_Pessoas_com_Defici%C3%Aancia_no_Brasil.pdf?1473201976> Acesso em: 10 agosto 2017

LOMONIER, Elisângela Leles; FARIAS, Juliana do Nascimento. Legislações e políticas públicas inclusivas. n: COSTA, Vanderlei Balbino; RODRIGUES, Vânia Ramos. (Orgs). **Novos horizontes sobre inclusão escolar: múltiplos olhares**. Curitiba: CRV, 2017.

MAGALHÃES, Rita de Cássia N.P. Ensino superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência. In: VALDÉS, María Teresa Moreno. **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios**. Fortaleza: EDUECE, 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/259563228_Inclusao_de_Pessoas_com_Deficiencia_no_Ensino_Superior_no_Brasil_Caminhos_e_Desafios> Acesso em 03 janeiro 2017

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?**. Summus Editorial, 2003

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGUETTI, Rosa G.K. **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, v. 83, p. 74-94 2004.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **A Educação Especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar**. s.d. Disponível em <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>> Acesso em 20 de janeiro de 2018

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Apresentação. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (Org). **Inclusão no Ensino Superior: Docência e Necessidades Educacionais Especiais**. Natal: EDUFRN, 2013. p.

MAZZOTTA, Marcos J. S.. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. Cortez Editora, 2011. 231p.

MEDIA LAB/UFG. Apresentação. 2017. Disponível em: <<https://www.medialab.ufg.br/p/7219-apresentacao>> Acesso em 10 fev 2018

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira. Mapeando, conhecendo e identificando ações da UFRN diante do ingresso de estudantes com deficiência. IN: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos, et al. **Políticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal, RN: EDUFRN, 2009. p.19 -33

MERLIN, Iria Aparecida Stahl; MERLIN, Marina Stahl. **Composição de um trabalho de conclusão de curso (TCC)**. In: BAPTISTA, Makilim Nunes; CAMPOS, Dinael Corrêa de. Metodologias de pesquisa em ciências: análises quantitativa e qualitativa. 2016. p.322-348.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, n. 41, p. 125-143, 2011. Disponível em: <ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewArticle/25006> Acesso em: 11 abril 2016.

MOREIRA, Hélvio Feliciano; MICHELS, Luciano Rhinow; COLOSSI, Nelson. Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior. **Escritos sobre Educação**, Ibité, vol. 5, n. 1, p. 19-25. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432006000100004>. Acesso em: 15 abril 2016.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. 1995. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>> Acesso em 18 janeiro 2018

NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE/UFG. **Relatório das Ações da comissão de acessibilidade**. UFG: 2015

NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE/UFG. **História**. 2017a. Disponível em: <<https://acessibilidade.ufg.br/p/2303-historia>> Acesso em 23 janeiro 2018

NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE/UFG. **Programação dos Seminários 2017**. 2017b. Disponível em: <<https://acessibilidade.ufg.br/n/101270-programacao-dos-seminarios-2017>> Acesso em 23 agosto 2018

ONU. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Resolução n. 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423_por.pdf> Acesso em: 09 abril 2016.

PEREIRA, Rosamaria Reo, et al. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 147-160, 2016. Disponível em: <<http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/19898>> Acesso em: 12 abril 2016

PEREIRA, Débora Mara; NUNES, Débora Regina de Paula. Estratégias de ensino para educandos com síndrome de Asperger. IN: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; Pires, José. (Orgs). **Caminhos para a Educação Inclusiva. Políticas, práticas e apoios especializados**. João Pessoa: Idea. 2014. p. 309 - 332

PLETSCH, Márcia Denise; LEITE, Lúcia Pereira. Análise da produção científica sobre a inclusão no Ensino Superior brasileiro. **Educar em Revista**, p. 87-106, 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51042>> Acesso em 20 abril 2018

PLETSCH, Márcia Denise; DE MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira. Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais da região sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 12, n. 3, p. 1610-1627, 2017. Disponível em <<http://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354>>. Acesso em 10 abr 2018

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

PROGRAD/UFG. **Letras: Libras - Licenciatura - Goiânia**. 2015. Disponível em: <<https://prograd.ufg.br/p/8968-letras-libras-licenciatura-goiania>> Acesso em 20 fevereiro 2018

QUEIROZ, Angélica. Estudantes com deficiência terão cotas na graduação. **Jornal UFG**. Goiânia. p.12, Nov-Dez, 2017. Disponível em: <<https://jornalufgonline.ufg.br/n/101611-estudantes-com-deficiencia-terao-cotas-na-graduacao>> Acesso em 20 dezembro 2017

RANGNI, Rosemeire de Araújo; COSTA, Maria da Piedade Resende. Altas habilidades/superdotação e deficiência: reflexões sobre o duplo estigma. **Educar em Revista**. n. 53, 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n53/12.pdf>> Acesso em 20 abr 2017

REIS, Heloísa Esser, et al. **Universidade Federal de Goiás : imagens e memórias (1960 - 1964)**. Goiânia : Associação dos Arquivistas Brasileiros, 2010. 286 p

RESENDE, Ana. P. C. **Acessibilidade e Inclusão para Todos, 2007**. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=749>>. Acesso em: 21 novembro 2016.

RIBEIRO, Fernanda Cecília; LIMA, Verônica Daniela Gomes. O atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência: desafios e reflexões. In: COSTA, Vanderlei Balbino; RODRIGUES, Vânia Ramos. (Orgs). **Novos horizontes sobre inclusão escolar: múltiplos olhares**. Curitiba: CRV, 2017. p.65-76

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, T. Guimarães. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: Díaz F. et al **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, p. 27-37, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/rp6gk>> Acesso em: 20 jan 2017

RODRIGUES, Flavia Ferreira; SILVEIRA, Maria Lucimar A. S. A inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior. In: COSTA, Vanderlei Balbino; RODRIGUES, Vânia Ramos. (Orgs). **Novos horizontes sobre inclusão escolar: múltiplos olhares**. Curitiba: CRV, 2017. p.125-138

ROSA, Dalva Eterna Gonçalves; ALMEIDA, Dulce Barros; TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves. A experiência do Núcleo de Acessibilidade da UFG como espaço de apoio à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. In: **Senabraille**, VII, 2011. São Paulo. Disponível em: <<http://www.sbu.unicamp.br/senabraille/apresentacoes/Trabalhos/ArtigoA%20experiencia%20do%20Nucleo%20de%20Acessibilidade%20da%20UFG.pdf>>. Acesso em: 27 outubro 2016

SANTOS, Cristiane da Silva. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. 389f

SANTOS, Luzia Guacira. Por uma escola sem exclusões: intervenções pedagógicas junto a estudantes cegos e com baixa visão. In: MARTINS, Lucia A.R., PIRES, Gláucia N.L., PIRES, João.(Orgs). **Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoio especializados**. João Pessoa: Ideia, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9. Disponível em <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540> Acesso em 20 dezembro 2017

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão**. 2007. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=2072>> Acesso em 20 fevereiro 2017

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, p. 10-16, 2009. Disponível em <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319> Acesso em 20 dezembro 2016

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Considerações sobre adaptações razoáveis no local de trabalho.** 2017. Disponível em: <<http://www.portalacesse.com/2017/08/29/consideracoes-sobre-adaptacoes-razoaveis-no-local-de-trabalho/>> Acesso em 20 novembro 2017

SEVERO, Maria do Carmo de Sousa. MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Uma análise da Tessitura do serviço de professores itinerantes: da integração a inclusão escolar. IN: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Glaúcia Nascimento da Luz; Pires, José. (Orgs). **Caminhos para a Educação Inclusiva. Políticas, práticas e apoios especializados.** João Pessoa: Idea. 2014. p. 333-356

SIBI/ UFG. **Laboratório de Acessibilidade Informacional.** 2017. Disponível em: <<https://www.bc.ufg.br/p/13671-laboratorio-de-acessibilidade-informacional>> Acesso em 18 fevereiro 2018

SILVA, Aida Maria Monteiro. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva e a relação com os direitos humanos. IN: SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da. **Educação Inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas.** (Orgs) São Paulo: Cortez. 2015.

SILVA NETO, Manoel Messias da, et al. Ações de inclusão de discentes com deficiência ao Ensino Superior. **Ciência & Desenvolvimento-Revista Eletrônica da FAINOR**, v. 8, n. 2, p. 51-65, 2015. Disponível em: <<http://srv02.fainor.com.br/revista237/index.php/memorias/article/view/405>> Acesso em: 13 abril 2016.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 1, p. 127-136, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n1/10.pdf>> Acesso em 16 jun 2018

SISU. s.d. Disponível em: <<http://www.sisu.mec.gov.br/>> Acesso em 10 jan 2018

SOUZA, Verônica dios Reis Mariano; ANJOS, Isa Regina Santos dos; SANTOS, Antonio Carlos Nogueira. Acessibilidade na Universidade Federal do Sergipe. IN: FERRETE, Anne Alilma Silva Souza; SOUZA, Verônica dios Reis Mariano; FERRETE, Rodrigo Bozzi. **A inclusão escolar da pessoa com deficiência.** (Orgs) São Cristovão: Editora UFS. 2013. p. 141 -156.

STROPARO, Eliane Maria; MOREIRA, Laura Ceretta. O papel da biblioteca universitária na inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. **Educação (UFSM)**, v. 1, n. 1, p. 209-222, 2016. Disponível em: <<http://cas.cavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/17430>> Acesso em: 15 abril 2016.

TARTUCI, Tânia Maria. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência na UFG/Câmpus Catalão.** 2014. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação),

Faculdade de Educação, UFG /Câmpus Catalão. Catalão. 2014 Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3924>> Acesso em: 5 abril 2016

TRIVINÕS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**, São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/08629_1por.pdf>. Acesso em: 07 abril 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 20 abril 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **REUNI: Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal de Goiás**. Goiânia: Cegraf, 2007. 84p

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás. **Resolução CONSUNI nº 31/2012**. Altera a Resolução CONSUNI Nº 29/2008, modificada pelas Resoluções 20/2010 e 18/2011, que dispõem sobre o Programa UFGInclui na UFG. 2012. Disponível em: <http://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2012_0031.pdf> Acesso em: 23 novembro 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015** Goiânia : UFG , 2011. 156 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás. **Resolução CONSUNI nº 29/2008**. Cria o Programa UFGInclui na Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. 2008. Disponível em: <https://prograd.ufg.br/up/90/o/Resolucao_CONSUNI_2008_0029.pdf> Acesso em: 23 novembro 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **UFG: 2006-2013**. Goiânia: UFG, 2013a. 206p

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Estatuto**. Texto aprovado na reunião dos três conselhos realizada no dia 29/11/2013. 2013b. Disponível em: <https://www.ufg.br/up/1/o/ESTATUTO_da_UFG_2014.pdf> Acesso em: 23 abril 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás. **Resolução CONSUNI nº 34/2014**. Dispõe sobre normas para avaliação de pessoal docente à promoção para a Classe E, com denominação de docente Titular, na Carreira do Magistério Superior. 2014a. Disponível em:

<https://www.ufg.br/up/1/o/Resolucao__34_Normas_Avalia%C3%A7%C3%A3o_Pro-mocao_Para_Classe_E-Docente_Titular-revisaoFranciscoFINAL_-_PRODIRH.pdf> Acesso em: 23 janeiro 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Conselho Universitário da Universidade Federal de Goiás. **Resolução CONSUNI nº 43/2014**. Cria o Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás (UFG) SINAce, aprova o respectivo Regimento e revoga a Resolução CONSUNI Nº 32/2011. 2014b. Disponível em: <https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2014_0043.pdf> Acesso em: 23 abril 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução Conjunta CONSUNI/CEPEC/ Conselho de Curadores Nº 01/2015**. Aprova o Regimento Geral da Universidade Federal de Goiás, 2015a. Disponível em: <<https://www.ufg.br/up/1/o/RESOLUCAO-3CO-01-2015.pdf>> Acesso em: 23 abril 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Núcleo de Acessibilidade/UFG. **Ofício 02/2015**. Relatório das atividades de julho/2015, 2015b. Disponível em: <http://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/Relatorio_DPEE-SECADI_FINAL_Julho_de_2015.pdf>. Acesso em: 23 abril 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Núcleo de Acessibilidade/UFG. **Ofício 006/2016**. Relatório das ações de acessibilidade, 2016. Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/Relat%C3%B3rio_de_Outubro_2016.pdf>. Acesso em: 23 novembro 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Núcleo de Acessibilidade/UFG. **Resposta ao Ofício nº 152/2013/MEC/SECADI/DPEE**. Relatório das ações de acessibilidade, 2017a. Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/Relat%C3%B3rio_SINAce_2017_Resposta_a_o_Of%C3%ADcio_n%C2%BA152_2013_MEC_SECADI_DPEE..pdf>. Acesso em: 30 dezembro 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Núcleo de Acessibilidade/UFG. **Política de Acessibilidade da UFG**. 2017b. Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/POLITICA_ACESSIBILIDADE_UFG_04_2017_ultimo.pdf> Acesso em: 15 setembro 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Universidade Federal de Goiás - Gestão 2014-2017** [recurso eletrônico]. Goiânia, Gráfica UFG, 2017c. 112p. Disponível em: <https://www.ufg.br/up/1/o/Livro_de_Gestao_Issu_.compressed.pdf> Acesso em 5 fevereiro 2018

Universidade Federal de Goiás. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2012**. Goiânia: UFG, 2017d. 92 p. Disponível em: <https://www.ufg.br/up/1/o/PDI_UFG_-_Plano_de_desenvolvimento_institucional_2018-2022.pdf> Acesso em 10 maio 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Núcleo de Acessibilidade/UFG. **Relatório das ações de acessibilidade 2018/1**. 2018. [No prelo]

VIEIRA, Francisco Ricardo Lins, et al. Núcleo de Acessibilidade e o Apoio a Estudantes com Necessidades Especiais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. IN: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; Pires, José. (Orgs). **Caminhos para a Educação Inclusiva. Políticas, práticas e apoios especializados**. João Pessoa: Idea. 2014. p. 357-372

ANEXOS