

UMA ANÁLISE DO PERFIL DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS DA REGIÃO CENTRO-OESTE

AN ANALYSIS OF THE PROFILE OF THE ACCESSIBILITY NUCLEI OF THE FEDERAL PUBLIC UNIVERSITIES OF THE CENTRAL-WEST REGION

Vanessa Helena Santana Dalla Dea¹
Ana Flavia Teodoro de Mendonça Oliveira²
Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo³

Resumo: O número de pessoas com deficiência matriculadas no ensino superior tem aumentado significativamente. O objetivo desta pesquisa é analisar o perfil dos núcleos de acessibilidade de cinco universidades públicas federais da região Centro-Oeste do Brasil, verificando: condições de trabalho, recursos humanos e materiais, e acessibilidade nas instituições. Para coleta de dados, foi utilizado um questionário por meio eletrônico. As análises revelam que os núcleos de acessibilidade possuem coordenadores bem qualificados, mas faltam investimentos e políticas públicas para melhorar os recursos humanos e as condições de acessibilidade para garantir o direito dos alunos público-alvo da educação especial.

Palavras-chave: Ensino superior. Acessibilidade. Inclusão.

Abstract: The number of people with disabilities enrolled in higher education has increased significantly. The objective of this research is to analyze the profile of the Accessibility Centers of five federal public universities in the Central-West region, verifying: working conditions, human and material resources, and accessibility in institutions. A questionnaire was used for electronic data collection. The analyzes reveal that accessibility centers have well-qualified coordinators, but lack investments and public policies to improve human resources and accessibility conditions to ensure the right of targeted public education students to special education.

Keywords: Higher education. Accessibility. Inclusion.

Introdução

A inclusão social e a educação inclusiva são expressões que ganharam importância no discurso de diferentes correntes político-ideológicas ao longo dos últimos anos. Vários são os debates em que as chamadas “minorias” ou “grupos excluídos” figuram como matéria de pauta. Não é excessivo lembrar que esses grupos minoritários

¹ Docente da Universidade Federal de Goiás e Diretora do Núcleo de Acessibilidade da universidade. Email: vanessaaquatica@gmail.com

² Professora Adjunta I da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Email: anaflavia_teodoro@hotmail.com

³ Professor Associado II do Departamento de Fisioterapia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Email: ricardolins67@gmail.com

representam uma acentuada parcela da população mundial, o que, por si só, já é razão suficiente para se pensar em uma educação inclusiva.

Convém sublinhar, inicialmente, que a educação inclusiva, conforme nos aponta Mendes (2002), é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, que está atrelado à construção de uma sociedade democrática, em que todos conquistam a sua cidadania e onde há um reconhecimento político das diferenças. Trata-se de um movimento de resistência contra a exclusão social que, historicamente, vem afetando grupos minoritários, caracterizado por movimentos sociais que visam à conquista do exercício do direito ao acesso a recursos e serviços da sociedade.

Nesse contexto, destaca-se a luta das pessoas com deficiência e dos estudantes com necessidades específicas, como aqueles que apresentam transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para ter acesso ao ensino superior de qualidade, em condições de igualdade com os outros estudantes. Contudo, é preciso salientar que a inclusão, permanência e aprendizagem desses alunos no ensino superior estão garantidas por uma série de aparatos legais que contemplam o processo de educação desse grupo de estudantes.

Por certo, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva (2008) foi um dos marcos políticos que impulsionou o processo de inclusão no ensino superior, tendo em vista que esse documento preceitua que,

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (MEC/SECADI, 2008, p.10)

Contudo, para que de fato essa inclusão aconteça, é fundamental que as instituições de ensino superior institucionalizem o atendimento educacional especializado, para garantir o pleno acesso desses estudantes ao currículo em condições de igualdade. Dessa forma, para atender de forma satisfatória às pessoas com deficiência no ensino superior, foram criados, nas universidades, os núcleos de acessibilidade, cujo objetivo, de acordo com o Decreto nº 7.611/2011, é o de “eliminar barreiras físicas, de

comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011). Sendo assim, por núcleo de acessibilidade, entende-se:

[...] A constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços ambientais, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição, como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica e extensão e ensino para inclusão educacional e social das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2008)

É importante salientar que o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) também trata da inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, salientando que o sistema educacional inclusivo deve ser assegurado em todos os níveis, para que a pessoa com deficiência possa alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. De acordo com a referida lei:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. (BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Art. 28)

Diante desse contexto, constata-se a importância dos núcleos de acessibilidade para que a inclusão no ensino superior possa ser de fato efetivada. Nesse sentido, concordamos com Saraiva (2015), quando ressalta que os núcleos de acessibilidade assumem papel importante nas IES, por ser responsável pela organização das ações institucionais para o combate às barreiras que interferem no acesso e permanência dos alunos com NEE nesse nível de ensino.

Por outro lado, apesar da importância dos núcleos de acessibilidade na efetivação das políticas de inclusão nas IES, evidencia-se ainda a necessidade de se pensar na organização e no funcionamento desses órgãos. Nesse sentido, o estudo de Saraiva (2015), sobre os núcleos de acessibilidade das universidades federais do Nordeste

brasileiro, revela que, embora os núcleos de acessibilidade venham executando ações que envolvem diversos segmentos da comunidade universitária para permanência dos alunos com NEE no ensino superior, essas ações precisam ser ampliadas. A autora destaca que os coordenadores dos núcleos de acessibilidade denunciam a necessidade de ampliação de recursos financeiros e humanos, além de formação profissional e de uma rede colaborativa entre os núcleos de acessibilidade.

O estudo de Santos (2013), denominado “Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas”, investigou, no Brasil, o contexto da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e da Universidade Federal de Goiás (UFG). A pesquisa da autora apontou que, embora lentamente, os serviços de apoio, como os núcleos de acessibilidade, têm conseguido desenvolver ações com outros órgãos das instituições de modo a delinear uma política educacional inclusiva. No entanto, a autora destaca:

[...] A importância do estabelecimento de redes entre as universidades que adotam estratégias avançadas de apoio ao aluno com deficiência para facilitar o intercâmbio de experiências e boas práticas, assim como acontece entre as instituições portuguesas por meio do Gtaedes. Se no Brasil somos capazes de gerir um sistema único de acesso às Ifes (Sisu), via Enem, somos capazes de ações articuladas no campo de partilhar informações sobre as ações e os encaminhamentos realizados para garantir o acesso e a permanência do aluno com deficiência nos estabelecimentos de educação superior. (SANTOS, 2013, p. 339).

Diante dessa realidade e da recente Lei nº 13.409 de dezembro de 2016, que prevê cotas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino técnico e superior, acentua-se ainda mais a necessidade de pesquisas que investiguem a atuação dos núcleos de acessibilidade nas universidades públicas e, sobretudo, estudos que permitam um olhar crítico sobre a realidade dos alunos com deficiência no que diz respeito aos serviços de apoio à inclusão (BRASIL, 2016).

Segundo Cabral (2018), os últimos dados do Inep indicam que em 2016 ingressaram no ensino superior apenas 14,9% (8.048.701) dos jovens entre 18 a 24 anos, no entanto apenas 0,42% – ou seja, 35.891 – eram pessoas com deficiência. O autor relata ainda que, em 2004, do total de matrículas o percentual de pessoas com deficiência era de 0,12%. Podemos assim verificar um aumento significativo de 2004 para 2014.

Nesse contexto, é importante sublinhar que no período de realização desta pesquisa, em 2014, havia no Brasil um total de 33.377 alunos com deficiência, com

transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nos cursos de ensino superior. Cabe destacar que, no Centro-Oeste do país, estudavam no ensino superior 2.683 desses alunos, sendo que 1.119 estavam em universidades públicas e 1.564 na rede particular (INEP, 2014). Considerando o quantitativo de alunos público-alvo da educação especial estudando nas instituições públicas da região Centro-Oeste e compreendendo que esses estudantes precisam de atendimento educacional especializado, que se faz através dos núcleos de acessibilidade, sentimo-nos instigados a analisar o perfil dos núcleos de acessibilidade das universidades públicas federais do Centro-Oeste.

Diante disso, o nosso estudo tem por objetivo específico verificar a percepção dos coordenadores sobre as condições de trabalho, sobre os recursos humanos e materiais, e ainda sobre as questões referentes à acessibilidade nas instituições de ensino superior

Este estudo é um recorte de uma pesquisa realizada em todo o país sobre o funcionamento dos núcleos de acessibilidade nas instituições públicas, que foi solicitada pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de conhecer a estrutura e o funcionamento dos referidos órgãos.

A seguir, elencam-se os aspectos metodológicos que permitiram a realização desta pesquisa.

Aspectos metodológicos

Esta é uma pesquisa quantitativa e qualitativa com análise descritiva de dados. Participaram da pesquisa cinco coordenadores dos núcleos de acessibilidade de cinco universidades públicas federais do Centro-Oeste brasileiro. Essas universidades se encontram nas cidades de Brasília (DF), Goiânia (GO), Grande Dourados (MS), Cuiabá (MT) e Campo Grande (MS). A coleta de dados foi realizada pelo núcleo de acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Utilizamos um questionário, com questões abertas e fechadas, como ferramenta para coleta de dados, que foi enviado por e-mail para os coordenadores dos núcleos de acessibilidade das instituições referidas anteriormente. O questionário contemplou a caracterização do coordenador; a formação profissional do coordenador (graduação e pós-graduação); e também a caracterização do núcleo de acessibilidade e das ações realizadas por esse órgão.

Entre as questões abertas respondidas pelos coordenadores, destacam-se as questões relativas às experiências positivas desenvolvidas pelo núcleo de Acessibilidade que pudessem servir de referência para outras IFES; as sugestões que o coordenador daria para a melhoria e/ou fortalecimento dos núcleos de acessibilidade com vistas a garantir o acesso, a permanência e a conclusão da formação acadêmica com sucesso de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação superior etc.

Para organização e análise dos dados, foram utilizados os recursos do programa Microsoft Excel®, por meio de análise quali-quantitativa descritiva.

Resultados e discussão

Inicialmente, cabe destacar que, na região Centro-Oeste do país, no ano de 2014, quando foi realizado este estudo, cursavam o ensino superior 2.683 alunos considerados público-alvo da educação especial, a saber: pessoas com deficiência, estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e estudantes com altas habilidades/superdotação. Desse total de alunos, 1.119 cursavam a graduação em universidades públicas e 1.564 cursavam em instituições particulares, como apresentado anteriormente.

Em relação à formação inicial dos coordenadores dos núcleos de acessibilidade das cinco universidades pesquisadas no Centro-Oeste, foi possível constatar que 02 coordenadores são graduados em Psicologia, 02 em Serviço Social e 01 em Educação Física.

Ainda pudemos verificar que 04 coordenadores são doutores e 01 é especialista em gestão educacional. As áreas dos doutorados são: 02 em educação; 01 em psicologia e 01 em antropologia. Outro dado relevante é que 03 coordenadores possuem mestrado em educação especial e 01 fez um curso de formação continuada também na área; apenas 01 não tem nenhuma formação em educação especial. Os dois coordenadores de menor formação na área são pessoas com deficiência, o que lhes proporciona uma sensibilidade e vivência diferenciada.

Quanto ao tempo que atuam nos núcleos de acessibilidade como coordenadores, encontramos uma média de dois anos. Os dados permitem-nos verificar que existe uma rotatividade relativamente grande dos coordenadores de núcleos de acessibilidade no cargo, o que se dá por várias razões, a saber: esses profissionais acumulam funções de

ensino, pesquisa e extensão nas suas instituições; além disso, um fator agravante é que a função de gestão e a de coordenação muitas vezes não é remunerada. Esse dado pode ser fortalecido com o fato de que o coordenador que está há mais tempo no cargo (65 meses) é o único técnico-administrativo, os demais coordenadores são docentes. Se considerarmos apenas os coordenadores docentes, a média de tempo de atuação no núcleo cai para 13,5 meses.

Quanto à vinculação do núcleo de acessibilidade na instituição, verificou-se que: em 03 instituições, se encontram na Pró-reitoria de Graduação; e, em 02, na Pró-reitoria/Divisão de Assuntos Estudantis. Foi possível verificar, ainda, que três universidades possuem documentos institucionais que dispõem sobre o atendimento educacional especializado (AEE) no ensino superior para alunos com deficiência. Essa é uma constatação importante, uma vez que os atendimentos aos alunos público-alvo da educação especial devem estar contemplados nos documentos e diretrizes das universidades. Pode-se verificar, no documento orientador da acessibilidade na educação superior da Secretaria de Educação Superior do MEC, que

[...] As IES devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência, contemplando a acessibilidade no plano de desenvolvimento da instituição; no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis. (BRASIL, 2013, p. 12)

Quanto ao ano de criação dos núcleos de acessibilidade, verifica-se que apenas um núcleo foi criado em 1999 e os demais foram criados a partir de 2008 (2008, 2011, 2012, 2013). O Decreto nº 7.611, no art. 5º, § 2º, exige em 2011 que as instituições federais de ensino superior realizem a criação e a estruturação de seus núcleos de acessibilidade, com o objetivo de eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Assim, a partir dessa data, muitos núcleos foram criados.

Entrando nas questões mais específicas dos núcleos de acessibilidade, verificou-se, nesta pesquisa, que os coordenadores dos núcleos afirmam que a acessibilidade arquitetônica no entorno e no interior dos núcleos é adequada em três das instituições

pesquisadas. Por outro lado, outros dois coordenadores disseram que essa acessibilidade acontece parcialmente. Esses dados revelam que ainda há núcleos descumprindo as normas da ABNT 9050, que dispõem sobre a obrigatoriedade de acessibilidade arquitetônica em edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos (ABNT, 2004).

Nesse sentido, Auad (2007), em pesquisa com pessoas com deficiência física de uma das universidades aqui estudadas, na cidade de Brasília, verificou que a acessibilidade arquitetônica é uma das queixas desses estudantes. Em seu estudo, a autora verificou que os estudantes consideram que a universidade é um importante espaço para desenvolverem sua inserção no meio profissional, estabelecerem laços de amizade e onde testam seus limites.

Em 2014, quando realizada a pesquisa, foi perguntado quais profissionais faziam parte da equipe dos núcleos de acessibilidade. Os resultados mostraram que em nenhum dos núcleos havia psicopedagogo, guia-intérprete e instrutor de libras. Dessa forma, constatou-se que as equipes dos núcleos de acessibilidade eram compostas pelos seguintes profissionais: (i) 05 assistentes sociais e 03 técnico-administrativos (Brasília); (ii) 06 tradutores/intérpretes de libras, 02 transcritores de braile, 01 psicólogo e 02 técnicos administrativos (Goiânia); (iii) 02 tradutores/intérpretes de libras, 01 revisor de braile e 01 transcritor de braile (Grande Dourados); (iv) 01 pedagogo, 02 psicólogos e 01 assistente de administração (Campo Grande); (v) e, por fim, 01 pedagogo, 02 psicólogos, 03 assistentes sociais e 02 enfermeiros (Cuiabá).

Diante dos dados apresentados, entendemos que o quadro reduzido de funcionários pode trazer consequências importantes para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial. Nesse sentido, Castanho e Freitas (2006) afirmam que, no contexto universitário, para que a inclusão aconteça, o aluno com deficiência necessita de atendimento de suas necessidades educacionais especiais. Para isso, é fundamental que a instituição possua quadro e formação dos professores e profissionais para atender a essa diversidade.

Quanto aos profissionais que atuam nos núcleos de acessibilidade: apenas um considera o número de intérpretes de Libras suficiente; nenhum considera ter instrutores de Libras suficientes; nenhum relata ter guia-intérprete em número suficiente; apenas um considera suficiente o número de revisor de braile; e quatro relatam ter transcritor de braile em número insuficiente.

A Lei nº 13146/15 assevera que a Libras deve ser considerada como primeira língua para as pessoas surdas e que a formação e disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras não é opcional, mas obrigatória. A referida lei prevê o direito a professores para o atendimento educacional especializado, de guias-intérpretes e de profissionais de apoio no ensino inclusivo em todos os níveis (BRASIL, 2015). No entanto, como observamos nos dados apresentados, as universidades ainda enfrentam muitas dificuldades na contratação desses profissionais, uma vez que não existem disponibilidades de códigos de vaga específicos para atendimento no ensino superior, criando uma impossibilidade de se garantir o direito dos alunos público-alvo da educação especial.

No que se refere ao público-alvo atendido pelos núcleos de acessibilidade, verificou-se que quatro dos cinco núcleos pesquisados atendem a alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo que destes um núcleo diz também atender a alunos com transtorno de aprendizagem; outro núcleo atende também a servidores; e outro diz atender também a alunos com transtorno mental. Um núcleo diz que atende apenas aos alunos com deficiência de sua instituição.

Nesse contexto, entendemos que o quadro de profissionais reduzido nos núcleos de acessibilidade, aliado à falta de órgãos competentes nas universidades para atender a outros grupos que possuem necessidades específicas de aprendizagem e de trabalho, faz com que os núcleos atendam a uma demanda que não corresponde ao que é preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva (2008), tendo em vista que, de acordo com essa política, na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial define como seu público-alvo os alunos com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (MEC/SECADI, 2008, p.15).

Outra questão que merece destaque é o número de alunos atendidos pelos núcleos de acessibilidade. Verificou-se que são atendidos alunos com deficiência auditiva (DA), alunos com surdez (Surdez), estudantes com baixa visão (BV), alunos cegos (Ceg), alunos com deficiência física (DF), estudantes com surdo-cegueira (SC), discentes com deficiências múltiplas (DMu), estudantes com deficiência intelectual (DI), alunos com síndrome de Asperger (SA), estudantes com altas habilidades/superdotação (AH), entre outros não especificados (outros), como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 1: Quantidade de alunos atendidos pelos núcleos de acessibilidade da região Centro-Oeste

Núcleos	DA	Surdez	BV	Ceg	DF	SC	DMu	DI	AS	AH	Outros
A	34	49	30	3	57	0	0	23	0	0	0
B	4	2	13	1	6	1	1	2	0	6	7
C	24	9	503	3	24	0	1	0	0	0	0
D	5	1	10	3	19	0	0	1	1	0	8
E	Não apresenta										

Fonte: Dados da Pesquisa

Na tabela acima, chama atenção o número de alunos com baixa visão atendidos pelos núcleos de acessibilidade, que, como pode-se constatar, tem aumentado significativamente nas universidades. No entanto, apesar de esses alunos ocuparem um lugar importante na instituição, muitos ainda são tratados como invisíveis e não têm os seus direitos garantidos. Nesse sentido, os estudos de Negry (2012), realizados na mesma região deste estudo, revelam que os alunos com deficiência visual muitas vezes não conhecem seus direitos e que a única ação que têm garantida nas instituições que estudam é a matrícula.

O estudo de Raposo (2006), realizado com alunos com deficiência visual da região Centro-Oeste, conclui que o suporte oferecido pelo núcleo de acessibilidade, como recursos técnicos e tecnológicos, é fundamental para a acessibilidade desses alunos.

É importante salientar que os alunos com deficiência visual possuem o direito a materiais pedagógicos adequados a sua necessidade com ampliação e conversão de materiais como textos, livros e outros. Para isso, faz-se necessário que o docente tenha informações e suporte, e que sejam criadas formas de solucionar os problemas dos alunos para a acessibilidade ao conhecimento (SIQUEIRA; SANTANA, 2010).

No que diz respeito aos níveis de ensino atendidos pelos núcleos de acessibilidade, todos relatam atender à graduação e à pós-graduação, sendo que três afirmam direcionar seus atendimentos para a educação presencial e dois direcionam para educação presencial e a distância.

Em relação às parcerias estabelecidas, apenas um dos núcleos relata não ter parceria com nenhum órgão da universidade. Um dos núcleos relata parceria com o Centro de Gestão do Espaço Físico, no que diz respeito à eliminação das barreiras arquitetônicas; parceria com o Sistema de Bibliotecas, no que se refere à eliminação das

barreiras informacionais e disponibilização de materiais didático-pedagógicos; com o Centro de Recursos Computacionais, no que diz respeito à eliminação das barreiras comunicacionais principalmente nos sistemas de informação e comunicação *Web*; com o Centro Integrado de Aprendizagem em Rede, para o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos; com o Departamento de Recursos Humanos, no que se refere a ações de formação e capacitação dos servidores da universidade. Além destas, há ações pontuais com outros setores.

Outro núcleo diz ter parceria com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis; com o Laboratório do Serviço de Psicologia Aplicada; com o núcleo de Tecnologia Assistiva e com o Hospital Universitário. O quarto núcleo relata parceria com o Serviço de Atendimento Psicossocial do curso de Psicologia e com o Serviço de Psiquiatria da Faculdade de Medicina. O quinto núcleo tem parcerias com o grupo de docentes de estudos em Inclusão e de educação especial e também com o Conselho de Políticas de Ações Afirmativas, que conta com representantes de estudantes e de pessoas com deficiência da comunidade externa.

As parcerias dos núcleos de acessibilidade com os órgãos e pró-reitorias da própria universidade são fundamentais para promover a inclusão e a acessibilidade nas instituições. Segundo Dalla Déa e Rocha (2016), existem na universidade diversos serviços que podem auxiliar na inclusão e permanência dos alunos com deficiência.

As parcerias externas também são relatadas por quatro dos cinco núcleos estudados. Dessa forma, são relatadas parcerias com as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e de Promoção e Políticas da Pessoa com Deficiência, tanto no desenvolvimento de projetos de extensão, ensino e pesquisa, como em ações pontuais de reuniões conjuntas, palestras e trocas de experiências, quanto ações mais significativas de mobilização do poder público municipal, no que diz respeito ao transporte coletivo e outras ações de responsabilidade desse ente público. Também há parcerias por meio de projetos de extensão com a Gerência de Ensino Especial da Secretaria de Educação, além de parcerias em desenvolvimento com Conselhos dos Direitos da Pessoa com Deficiência e de Associações representantes de pessoas com deficiência.

Quanto aos materiais acessíveis disponíveis nos núcleos, os coordenadores salientaram, em sua maioria, que os mesmos não são suficientes para atender aos alunos público-alvo da educação especial. Em relação aos materiais em Braille, um núcleo diz não ter esse tipo de recurso e quatro dizem ter em número insuficiente. Quanto a materiais

em áudio, apenas um núcleo relata possuir esses recursos em quantidade suficiente e quatro dizem que possuem em número insuficiente para atender aos alunos que deles necessitam.

Todos os núcleos relatam ter materiais em Libras em número insuficiente para atender aos alunos surdos. Quanto a materiais em formato impresso, em caráter ampliado, quatro núcleos dizem ter em número insuficiente e um diz não ter esse tipo de recurso. Quanto a materiais pedagógicos táteis, dois núcleos dizem não possuírem esse recurso e três dizem possuir em número insuficiente. Quanto a materiais didáticos digitais acessíveis, apenas um núcleo relata ter um número suficiente; um relata não ter, e três relatam não ter em quantidade suficiente.

Na inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, as diversas dimensões de acessibilidade devem ser consideradas. Para Sasaki (2009), as dimensões da acessibilidade para as pessoas com as diferentes deficiências vão muito além dos aspectos arquitetônicos, considerando também as dimensões comunicacional (que busca eliminar as barreiras na comunicação entre as pessoas), metodológica (refere-se às barreiras didático-pedagógicas, de métodos e técnicas), instrumental (elimina barreiras relativas a instrumentos, ferramentas, utensílios e tecnologias), programática (refere-se a eliminar barreiras embutidas em políticas, legislações, normas e projetos) e atitudinal (diz respeito à eliminação de preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações).

Nesta pesquisa, solicitamos que os coordenadores avaliassem as dimensões da acessibilidade como *excelente*, *boa*, *regular* ou *ruim*. Quanto à acessibilidade atitudinal, apenas um núcleo relata ser excelente; um bom; dois regulares; e um ruim. Quanto à acessibilidade arquitetônica, apenas um núcleo relata ser excelente; dois consideram regular; e outros dois consideram ruim. Ao se referir à acessibilidade pedagógica, apenas um relata ter condições pedagógicas boas; três relatam condições regulares; e apenas um ruim. A acessibilidade comunicacional é considerada regular em quatro das cinco instituições estudadas; e apenas uma considera as condições comunicacionais ruins. Quanto à acessibilidade instrumental, apenas um núcleo considera suas condições boas, três consideram regular e uma ruim.

Sem dúvida, as dificuldades de acessibilidade em seus diversos níveis fazem com que, muitas vezes, os alunos com deficiência busquem auxílio com os colegas de sala ou com familiares. Sobre isso, Perini (2006), ao estudar alunos com deficiência das universidades do estado de Goiás, afirma:

Não se pôde constatar a inclusão de deficientes no Ensino Superior. Os jovens, que estão neste segmento de ensino, contam com a ajuda de seus familiares e travam uma luta desigual com aqueles que se julgam normais. Apesar disso, estes se sentem agradecidos por estarem no espaço universitário e, ao buscarem reconhecimento pelos seus esforços, tornam-se compreensíveis com as atitudes preconceituosas a que são submetidos (PERINI, 2006, p. 111).

Por fim, foram solicitadas aos coordenadores sugestões para a melhoria e/ou fortalecimento desse órgão, com vistas a garantir o acesso, a permanência e a conclusão da formação acadêmica com sucesso de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação superior. Diante disso, os coordenadores apresentaram as seguintes sugestões:

Procurar implementar nas instituições a cultura de que as ações que promovem a inserção estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação não devem ser responsabilidade apenas dos Núcleos de acessibilidade. (Relato do coordenador do núcleo A)

Destacaria dois elementos que me parecem fundamentais, um de natureza inter e outro intra. De caráter inter a constituição de fóruns, que propõe a institucionalização de uma estrutura em que a Educação Especial / Educação Inclusiva de fato perpassa todas as atividades e ações da Universidade. E, de natureza intra, a melhoria nas condições estruturais dos núcleos (prédios próprios e equipados) e, principalmente, a constituição de equipes técnicas especializadas para atuar na direção / condução dos programas e projetos de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, informacional, atitudinal, pedagógica, instrumental e programática. (Relato do coordenador do núcleo B)

Adoção de reserva de vagas ou cotas para ampliação do acesso à Universidade, principalmente aos alunos egressos de escolas públicas; ampliação da capacidade de atendimento do Núcleo, com mais estrutura, mais recursos e mais profissionais; repasse de recursos específicos para o Núcleo, proporcional ao número de estudantes atendidos. (Relato do coordenador do núcleo C)

Elaboração e implementação de políticas públicas que tornem obrigatória a estruturação e institucionalização de núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino superior. Possibilitar a construção de projetos de formação de professores (formação inicial e formação continuada no ensino superior). Ampliar a parceria com outros cursos, não somente dos campi, mas de outras IES, de forma a planejar, elaborar e implementar projetos que tornem a universidade acessível, de fato, tanto na eliminação de barreiras arquitetônicas, como na criação de recursos para a adaptação dos ambientes físicos, softwares específicos, entre outros. Realizar a contratação de profissionais

especializados para atender a essa população. Promover alterações nos currículos dos cursos, de forma que a disciplina de Educação Especial seja obrigatória, como uma forma de sensibilizar a comunidade acadêmica a respeito das deficiências, bem como desmistificar as concepções existentes. Os Núcleos de Acessibilidade deveriam ser estruturados considerando os eixos: Infraestrutura, formação profissional (gestores, técnicos, funcionários administrativos e docentes) e Currículo; devem ter dotação orçamentária e autonomia política para transitar em todos os setores da IES, articulando-os. (Relato do coordenador do núcleo D)

Realização de um Fórum de discussão com a comunidade universitária, de modo a planejar as ações com a participação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e outras pessoas especialistas (docentes ou técnicos). (Relato do coordenador do núcleo E)

Entendemos que as sugestões dadas pelos coordenadores dos núcleos de acessibilidade para garantir a inclusão e permanência dos alunos público-alvo da educação especial podem se configurar como um roteiro de ações que devem ser utilizadas como pauta para reflexões e para se pensar o atendimento educacional especializado nas Universidades Federais do Centro-Oeste do Brasil.

Para Parreira (2007), a educação superior é um espaço de conquista das pessoas com deficiência. Em pesquisa com alunos com deficiência de uma universidade de Goiás, verificou-se que essas pessoas relatam que o ensino e a possibilidade de inclusão no ensino superior fizeram com que elas levantassem “uma grande bandeira de igualdade de oportunidades, além de uma forma de não sentirem-se limitados, como muitas vezes se sentiam diante das dificuldades impostas por cada tipo de deficiência” (PARREIRA, 2007, p. 83).

A Educação Superior é um caminho significativo para que todas as pessoas, inclusive as pessoas com deficiência, tenham melhores colocações no campo do trabalho e possam vivenciar realmente a inclusão social.

Considerações finais

Os resultados obtidos neste levantamento e as informações sistematizadas ao longo do desenvolvimento desta pesquisa demonstram que os gestores dos núcleos de acessibilidade possuem um bom nível de formação, pois, em sua maioria, são doutores e possuem formação continuada em educação especial. Por outro lado, este estudo também revela que dois desses gestores possuem deficiência, o que acreditamos ser um dado

relevante, tendo em vista que a gestão pode ser favorecida pela experiência e sensibilidade desse docente no que diz respeito às questões referentes à inclusão.

Outro aspecto importante é que, ao analisar a forma com que esses núcleos são estruturados, verificamos que todos são vinculados à pró-reitoria e foram criados a partir da legislação em 2008. Considerando que as dimensões da acessibilidade são diversas e não se limitam à função de uma pró-reitoria ou unidade, acreditamos ser mais interessante e produtivo que os núcleos de acessibilidade das universidades estejam vinculados diretamente ao gabinete da reitoria.

O estudo evidenciou também que os profissionais que fazem parte da equipe dos núcleos eram assistente social, tradutor/intérprete de libras, transcritor/revisor de braile, psicólogo, técnicos administrativos, pedagogo, assistente de administração e enfermeiros. Algumas atividades importantes para acessibilidade nas instituições não foram encontradas em nenhum núcleo, como o guia-intérprete e o instrutor de libras. Foi constante o relato de que o número de profissionais atuantes não é suficiente para atender à demanda de alunos público-alvo da educação especial, o que, de certa forma, dificulta e até inviabiliza o trabalho realizado no referido órgão.

Por outro lado, apesar do número reduzido de profissionais no quadro de pessoal dos núcleos, os coordenadores relatam atender a uma demanda de estudantes com necessidades específicas, que não se enquadram dentro do público-alvo da educação especial. Consideramos que essa é uma questão séria e que precisa ser repensada, pois, ao atender a essa demanda de estudantes, deixa-se de priorizar ou de criar ações específicas para atender aos sujeitos com deficiência, aos estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, que estão inclusos nas universidades e que realmente necessitam do serviço de atendimento educacional especializado.

Outra questão que merece atenção são as condições de acessibilidade das universidades pesquisadas, pois, como verificamos, os coordenadores avaliam essas condições em sua maioria como regular ou ruim. Se considerarmos as avaliações regulares e ruins realizada pelos núcleos, temos 60% na acessibilidade atitudinal, 80% na acessibilidade arquitetônica, 80% na acessibilidade comunicacional, e 80% na acessibilidade instrumental.

Quanto ao nosso foco específico, ou seja, o perfil dos núcleos de acessibilidade das universidades públicas da região Centro-Oeste, sob a ótica dos coordenadores dos

núcleos de acessibilidade, fica evidente que, embora esse órgão conte com coordenadores qualificados no que diz respeito à formação continuada, ainda existe uma necessidade de maiores investimentos no quadro de profissionais para atender ao público-alvo da educação especial, garantindo o acesso e a permanência desses estudantes na universidade. Além disso, acreditamos que as parcerias intra e extrainstitucionais sejam um caminho importante para se promover a inclusão desses estudantes, tendo em vista que esse processo demanda apoio de instâncias institucionais e parceria com órgãos governamentais, parcerias essas que podem contribuir para fortalecer os atores e as arenas decisórias.

Por fim, concluímos que os núcleos de acessibilidade da região Centro-Oeste do Brasil possuem coordenadores bem qualificados, que necessitam de investimentos e políticas públicas para melhorar os recursos humanos e as condições de acessibilidade para que possam atender adequadamente aos direitos dos alunos com deficiência que já se encontram nas universidades e os que ainda entrarão, em maior número, pelas cotas.

Referências

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9.050**. De 30 de junho de 2004. Dispõe sobre acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2017

AUAD, Juliana Cal. **Inserção social universitária**: uma leitura psicodramática. 2007 (158f.) Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Cultura, Universidade de Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa oficial, 1988.

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 19 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, 2011.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 19 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146** – Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015. Disponível em: <<http://www.senadorpaim.com.br/uploads/downloads/arquivos/daed457c4a7524302b56e700fa609419.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.409, 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 19 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.436.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

BRASIL. SECADI/SESU. **Documento orientador programa incluir** - Acessibilidade na educação superior, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 mar. 2017.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 93-99, 2006 Santa Maria Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana; ROCHA, Cleomar. Política de Acessibilidade na Universidade Federal de Goiás: Construção do Documento. Goiânia: **Revista Polyphonia**, 2016.

IBGE. Censo Demográfico, de 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas Estatísticas da Educação Superior, Censo.** Ministério da Educação, 2014.

MENDES, Enicéia. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: MARINE, Simone; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Escola Inclusiva.** São Carlos: Edufscar, 2002.

NEGRY, Karla C. P. **Situação de deficiência:** a realidade de instituições de ensino superior do Distrito Federal à luz do atendimento prestado aos jovens estudantes com deficiência. 2012 (122 f.). Dissertação (Mestrado em Educação), UCB, Brasília, 2012.

PARREIRA, Adriana Martins. **O processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino superior.** 2007 (144 f.) Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2007.

PERINI, Telma Iris. **O processo de inclusão no ensino superior em Goiás: a visão dos excluídos.** 2006 (121 f.) Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2006.

RAPOSO, Patricia Neves. **O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual.** 2006 (164 f.) Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009, Santa Maria Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

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

SANTOS, Cristiane da Silva. **Políticas de Acesso e Permanência de alunos com deficiência em Universidades Brasileiras e Portuguesas.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

SARAIVA, Luzia Livia Oliveira. **Núcleos de acessibilidade e o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais nas Universidades do Nordeste Brasileiro.** 2015. (182f.) Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, Jan.-Abr., 2010.