

**PERMANÊNCIA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:
DADOS CENSITÁRIOS SOBRE AS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA REGIÃO
CENTRO-OESTE**

***PERMANENCIA DEL ALUMNO CON DISCAPACIDAD EN LA ENSEÑANZA
SUPERIOR: DATOS CENSITARIOS SOBRE LAS UNIVERSIDADES FEDERALES
DE LA REGIÓN CENTRO-OESTE***

***PERMANENCE OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION:
CENSITIVE DATA ABOUT MIDWESTERN FEDERAL UNIVERSITIES***

Washington Cesar Shoiti NOZU¹
Aline Maira da SILVA²
Alexandra Ayach ANACHE³

RESUMO: Este texto objetiva identificar estratégias voltadas para promover a permanência dos alunos com deficiência nas universidades federais da região Centro-Oeste, a partir de dados censitários. Trata-se de uma pesquisa documental, tendo como fonte os microdados estatísticos do Censo da Educação Superior, que foram lidos e tratados por meio da versão 20 do *software IBM SPSS Statistics*. Os resultados trazem elementos acerca das condições de acessibilidade dos estudantes com deficiência, de materiais acessíveis, de oferta da disciplina de Libras e disponibilização de profissionais. Conclui-se indicando a necessidade de ampliação dos investimentos para potencializar as condições de permanência dessa população nas universidades do Centro-Oeste, sobretudo na infraestrutura, no currículo, em materiais de apoio, no sistema de informação e na provisão e formação de profissionais para o atendimento das demandas.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão educacional. Ensino superior. Acessibilidade. Microdados estatísticos.

RESUMEN: *Este texto objetiva identificar estrategias dirigidas a promover la permanencia de los alumnos con discapacidad en las universidades federales de la región Centro-Oeste, a partir de datos censales. Se trata de una investigación documental, que tiene como fuente los microdatos estadísticos del Censo de la Educación Superior, que han sido leídos y tratados a través de la versión 20 del software IBM SPSS Statistics. Los*

¹ Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados – MS – Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos – UFGD. Doutor em Educação. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-1942-0390>>. E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br

² Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados – MS – Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFGD. Doutora em Educação Especial. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-8439-0477>>. E-mail: alinemaira@yahoo.com.br

³ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande – MS – Brasil. Docente dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia e em Educação – UFMS. Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-7937-4448>>. E-mail: alexandra.anache@gmail.com

resultados aportan datos sobre las condiciones de accesibilidad de los estudiantes con discapacidad, de materiales accesibles, de oferta de la disciplina de Libras y la provisión de profesionales. Se ha concluido que es necesaria la ampliación de las inversiones para potenciar las condiciones de permanencia de esta población en las universidades del Centro-Oeste, sobretudo en la infraestructura, en el currículo educativo, en los materiales de apoyo, en el sistema de información y en el suministro y formación de profesionales para la asistencia de las demandas.

PALAVRAS CLAVE: *Inclusión educativa. Enseñanza superior. Accesibilidad. Microdatos estadísticos.*

ABSTRACT: *This paper aims to identify strategies focused on promoting the permanence of students with disabilities in Midwestern federal universities, based on census data. This is a documentary research based on the statistical microdata of the Higher Education Census, which were read and processed through version 20 of the IBM SPSS Statistics software. The results provide data about the accessibility conditions of students with disabilities, the availability of accessible materials, the offer of the Libras course and the availability of professionals. It concludes by indicating the need to increase investments in order to potentialize the permanence conditions of this population in the Midwestern universities, especially in infrastructure, curriculum, support materials, information system and provision and training professionals for demands dealing.*

KEYWORDS: *Educational inclusion. Higher education. Accessibility. Statistical microdata.*

Introdução

A universalidade do direito à educação, preconizada desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, ocupará o centro de um debate mais amplo a partir da década de 1990, quando uma série de declarações internacionais, elaboradas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), passa a disseminar o discurso da “Educação para Todos”.

Nesse movimento, a Declaração de Salamanca, de 1994, ao entender a educação como um direito de todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, sociais, emocionais e linguísticas, vem influenciando os países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) a adotar princípios, políticas e práticas inclusivas em suas instituições educacionais, com intuito de possibilitar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência em todos os níveis de ensino (UNESCO, 1994).

Ainda no plano internacional, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, de 1998, vai indicar, em seu art. 3.º, a necessária atenção que os países signatários devem dar para assegurar a igualdade de acesso à Educação Superior das pessoas com deficiência (UNESCO, 1998).

Inserindo-se na rede de influências globais, no Brasil, algumas iniciativas voltadas para os alunos com deficiência em contextos universitários já eram identificadas na década de 1990 (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011; ANACHE; ROVETTO; OLIVEIRA, 2014; CABRAL, 2017). Entretanto, como pontua Cabral (2017, p. 373), “[...] o que era constatado, dentre outras evidências, é que nem mesmo os dados censitários educacionais faziam alguma referência à matrícula do PAEE⁴ nas IES⁵ brasileiras, denotando a sua invisibilidade institucional e política”.

Mesmo que algumas normativas brasileiras demonstrassem, nesse contexto, certa preocupação para a temática – tais como o Aviso Circular n. 277/1996⁶ e a Portaria n. 1.679/1999⁷ do Ministério da Educação (MEC) e o Decreto n. 3.298/1999⁸ –, as políticas de inclusão dos alunos com deficiência na Educação Superior seriam mais enfáticas a partir dos anos 2000 (MOREIRA, 2012; CABRAL; MELO, 2017), principalmente por meio de programas de implantação de serviços especializados e disponibilização de recursos de acessibilidade nas universidades públicas. Inclusive, é somente a partir do Censo Educacional de 2000 que os dados relativos aos alunos com deficiência nas IES começam a ser apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011).

Nessa conjuntura, destaca-se a criação pelo MEC, em 2005, do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, com a finalidade de promover o desenvolvimento de políticas institucionais e ações para garantia de acesso pleno das pessoas com deficiência no Ensino Superior. O Incluir foi implementado até 2011, por meio de chamadas públicas, nas quais as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) submetiam propostas de instituição e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, “visando eliminar barreiras

⁴ Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, compreendem o PAEE: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

⁵ Instituições de Ensino Superior.

⁶ Destinado aos reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos alunos com necessidades especiais.

⁷ Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

⁸ Estabelece às IES a necessidade de adaptar as provas e conceder os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno com deficiência, as características de sua necessidade específica.

físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos” (BRASIL, 2013, p. 13).

A partir de 2012, o MEC começa a apoiar os projetos das Ifes, com aporte de recursos financeiros previstos na matriz orçamentária das instituições, com o intuito de estimular ações políticas institucionais de acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013). Contudo, os estudos de Bruno (2011), Castro e Almeida (2014), Anache, Rovetto e Oliveira (2014), Cabral (2017) e Cabral e Melo (2017) evidenciam dificuldades para a institucionalização de uma política de inclusão no interior das IES.

Além do Programa Incluir, cabe salientar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, cujo objetivo principal é assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com garantia de transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior (BRASIL, 2008). Na Educação Superior, segundo as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o acesso, a permanência e a participação dos estudantes devem ser efetivados por meio de ações que envolvam:

[...] o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 12).

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015, p. 9) orienta que as condições de permanência devem observar os aspectos previstos no Art. 3.º, quais sejam:

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, privado ou coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II – Desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III – Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à

participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

O alcance dessa proposta política pode ser visualizado no número de matrículas de alunos com deficiência na Educação Superior: se em 2000 – ano da primeira publicação destes dados pelo Inep – havia o registro de 2.155 estudantes; em 2016⁹ foram contabilizados 35.891 estudantes.

Diante desse cenário, considerando as múltiplas facetas que a política assume no contexto da prática, a comunidade científica tem investigado diferentes desdobramentos do processo de inclusão do aluno com deficiência na Educação Superior. Grande parte das investigações tem evidenciado entraves para a permanência dos alunos com deficiência na Educação Superior (BRUNO, 2011; MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011; CASTRO; ALMEIDA, 2014; CIANTELLI; LEITE, 2016; CABRAL, 2017; CABRAL; MELO, 2017). Em face dessa problemática, o presente texto visa contribuir com o debate sobre a permanência, estabelecendo como foco as universidades federais da região Centro-Oeste.

Anache (2013), em estudo realizado sobre ações afirmativas em IES do Centro-Oeste, revelou que o atendimento oferecido pelas instituições dessa região ainda é recente e incipiente. Nessa direção, a pesquisadora indicava a necessidade de melhoria das condições de permanência dos estudantes com deficiência nessas instituições para que eles pudessem concluir seus cursos, atentando-se às questões de acessibilidade, de mudanças curriculares, de investimento em materiais pedagógicos, de disponibilização de profissionais qualificados, entre outros aspectos.

Diante do exposto, objetiva-se com este trabalho identificar estratégias voltadas para promover a permanência dos alunos com deficiência nas universidades federais da região Centro-Oeste, a partir de dados censitários.

Método

Foi desenvolvida pesquisa documental, cuja característica é o uso de fontes primárias para coletar e reunir informações sobre um determinado objeto de estudo (MARCONI; LAKATOS, 2007).

⁹ Até o presente momento, não foram disponibilizados pelo Inep os dados do Censo da Educação Superior de 2017.

Como fonte de dados, foram utilizados os microdados estatísticos do Censo da Educação Superior, disponibilizados pelo Inep, referentes aos dados coletados no ano de 2016. O contexto do estudo foi a região Centro-Oeste e, como recorte, foram investigados os dados relativos às universidades federais: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade de Goiás (UFG).

De acordo com os dados mais atuais do Censo da Educação Superior do Inep, no ano de 2016 foram registrados 908 alunos com deficiências nas universidades federais no Centro-Oeste (INEP, 2017).

Para leitura e tratamento dos dados utilizou-se a versão 20 do *software IBM SPSS Statistics*. Para organizar os dados usados no presente estudo, a partir da base de dados disponibilizada pelo Inep, foi construído um novo banco de dados reunindo apenas as variáveis de interesse: nome da instituição de ensino superior; sigla do Estado no qual a instituição está estabelecida; nome do curso; garantia de condições de acessibilidade para pessoas com deficiência; disponibilização de materiais (material didático digital acessível, material em formato impresso em caractere ampliado, material pedagógico tátil, material didático em formato impresso acessível, material em áudio, material em *braille*, material em Língua Brasileira de Sinais – Libras); oferta da disciplina de Libras; disponibilização de tradutor e intérprete de Libras; disponibilização de guia-intérprete. Diante disso, mostraram-se mais adequados aos objetivos desta pesquisa os procedimentos de estatística descritiva.

Resultados e discussão

A partir da análise dos dados levantados, foi possível obter quatro grupos de informações: 1) condições de acessibilidade às pessoas com deficiência; 2) disponibilização de materiais acessíveis; 3) oferta da disciplina de Libras; 4) disponibilização de profissionais. Entende-se que esses quatro eixos se constituem em facilitadores da permanência, definidos por Castro e Almeida (2014, p. 185) como:

Ações institucionais, ações implementadas pelas universidades em prol dos estudantes com deficiência, os atendimentos diferenciados, os tipos de apoio. São caracterizados por ambientes favoráveis, espaços acessíveis, acesso ao conhecimento. Esses facilitadores permitem que os

alunos desenvolvam mais atividades, e de forma melhor, participem mais da vida acadêmica da instituição e sintam-se realmente integrantes da comunidade universitária.

No que diz respeito às condições de acessibilidade às pessoas com deficiência, segundo o gráfico disposto na Figura 1, os dados indicam que em quatro das universidades investigadas há frequência elevada (acima de 91%) de cursos que garantem condições para que os alunos com deficiência tenham suas necessidades específicas atendidas quanto ao acesso.

Em contrapartida, segundo o Censo da Educação Superior disponibilizado pelo Inep, aproximadamente 39% dos cursos ofertados na UFGD dispõem das referidas condições. Tal dado parece indicar desarticulação no âmbito da referida instituição, uma vez que as condições disponibilizadas por uma parcela dos cursos, assim como as ações implementadas, não são compartilhadas com os demais. Conforme indicam Anache, Rovetto e Oliveira (2014), a parceria entre cursos, dentro das instituições de ensino superior e também fora delas, contribui para a garantia das condições de acessibilidade.

No Decreto n. 5.296/2004, a acessibilidade é definida como:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, art. 18).

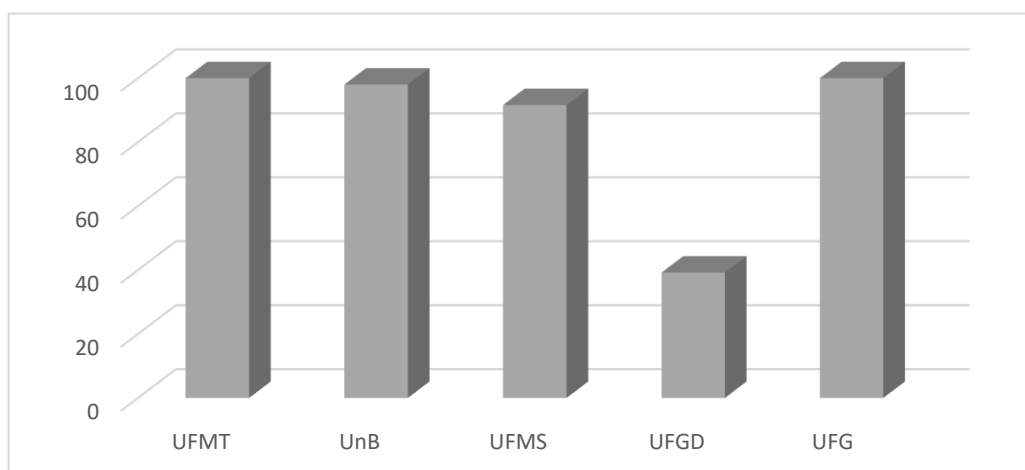
Na área da Educação, segundo Ciantelli e Leite (2016, p. 414), o conceito de condições de acessibilidade deve ser compreendido de forma mais ampla, pois está relacionado não apenas às adequações na estrutura física, mas também a medidas que “abrangem o campo legal, curricular, das práticas avaliativas, metodológicas, entre outras”. Em vista disso, oferecer condições de acessibilidade aos alunos com deficiência matriculados nas Ifes é garantir a eles a possibilidade de participação e permanência no ensino superior.

Nessa mesma direção, conforme problematizam Anache, Rovetto e Oliveira (2014), para que a acessibilidade aos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino superior seja garantida, é necessária a transformação do ambiente da universidade, transformação esta que se inicia com as adequações arquitetônicas, mas não se limita a elas.

Diante da amplitude do conceito apresentado, cabe questionar os critérios utilizados por cada uma das universidades investigadas ao responder ao Censo da Educação Superior

sobre as condições de acessibilidade ofertadas pelos cursos aos alunos com deficiência: para declarar quais cursos garantem condições de acessibilidade às pessoas com deficiência, as IES estariam considerando apenas as adequações na estrutura física e mobiliária? Caso a resposta seja negativa, quais outros aspectos estão sendo considerados?

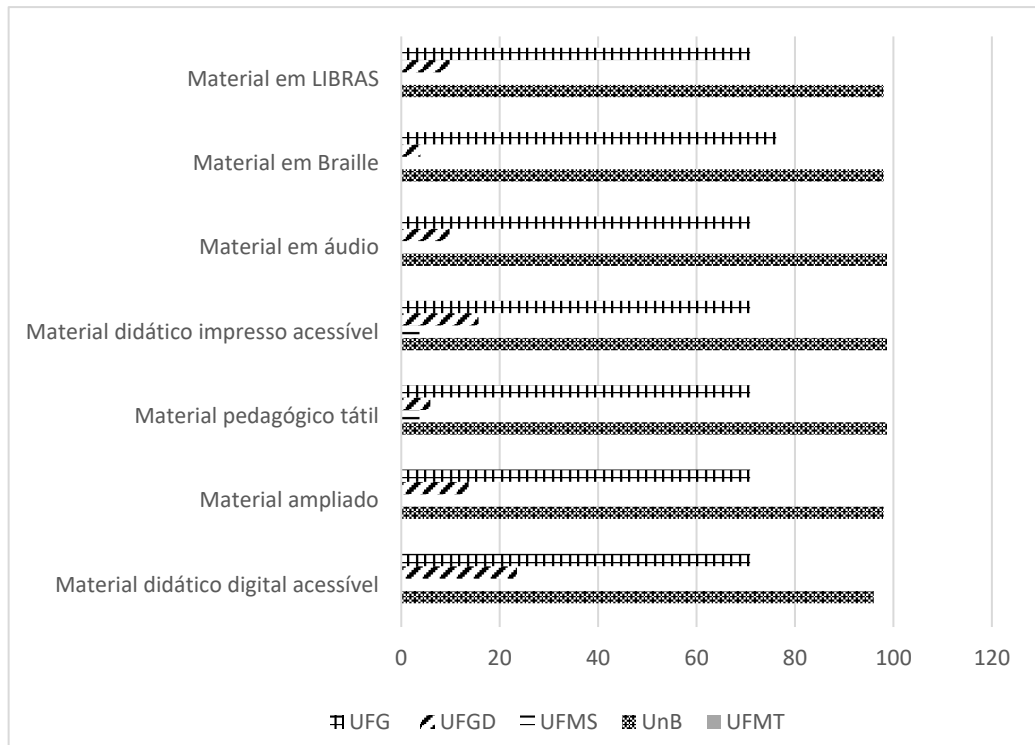
Figura 1: Frequência de cursos que garantem condições de acessibilidade às pessoas com deficiência



Fonte: Elaboração própria.

Garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no ensino superior requer adequação dos espaços, disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis, provimento de informação à comunidade técnico-administrativa, capacitação aos docentes, assim como apoio da instituição de ensino (GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014). No que diz respeito aos materiais pedagógicos, os dados do gráfico disposto na Figura 2 indicam que a UnB e a UFG são as instituições nas quais há maior porcentagem de cursos (acima de 95% e acima de 70%, respectivamente) que disponibilizam materiais acessíveis aos alunos com deficiência, tais como: material em Libras, em *braille* e em áudio; material didático impresso e digital acessíveis; material pedagógico tátil; material ampliado.

Figura 2: Frequência de cursos que disponibilizam materiais acessíveis aos alunos com deficiência



Fonte: Elaboração própria.

Na UFGD, entre os materiais acessíveis investigados pelo Censo da Educação Superior, o material didático digital acessível é o mais disponibilizado (23,5% dos cursos). Os demais materiais são ofertados com pouca frequência (menos que 16% dos cursos) na referida instituição. Segundo os dados censitários fornecidos pelo Inep, nenhum dos cursos oferecidos na UFMT e poucos cursos da UFMS (frequência inferior a 5%) disponibilizam materiais acessíveis.

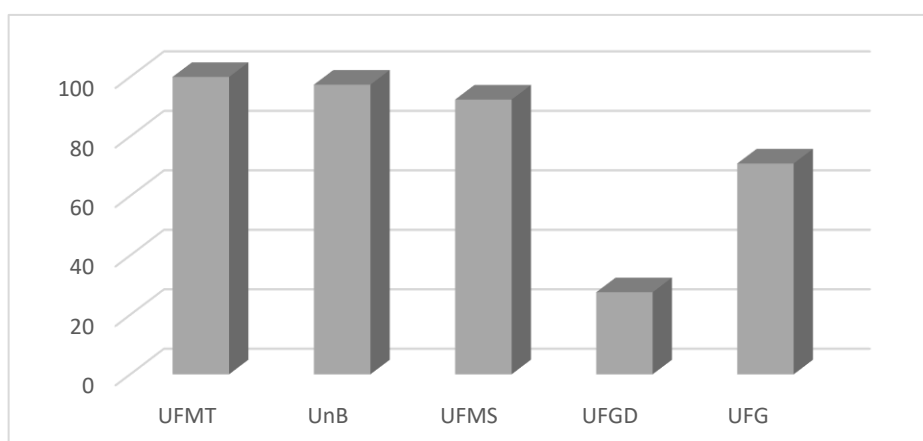
Sobre a importância da oferta de materiais que atendam às demandas específicas dos alunos com deficiência matriculados nas Ifes, o estudo conduzido por Moreira, Bolsanello e Seger (2011), com o objetivo de conhecer a trajetória dos alunos com deficiência matriculados na Universidade Federal do Paraná, evidenciou como um dos resultados que adaptações e recursos diferenciados utilizados pelos docentes em sala de aula contribuem de forma positiva para a permanência dos acadêmicos com deficiência no ensino superior.

Nesse contexto, Anache, Rovetto e Oliveira (2014) e Cabral (2017) destacam a contribuição das tecnologias de informação e comunicação e das tecnologias assistivas como importantes ferramentas facilitadoras do processo ensino-aprendizagem e potencializadoras do sucesso acadêmico.

Entretanto, a pesquisa de Castro e Almeida (2014) revela que, além da carência de materiais, a ação didática em sala de aula, o uso de métodos inadequados e o despreparo de professores constituem-se como barreiras pedagógicas que obstruem a permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras.

No tocante à oferta da disciplina de Libras, conforme mostra o gráfico disposto na Figura 3, a totalidade dos cursos da UFMT conta com a referida disciplina em sua grade curricular. Em três das universidades (UnB, UFMS e UFGD), há elevada frequência de cursos (acima de 70%) que oferecem a disciplina de Libras. De acordo com o Censo da Educação Superior disponibilizado pelo Inep, 27,6% dos cursos da UFGD disponibilizam a disciplina de Libras.

Figura 3: Frequência de cursos que ofertam a disciplina de Libras



Fonte: Elaboração própria.

Os dados indicam que as cinco universidades federais da região Centro-Oeste estão em conformidade com o Decreto n. 5.626/2005, que prevê a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e Fonoaudiologia:

Art. 3.º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1.º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

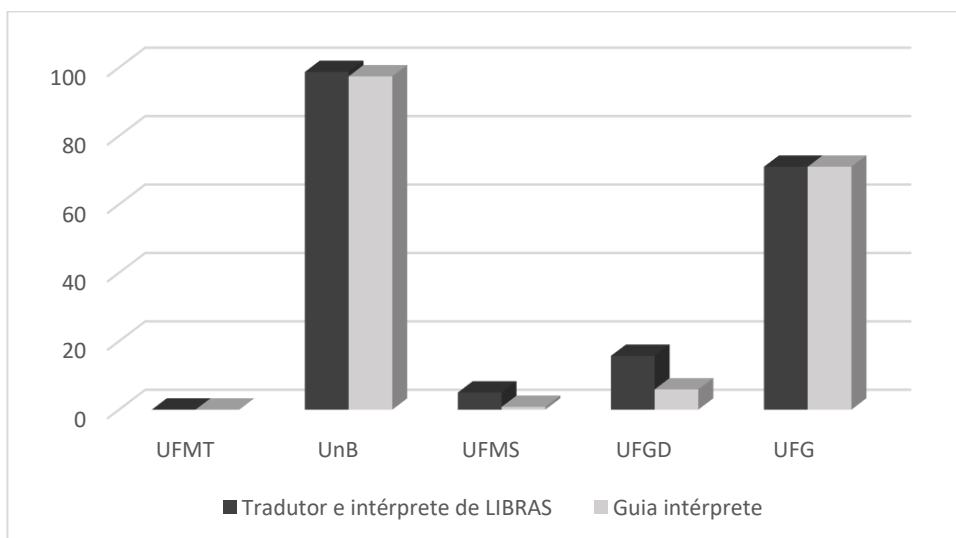
§ 2.º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005, art. 3.º).

A obrigatoriedade da disciplina de Libras indiscutivelmente representa um avanço, pois possibilita a sua difusão em nível superior, com o intuito de ampliar o conhecimento daqueles que vão atuar na educação. No entanto, outras disciplinas podem contribuir com a construção de uma universidade inclusiva. Por exemplo, Anache, Rovetto e Oliveira (2014, p. 310) propõem como ação:

[...] 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.

Quanto à disponibilização de profissionais, conforme o gráfico disposto na Figura 4, em duas instituições (UnB e UFG) há elevada frequência de cursos que contam com tradutor e intérprete de Libras, assim como com guia-intérprete (acima de 97% e 71%, respectivamente). Embora com baixa frequência, os cursos da UFGD e da UFMS disponibilizam tradutor e intérprete de Libras e guia-intérprete. Os cursos da UFMT não oferecem os referidos profissionais, segundo os dados censitários.

Figura 4: Frequência de cursos que contam com tradutor e intérprete de Libras e guia-intérprete



Fonte: Elaboração própria.

Os resultados do presente estudo foram diferentes daqueles alcançados no estudo conduzido por Ciantelli e Leite (2016), que contou com a participação de coordenadores de

núcleos de acessibilidade de 17 diferentes Ifes. Segundo os coordenadores participantes, quase a totalidade das universidades (16) indicou disponibilizar de tradutores/intérpretes de Libras e guia-intérprete. Cabe destacar que a presença do tradutor e intérprete de Libras nas Ifes está prevista no Decreto n. 5.626 como uma das ações para garantir aos alunos surdos “[...] acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior” (BRASIL, 2015, art. 14).

No entanto, a oferta de tradução e interpretação em Libras não é garantia de que as necessidades educacionais do estudante surdo estão sendo supridas, pois ainda há dificuldade de assumir a Libras como primeira língua oficial do surdo e, conseqüentemente, os níveis de exigência deveriam considerar esses aspectos para o ensino e para as avaliações desses estudantes. Para tanto, entende-se que é preciso que a universidade esteja disposta a criar meios para que o estudante surdo se expresse e se manifeste, para assim prover o atendimento de suas necessidades mais específicas e avançar nas condições de sua permanência.

Vale observar que o Censo da Educação Superior prevê apenas o registro de profissionais que atuam como tradutor e intérprete de Libras e como guia-intérprete. No entanto, Anache, Rovetto e Oliveira (2014) sinalizam que o atendimento das diversas demandas dos estudantes com deficiência no ensino superior deve prover um quadro amplo de profissionais especializados. Na contramão dessa necessidade, Cabral e Melo (2017) indicam que, das 54 universidades brasileiras participantes da pesquisa, 89% informaram a insuficiência e a escassez de profissionais com formações específicas para o trabalho com estudantes com deficiência. Nesse sentido, temos um longo caminho a percorrer.

Considerações finais

Esta pesquisa demonstrou que as condições de permanência nas universidades federais da região Centro-Oeste ainda requerem investimentos na infraestrutura, no currículo, em materiais acessíveis, no sistema de informação e na disponibilização e formação de profissionais (professores e técnicos administrativos).

No que se refere à infraestrutura, observaram-se avanços, no entanto ela não é a garantia de que todas as Ifes estão devidamente adaptadas para receber todos os estudantes

com deficiências e outros comprometimentos, pois a acessibilidade é um conceito muito mais amplo e não se restringe apenas à construção de rampas ou espaços físicos adaptados, mas requer materiais pedagógicos adequados, sistema de informação que assegure a todos o acesso à informação, incluindo os diversos acervos bibliográficos e recursos de tecnologia assistiva, entre outros dessa natureza.

A disponibilização de profissionais que possam dar suporte para os estudantes com deficiências fica aquém das necessidades das instituições pesquisadas, pois a contratação de profissionais especializados ocorre mediante o número de matrículas. A restrição orçamentária decorrente da atual política econômica são fatores determinantes para o corte de investimentos em recursos de custeio, em materiais permanentes e em contratação de recursos humanos.

A dissonância de informações que apareceu no curso desta pesquisa justifica-se pela dificuldade que existe na comunicação entre os gestores e os responsáveis pelos diversos setores que se responsabilizaram por promover a acessibilidade nas universidades. E, em muitas situações, há compreensões divergentes sobre a concepção de educação inclusiva e de como viabilizá-la.

Inferimos que a prioridade em disponibilização de recursos de infraestrutura, ainda que insuficiente, vem na esteira de um contexto mercadológico e nos limites impostos pelo sistema de licitações adotado nos serviços públicos, que nos leva a adquirir aquilo que é possível, nem sempre o que é necessário para atender às necessidades dos estudantes e, muitas vezes, com qualidade duvidosa. Entretanto, esse é um aspecto que merecerá novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach. Deficientes e a educação no Centro-Oeste. In: ZIMERMAN, Artur (Org.). **Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência**. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013. p. 79-99.

ANACHE, Alexandra Ayach.; ROVETTO, Sabrina Stella Maris; OLIVEIRA, Regiane Alves. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 299-312, maio/ago., 2014.

BRASIL. **Decreto n.º 5.296**, 2 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. **Documento orientador Programa Incluir: acessibilidade na educação superior**. Brasília: SECADI/SESu, 2013.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 4 jun. 2018.

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, p. 542-556, set./dez., 2011.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Rev. Educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 371-387, set./dez., 2017.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio.; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, número especial 3, p. 55-70, dez., 2017.

CASTRO, Sabrina Fernandes de.; ALMEIDA, Maria Amélia. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, abr./jun., 2014.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo.; LEITE, Lúcia Pereira. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 413-428, 2016.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; ALMEIDA, Maria Amélia; SILVA FILHO, José Humberto da. Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 31-60, mar., 2014.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas inclusivas no ensino superior: da implantação à concretização. In: MENDES, Enicéia Gonçalves.; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, 2012. p. 97-108.

MOREIRA, Laura Ceretta. BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, set., 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação**. Paris: Unesco, 1998.

Como referenciar este artigo

NOZU, Washington Cesar Shoiti.; SILVA, Aline Maira da.; ANACHE, Alexandra Ayach. Permanência do aluno com deficiência no ensino superior: dados censitários sobre as universidades federais da região centro-oeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1421-1435, set., 2018. ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11652

Submetido em: 28/03/2018

Aprovado em: 11/04/2018