UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MEIRIELEN APARECIDA GOMES FREITAS

EQUIDADE E EFICÁCIA NO ENSINO SUPERIOR:
O INGRESSO, PERMANÊNCIA E DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Salvador
2015

MEIRIELEN APARECIDA GOMES FREITAS

EQUIDADE E EFICÁCIA NO ENSINO SUPERIOR:
O INGRESSO, PERMANÊNCIA E DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Realizada como parte integrante do Projeto "Determinantes da Equidade no Ensino Superior" do OBEDUC/CAPES/Brasil.

Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório.

Salvador
2015

Sistema de Bibliotecas da UFBA

F866 Freitas, Meirielen Aparecida Gomes.
Equidade e eficácia no ensino superior: o ingresso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência / Meirielen Aparecida Gomes Freitas. - 2015.
137 f.

Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Educação inclusiva 2. Deficientes. 3. Ensino Superior. I. Tenório, Robinson Moreira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD - 371.9046

MEIRIELEN APARECIDA GOMES FREITAS

EQUIDADE E EFICÁCIA NO ENSINO SUPERIOR:
O INGRESSO, PERMANÊNCIA E DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 1º de junho de 2015.

Banca Examinadora

Robinson Moreira Tenório – Orientador_____
Doutor em Educação, Universidade de São Paulo, Brasil.
Pós-Doutorado, Université Paris Diderot, França.
Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Alexssandro Campanha Rocha_____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil.

Claudia Sá Malbouisson Andrade _____
Doutora em Economia, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora das Graças, que sempre iluminam meus caminhos.

Aos meus pais, Rosária e Jacinto, meus exemplos de honestidade, respeito, sensatez, solidariedade e amor; e às minhas queridas Meires, irmãs maravilhosas que sempre me dão tanto amor e carinho.

Ao meu amor, Luciano, que compartilha comigo as experiências mais inesquecíveis de uma vida, obrigada pela força e apoio em cada dia desta jornada.

Aos meus mais preciosos tesouros, Artur e André, que me mostram a imensurável dimensão do amor e da felicidade.

Aos sobrinhos, pelos momentos de diversão e carinho.

À minha sogra, cunhadas e cunhados, pelo carinho e torcida.

À Vânia e Bete, pela ajuda em casa e pelo cuidado com os meninos em meus momentos de ausência.

Aos colegas de mestrado, pelo presente de suas companhias, ensinamentos e apoio, em especial, à Samara que sempre se dispôs a me ensinar sobre educação especial, deficiência e inclusão; à Maria do Carmo, Jucinara, Dicíola e Gislaine, companheiras nos estudos e viagens, que suportaram meus choros e compartilharam minhas alegrias.

Ao professor Dr. Robinson Tenório, pela orientação, prontidão, confiança e estímulo.

Aos professores Dra. Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão, Dra. Claudia Sá Malbouisson Andrade, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação, e Dr. Alexssandro Campanha Rocha, por terem aceitado participar da banca de defesa desta dissertação.

Aos professores do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFBA, pelas aulas que muito enriqueceram o meu conhecimento acerca da educação e da pesquisa em educação.

À professora Dra. Theresinha Miranda, que prontamente me atendeu, fornecendo elementos essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa, como também enriqueceu o meu aprendizado acerca da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior.

À Sheila, obrigada pela ajuda no acesso à base de dados e no manuseio do software utilizado neste trabalho.

Aos meus colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia/IFBA - câmpus de Barreiras, pelos inúmeros conselhos, sugestões e colaborações que, certamente, influenciaram o desenvolvimento desta pesquisa.

À Dicíola Figueiredo de Andrade Baqueiro, diretora do IFBA - câmpus de Barreiras, que empenhou esforços para firmar o convênio com a UFBA, a fim de possibilitar a execução deste mestrado.

À UFBA e ao IFBA pelo apoio durante a realização da minha pesquisa.

À CAPES/OBEDUC pela bolsa concedida e apoio à pesquisa.

FREITAS, Meirielen Aparecida Gomes. Equidade e eficácia no ensino superior: o ingresso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência. 137 f. 2015. (Dissertação Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo analisar o ingresso, a permanência e o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência no ensino superior na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Para isso, pontuaram-se as dificuldades enfrentadas por esse público no ensino básico, assim como as barreiras existentes no acesso, ingresso e permanência no ensino superior, considerando o tipo de deficiência, curso, renda, sexo, idade, cor e etnia. O estudo investigou essa problemática a partir de uma fundamentação teórica delineando conceito de eficácia (enquanto campo da pesquisa de avaliação em educação), equidade (como princípio de justiça e elemento básico no alcance à educação) e os estudos sobre a deficiência e inclusão. Fundamentou-se, também, no direito à educação e nas políticas públicas que focalizam os direitos de pessoas com deficiência. Para tanto, empreendeu-se a pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa. No enfoque quantitativo, utilizou-se a base de dados da UFBA, com informações dos estudantes inscritos no vestibular e matriculados em cursos de graduação, no período de 2005 a 2013. As informações da abordagem qualitativa foram coletadas por meio da entrevista semiestruturada e análise de alguns documentos da Instituição. Os resultados apontaram que a proporção de estudantes com deficiência que ingressaram na universidade seguiu a tendência nacional de crescimento, tendo em vista que em 2005 as matrículas representaram 0,08%, passando para 0,28% em 2013. Os estudantes com deficiência predominaram (52%) nos cursos pertencentes à área de Filosofia e Ciências Humanas. Aqueles com deficiência física foram os que mais se inscreveram nos vestibulares no período analisado. Entre os 58 matriculados, 45% foram com deficiência física, 40% com deficiência visual e 15% com deficiência auditiva. Quanto ao gênero, 55% eram do sexo masculino e 45%, feminino. Constatou-se também que 7% dos estudantes com deficiência vivem com até um salário mínimo por mês, um importante entrecruzamento no processo de exclusão social. A distorção idade-série se apresentou em 34% dos estudantes com deficiência, com idade superior a 24 anos. Constatou-se que quase 50% desses estudantes se identificaram de etnia, cor ou raça parda. Quanto ao desempenho notou-se uma aparente semelhança entre os estudantes com deficiência e os demais estudantes na universidade.

Palavras-chave: Equidade. Desempenho Acadêmico. Deficiência. Ensino Superior. Inclusão.

FREITAS, Meirielen Aparecida Gomes. Equality and efficiency in higher education: admission, stay and academic performance of students with disabilities. 137 f. 2015. (Dissertação Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ABSTRACT

The present study aimed to analyse the entry, stay and academic performance of the students with disabilities in higher education at the Federal University of Bahia (UFBA).To achieve this, the difficulties faced by this public in the basic education, as well as existing barriers to access, enter and remain in higher education, considering the type of disability, course, income, gender, age, race and ethnicity are going to be considered. The study investigated this problematic from a theoretical framework outlining the concept of efficacy (as in the field of education evaluation research), equity (as a principle of justice and basic element in achieving education) and studies on disability and inclusion. It was also based on the right to education and public policies that focus on the rights of people with disabilities. Therefore, it undertook a quantitative and qualitative approach on this research. In the quantitative approach, it was used the UFBA database with information of students enrolled in the college entrance examination and enrolled in graduate courses in the 2005-2013 period. The information of a qualitative approach were collected through semi-structured interviews and analysis of some documents from the Institution. The results showed that the proportion of disabled students who entered the university followed the national growth trend, given that in 2005 the enrollment represented 0.08% to 0.28% in 2013. Students with disabilities predominated (52%) in the courses belonging to the area of Philosophy and Human Sciences. Those with physical disabilities represented the majority who were enrolled in college entrance exams during the study period. Among the 58 enrolled, 45% were physically disabled, 40% visually impaired and 15% of hearing-impaired. As to gender, 55% were male and 45% female. Almost 7% of students with disabilities live up to one minimum salary per month, an important intersection in the social exclusion process. The age-grade distortion was apparent in 34% of students with disabilities, older than 24 years. It was stated that almost 50% of these students were identified ethnicity, color or brown race. As for the performance, it was noted an apparent similarity between students with disabilities and other students at the university.

Key-words: Equity. Academic Performance. Disability. Higher Education. Inclusion.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrícula de pessoas com deficiência na educação superior, de 2005 a 2013, em instituições públicas e privadas do Brasil 77

Gráfico 2 - Matrícula de pessoas com deficiência na educação superior, de 2005 a 2013, em instituições públicas e privadas na Bahia. 78

Gráfico 3 - Percentual de estudantes com deficiência, por sexo, matriculados de 2005 a 2013, na UFBA 84

Gráfico 4 - Percentual de pessoas com pelo menos uma deficiência, segundo a cor ou raça, Brasil, 2010 87

Gráfico 5 - Percentual de matrículas dos estudantes com deficiência por área de conhecimento, no período de 2005 a 2013, na UFBA 99

Gráfico 6 - Situação dos estudantes com deficiência matriculados no período de 2005 a 2013, na UFBA 113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Estudantes com deficiência inscritos e selecionados no vestibular de 2005 a 2013	83
Tabela 2	Sexo dos estudantes matriculados no período de 2005 a 2013, na UFBA.	84
Tabela 3	Estudantes com deficiência matriculados na universidade nos ano de 2005 a 2013, segundo cor ou raça	87
Tabela 4	Estudantes com deficiência matriculados na universidade no período de 2005 a 2013, segundo etnia	88
Tabela 5	Estudantes com deficiência matriculados na universidade nos anos de 2005 a 2013, segundo faixa etária	89
Tabela 6	Estudantes com deficiência matriculados na universidade no período de 2005 a 2013, tipo de estabelecimento que concluiu o ensino médio	90
Tabela 7	Estudantes com deficiência matriculados na universidade nos anos de 2005 a 2013, natureza da escola onde concluiu o ensino médio	90
Tabela 8	Estudantes com deficiência matriculados na universidade no período de 2005 a 2013, segundo renda total familiar em salário mínimo	91
Tabela 9	Estudantes com deficiência matriculados na universidade no período de 2005 a 2013, segundo instrução do pai ou responsável	92
Tabela 10	Estudantes com deficiência matriculados na universidade no período de 2005 a 2013, segundo instrução da mãe	93
Tabela 11	Estudantes com deficiência matriculados, por categoria de seleção, por ano	94
Tabela 12	Matrícula dos estudantes com deficiência por área de conhecimento, por ano	99
Tabela 13	Estudantes com deficiência matriculados, por área de conhecimento, por tipo de deficiência	100
Tabela 14	Estudantes com deficiência matriculados por sexo e área de conhecimento	101
Tabela 15	Desempenho dos estudantes com deficiência no período de 2005 a 2013	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AI	Avaliação Institucional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidades, Deficiência e Saúde
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CPD	Centro de Processamento de Dados
CR	Coeficiente de Rendimento
ENADE	Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FACED	Faculdade de Educação
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 Educacionais Anísio Teixeira
LCA	Latent Class Analysis
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAPE	Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OBEDUC	Observatório da Educação

OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROAE	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPSS	Statistical Package for the Social Science
SSOA	Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	**12**
2	**EFICÁCIA E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO**	**19**
2.1	**A pesquisa em eficácia escolar**	**20**
2.2	**A pesquisa em eficácia escolar no Brasil**	**28**
2.3	**Equidade na educação**	**31**
3	**A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR**	**39**
3.1	**O Discurso acerca do conceito de deficiência**	**40**
3.2	**Inclusão educacional de pessoas com deficiência no ensino superior**	**51**
3.3	**Políticas nacionais de educação e a pessoa com deficiência no ensino superior**	**55**
4	**PERCURSO METODOLÓGICO**	**63**
4.1	**Abordagem da pesquisa**	**63**
4.1.1	Enfoque quantitativo	63
4.1.2	Enfoque qualitativo	64
4.2	**Campo empírico e intervalo temporal da pesquisa**	**64**
4.2.1	Descrição do lócus da pesquisa	65
4.2.2	Caracterização do intervalo temporal da pesquisa	66
4.3	**Fontes da pesquisa e amostra**	**67**
4.3.1	Base de dados	67
4.3.2	Entrevista	68
4.3.3	Documentos	68
4.4	**Instrumentos e procedimentos de coleta**	**68**
4.4.1	Base de dados	69
4.4.2	Entrevista	70
4.4.3	Documentos	71
4.5	**Tratamento e análise dos dados**	**71**
4.5.1	Análise quantitativa da pesquisa	72
4.5.2	Análise qualitativa da pesquisa	75
5	**RESULTADOS E ANÁLISE**	**76**
5.1	**O ingresso**	**76**
5.1.1	Condições de acessibilidade disponibilizadas aos estudantes com deficiência nos processos seletivos para o ingresso na universidade	80
5.1.2	Estudantes inscritos e selecionados no vestibular da UFBA no período de 2005 a 2013	81
5.1.3	Sexo dos estudantes com deficiência matriculados na UFBA	83
5.1.4	Raça ou cor dos estudantes com deficiência matriculados na UFBA	85
5.1.5	Etnia dos estudantes com deficiência matriculados na UFBA	88
5.1.6	Idade dos estudantes com deficiência matriculados na UFBA	88
5.1.7	Tipo e natureza do estabelecimento de ensino que os estudantes com deficiência matriculados na UFBA concluíram o ensino médio	90
5.1.8	Renda familiar dos estudantes com deficiência matriculados na UFBA	91
5.1.9	Nível de instrução do pai ou responsável dos estudantes com	

deficiência matriculados na UFBA 91
5.1.10 Nível de instrução da mãe dos estudantes com deficiência matriculados na UFBA 92
5.1.11 Categoria de seleção dos estudantes com deficiência matriculados na UFBA 93
5.1.12 Cursos em que os estudantes com deficiência se matricularam na UFBA 95
5.1.13 Área de conhecimento em que se matricularam os estudantes com deficiência na UFBA 98
5.1.14 Relação do tipo de deficiência e a área de conhecimento em que se matricularam os estudantes com deficiência na UFBA 100
5.1.15 Relação do tipo de deficiência, sexo dos estudantes e a área de conhecimento em que se matricularam na UFBA 101
5.2 O desempenho 101
5.3 A permanência 103
5.3.1 Acessibilidade 103
5.3.2 Assistência estudantil 105
5.3.3 Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais – NAPE 107

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 114

REFERÊNCIAS 120

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA 129

APÊNDICE B - ROTEIRO BÁSICO PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS 130

APÊNDICE C - TABELAS EXTRAÍDAS DA BASE DE DADOS DA UFBA 131

ANEXO A - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO CULTURAL PREENCHIDO PELOS CANDIDATOS NO VESTIBULAR 132

1 INTRODUÇÃO

A presença de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro constitui-se como uma recente realidade, devido às dificuldades enfrentadas por esse público em sua escolarização no ensino básico, assim como às barreiras existentes no acesso, ingresso e permanência nas instituições de ensino superior. De tal modo, a equidade na educação torna-se fundamental para a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior.

A partir de meados do século XX, o modelo de escolarização de estudantes com deficiência em instituições específicas, como também o modelo homogeneizador dos espaços escolares tradicionais, existentes mundialmente, incitaram discussões acerca da educação inclusiva, no Brasil e em outras partes do mundo. Na década de 1990, ocorreram duas grandes conferências educacionais[1], a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais[2], Acesso e Qualidade. Ambas chamaram a atenção para as questões relacionadas ao direito à educação e à construção de um sistema educacional inclusivo, na perspectiva de atender às diferentes necessidades dos estudantes decorrentes de suas condições individuais (as deficiências, por exemplo), socioeconômicas ou culturais.

O Brasil, ao tornar-se signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e da Declaração de Salamanca, opta pela construção de um sistema educacional inclusivo. Com isso, ocorreram mudanças nas legislações e diretrizes norteadoras da educação brasileira, como se percebe na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no ano de 1996 (BRASIL, 1996), pela qual fica assegurada a inclusão dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, no ensino comum, garantindo a estes o atendimento educacional especializado.

---

[1] A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.
A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca no ano de 1994, aprovou a Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

[2] “O termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.” (UNESCO, 1994).

Além disso, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lança, em 2005, o Programa Incluir, com o objetivo de apoiar, através de aporte orçamentário, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) na criação e fortalecimento de núcleos de acessibilidade que possam garantir "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[3]" (BRASIL, 2013).

Em 2008, consolida-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a transversalidade da educação especial no ensino superior por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Para tanto, são requeridos o planejamento e a organização de recursos e serviços para a viabilização da acessibilidade arquitetônica, comunicacional, didático-pedagógica e nos sistemas de informação, disponibilizados tanto nos processos de seleção para o ingresso no ensino superior, quanto para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. (BRASIL, 2008).

Em 2009, o Governo Brasileiro promulga pelo Decreto nº 6.949 a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, outorgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, reconhecendo que a deficiência é resultante da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que dificultam sua participação efetiva na sociedade. Dessa maneira, as pessoas com deficiência são definidas como aquelas que possuem em longo prazo "impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (BRASIL, art. 1º, 2009).

Ao se tornar signatário dessa Convenção, o Brasil reconhece a importância da acessibilidade para que as pessoas com deficiência possam gozar de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como reafirma o compromisso de assegurar o acesso ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem

[3] "Acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida" (BRASIL, 2013, p. 15).

discriminação, com igualdade de condições.

Apesar do estabelecimento de leis e implementação de políticas que contemplam os objetivos da educação inclusiva, os estudantes com deficiência ainda convivem com a exclusão. Em 2015, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao MEC, divulgou dados comprobatórios de que no período de 2005 a 2013 houve uma ampliação superior a 400% nas matrículas dos estudantes com deficiência[4] em instituições de ensino superior do país.

Porém, a partir dessa mesma base de dados e no mesmo período, percebe-se que há pouca representatividade dessa população no ensino superior, pois, no ano de 2005, o número de matrículas de estudantes com deficiência nos cursos de graduação representou 0,12% do total e, em 2013, passou para 0,39%. A proporção de menos de 1% de estudantes com deficiência no ensino superior põe em relevo questionamentos sobre a qualidade da educação básica para esse público, como também as condições de acesso, especialmente, quando se compara com a proporção de quase 24% da população brasileira que vive com algum tipo de deficiência (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

A busca pela qualidade do sistema educacional tem impulsionado muitos estudos e avaliações na área da educação. Nesse contexto, foram implementados nas últimas décadas os sistemas nacionais de avaliação, com o propósito de diagnosticar a qualidade da educação no país, a partir do desempenho acadêmico dos estudantes e da avaliação das instituições de ensino em todas as suas dimensões. Essas avaliações objetivam “subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015).

Nesse contexto das pesquisas no campo da avaliação educacional, estudos sobre eficácia escolar foram incorporados. Os trabalhos sobre esse tema visam conhecer a capacidade que a escola tem de influir no desenvolvimento dos educandos e também compreender os fatores que fazem com que a escola seja

[4] Foram incluídos neste percentual apenas os estudantes com deficiência (cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência física, surdocegueira, deficiência múltipla, deficiência intelectual). Outras necessidades educacionais especiais, como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, não são foco da pesquisa.

eficaz (TORRECILLA, 2008). Conforme este autor a equidade aparece com um conceito básico de eficácia escolar, pois, para uma escola eficaz não basta que desempenho médio dos educandos seja alto, há a necessidade de que ele seja alto para cada um, isto é, a escola eficaz também deve ser equânime.

Soares e Andrade (2006), no estudo que objetivou analisar por meio de modelos hierárquicos, a qualidade, a equidade e o nível socioeconômico das escolas públicas e privadas de ensino básico em Belo Horizonte, a partir da utilização de dados provenientes de duas avaliações educacionais de larga escala, confirmaram um resultado perverso comumente detectado na sociedade brasileira, em que o sistema educacional "só consegue produzir qualidade na presença de alta iniquidade" (SOARES; ANDRADE, 2006, p. 107), pois à medida que os resultados de desempenho aumentavam a equidade nas escolas diminuía. Este resultado sugere reflexões acerca do sistema educacional brasileiro, que garante o acesso universal ao ensino, mas não possibilita a todos os alunos a conclusão da educação com a mesma qualidade em relação ao desempenho.

Silva (2013), em sua dissertação intitulada 'Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina-PR', pesquisou a participação e o desempenho de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas avaliações em larga escala, com foco na Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O resultado do estudo apontou as desigualdades no desempenho dos estudantes, assim como a pequena participação dos alunos com NEE na Prova Brasil. Esses resultados reforçam "as evidências que justificam claramente que a inclusão escolar encontra-se distante de se materializar, já que a sociedade, ainda, está imersa a uma lógica ambígua de um discurso político que não condiz com a real prática inclusiva." (SILVA, 2013, p. 93).

A pesquisa de Silva (2013) apontou a escassez de produção acadêmica de estudos relacionados ao desempenho de estudantes com NEE no Brasil. Essa escassez foi igualmente percebida no levantamento exploratório inicial para a elaboração desta pesquisa. Até o momento, os estudos em relação às pessoas com deficiência no ensino superior focalizaram a acessibilidade, políticas de inclusão, ingresso e permanência, mas pouco se tem discutido sobre o desempenho acadêmico desses alunos.

Na tese sobre o ‘Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras’, Castro (2011) destaca que a chegada dos estudantes com deficiência ao ensino superior é evidente, mas as ações desenvolvidas pelas universidades ainda não são suficientes para a permanência e participação desses alunos.

Essas dificuldades de inclusão no meio acadêmico também foram constatadas por Rocha e Miranda (2009) na pesquisa realizada na Universidade Federal da Bahia (UFBA), no período de 2006 a 2007, na qual chamaram a atenção para as discussões em relação às políticas de permanência como também àquelas relacionadas ao acesso diante do número inexpressivo de estudantes com deficiência na universidade.

Nas últimas décadas foram criados vários dispositivos legais que contemplam a educação das pessoas com deficiência. A instituição destes dispositivos e políticas públicas provoca mudanças, mas o processo de inclusão depende também de transformações que eliminem barreiras, desconstruam conceitos, preconceitos e concepções que segregam e excluem essas pessoas.

Diante do exposto, o interesse por esta temática surgiu por diversos motivos, que juntos desencadearam o tema central desta pesquisa. O primeiro se deu em decorrência da simpatia pelos estudos sobre a deficiência e a percepção dos desafios enfrentados pelos estudantes para alcançar o sucesso educacional, em consequência das iniquidades existentes na sociedade contemporânea e da falta de sensibilização de alguns profissionais da educação que imputam o fracasso escolar ao estudante com deficiência. O segundo motivo também decorre dos estudos, desta vez, sobre avaliação educacional, iniciados quando ainda cursava como aluna especial a disciplina de Avaliação em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA, ministrada pelo professor Dr. Robinson Moreira Tenório. Durante a realização da disciplina pude conhecer as pesquisas sobre eficácia escolar[5], as quais despertaram o desejo pela temática desta pesquisa.

[5] Posteriormente, ao ingressar no mestrado em Educação, passei a fazer parte como pesquisadora e bolsista do projeto ‘Determinantes da Equidade no Ensino Superior: uma análise da variabilidade dos resultados do ENADE do desempenho de cotistas e não-cotistas’. Este projeto teve o apoio do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/Brasil).

A esses fatores juntou-se o incômodo gerado pela não inclusão dos estudantes com deficiência na lei brasileira de cotas (Lei nº 12.711) (BRASIL, 2012a), em que se debateram temas como:

a) discriminação;
b) segregação;
c) ausência nas universidades de pessoas socialmente marginalizadas; e
d) reparação, por meio das políticas afirmativas, das injustiças contra pessoas historicamente excluídas dos processos educacionais.

Mesmo diante das dificuldades na escolarização das pessoas com deficiência na educação básica e, consequentemente, na continuidade dos estudos no nível superior, estes estudantes têm chegado às universidades. Ainda que seja em pequeno número, esse acesso tem provocado discussões em torno do processo de inclusão também no ensino superior.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar e compreender o ingresso e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência no ensino superior na UFBA, considerando o tipo de deficiência, curso, renda, sexo, idade, cor e etnia. Dessa forma, para que fosse possível responder ao objetivo geral, foram estabelecidos três objetivos específicos, a fim de fornecer elementos para subsidiar a análise. O primeiro implicou verificar a equidade no ensino superior a partir das condições de ingresso e permanência dos estudantes com deficiência. O segundo consistiu em examinar a eficácia no ensino superior para os estudantes com deficiência em relação ao desempenho acadêmico. E o terceiro se deteve em relacionar o desempenho acadêmico e as condições de ingresso e permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos:

O primeiro capítulo compreende a ‘Introdução’, onde foi delimitado o tema, objetivos e a justificativa do assunto proposto.

No segundo capítulo intitulado ‘Eficácia e Equidade na Educação’, abordou-se o conceito de eficácia, enquanto campo da pesquisa de avaliação em educação e o conceito de equidade embasada nos princípios de justiça e inclusão, como também,

a equidade como elemento básico no alcance da eficácia na educação. Para isso, utilizou-se como referência os autores Brooke e Soares (2008), Torrecilla (2008), Soares e Andrade (2006), Menezes Filho (2007), Catunda (2012), Rawls (2003), Sposati (2010), Sen (2011), Dias Sobrinho (2013), Ferreira e Tenório (2010) entre outros.

O terceiro capítulo, sob o título 'A Pessoa com Deficiência e a Inclusão no Ensino Superior', apresenta os diversos conceitos atribuídos à deficiência ao longo dos anos e o conceito atualmente adotado, trazendo para as discussões a questão da inclusão na educação e abordando as políticas públicas de inclusão no ensino superior brasileiro. Esse capítulo é construído com base nas referências de Mantoan (2011), Anjos (2012), Santos (2013), Miranda (2012), Galvão e Miranda (2013), Diniz (2012), Masini (2007), Crochík (2012) entre outros autores, como também em dispositivos legais (avisos circulares, decretos, leis, portarias, políticas, programas), convenções e declarações.

O quarto capítulo, 'Percurso Metodológico', apresenta a metodologia empregada neste trabalho. A pesquisa realizada foi de natureza descritiva exploratória, sob as abordagens quantitativa e qualitativa; em que expostos: campo empírico e intervalo temporal da pesquisa, fonte, instrumentos e procedimentos de coleta dos dados e tratamento e análise dos resultados.

No quinto capítulo, 'Resultados e Análise', são expostos os resultados e análise das informações extraídas da base de dados da UFBA, no período de 2005 a 2013, e discussões sobre as condições de acesso e permanência dos estudantes com deficiência na universidade, a partir da análise de documentos institucionais e da entrevista.

O sexto capítulo, 'Considerações Finais', apresenta uma síntese da fundamentação teórica, da síntese empírica e discussões acerca das respostas aos objetivos específicos, delineados com o intuito de responder o objetivo geral que conduziu esta pesquisa. Além disso, são tecidos alguns comentários relativos à importância da continuidade das pesquisas nesta área, a fim de verificar a qualidade da educação ofertada às pessoas com deficiência no ensino superior.

2 EFICÁCIA E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

A Constituição brasileira estabelece a educação como um dever do Estado e da família sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, e acrescenta que a educação deve ter o intuito de promover o desenvolvimento integral das pessoas. (BRASIL, 1988).

Percebe-se, assim, que a educação extrapola a ação da escola, mas não diminui o seu papel fundamental de oportunizar aos alunos a aquisição de competências cognitivas, de favorecer a socialização e o desenvolvimento de experiências que possibilitem o acesso a outros níveis de ensino e ao mundo do trabalho.

Nesse sentido, entender como a ação da escola pode promover uma educação de qualidade com o desenvolvimento integral de seus alunos, e compreender o motivo pelo qual alunos de escolas aparentemente semelhantes têm desempenhos diferentes, formam algumas das inquietações que impulsionam os estudos realizados no âmbito da avaliação educacional, em especial na área das pesquisas em eficácia escolar.

A eficácia na educação remete à capacidade que as escolas possuem no cumprimento de suas funções mediante a satisfação dos desígnios propostos para elas (BROOKE, 2010). Consequentemente, a escola eficaz consiste naquela que adiciona valor, que possibilita a elevação do desempenho dos alunos, considerando o rendimento prévio destes, a situação econômica, social e cultural de suas famílias, de maneira equânime, de forma a atender todos os alunos (TORRECILLA, 2008).

Assim, pode-se dizer que a equidade se postula como um dos pilares para que a escola cumpra seu papel eficazmente, pois não pode ser eficaz uma escola que não proporcione o desenvolvimento integral de todos os seus alunos e, ao mesmo tempo, que não perceba e reconheça a heterogeneidade destes.

Reconhecer, compreender e valorizar as diferenças é parte intrínseca da equidade. Dessa forma, possibilitar que todos os alunos tenham a oportunidade de frequentar instituições de ensino de qualidade é também uma busca pela justiça social.

Tendo em vista o exposto acima, com o intuito de fundamentar as discussões acerca da eficácia e a equidade na educação, este capítulo foi estruturado em três partes. Na primeira realizou-se um resgate histórico das pesquisas em eficácia escolar no âmbito internacional, nas quais discute a influência que a escola e o contexto socioeconômico e cultural dos alunos exerce sobre o seu desempenho acadêmico. Em seguida, discutiu-se a realização de pesquisa em eficácia escolar no contexto nacional, o reconhecimento de fatores das instituições de ensino que promovem a eficácia escolar, bem como sua importância para a avaliação da educação brasileira. Por fim, apresentou-se a equidade como elemento para a conquista da qualidade na educação e como princípio para a promoção da justiça e inclusão na educação, nestas discussões, focou-se em especial os estudantes com deficiência.

2.1 A pesquisa em eficácia escolar

O campo da sociologia da educação há muito tempo reconhece a importância das relações entre a origem socioeconômica e cultural dos alunos e a variação em seu desempenho. Nesse sentido, a pesquisa em eficácia escolar apresenta-se neste contexto como mais uma estratégia com vistas a compreender a capacidade que as escolas possuem de influir no desenvolvimento de seus alunos e identificar fatores que se relacionam com a escola eficaz (TORRECILLA, 2008).

Os estudos nesse campo da eficácia escolar foram impulsionados pela pesquisa de resultados polêmicos sobre a Igualdade de Oportunidades Educacionais, conhecida como Relatório Coleman, conduzida por James S. Coleman, nos Estados Unidos da América (EUA), na década de 1960. Sob encomenda do governo norte-americano realizou-se um extenso *survey* que pretendia conhecer as razões da falta de oportunidades iguais na educação dos indivíduos em função da raça, cor, religião ou naturalidade na educação elementar e no ensino médio[6] de instituições públicas, pois, havia naquele país uma preocupação com a qualidade da educação e a distribuição de oportunidades.

[6] O estudo foi realizado com alunos das 1ª, 3ª, 6ª, 9ª e 12ª séries. Nos Estados Unidos, as 1ª, 3ª e 6ª séries fazem parte da educação elementar (*elementar education*), as 9ª e 12ª séries, do ensino médio (*high school*). (BROOKE; SOARES, 2008, p. 75).

(BROOKE; SOARES, 2008).

Ainda segundo os autores, esse levantamento foi realizado por uma amostra de mais de quinhentos mil alunos matriculados em escolas de ensino primário e secundário, diversos professores, gestores de escolas e pais de alunos. Foram executados testes de desempenho com os estudantes e também aplicados questionários com o intuito de destacar as características socioeconômicas dos discentes, docentes e instituições de ensino.

O polêmico resultado da pesquisa se destacou porque os fatores socioeconômicos dos alunos eram aqueles que mais se relacionavam com o seu desempenho acadêmico, em detrimento das condições das escolas, quanto ao financiamento, equipamento e currículo, como também da qualificação dos professores.

Nesse sentido, esse levantamento trouxe contribuições importantes por colocar em relevo as funções de produção educacional ao relacionar o desempenho dos alunos e as características escolares. Apesar de Coleman não descrever claramente no relatório final que a escola não fazia diferença, as conclusões da pesquisa conduziram à interpretação de que ela pouco influenciava no desempenho dos alunos, ou seja, a escola seria uma reprodutora das desigualdades sociais e culturais existentes no país.

Na mesma época do Relatório Coleman, também por encomenda de governo, no caso o Governo Britânico, foi realizado um grande estudo sob a coordenação de Bridget Plowden, conhecido como Relatório Plowden (2008), o qual se dedicou a fazer uma revisão do estado da arte das escolas primárias. Influenciado pelas ideias humanistas, o relatório elogia a flexibilização da organização interna da escola e o abandono da divisão das turmas por habilidades dos alunos. (BROOKE; SOARES, 2008)

Esse estudo trouxe uma perspectiva nova para os padrões daquela época, em que as escolas deveriam receber investimentos diferentes, sendo ampliados à medida que recebiam alunos desprivilegiados socialmente. Mesmo assim, os resultados das pesquisas concluíram que o *background* familiar, influenciava mais no desempenho acadêmico dos alunos do que a escola. (BROOKE; SOARES, 2008).

Segundo Nogueira (2009), os resultados do Relatório Coleman, como outros realizados na mesma época, evidenciaram o peso da origem social dos alunos sobre o desempenho escolar, provocando uma crise na concepção da escola como instituição neutra, a qual resolveria os problemas das desigualdades no momento em que todos pudessem ter acesso à educação.

Nessa perspectiva, Bourdieu (1998) evidencia que na escola ocorre a reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Segundo o autor, o papel transformador e democratizador da sociedade, que ora tinha sido atribuído à instituição escolar deixa de ser cumprido, pois esta se revela como uma das instituições através da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Isso porque a reprodução dos valores culturais, que fazem parte da sociedade, está imbricada nos educadores e nas instituições educacionais.

Na medida em que a escola legitima a cultura das classes dominantes, favorece o sucesso escolar dos alunos pertencentes a essas classes, visto que estes possuirão os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar. Assim, o baixo rendimento escolar dos demais estudantes seria atribuído “a uma inferioridade que lhes seria inerente, definida em termos intelectuais (falta de inteligência) ou morais (fraqueza de vontade)” (NOGUEIRA, 2009, p. 75), e não às desigualdades sociais existentes entre os alunos.

Nesse contexto de discussões acerca da capacidade limitada das escolas de promover a elevação do desempenho dos alunos diante das desigualdades sociais e culturais, Mosteller e Moynihan (2008) divulgaram resultados sobre uma reanálise do Relatório Coleman que, apesar de apontar avanços e falhas metodológicas, confirmam o determinismo reprodutivista do sistema de ensino. Nesse estudo expõem também, que mesmo não sendo incluída nenhuma análise de desempenho baseado na classe social,

> A presença das classes sociais estava implícita na conclusão em que o background familiar, medido em termos de classes sociais – colocando a educação dos pais em primeiro lugar, mas incluindo muitas outras considerações como a existência de uma enciclopédia na casa - é aparentemente o principal determinante de desempenho acadêmico. (MOSTELLER; MOYNIHAN, 2008, p. 45)

O impacto desses relatórios contribuiu para que novos estudos fossem realizados em diversas partes do mundo, com a apresentação de resultados diferentes, os quais puseram em destaque a importância da escola no desenvolvimento dos alunos. Colocou-se em evidência a metodologia utilizada por Coleman de *input-output* que desconsiderou características sociais e culturais da escola, conferindo menor importância a sua contribuição. (BROOKE; SOARES, 2008).

Posteriormente, Madaus, Airasian e Kellaghan (2008) analisaram o Relatório Coleman e, aprofundando-se nos detalhes da pesquisa, reuniram também informações sobre outros estudos empíricos evidenciando a capacidade das escolas de produzirem resultados desejáveis pela sociedade, ou seja, de fazer a diferença.

A busca pela compreensão dos aspectos relacionados à capacidade das escolas de promover o desenvolvimento de seus alunos, mesmo em situação de desigualdades sociais, estimulou o interesse de pesquisadores na área da eficácia escolar, por metodologias de investigação que considerassem:

> A importância de escolher medidas de desempenho que reflitam aspectos reais do trabalho da escola; a necessidade de conceituar a escola como uma organização social e incorporar à pesquisa os meios de observar as diferenças nos processos sociais entre as escolas; e, acima de tudo, a necessidade de saber sobre a situação anterior dos alunos, visando identificar a aprendizagem e outros ganhos que possam ser efetivamente atribuídos à atuação da escola. (BROOKE; SOARES, 2008, p. 109)

Nessa perspectiva, destaca-se o trabalho realizado, em 1988, por Mortimore e colaboradores (2008), que utilizou uma metodologia longitudinal ao acompanhar dois mil alunos de 50 escolas primárias do norte da Inglaterra, durante quatro anos. Eles concluíram que as escolas são diferentes na capacidade de influenciar no desempenho cognitivo dos alunos e que a escola eficaz é aquela que proporciona a progressão do estudante além do que se esperaria ao considerar a composição do seu público.

Nesse trabalho, os autores acima citados, identificaram características das escolas eficazes, a saber:

a) liderança objetiva da equipe da escola pelo diretor;
b) o envolvimento do vice-diretor;
c) o envolvimento dos professores;
d) consistência pedagógica entre os professores;
e) aulas estruturadas;
f) ensino intelectualmente desafiador;
g) ambiente concentrado no trabalho;
h) atenção focada durante as aulas;
i) máxima comunicação entre professores e estudantes;
j) registro dos dados;
k) envolvimento dos pais e ambiente positivo. (MORTIMORE et al. 1988 apud REYNOLDS; TEDDLIE, 2008).

Em meados da década de 1990, por encomenda do governo britânico Sammons (2008) coordenou a realização de um amplo estudo sobre a pesquisa em eficácia escolar, no qual analisou os resultados dos trabalhos nessa área em diversos países, nos vinte anos posteriores à divulgação do Relatório Coleman, em uma perspectiva de que as conclusões pudessem contribuir para as discussões em torno das políticas educacionais.

Assim, a análise focalizou as características-chave que apontam os atributos "das escolas que têm mais sucesso em promover o progresso do aluno, o que, [...] pode ajudar a promover equidade e melhorar as oportunidades de vida do aluno no mundo adulto" (SAMMONS, 2008, p. 338). Segundo a autora, as escolas examinadas nos vários estudos possuíam aspectos singulares, moldados por fatores tais como características dos alunos, qualidade dos docentes e o contexto das escolas, sendo identificados certos elementos comuns às escolas eficazes.

Estes atributos comumente encontrados nas escolas definidas como eficazes foram categorizados em onze fatores-chave:

a) liderança profissional;
b) objetivos e visões compartilhados;
c) um ambiente de aprendizagem;

d) concentração no ensino e na aprendizagem;
e) ensino e objetivos claros;
f) altas expectativas;
g) incentivo positivo;
h) monitoramento do progresso;
i) direitos e responsabilidades do aluno;
j) parceria casa-escola e
k) organização orientada à aprendizagem.

Porém, Sammons (2008) pondera que, estes fatores são inter-relacionados e constituem uma fonte para o entendimento acerca das escolas eficazes.

Na busca por esse entendimento sobre as escolas eficazes e para que os resultados da pesquisa em eficácia escolar sejam realmente úteis, é preciso “que tenham sido obtidos a partir de uma análise da realidade que se quer melhorar. Isso significa que para a pesquisa em eficácia escolar ser útil [...] é necessário que tenha sido realizada a partir da análise de suas próprias escolas” (TORRECILLA, 2008, p. 466); haja vista que os sistemas educacionais e o contexto local, nos quais as escolas estão inseridas não são iguais.

Torrecilla (2008) ainda acrescenta que os resultados da pesquisa em eficácia escolar não podem se restringir às discussões nas academias, pois estes devem de alguma maneira contribuir para a construção de conhecimentos que possibilitem a elevação dos níveis de qualidade e equidade da educação, assim como, contribuir para a formulação de políticas educativas.

Em 2003, Torrecilla (2008) realizou um estudo sobre o estado da arte da pesquisa em eficácia escolar na América Ibérica, evidenciando que esta é “formada pelos estudos empíricos que buscam, por um lado, conhecer a capacidade que têm as escolas de influir no desenvolvimento dos alunos e, por outro, conhecer o que faz com que uma escola seja eficaz” (TORRECILLA, 2008, p. 468).

Nessa perspectiva, Torrecilla (2008) destaca também, que uma escola eficaz é aquela que tem a capacidade de proporcionar o desenvolvimento integral de todos os seus alunos, individual e coletivamente, a um nível superior ao esperado considerando seu rendimento prévio, nível socioeconômico e cultural. Nessa

definição o autor inclui três características:

> 1. Valor agregado como operacionalização da eficácia. A eficácia seria o progresso dos alunos levando em conta seu rendimento prévio e a situação econômica e cultural das famílias. A utilização das pontuações brutos do rendimento dos alunos, sem que se controle por esses fatores, apenas oferece informações tendenciosas e falsas da realidade das escolas. Trata-se de saber única e tão-somente o que a escola oferece ao aluno.
> 2. Equidade como um elemento básico no conceito de eficácia. Uma escola diferencialmente eficaz, no sentido de que é "melhor" para uns alunos que para outros, não é uma escola eficaz, mas sim discriminatória. E aqui não vale optar entre a qualidade e a excelência, entendida como um rendimento médio alto: sem equidade não há eficácia, o que confere a tal escola a característica de ser socialmente descartável.
> 3. Desenvolvimento integral dos alunos como um objetivo primordial de toda a escola e de todo sistema educativo. Ainda que seja coisa do passado a conceituação da eficácia como rendimento em Matemática ou Leitura e Escrita, é necessário insistir nesse aspecto. Eficácia não só implica valor agregado ou rendimento em leitura, compreensão ou cálculo; também afeta a felicidade dos alunos, sua autoestima ou sua atitude criativa e crítica. Aqui o objetivo é achar a pesquisa que conte com instrumentos que possam medir essa realidade (TORRECILLA, 2008, p. 468-469).

Assim, a escola eficaz é aquela que possibilita a evolução do desempenho dos alunos, considerando o seu rendimento prévio e a situação econômica, social e cultural de suas famílias. Esse progresso, no entanto, deve ser equânime, visto que, uma escola eficaz não pode ser melhor para uns que para outros, pois ela deve promover a aquisição de competências cognitivas, mas também proporcionar a satisfação dos alunos e da sociedade.

Os resultados de décadas da pesquisa em eficácia escolar na América Ibérica mostram que vários fatores da eficácia escolar, apresentados por Sammons (2008), são percebidos também nas pesquisas ibero-americanas. No entanto, são incluídos alguns elementos fundamentais e específicos dessa região, entre eles os recursos econômicos e materiais das escolas, assim como a forma de gestão e fatores relacionados à profissão docente (TORRECILLA, 2008). Isso demonstra que os resultados das pesquisas realizadas nessa área em outras partes do mundo podem ser considerados, porém torna-se primordial que também existam trabalhos voltados para a realidade de cada país, bem como para a importância de estudos sob as

perspectivas quantitativa e qualitativa.

Ainda segundo Torrecilla (2008), em seu estudo ‘Um Panorama da Pesquisa Ibero-Americana sobre a Eficácia Escolar’, destaca-se que a pesquisa a respeito desse assunto tem focado o conhecimento dos fatores que ajudam a otimizar os níveis de qualidade e equidade educacionais. Esses trabalhos podem ser agrupados em quatro áreas ou linhas.

A primeira área compreende os estudos sobre a eficácia escolar desenvolvidos a partir de duas linhas. Por um lado, estudos projetados e desenvolvidos especificamente para identificar os fatores escolares associados ao desempenho dos alunos; e, por outro, realizados com a exploração dos dados secundários de avaliações do sistema educacional.

Na segunda área estão os estudos que procuram encontrar a relação entre determinados fatores escolares e desempenho dos alunos. Essa linha de pesquisa analisa a relação entre um ou mais fatores, organizados em grupos: a eficácia do professor, educação bilíngue, pré-escolarização, clima, recursos econômicos e nutrição/desnutrição de seus alunos.

Como terceira área ou linha de estudos sobre a eficácia escolar, encontra-se a avaliação de programas de melhoria. Nessa linha, Torrecilla (2008) destaca que a quantidade e qualidade das pesquisas na América Latina podem não ser satisfatórias, mas a quantidade e qualidade das inovações implementadas pelos professores latino-americanos e a capacidade de inovar é imensa.

E por fim, constituindo a quarta área está o estudo etnográfico sobre as condições institucionais da escola, por meio do qual se podem aprofundar o conhecimento sobre o contexto e a cultura escolar.

Nessa tendência de compreender os contextos e fatores escolares promotores da eficácia escolar, são desenvolvidas pesquisas também no Brasil, visando conhecer a realidade de escolas eficazes em um país de tantos contrastes sociais e econômicos.

2.2 A pesquisa em eficácia escolar no Brasil

No Brasil, os estudos em eficácia escolar se efetivaram a partir do incentivo a grupos de pesquisa na área de avaliação educacional e eficácia escolar por indução do INEP, sendo implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (BROOKE; SOARES, 2008). Essa e outras ações, como a implantação dos sistemas nacionais de avaliação, foram impulsionadas pela LDBEN (BRASIL, 1996), que estabelece como dever da União, coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação que corroborem para a organização da educação nacional.

Desde meados da década de 1990, o Brasil vem conseguindo aumentar significativamente o acesso escolar em todos os níveis, e o foco passou a ser a melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos. Nesse contexto, as décadas de 1990 e 2000, foram marcadas pela implementação de sistemas nacionais de avaliação em larga escala, com o propósito de avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes e a instituição escolar em todas as suas dimensões.

Entre estes sistemas de avaliação em larga escala, destacam-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Este último constituído pela Avaliação Institucional (AI), Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE). Assim, os parâmetros de qualidade e equidade utilizados nas avaliações do sistema educacional brasileiro podem fornecer subsídios para as propostas de formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015).

Desse período em diante, registrou-se no país uma crescente literatura no campo da pesquisa em eficácia escolar, e de “forma geral os trabalhos realizados no Brasil confirmam os resultados internacionais. A escola tem um papel claro no desempenho dos alunos.” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 464).

Entre esses estudos encontra-se a pesquisa ‘Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais’, coordenada por Soares (2002), que teve o propósito de investigar os fatores da escola eficaz no

contexto brasileiro, sob os seguintes aspectos:

a) infraestrutura e fatores externos à organização da escola;
b) liderança da escola;
c) professores;
d) relação com as famílias e com a comunidade;
e) características do clima interno da escola e;
f) características do ensino.

Soares e pesquisadores (2002) destacam que os fatores correlacionados às escolas eficazes nas produções acadêmicas, consolidadas internacionalmente, deram suporte para a pesquisa, mas não são suficientes para descrever as características da escola brasileira eficaz.

Outro trabalho de impacto no campo da pesquisa em eficácia escolar realizado no Brasil, no período de 2005 a 2008, foi o projeto 'Geres - Pesquisa Longitudinal da Geração Escolar'. Este estudo trouxe resultados do acompanhamento feito ao longo de quatro anos em mais de trezentas escolas e cerca de vinte mil alunos, em cinco cidades do Brasil com a parceria de cinco universidades brasileiras[7].

O projeto 'Geres' empenhou-se na investigação das práticas pedagógicas e condições escolares que contribuem para a promoção da eficácia e equidade educacional, identificando as características das escolas que maximizam a aprendizagem dos estudantes, que minimizam o impacto da condição social do aluno sobre o aprendizado e os fatores e características escolares que reduzem a probabilidade de repetência e absentismo de seus alunos. Para isso, foram realizados testes para medir o desempenho dos estudantes e aplicação de questionários a diretores das escolas, professores, pais e alunos (FRANCO; BROOKE; ALVES, 2008).

[7] Universidades brasileiras que participaram do projeto 'Geres': a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), através do Grupo do Laboratório de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME); a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), por meio do Laboratório da Avaliação da Educação (LAED); a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); a Universidade Federal da Bahia (UFBA), através do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP); a Universidade de Campinas (UNICAMP), por intermédio do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED); e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), por meio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)).

Esses levantamentos produziram dados sobre a realidade educacional brasileira e passaram a ser objeto de muitos estudos, tanto em relação à metodologia quanto aos fatores apontados das escolas eficazes. Assim como os dados disponibilizados pelas avaliações nacionais têm permitido a realização de trabalhos em relação à qualidade das escolas brasileiras, também têm possibilitado investigar a equidade educacional. Para isso há de considerar os dados de todos os alunos da instituição ou do sistema de ensino, “a equidade, por ser de mais difícil caracterização, não é usualmente considerada quando a sociedade avalia a escola, mas é crucial para os gestores públicos interessados em implementar políticas públicas educacionais inclusivas” (SOARES; ANDRADE, 2006, p.110).

Os conceitos e metodologias abordadas na pesquisa em eficácia escolar nos últimos anos têm alcançado as análises da qualidade da educação superior no país, como Catunda (2012) em sua tese intitulada ‘Fatores de qualidade da educação superior: estudo sobre os dados dos cursos de administração’. O autor investigou a maneira como fatores de contexto, entrada e processo se relacionavam à qualidade de cursos superiores. A pesquisa foi fundamentada no conceito de qualidade, associado às dimensões de efetividade, eficiência, eficácia e equidade e o conceito de eficácia escolar.

Esse trabalho trouxe contribuições importantes para o campo das Ciências Sociais Aplicadas com a utilização da técnica estatística de “Latent Class Analysis (LCA) ou Análise de Classe Latente [...] uma técnica estatística que viabiliza a criação de modelos compostos de variáveis latentes (construtos), ou seja, variáveis que não podem ser observadas diretamente.” (CATUNDA, 2012, p. 212). Além Modelos de Equações Estruturais (MEE) como “um conjunto de técnicas, relativamente novas, capazes de especificar, estimar e testar relações hipotéticas entre um grupo de variáveis.” (CATUNDA, 2012, p. 217).

Segundo Brooke e Soares (2008), alguns fatores associados à eficácia escolar, como a existência de infraestrutura, equipamentos e a contratação de professores, estão fora do controle da maioria das escolas públicas brasileiras, porque dependem diretamente dos sistemas de ensino. No entanto, os autores advertem “que os recursos só podem ser eficazes quando efetivamente utilizados” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 498). Por outro lado, há os fatores que dependem principalmente dos sujeitos escolares, como a organização e gestão escolar e o clima acadêmico, o

qual se baseia no atendimento das “exigências acadêmicas do processo de ensino e de aprendizagem” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 498).

Diante desse resgate histórico dos estudos em eficácia escolar, percebe-se que essa linha de pesquisa tem contribuído para a avaliação da educação colocando em relevo a complexidade do sistema educacional, na medida em que instituições de ensino aparentemente semelhantes desempenham papéis diferentes no desenvolvimento de seus alunos, dependendo de sua gestão, organização, contexto sociocultural e econômico, relações estabelecidas com as famílias e a sociedade, entre outros aspectos.

Esse reconhecimento da influência que as escolas possuem sobre o desempenho de seus alunos colabora com as discussões acerca da qualidade na educação. A universalização do acesso contribuiu para que cada vez mais alunos estivessem nas escolas, mas deve-se pensar que uma educação eficaz é aquela que favorece o progresso de todos os alunos. Desta forma, a equidade torna-se fundamental para alcançar os propósitos de uma educação eficaz.

2.3 Equidade na educação

Na Constituição Federal do Brasil de 1988, a educação se constitui como um direito social, cabendo ao Estado e à família o dever de promover o desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Para isso, o Estado deve garantir um ensino de qualidade e igualdade de condições no acesso e permanência para todos nas instituições de ensino.

Nos últimos anos o acesso à educação tem sido ampliado, com mais instituições de ensino, aumento do número de vagas, inserção de pessoas com deficiência no ensino regular, entre outras ações. Assim, o desafio para as várias esferas de governo se firma para além da ampliação do acesso, colocando em foco a qualidade e a equidade na educação.

Essa passagem, da garantia da universalização do acesso à educação para a necessidade de assumir um compromisso de um sistema de ensino de qualidade, tem motivado os debates em relação à “ideia de justiça escolar: da igualdade à

equidade, da igualdade às desigualdades justas, passando pela distinção entre desigualdade e diferença.” (DIONÍSIO, 2010, p. 312). Nesse sentido, reformulações do sistema de ensino, com enfoque mais humanista sobre o direito de todos à educação, suscitam reflexões acerca do reconhecimento da diversidade e da reafirmação do valor da diferença das pessoas, bem como das instituições de ensino, a considerar suas especificidades relacionadas ao contexto histórico, político, social e cultural, em que:

> [...] cada unidade territorial, cada escola num caso singular – transforma os estabelecimentos de ensino em instancias que devem progredir para uma gestão autónoma assente no projecto educativo que melhor se adeque à singularidade do contexto em que se inserem. (DIONÍSIO, 2010, p. 312).

Assim, observar a diversidade dos sujeitos e realidades das instituições de ensino se constitui como um importante foco na análise da qualidade da educação ofertada a uma sociedade em todos os níveis de ensino. Segundo Bertolin (2007) o conceito de qualidade na educação superior pode ser interpretado por diferentes concepções. Na visão economicista os aspectos relacionados à qualidade são aqueles que potencializam o desenvolvimento das habilidades com vistas ao crescimento econômico de uma sociedade e que promovem a empregabilidade dos sujeitos.

Em uma visão pluralista essa qualidade está ancorada na construção de uma educação que valorize diversos aspectos socioculturais e econômicos, a considerar as especificidades a que se pretende com a formação. Para Bertolin (2007, p. 148) “além da questão econômica, outros aspectos, como desenvolvimento cultural, social e democrático de forma sustentável e equilibrada dos países e sociedade, também são considerados importantes para os propósitos da educação superior”. Por último, sob a visão da equidade, o autor traz a qualidade e a equidade como conceitos inseparáveis, em que:

> A visão de equidade da qualidade em ES está relacionada com o combate as iniquidades educacionais e, por conseguinte, com a busca por coesão social, o desenvolvimento e da cidadania como prioridades nos propósitos da educação superior (BERTOLIN, 2007,

p. 153).

Segundo Ferreira e Tenório (2010), o conceito de qualidade em educação é multidimensional, podendo ser definido pela associação de diversos elementos e dimensões como:

> 1. Eficácia - atingir as metas estabelecidas;
> 2. Eficiência - otimizar o uso dos recursos;
> 3. Efetividade - considerar os resultados sociais do serviço;
> 4. Equidade - minimizar o impacto das origens sociais no desempenho;
> 5. Satisfação - relacionar expectativas e satisfação dos segmentos interessados (FERREIRA; TENÓRIO, 2010, p. 92).

Assim, destacam que a avaliação da qualidade em educação possui perspectivas distintas em função dos interesses dos sujeitos e da sociedade e do entendimento do papel do sistema de ensino construído socialmente.

Citando Garcia, Catunda (2012) contextualiza que, a qualidade no ensino superior também pode ser conceituada a partir de quatro dimensões, a saber:

a) a relevância correspondendo à relação entre aquilo que os estudantes aprendem e suas necessidades particulares e sociais;
b) a eficácia seria a relação entre as propostas de ensino e os resultados alcançados;
c) a eficiência em uma perspectiva economicista, visaria à relação dos recursos investidos e os resultados obtidos e;
d) a equidade “estaria vinculada à equidade na oferta e oportunidade de acesso e continuidade de estudos independente da origem e condição socioeconômica do aluno.” (CATUNDA, 2012, p.32).

Dessa forma, a qualidade na educação está no respeito ao direito de uma educação para todos, sendo extremamente moldada às percepções dos sujeitos e da sociedade envolvidos no contexto. O reconhecimento das diversas dimensões que constituem a qualidade na educação e a diversidade dos sujeitos envolvidos no

processo faz emergir as discussões em torno da equidade educacional.

> Baseada na educação como direito, encontramos a proposta da ORELAC – UNESCO (2007) que considera a equidade como uma característica fundamental da qualidade. De outro lado e considerando o âmbito socioeducativo, o IIPE – UNESCO (LÓPEZ, 2005) localiza a equidade como uma condição fundamental para alcançar qualidade. Finalmente, a proposta do Banco Mundial (VEGAS; PETROW, 2008) persiste em entender a equidade como a aspiração ou fim último que se alcançaria assim que se obtenha a qualidade. (CUENCA, 2010, p.3).

Esses discursos partilham a ideia de que qualidade e equidade são categorias inseparáveis no campo educacional. Como também, essas reflexões integram um campo maior sobre os fundamentos da justiça social, pois o reconhecimento e a valorização das diferenças entre as pessoas e a importância da diversidade são temas imprescindíveis na construção de sociedades mais justas. (CUENCA, 2010).

A equidade é um pilar na busca da justiça social, a qual “não pode ser indiferente às vidas que as pessoas podem viver de fato” (SEN, 2011, p. 48). Segundo o autor, o debate para as formulações de políticas sociais que se paute em argumentos racionais, objetivos e imparciais, constitui-se uma ferramenta da promoção da justiça, pois quando há imparcialidade nos acordos de uma sociedade, pode-se refletir melhor sobre as maneiras de possibilitar a outras pessoas os mesmos direitos, a considerar suas diferenças.

> O que é então equidade? Essa ideia fundamental pode ser conformada de várias maneiras, mas em seu centro deve estar uma exigência de evitar vieses em nossas avaliações levando em conta os interesses e as preocupações dos outros também e, em particular, a necessidade de evitarmos ser influenciados por nossos respectivos interesses pelo próprio benefício, ou por nossas prioridades pessoais ou excentricidades ou preconceitos. Pode ser amplamente vista como uma exigência de imparcialidade. (SEN, 2011, p.84).

Ao reconhecer que todos têm direitos iguais incontestáveis às estruturas básicas da sociedade, as instituições educacionais não podem compactuar com formas de discriminação, devendo contribuir para o estabelecimento da igualdade equitativa de oportunidades em benefício dos menos favorecidos, como Rawls

(2003), expõe no segundo princípio de justiça:

> As desigualdades sociais e econômicas devem satisfazer duas condições: primeiro, devem estar vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades; e, em segundo lugar, têm de beneficiar ao máximo os membros menos favorecidos da sociedade (o princípio da diferença). (RAWLS, 2003, p.60).

Essa justiça como equidade não propõe a eliminação das diferenças, mas se coloca como uma forma de articulá-las, a fim de amenizar as desigualdades. Um sistema educacional de qualidade precisa ter compromisso com a equidade, o respeito à diversidade humana, em que os sujeitos são reconhecidos pela sua heterogeneidade, quanto ao gênero, etnia, cultura, deficiência, religião, entre outras particularidades. Assim, destaca-se não a igualdade de direitos de forma homogênea, mas a igualdade de oportunidades conforme a característica e necessidade de cada sujeito ou grupo social do qual faz parte.

Segundo Sposati (2010), obter essa equidade demanda o empenho em legitimar o direito de cada pessoa em ter reconhecidas suas necessidades e diferenças. A equidade é entendida como parte essencial da justiça social, essa ideia se torna mais clara quando, ao analisar as situações de justiça, são incluídos outros elementos para além daqueles estritamente legais, como, a exclusão social e o preconceito, historicamente vivenciados pelas pessoas com deficiência, que exigem um aporte de equidade ao se tratar da garantia dos direitos sociais.

Esse raciocínio também serve para formulação das políticas educacionais, pois caso todos sejam tratados igualmente pelo Estado, com direitos estritamente iguais, isso favorecerá a permanência das desigualdades. Segundo Azevedo (2013), ao prevalecer o direito igual, aqueles estudantes que, por contingências sociais, culturais e econômicas não tiverem as mesmas oportunidades de estudos e aquisição de conhecimento, receberão desigualmente conteúdos e capital cultural. Dessa maneira, se o sistema educacional for indiferente às diferenças e tratar os desiguais igualmente, perpetuarão a desigualdade e a iniquidade.

A equidade na área da educação também tem sido considerada no que se refere às políticas afirmativas, por meio de medidas que visam superar as

iniquidades historicamente ocorridas no Brasil. No ensino superior, essas políticas têm-se concretizado por meio das cotas para o ingresso nas instituições de estudantes com menor renda, egressos da rede pública de ensino, grupos étnico-raciais e pessoas com deficiência.

Para Sposati (2010), a falta de equidade provoca a iniquidade, ou seja, a ausência de acesso justo para que as pessoas superem suas necessidades e tenham garantida a igualdade distributiva na qualidade do atendimento a essas necessidades e no acesso às oportunidades construídas pela sociedade.

Assim, o não reconhecimento e provimento dessas necessidades caracteriza uma sociedade injusta. Pereira (2013, p.68) afirma que a necessidade humana "é algo que todos possuem pelo mero fato de serem seres humanos. A condição compartilhada gera necessidades compartilhadas e torna-se desafiador imaginar que seja justa uma sociedade que não possibilite a todos o seu suprimento". Dessa maneira, focar o reconhecimento dessas necessidades é fundamental para a elaboração das políticas educativas, especialmente no que concerne às barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam para a inclusão.

O acolhimento das necessidades das pessoas com deficiência compõe um desafio para a justiça, por causa da singularidade de suas demandas, a depender do seu grau de interdependência e de acessibilidade da sociedade. Por isso, a importância da equidade na universalização da educação e nas políticas de inclusão. Deve-se pôr em relevo não apenas a ampliação do acesso, mas a permanência e os resultados que corroborem a eficácia educacional, "idealmente não basta que a escola seja boa; ela deve ser boa para todos os seus alunos, independente do nível econômico, cor da pele e gênero" (SOARES; ANDRADE, 2006, p.110), o que torna a caracterização da equidade em um sistema educacional fundamental para a implementação de políticas educacionais inclusivas.

Nesse sentido, o conceito de equidade não pode ser considerado independentemente do conceito de eficácia (FRANCO et. al. 2006), pois o cenário que se demonstra mais positivo é aquele em que a eficácia escolar está associada ao desempenho equânime de seus alunos.

Segundo Dias Sobrinho (2010), o conhecimento é fundamental para a realização pessoal, qualificação para o trabalho, bem como para o fortalecimento

econômico e o desenvolvimento de um país. Defende, ainda, que o Estado democrático, juntamente com a sociedade, deveriam prover esforços a fim de, interromper o círculo vicioso da desigualdade socioeducativa, por meio da valorização da equidade, no sentido de desenvolver ações específicas em favor dos menos favorecidos socialmente, sem deixar de atentar às ações de maior amplitude e sustentáveis.

> No horizonte ético da equidade estão a ampla e qualificada escolarização geral e a consolidação de uma sociedade justa e igualitária. Entretanto, uma sociedade que construiu profundas assimetrias durante séculos não consegue realizar, em plenitude e em pouco tempo, esses propósitos. Mas é preciso começar priorizando algum foco que traga resultados mais rápidos. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1229)

A implementação de políticas que promovem o acesso de mais estudantes no ensino superior não elimina o caráter desigual e elitista da sociedade. Os estudantes oriundos de escolas públicas, pessoas socioeconomicamente carentes e pessoas com deficiência demandam maiores esforços que os demais estudantes, por isso a necessidade de se minimizarem as lacunas de formação da educação básica.

Outro fator a ser considerado, com a chegada de pessoas que não faziam parte do universo acadêmico, é a demanda pela transformação dos modelos institucionais e pedagógicos, possibilitando o desempenho acadêmico e a permanência de forma equânime.

Santiago e colaboradores (2008) descrevem que a equidade no ensino superior é comprometida pelas desigualdades enfrentadas pelos alunos na educação básica. Consequentemente, há a necessidade de considerar a equidade na formulação de políticas públicas para o ensino superior, com foco nos estudantes que apresentam oportunidades limitadas de acesso e sucesso na educação superior devido a circunstâncias não relacionadas com a sua capacidade pessoal de desempenho nesse nível de ensino, como gênero, etnia, idade ou deficiência.

> Equitable tertiary systems are those that ensure that access to, participation in and outcomes of tertiary education are based only on individuals‘ innate ability and study effort. They ensure that

> educational potential at tertiary level is not the result of personal and social circumstances, including of factors such as socioeconomic status, gender, ethnic origin, immigrant status, place of residence, age, or disability.[8] (SANTIAGO et al, 2008, p. 74)

Os autores ainda acrescentam que a equidade no ensino superior está embasada em duas dimensões: justiça e inclusão. A primeira consiste em garantir que os fatores pessoais e sociais, como nível socioeconômico, gênero e origem étnica, por exemplo, não sejam obstáculos no desempenho acadêmico dos estudantes; e a inclusão implica assegurar que indivíduos por suas circunstâncias pessoais e sociais, não sejam excluídos da educação.

Dessa maneira, o propósito da equidade no ensino superior "is to achieve a student population that closely reflects the composition of society as a whole[9]" (SANTIAGO et al, 2008, p.74), nessa perspectiva, as estratégias que visem à ampliação do acesso ao ensino superior de pessoas que não fizeram parte deste universo ao longo da história (como as estudantes com deficiência, estudantes de menor renda, estudantes oriundos da educação básica em escolas públicas), se tornam fundamentais.

Neste contexto, a equidade no âmbito do ensino superior se postula como um princípio importante e fundamental para nortear as ações institucionais e as políticas que visem à inclusão de estudantes com deficiência, desde o ingresso às condições de permanência que favoreçam o desempenho acadêmico eficaz.

[8] Sistemas de educação superior equitativos são aqueles que garantem que o acesso, participação e resultados da educação superior são baseados apenas na capacidade e estudo esforço inatos dos indivíduos. Eles garantem que o potencial educacional de nível superior não é o resultado de circunstâncias pessoais e sociais, incluindo fatores como *status* socioeconômico, sexo, origem étnica, *status* de imigrante, local de residência, idade ou deficiência. (tradução nossa)

[9] é alcançar uma população de estudantes que reflete rigorosamente a composição da sociedade como um todo.(tradução nossa)

3 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Ao longo da história da pessoa com deficiência o acesso à escola nem sempre foi uma realidade. Com a universalização do acesso, as políticas de inclusão para os estudantes com deficiência tornam-se fundamentais nesse processo. A tendência mundial atual que norteia as ações educacionais voltadas para essa população preconiza que, como qualquer outro aluno, o educando com deficiência deve ter garantido o seu direito de estar na escola em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2008).

O princípio da inclusão vem desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada em 1948. Com essa Declaração a educação passou a ser vista como um direito de todos, de forma obrigatória e gratuita. Entretanto, somente a partir do século XX, mais precisamente na década de 1990 com a realização de algumas conferências mundiais, é que se intensificaram as discussões referentes à inclusão de alunos com deficiência no ensino comum. Nessas conferências, os países participantes, entre eles o Brasil, firmaram o compromisso para a criação e implementação de políticas públicas que assegurassem o direito à educação para todos.

No Brasil, o processo de discussão sobre o direito à educação, destaca-se a partir da segunda metade do século XX. Esse direito à educação especial está explicitado em publicações oficiais do Ministério da Educação e ancorado na legislação educacional que, através de leis, decretos e portarias, garante e estimula o acesso à escola como um direito assegurado à pessoa com deficiência. Em termos gerais, as políticas públicas educacionais ampliaram o acesso à educação das pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino e respectivas modalidades, visando minimizar o processo de exclusão escolar.

Nesse contexto, em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, que incorporou pressupostos inclusivos das políticas externas à educação especial brasileira. Dessa forma, o Brasil assumiu o compromisso de implementar a política de inclusão. Diante disso, compreende-se que as políticas educacionais cumprem com o papel importante para que as práticas sociais de exclusão sejam eliminadas. Entretanto, entende-se que há uma distância

entre o discurso legal e a vida cotidiana, principalmente no que se refere ao ensino superior o qual ainda representa um desafio para as políticas de inclusão.

De forma geral, as políticas educacionais brasileiras destacam a expansão de acesso ao ensino superior por meio de programas e ações que têm trazido alguns apontamentos na direção da ampliação dessas oportunidades. Contudo, percebe-se que a entrada desse estudante no ensino superior ainda é muito escassa, pois requer uma mudança profunda na forma de entender a inclusão e de propor intervenções e medidas práticas, com a finalidade de transpor as barreiras que impedem ou restringem o acesso e permanência desses estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES).

O caminho em direção a uma educação inclusiva no ensino superior é um desafio ainda a ser superado. O estabelecimento legal de políticas de inclusão é um avanço marcante, mas não garante, por si só, que as ações sejam verdadeiramente implementadas. É necessário que essas orientações sejam associadas à adoção de medidas concretas que alcancem o âmbito das instituições de ensino e toda a sociedade.

Nessa perspectiva, com o objetivo de compreender os aspectos relacionados à inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e, especificamente, na educação, este capítulo foi construído em três partes. Na primeira tratou-se das discussões em torno dos conceitos de deficiência e, consequentemente, como a forma com que as pessoas com deficiência são vistas pela sociedade contribui para o seu processo de inclusão. No segundo momento abordou-se a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior. E a terceira parte versou sobre as políticas públicas de educação que tratam dos direitos destes estudantes no contexto do ensino superior brasileiro.

3.1 O Discurso acerca do conceito de deficiência

Com o intuito de fundamentar as discussões em torno da inclusão dos estudantes com deficiência nas IES, acredita-se ser importante evidenciar a complexidade do conceito de deficiência, a qual não é mais somente uma condição pessoal definida por critérios funcionais. Atualmente, representa um fenômeno social, cuja manifestação requer a interação entre as condições pessoais e as

barreiras ambientais que impeçam ou limitem a interação social.

Mas nem sempre foi assim, de acordo com Handicap Internacional (2015), a deficiência não é um termo que possui uma definição única, e a sociedade e a cultura têm grandes influências sobre a atribuição dos seus significados. Sendo assim, podem ser classificados em quatro modelos, a saber: modelo caritativo, modelo médico, modelo social e modelo baseado em direitos.

De acordo com o primeiro, o modelo caritativo, as pessoas com deficiência são vítimas de sua limitação, vistas como incapazes de ter uma vida independente. Logo, esses indivíduos precisam da compaixão, ajuda e caridade de terceiros a partir da proteção existente em instituições especiais, com o intuito de cuidar, tomar conta da vida de pessoas incapazes de aprender e de se relacionar em sociedade.

No modelo médico, assim como no modelo caritativo, a deficiência é entendida como um problema exclusivamente do indivíduo, cujo corpo com lesão precisa receber tratamentos para que se torne o mais próximo da “normalidade”. Ou seja, uma abordagem na resolução do problema individual, na qual se exige a busca da cura em que o corpo com lesão precisa ser modificado, adaptado ou “normalizado” para se integrar à sociedade. Nesse sentido, a deficiência é vista como uma desvantagem biológica de um corpo com lesão que provoca incapacidades aos sujeitos justificando, por um longo período, sua segregação social e exclusão de direitos.

No entanto, sem desconsiderar a preocupação com o diagnóstico, tratamento, reabilitação e cuidados do corpo com lesão, oferecidos pelas entidades de atenção à saúde, os estudos sobre a deficiência tomaram outras dimensões em meados do século passado dentro do campo da saúde e do campo social, ambos impulsionados pelas discussões e pela pressão social de pessoas com deficiência, grupos organizados e da Organização Mundial da Saúde (OMS) para a construção da Classificação Internacional de Funcionalidades, Deficiência e Saúde (CIF), encerrada em 2001. Esses estudos provocaram impactos políticos e éticos na mudança de perspectiva sobre a deficiência entre os documentos:

> [...] passou-se de deficiência como consequência de doenças (ICIDH) para deficiência como pertencente aos domínios de saúde (CIF). Os domínios de saúde são descritos pela CIF com base no

> corpo, no indivíduo e na sociedade, não somente das doenças ou de suas consequências. (DINIZ, 2012, p. 46-47)

Nesse sentido, o modelo social, considera a deficiência como uma consequência da interação entre a organização da sociedade e o indivíduo com um corpo com lesão. A deficiência pode ser entendida como as barreiras atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas e de direitos que impedem ou limitam as pessoas que possuem um corpo com lesão de participarem plenamente na sociedade.

Na mesma perspectiva da concepção social da deficiência, o modelo baseado em direitos é fundamentado no cumprimento dos direitos humanos, em que as pessoas com deficiência devem ter os mesmos direitos dos demais cidadãos. Para isso, faz-se necessário haver o empoderamento dos sujeitos para que se tornem ativos na participação social, a considerar que para usufruírem destes direitos a sociedade deve compreender e reconhecer a diferença das pessoas.

Essa visão holística da deficiência guiou a construção de um conceito biopsicossocial, definindo-a como impedimentos intelectuais, sensoriais ou físicos que dificultam o gozo dos direitos de cidadão, como postulado pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, da Organização das Nações Unidas, ratificada pelo Brasil no Decreto nº 6.949 de 2009, em que:

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, art. 1º, 2009).

Diante desse conceito, a deficiência passa a ser vista como consequência e não como causa das barreiras existentes na sociedade, as quais dificultam o exercício da cidadania por parte da pessoa com impedimentos sensoriais, intelectuais e físicos. Diniz (2012) destaca que:

> Houve, portanto, uma inversão na lógica da causalidade da deficiência entre o modelo médico e o modelo social: para o primeiro, a deficiência era resultado da lesão, ao passo que, para o segundo, ela decorria dos arranjos sociais opressivos às pessoas com lesão.

> Para o modelo médico, lesão levava a deficiência; para o modelo social, sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência (DINIZ, 2012, p. 24).

A integração desses dois modelos e a construção do modelo biopsicossocial reforçam as diferentes perspectivas - biológica, individual e social, as quais não se dissociam (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2004). Ainda segundo a Organização Mundial da Saúde (2013), a deficiência é entendida como a interação entre os problemas ou perda das funções fisiológicas do corpo, da limitação nas atividades e participação social e sua interação com o ambiente.

> Disability is neither purely a biological nor a social construct but the result of interactions between health conditions and environmental and personal factors (WHO, 2001). Disability can occur at three levels: an impairment in body function or structure; a limitation in activity, such as the inability to read or move around; a restriction in participation, such as exclusion from school or work[10]. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2013, p. 3)

Na educação, o conceito de deficiência também acompanhou o movimento e evolução social. Assim, partindo do princípio social e de direitos, o conceito de deficiência mais recente pode ser observado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectivada Educação Inclusiva (2008), que enfatiza que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência. Este documento considera que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem.

Nesta conjuntura, a atual política de educação especial, considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

[10] Deficiência não é nem puramente biológico nem uma construção social, mas o resultado de interações entre as condições de saúde e fatores ambientais e pessoais (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2001). Deficiência pode ocorrer em três níveis: prejuízo na função ou estrutura do corpo; limitação da atividade, tal como a incapacidade de se mover ou ler; restrição de participação, tais como a exclusão da escola ou do trabalho. (tradução nossa)

Na educação como em outras áreas de atenção e apoio às pessoas com deficiência, torna-se importante o conhecimento dos tipos de deficiência para o provimento dos recursos de acessibilidade. De acordo com a natureza desse impedimento, a deficiência pode ser denominada como: física, intelectual, múltipla e sensorial, sendo esta última, por sua vez, caracterizada em deficiência auditiva, visual e em surdocegueira.

No Brasil, o Decreto nº 5.296 de 2004 constitui-se no dispositivo legal mais recente que trata dos tipos de deficiência, sendo conceituados em deficiência física, mental (intelectual), auditiva, visual e múltipla.

Neste documento, entende-se deficiência física como:

> Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida (BRASIL, art. 5º, 2004).

Nesse sentido, as pessoas com deficiência física são aquelas que possuem dificuldades no desempenho das funções do sistema locomotor, ou seja, comprometimento do sistema nervoso central, sistema osteoarticular e muscular, de forma isolada ou associada. Esse comprometimento da função física pode acontecer em virtude da ausência de um membro (amputação), má-formação ou deformação e outras alterações funcionais do sistema musculoesquelético que, decorrentes de lesão do sistema nervoso central, provocam alterações do tônus muscular das pessoas com este tipo de deficiência. Essas lesões neurológicas podem ser evolutivas, como o caso da paralisia cerebral; ou progressivas como as distrofias musculares (BRASIL, 2007a).

As lesões que modificam o tônus muscular podem ser definidas da seguinte maneira:

> **Paraplegia:** Perda total das funções motoras dos membros inferiores;
> **Paraparesia:** Perda parcial das funções motoras dos membros

> inferiores;
> **Monoplegia:** Perda total das funções motoras de um só membro (inferior ou superior);
> **Monoparesia:** Perda parcial das funções motoras de um só membro (inferior ou superior);
> **Tetraplegia:** Perda total das funções motoras dos membros inferiores e superiores;
> **Tetraparesia:** Perda parcial das funções motoras dos membros inferiores e superiores;
> **Triplegia:** Perda total das funções motoras em três membros;
> **Triparesia:** Perda parcial das funções motoras em três membros;
> **Hemiplegia:** Perda total das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo);
> **Hemiparesia:** Perda parcial das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo) (BRASIL, 2015).

A deficiência Intelectual, no Decreto nº 5.296 de 2004, é caracterizada pelo desempenho intelectual significativamente abaixo da média no período de desenvolvimento antes que a pessoa atinja a fase adulta, com a apresentação de limitações relacionadas “a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho” (BRASIL, art. 5º, 2004).

Pimentel (2013) salienta que a deficiência intelectual pode ser caracterizada como “um déficit cognitivo que se traduz em dificuldades de adaptação ao entorno do qual a pessoa faz parte” e que é durante o desenvolvimento infantil que tais dificuldades aparecem, assim, não podem ser confundidas com quadros de demência, que acometem algumas pessoas idosas, com redução ou perda da capacidade cognitiva. (PIMENTEL, 2013, p. 44).

Já, para a CIF, a deficiência intelectual é reconhecida como uma importante variação no desenvolvimento intelectual, e “pode originar certas limitações em diversas capacidades da pessoa. Os factores ambientais, no entanto, podem afectar o grau do desempenho individual em diferentes domínios da vida.” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2004, p. 211-212).

A disfunção ou limitação do sistema sensorial é atribuída às deficiências: visual, auditiva e surdocegueira. A deficiência auditiva é identificada no Decreto nº 5.296 de 2004, como a “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz

e 3.000Hz” (BRASIL, art. 5º, 2004). A dificuldade na comunicação decorrente da deficiência auditiva pode impactar a interação social, emergindo sentimento de solidão, isolamento e frustração. Na educação, essas pessoas podem ser prejudicadas “pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio afetivo, linguístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem” (BRASIL, 2007b, p. 13).

Outra deficiência sensorial, importante no contexto brasileiro por abranger um expressivo número de pessoas, é a deficiência visual, a qual mais de 18% dos brasileiros possui (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). Ainda segundo o censo, 3,46% da população residente no Brasil se identificaram com deficiência visual severa, ou seja, essas pessoas declararam possuir grande dificuldade de enxergar ou não conseguem de modo algum. Portanto, a deficiência visual é caracterizada pela cegueira e baixa visão, sendo a:

> Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (BRASIL, art. 5º, 2004).

Entende-se por acuidade visual a capacidade de distinguir as formas de figuras, pessoas e objetos, assim como, a percepção de seus detalhes. Desta maneira as pessoas cegas são aquelas que possuem a acuidade visual muito reduzida, a ponto de não ter estas percepções até a ausência da percepção da luminosidade. Outra condição de deficiência visual é atribuída às pessoas com baixa visão, que possuem a acuidade visual entre 0,05 e 0,3. Ambas as situações são consideradas a partir da somatória da medida do campo visual dos olhos, não sendo considerada neste documento a visão monocular como uma deficiência visual, exceto se a acuidade visual estiver dentro dos valores preconizados.

A surdocegueira se apresenta como mais outro tipo de deficiência sensorial, não sendo considerada uma deficiência múltipla, possui características próprias da ausência simultânea dos sentidos da visão e audição. Sendo assim, não pode ser definida como a somatória da surdez com a cegueira, mas pelo contrário, é uma

associação que a define como uma deficiência única.

Isso porque “o surdocego se constitui como pessoa sem esses dois sentidos de distância e está no mundo de forma diferente daqueles que dispõem da visão e audição, ou de apenas um desses sentidos.” (MASINI et al. 2007, p. 558). Galvão e Miranda (2013, p.44) também descrevem a surdocegueira como uma deficiência única, e a “forma como se apresenta irá depender da extensão de comprometimento das perdas, podendo ser total ou parcial; afeta a comunicação, a mobilidade, a interação e o acesso às informações”. A surdocegueira não foi mencionada no Decreto nº 5.296 de 2004, mas tanto no censo da educação básica quanto no censo da educação superior ela tem sido considerada uma deficiência pela sua especificidade e importância no desenvolvimento acadêmico desses estudantes.

O INEP (2013), ao realizar o censo da educação básica e do ensino superior, classifica as deficiências como: cegueira, baixa visão, deficiência auditiva, surdez, surdocegueira, deficiência física, deficiência intelectual e deficiência múltipla.

No caso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), utilizou-se em 2010, como parâmetro para os questionamentos do censo demográfico sobre a existência de deficiência, a deficiência intelectual, deficiência motora, deficiência visual e a deficiência auditiva. Com exceção da deficiência intelectual, as demais foram graduadas em severa ou não, a partir de respostas acerca de: ‘tem grande dificuldade’ e ‘não consegue de modo algum’. Por ter seu foco na verificação da existência de pelo menos uma deficiência na população brasileira, o IBGE não considerou a deficiência múltipla. Sendo esta, definida pelo Decreto nº 5.296 de 2004, como a associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, art. 5º, 2004).

Com base no Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, destaca-se que 23,9% da população brasileira vivem com algum tipo de deficiência. Em relação ao sexo dessas pessoas, 26,5% das mulheres possuem pelo menos uma deficiência, e entre os homens representa 21,2%. A deficiência visual é a mais prevalente na população brasileira, com 18,6%; entre as mulheres atinge 21,4%, e entre os homens 16%. A deficiência motora[11]constitui-se na segunda em termos de prevalência na população brasileira, com 7%; sendo que entre as mulheres ela representa um percentual de 8,5, e de 5,3% entre os homens. A deficiência auditiva

[11] O IBGE denomina deficiência física como deficiência motora.

aparece em terceiro lugar, ocorrendo em 5,1% da população, acometendo 4,9% das mulheres, e entre os homens ela apresenta 5,3 pontos percentuais. E por último, 1,4% da população brasileira possui deficiência intelectual, sendo 1,2% entre as mulheres, e 1,5% entre os homens. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

No censo de 2010 do IBGE constata-se que 8,3% da população brasileira apresentam pelo menos um tipo de deficiência severa, sendo: 3,46% com deficiência visual severa; 2,33% com deficiência motora severa; e 1,12% com deficiência auditiva severa. A deficiência intelectual, mesmo não sendo graduada, representa o 1,4% restante do percentual dos 8,3% da população com deficiência severa.

Em relação à cor ou raça das pessoas com deficiência, os dados do IBGE mostram que as que declararam a cor preta ou amarela são aquelas que tiveram os maiores percentuais, 27,1% cada, continuando a tendência de maior incidência na população feminina. As mulheres negras com deficiência apresentaram a maior incidência, 30,9% do total da população negra, nesse grupo também foi registrada a maior diferença entre homens e mulheres, de 7,3 %. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Conforme a OMS (2013), as pessoas com deficiência possuem maiores taxas de pobreza do que as pessoas sem deficiência. Necessitam muitas vezes de maiores investimentos para manutenção da qualidade de suas vidas, tornando-as mais propensas a experimentar dificuldades em decorrência dos baixos níveis socioeconômicos. Essas condições desencadeiam um ciclo no qual as pessoas com deficiência têm menores oportunidades para ingressarem no mundo do trabalho, por causa da escolarização precária ou por preconceito da sociedade em virtude da deficiência, e assim, não podem proporcionar melhorias para si:

> On average, people with disabilities and households with a disabled member experience higher rates of deprivation – including food insecurity, poor housing, lack of access to safe drinking-water and basic sanitation, and inadequate access to health care – and have fewer assets than people without disabilities and households without a disabled member. People with disabilities may face extra indirect and direct costs, for example for personal support or for medical care or assistive devices. Because of these higher costs, people with disabilities and their households are likely to be poorer than non-disabled people with similar income. Disabled people in low-income

> countries are 50% more likely to experience catastrophic health expenditure than non-disabled people[12]. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2013, p. 4).

Na educação as pessoas com deficiência ainda percorrem caminhos diferentes daquelas sem deficiência, por exemplo: a distorção na idade-série, em que crianças com deficiência têm sua iniciação escolar com idades maiores que as demais, ou em decorrência de reprovações que expõem estes alunos ao fracasso escolar.

> Children with disabilities are less likely to start school than their peers without disabilities, and have lower rates of staying in schools. Gaps in completing education are found across all age groups in both low-income and high-income countries, with the pattern being more pronounced in poorer countries[13]. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2013, p. 4)

Ainda segundo a OMS (2013), muitas barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência seriam evitáveis, e as desvantagens poderiam ser superadas se houvessem investimentos no acesso às políticas de inclusão, aos sistemas e serviços destinados aos demais cidadãos, investimentos em programas e serviços específicos para pessoas com deficiência, como a disponibilidade e o uso da tecnologia assistiva[14] e programas de acessibilidade.

Assim como a adoção de estratégias de longo prazo e de amplitude nacional que visem à melhoria da qualidade dos serviços disponibilizados às pessoas com

---

[12] Em média, as pessoas com deficiência e famílias com um membro com deficiência apresentam taxas maiores de privação - incluindo a insegurança alimentar, habitação precária, falta de acesso à água potável segura e saneamento básico e acesso inadequado aos cuidados de saúde - e têm menos bens do que pessoas sem deficiência e famílias sem um membro com deficiência. Pessoas com deficiência podem enfrentar custos adicionais diretos e indiretos, por exemplo, para o apoio pessoal ou para cuidados médicos ou dispositivos de assistência. Devido a estes custos mais elevados, as pessoas com deficiência e suas famílias tendem a ser mais pobres do que as pessoas sem deficiência com renda similar. As pessoas com deficiência em países de baixa renda são 50% mais propensos a experimentar despesas maiores de saúde do que as pessoas sem deficiência. (tradução nossa).

[13] As crianças com deficiência são menos propensas a começar a escola do que seus pares sem deficiência, e têm menores taxas de permanência nas escolas. Dificuldades na conclusão da educação são encontradas em todos os grupos etários, tanto de baixa renda e alta renda países, com o padrão maior nos países mais pobres. (tradução nossa)

[14] “Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que 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, 2007 apud GALVÃO FILHO, 2009).

deficiência e o fortalecimento da disseminação do conhecimento que possam promover o reconhecimento das diferenças e a eliminação de todas as formas de discriminação.

Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência a discriminação é conceituada como:

> Qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável. (BRASIL, art. 2º, 2009).

Nesse sentido, não se pode deixar de evidenciar as situações de discriminação a que mulheres com deficiência estão expostas, pela conjugação da discriminação de gênero com a das pessoas com deficiência. Historicamente, as mulheres experimentaram situações de exclusão, falta de direitos civis, marginalização, violência e exploração sexual, acesso precário ao mundo de trabalho, entre outras situações e contextos. Neste campo, as mulheres com deficiência enfrentam desafios maiores, “com preconceitos e estereótipos, histórias de exclusão e violências que limitam suas vidas, dificultando o acesso ao mercado de trabalho, à saúde e à educação” (BRASIL, 2013b, p.91).

Portanto, essas questões não podem ser deixadas à margem das políticas públicas. Torna-se evidente que para a inclusão das pessoas com deficiência na educação, ou em outros espaços sociais, devem-se pensar nas condições que assegurem a igualdade de oportunidades. Desta forma, uma sociedade justa é aquela que se pauta no princípio da equidade em reconhecer o outro em sua dignidade, direito e diferenças.

3.2 Inclusão educacional de pessoas com deficiência no ensino superior

A construção de um sistema educacional inclusivo, que reconhece, acolhe e valoriza a diferença, tem sido amplamente discutida no contexto da educação básica, desde a década de 1990, por movimentos sociais em defesa da pessoa com deficiência e em grandes conferências internacionais como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, Acesso e Qualidade (1994), entre outras.

A universidade esteve envolvida nesse contexto, mas em uma perspectiva de aconselhamento e formação de professores para a atuação na educação básica. Esse envolvimento perceptível na própria Declaração de Salamanca (1994), em que se atribuiu à universidade o papel da produção de informação e disseminação do conhecimento acerca da inclusão. No documento firmou-se, ainda, o direito à educação de crianças, jovens e adultos, e que as ações educativas proporcionassem a obtenção do sucesso educacional pelos estudantes com deficiência. Entretanto, “nas ações educativas, não se explicita que aqueles adultos tenham superado os níveis básicos de educação nem que tal sucesso tenha relação com o acesso ao ensino superior” (ANJOS, 2012, p. 368).

Dessa forma, os estudantes com deficiência que se tornaram, inicialmente, visíveis na educação superior apenas como objeto de pesquisa no contexto da educação básica, aos poucos foram superando desafios e barreiras e chegaram de fato às universidades. Ainda descreve Anjos (2012), “um fato surpreendente é que esses sujeitos evoluem de “assunto” da educação superior para serem parte efetiva dela: ultrapassam as barreiras da educação básica e chegam (lenta, mas consistentemente) às universidades”(ANJOS, 2012, p.369).

Assim, as estatísticas mostram que, a cada ano, mais estudantes com deficiência adentram as IES do país, mesmo que ainda em número reduzido diante do total de matrículas e da quantidade de pessoas com deficiência existentes. Os dados divulgados pelo INEP (2013) comprovam que no ano de 2013 0,39% das matrículas no ensino superior brasileiro foram efetuadas por estudantes com deficiência. Este percentual parece inexpressivo à primeira vista, mas pode não ser se considerar que há pouco mais de duas décadas o sucesso educacional de

pessoas com deficiência se limitava à conclusão dos anos iniciais da educação básica (ANJOS, 2012).

Diante desse contexto, o debate acerca da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior foi também se ampliando. Segundo Santos (2014, p.68) “a partir do final da primeira década de 2000, verifica-se uma maior intensificação na discussão dessa temática em eventos acadêmicos da área da Educação Especial e, consequentemente, nas produções científicas”. No ensino superior, os estudantes com deficiência trouxeram para as discussões mais do que a acessibilidade arquitetônica e comunicacional, eles têm desempenhado um papel instigador no que diz respeito à estrutura pedagógica, ao preconceito e à inclusão.

Em se tratando de inclusão, segundo Miranda (2012) é:

> Hoje assumida como um novo paradigma social e educacional vem defender uma sociedade mais justa e democrática, livre das práticas discriminatórias e segregacionistas que marcaram negativamente a história da humanidade, não mais fundado no único, o discurso atual passa a se constituir a partir do múltiplo, ou seja, da diversidade. Ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas diferente. (MIRANDA, 2012, p. 127)

Às instituições de ensino superior é atribuída a responsabilidade de participar da construção de uma sociedade mais justa, na qual as pessoas tenham seus direitos garantidos diante da diversidade dos sujeitos e sejam incluídas de fato. Os preceitos da equidade e da justiça devem conduzir as ações das IES de maneira que possam garantir a democratização do conhecimento e o acesso das pessoas com deficiência à educação superior. Para tanto, é necessário que os objetivos das instituições de ensino sejam redefinidos para uma educação com foco na cidadania plena, sem preconceitos, em que as diferenças devam ser compreendidas e valorizadas. (MANTOAN, 2003).

Segundo Crochík (2012), a inclusão educacional implica o reconhecimento das diferenças com a disponibilização das condições adequadas para que não haja obstáculos na formação dos estudantes em virtude de suas especificidades de comunicação e aprendizagem.

Assim, o reconhecimento do outro é definitivamente um passo em direção à inclusão, sendo mandatório pensar a inclusão educacional a partir do reconhecimento do outro, humano e universal, como os demais, “independentemente das diferenças e/ou particularidades de origem social, econômica, cultural, física, cognitiva, sensorial, étnica, religiosa, entre outras”. (SANTOS, 2013, p. 76).

Santos (2013) enfatiza que, para a inclusão educacional realmente ocorrer, faz-se necessário que haja “a identificação entre os indivíduos, advinda da certeza de pertencimento de todos os homens e mulheres ao universal humano, capaz de incorporar cada particular (diferente) como parte imprescindível da diversidade humana” (SANTOS, 2013, p. 76).

As discussões sobre a inclusão das pessoas com deficiência trazem à tona o debate sobre igualdade de oportunidades, por meio das políticas de ação afirmativa, com o propósito de reconhecer a diferença em favor da garantia/promoção dos direitos de pessoas que foram historicamente excluídas por sua condição, seja ela, de gênero, raça ou deficiência.

Santos (2003, p. 56) aponta a exigência de se reconhecer a igualdade em meio às diferenças, em que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. Essa afirmação provoca a reflexão sobre a importância das políticas afirmativas em prol de pessoas historicamente marginalizadas e segregadas da sociedade.

Na educação, as políticas de ação afirmativa podem ser compreendidas de várias maneiras, desde a provisão de adequações para a realização do processo de seleção, acréscimo de vagas, cotas ou bônus para o ingresso nas IES, às ações que visem à permanência e conclusão com qualidade dos cursos de nível superior.

Os argumentos que mais se aplicam como justificações das políticas afirmativas são aqueles centrados nos conceitos de diversidade e de justiça social (FERES JUNIOR, 2008), visto que “assegurar o direito à diferença na universidade é ensinar a incluir e, se a instituição não tomar para si essa tarefa, a sociedade continuará perpetuando a exclusão em suas formas mais sutis e mais selvagens”. (OLIVEIRA, 2011, p. 38).

As ações afirmativas são processos de promoção da equidade e da igualdade de oportunidade. Partindo do princípio de que as pessoas são diferentes, faz-se necessário compreender que atender igualmente as pessoas favorecerá a permanência das desigualdades. Dessa forma, considerar a diferença impõe-se como medida necessária para a execução de políticas de inclusão. “A diferença é, pois, o conceito que se impõe para que possamos defender a tese de uma escola para todos” (MANTOAN, 2011, p. 31).

Ainda segundo a autora, “a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares” (MANTOAN, 2011, p. 37). Assim, reafirma-se o reconhecimento da diversidade humana como uma condição basilar da justiça social. O acesso à escolarização de qualidade abre caminho para a formação profissional e a atuação como cidadão consciente e participativo nos diversos contextos sociais.

> O Paradigma da Inclusão tem sido visto como se fosse um paradigma com ideias românticas, um paradigma fora do contexto da realidade. Não acreditamos que isto também seja verdadeiro. Pois, quando se fala em Educação Inclusiva não é apenas porque esta é a tendência mais recente na Educação. Ela faz parte de um sistema social e econômico que mudou. Este sistema vem se dando conta de que estigmatiza e exclui a seus próprios participantes. O Paradigma da Inclusão é apenas mais uma tentativa do sistema social, econômico e político de "consertar", através de medidas reformistas, aos seus próprios desacertos. (MRECH, 2001)

A presença da equidade na ampliação do acesso e da qualidade da educação superior, a partir da implementação das políticas de inclusão, constitui um meio para que as pessoas com deficiência tenham acesso a um bem público, ou seja, a um direito social. Dessa forma, destacam-se as responsabilidades que as IES possuem:

> [...] relativamente à formação ética, científica e técnica dos indivíduos no marco da construção da sociedade. Os fins da educação como sentido público estão referidos à formação de indivíduos sociais, cuja construção pessoal integral se insere no plano mais amplo da construção da sociedade e, em termos universais, da dignificação da humanidade. (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 110)

Assim como os demais cidadãos, as pessoas com deficiência têm o direito a uma educação que efetivamente lhes proporcione a formação humana integral, o conhecimento e o desenvolvimento da capacitação profissional, a fim de usufruírem de forma equânime dos serviços da sociedade. Nesse sentido, as políticas na educação devem ser amplas de forma a abranger as necessidades específicas de estudantes com deficiência.

3.3 Políticas nacionais de educação e a pessoa com deficiência no ensino superior

Em 1975, com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos das Pessoas Deficientes (DUDPD) as pessoas com deficiência passaram a possuir direitos fundamentais já contemplados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 para seus concidadãos, garantindo-se a elas os mesmos "[...] direitos civis e políticos que outros seres humanos [...] direito à educação [...] e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração[15] social" (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1975).

Destaca-se que a DUDPD foi um passo importante em direção à afirmação dos direitos políticos e sociais das pessoas com deficiência. Este documento serviu de instrumento de pressão dos movimentos sociais pela inclusão das pessoas com deficiência, bem como para a implantação de políticas e ações governamentais, em especial na educação.

Durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, foi apresentado um panorama mundial, no qual, mais de 100 milhões de crianças e adultos não eram alfabetizados. Ainda no referido documento é afirmado que mesmo "sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social" (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990). Com isso, colocou-se em relevo o compromisso que os países membros deveriam ter para concretização do acesso universal à educação,

[15] O termo integração não representa o que se discute hoje em relação à inclusão, pois, a integração parte do princípio da adaptação da pessoa com deficiência aos espaços sociais, enquanto que a inclusão defende o reconhecimento das diferenças e mudanças dos espaços e suas relações.

inclusive inserindo as pessoas com deficiência como uma das categorias prioritárias no atendimento desse direito.

Outro passo fundamental para a inclusão das pessoas com deficiência na educação se deu na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca (Espanha), no ano de 1994. Ao ser proclamado que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994), isso repercutiu em discussões acerca da inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular com garantias de atendimento às suas necessidades educacionais. O documento menciona também, que a orientação inclusiva da escola regular constitui-se como uma maneira de combater as ações discriminatórias da sociedade, demandando aos governos a adoção do princípio da educação inclusiva em suas leis e políticas nacionais de educação.

Essas duas conferências mundiais marcaram a história da luta pela inclusão educacional das pessoas com deficiência no Brasil, bem como, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promovida pela ONU em 2006. A partir desta o governo brasileiro, por meio do Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009), firmou o compromisso de reconhecer a importância da acessibilidade para que as pessoas com deficiência possam gozar de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais e de assegurar que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis.

Nesse documento ainda fica explícita, no Artigo 24, a preocupação com o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no sistema de ensino. Nele define-se que os Estados Partes deverão assegurar o acesso dos estudantes com deficiência em igualdades de condições e livre de discriminação com a provisão das adequações necessárias para o acesso e aprendizado. Deverão também capacitar os profissionais atuantes em todos os níveis de ensino com a promoção da “conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência” (BRASIL, 2009, artigo 24).

As ações governamentais pela inclusão da pessoa com deficiência na educação superior brasileira são recentes, porém, mesmo com avanços em relação

aos dispositivos legais[16], não impõem mudanças imediatas na organização das instituições de ensino, mas constituem-se em um caminho para sua realização.

Em 1996, em virtude de solicitações de estudantes com deficiência, pais de alunos com deficiência e de algumas IES, o Ministro da Educação publicou o Aviso Circular nº 277 de 1996 no qual considera as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência no ingresso e permanência no ensino superior, havendo a necessidade de ajustes na operacionalização das estratégias no atendimento às necessidades educativas apresentadas por estes estudantes. Assim foram sugeridos no documento supracitado alguns ajustes necessários nos processos seletivos:

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

E complementa que as IES possam:

> Desenvolver ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, de modo a melhor atender às necessidades especiais dos portadores de deficiência, possibilitando sua permanência, com sucesso [...] (BRASIL, 1996a, p.2).

Em 2003, a Portaria nº 3.284 dispõe sobre a necessidade de garantir às pessoas com deficiência física e sensorial “condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino” (BRASIL, 2003), e estabelece em seu artigo primeiro a acessibilidade como requisito nos processos de autorização e de reconhecimento de

[16] Apesar de estes dispositivos legais (avisos circulares, decretos, leis, portarias, políticas, programas) possuírem hierarquias e *status* distintos, no presente texto optou-se pela apresentação cronológica.

cursos e de credenciamento de IES.

O referido documento também preconiza a eliminação de barreiras arquitetônicas, favorecendo o acesso aos ambientes de uso coletivo, colocação de rampas e elevadores, adaptação de portas e banheiros, entre outras condições aos estudantes com deficiência física. Quanto ao atendimento às especificidades dos estudantes com deficiência visual, a IES terá o compromisso de assegurar a manutenção de sala de apoio equipada com tecnologia braile e outros recursos, como ampliação de textos, uso de lupas e disponibilização de acervo bibliográfico acessível. Aos estudantes com deficiência auditiva a IES se comprometerá na disponibilização de intérprete de Libras (Língua de Sinais Brasileira), quando solicitado pelo aluno.

Em 2004, o governo brasileiro regulamentou pelo Decreto nº 5.296, as Leis nº 10.048 e nº 10.098, ambas do ano 2000, com o intuito de estabelecer as normas e critérios básicos de prioridade de atendimento e de acessibilidade para a pessoa com deficiência. Dessa forma, os estabelecimentos de ensino, públicos ou privados, deverão proporcionar, em qualquer nível, etapa ou modalidade, condições de acesso e utilização dos espaços socialmente utilizados pelos demais estudantes, como salas de aulas, bibliotecas, auditórios, sanitários, áreas de lazer e laboratórios. Ainda prevê que:

> Os programas e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de financiamento deverão contemplar temas voltados para tecnologia da informação acessível para pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL, art. 60, 2004)

Em conformidade com a Lei nº 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002), a qual institui a Libras como meio legal de comunicação e expressão, o Governo determina em 2005, pelo Decreto nº 5.626, Artigo 3º, que as instituições de ensino, públicas e privadas, devem garantir a oferta de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de fonoaudiologia, e optativamente, nos demais cursos da educação superior e da educação profissional. Estabelece que as pessoas com deficiência auditiva tenham prioridade nos cursos de nível superior de formação de professores para o ensino de Libras (art. 4º), e que as

instituições federais de ensino devem assegurar, “obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação”. Como também define que:

> Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.
> § 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.
> § 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005)

Ainda no ano de 2005, ao promulgar a Lei nº 11.096 o governo institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), proporcionando uma possibilidade de ampliação do acesso ao ensino superior para as pessoas com deficiência. O programa se destina à concessão de bolsas de estudos integrais e parciais por IES privadas para estudantes com deficiência, de menor renda, egressos de escolas públicas ou que tenham cursado o ensino médio em escolas privadas na condição de bolsistas integrais, e para professores da rede pública de ensino em cursos de licenciatura.

Com o intuito de promover a acessibilidade e o atendimento prioritário às pessoas com deficiência, como prevê a Portaria nº 3.284 de 2003, mencionada anteriormente, o governo brasileiro sanciona o Decreto nº 5.773 de 2006, que dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação das IES. Neste documento, impõe como requisito para o credenciamento ou recredenciamento de IES a inclusão no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de elementos que garantam às pessoas com deficiência, com segurança e autonomia, o uso “dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.” (BRASIL, art. 16, 2006).

Nesse sentido, as adequações das estruturas arquitetônicas e a diminuição das barreiras de comunicação e informação mostram-se como uma maneira de possibilitar a inclusão das pessoas com deficiência. Mas isso não é o suficiente para a transformação de atitudes, conceitos e concepções acerca da deficiência, as mudanças para essa inclusão deverão atingir a organização pedagógica, política e os espaços de discussão dentro das IES.

Nessa perspectiva de acessibilidade à educação superior, no período de 2005 a 2011, através do Programa Incluir o governo brasileiro lançou chamadas públicas concorrenciais, inicialmente com o propósito de identificar as barreiras ao acesso dos estudantes com deficiência ao ensino superior; e, posteriormente, com a finalidade de apoiar projetos para a criação ou reestruturação de núcleos de acessibilidade nas IFES. Em 2012 esta ação governamental se tornou universal no âmbito das IFES, com a disponibilização do recurso financeiro para promover a institucionalização das ações de acessibilidade, através dos Núcleos de Acessibilidade com a estruturação de quatro eixos.

O primeiro eixo faz referência à infraestrutura, em que a concepção e implementação dos projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFES estejam de acordo com os princípios do desenho universal. O segundo eixo de estruturação aplica-se ao currículo, comunicação e informação, o qual implica a garantia plena de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, através da "disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras" (BRASIL, 2013, p. 13-14). O terceiro eixo contempla os programas de extensão, que tenham como intuito a promoção da cultura da inclusão. E o último eixo abrange os programas de pesquisa, segundo o qual:

> O desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento tem sido importante mecanismo para o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência, quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana, compreendendo a condição de deficiência como característica individual. Assim, é possível, dentro das especificidades de cada programa de pesquisa, articular, ressignificar e aprofundar aspectos conceituais e promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva. (BRASIL, 2013, p.14)

Em 2007, a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil nas universidades federais se constitui como uma das diretrizes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007. O programa visa promover a criação de "condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais." (BRASIL, art. 1º, 2007).

No mesmo ano, com o intuito de promover a educação em direitos humanos é lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, e enfatizando o compromisso que têm as universidades federais na irradiação do conhecimento. Dessa forma, propõe como uma das ações programáticas o desenvolvimento de "políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação [...] segmentos geracionais e étnico-raciais". (BRASIL, 2007c, p. 41)

As discussões acerca da inclusão educacional das pessoas com deficiência para além da educação básica, também foram inseridas nos debates que levaram à formulação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em que se afirma que a educação especial se efetiva no ensino superior:

> Por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p. 11).

Em Julho de 2010, o governo brasileiro publicou o Decreto nº 7.234, em que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), prevendo que o programa deverá contribuir para a promoção da inclusão e da ampliação de condições de permanência dos jovens nas IFES, minimizando as consequências das desigualdades sociais e regionais dos estudantes, a fim de reduzir os níveis de retenção e evasão; devendo ser a implementação desta política de maneira

articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Destaca-se, ainda, que as ações de assistência estudantil precisarão ser desenvolvidas em diversas áreas, entre elas, a promoção do acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência.

Em 2011, por meio do Decreto nº 7.611, o governo brasileiro estabeleceu que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) fosse disponibilizado aos estudantes alvo da educação especial em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino. Aos estudantes com deficiência deve ser garantido um sistema educacional inclusivo e que favoreça a igualdade de oportunidades. Nos termos legais decreta, então, que o Estado por meio das instituições de ensino oferte o apoio, individual e efetivo, necessário para estudantes com deficiência, a fim de possibilitar o seu desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, art. 1º, 2011).

Os serviços de apoio especializado deverão atuar na eliminação de barreiras que possam impedir a evolução educacional dos estudantes com deficiência, através da adoção de um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade, recursos didáticos e pedagógicos organizados institucionalmente e continuamente (BRASIL, art. 2º, 2011). O Decreto dispõe também sobre o dever do Estado no apoio técnico e financeiro às IES para a estruturação dos seus núcleos de acessibilidade, a fim de "eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência" (BRASIL, art. 5º, 2011).

Em 2013, a Lei nº 12.796 alterou a Lei nº 9.394 de 1996, dispondo sobre a transversalidade do atendimento educacional especializado em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Reforçando, assim, que os estudantes com deficiência devem ser incluídos no ensino superior com a garantia do apoio pedagógico, tecnológico e comunicacional, visando à qualidade de sua formação acadêmica.

Portanto, as políticas se caracterizam como um potencial para a equidade no ensino superior, com a promoção da acessibilidade, mobilidade, eliminação de barreiras arquitetônicas e de comunicação, ampliação de vagas, criação de núcleos de acessibilidades que atendam às necessidades especiais dos alunos, ampliação das condições de acesso e de permanência para os estudantes com deficiência e em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada no estudo: tipos de abordagem, campo empírico e intervalo temporal da pesquisa, fonte, instrumentos e procedimentos de coleta de dados, análise dos resultados.

4.1 Abordagem da pesquisa

O objetivo desta pesquisa consistiu na análise e compreensão do ingresso e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência no ensino superior na UFBA, considerando o tipo deficiência, curso, renda, sexo, idade, cor e etnia. Para tanto, optou-se por realizar uma pesquisa de natureza descritiva exploratória, com uma abordagem de enfoque quantitativo e qualitativo.

4.1.1 Enfoque quantitativo

Inicialmente, este estudo seria realizado apenas sob o enfoque quantitativo com a utilização dos dados quantitativos secundários existentes no banco de dados da universidade. Em conformidade com as orientações recebidas pelos membros da Banca de qualificação desta dissertação, decidiu-se por empregar também os dados quantitativos da base de dados do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NAPE) no que se refere ao perfil dos estudantes cadastrados e/ou acompanhados pelo núcleo, como também ao apoio técnico-pedagógico disponibilizado aos estudantes com deficiência da universidade no período do estudo, a fim de analisar a influência desse apoio no desempenho destes alunos.

Entretanto, ao efetuar o contato via e-mail, e após visita da pesquisadora ao NAPE, obteve-se verbalmente a resposta de que o acesso à base de dados do Núcleo estaria inviabilizado devido ao afastamento do profissional responsável pelo gerenciamento das informações e, principalmente, por problemas técnicos com o equipamento que continha os registros, não sendo possível aguardar a eventual e

incerta recuperação dos dados para a finalização da presente pesquisa.

4.1.2 Enfoque qualitativo

Essas circunstâncias conduziram a modificação da estratégia de busca das informações do NAPE, bem como a abordagem desta pesquisa, realizando-se assim uma entrevista com a professora que coordenou o núcleo, entre os anos de 2008 (quando se deu sua implantação) e 2014. As informações coletadas a partir da entrevista possibilitaram compreender alguns aspectos relacionados ao apoio disponibilizado aos estudantes com deficiência matriculados na universidade.

Diante desses aspectos, surgiu a necessidade de buscar nos documentos institucionais, de acesso público, elementos sobre as condições ofertadas pela UFBA para o ingresso e a permanência dos estudantes com deficiência.

Nesse sentido, caracteriza-se, segundo Creswell (2010), como uma pesquisa de abordagem de métodos mistos, na qual ocorre sequencialmente coleta de dados quantitativos e qualitativos, de maneira que proporciona ao pesquisador uma ampliação no entendimento do problema em análise. No entanto, isso não implica a formação de uma hierarquização entre a abordagem quantitativa e a qualitativa, pelo contrário, a utilização desses enfoques complementares favoreceu a compreensão da realidade investigada no estudo.

4.2 Campo empírico e intervalo temporal da pesquisa

O campo empírico deste estudo foi a UFBA, cuja escolha, como lócus desta pesquisa, originou-se na sua relevância histórica na promoção da educação de nível superior no Estado, no número expressivo de matrículas nos cursos de graduação e no seu pioneirismo no campo da política de ação afirmativa. Destaca-se que a UFBA foi uma das primeiras universidades federais a reservar vagas no processo seletivo para alunos advindos de escolas da rede pública de ensino, tradicionalmente excluídos do universo acadêmico das IES públicas.

Outro aspecto motivador decorreu da possibilidade de acesso à base de dados, disponibilizada ao grupo de pesquisa de Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA, para a realização do projeto 'Determinantes da Equidade no Ensino Superior'[17]. Grupo de pesquisa e projeto estes dos quais fazem parte o orientador e a pesquisadora deste estudo.

4.2.1 Descrição do lócus da pesquisa

A UFBA tem sua origem no Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia criado em 1808, pelo então Príncipe Regente D. João, posteriormente foram incorporados os cursos de Farmácia e Odontologia. Ainda no século XIX, foram criadas na cidade de Salvador a Academia de Belas Artes da Bahia, a Faculdade de Direito e a Escola Politécnica da Bahia. No início do século XX surgem a Faculdade de Ciências Econômicas da Bahia e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2013).

Em 1946, essas unidades de ensino superior compuseram o núcleo inicial da Universidade, a partir da promulgação do Decreto-lei nº 9.115. Assim a UFBA, constitui-se como uma universidade pública, autarquia vinculada ao Ministério da Educação com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e pedagógica conforme os termos da Constituição Federal (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2013).

Com sede na cidade de Salvador, onde possui três campi (Federação, Ondina, Canela e unidades dispersas) (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2015b), a UFBA conta também com um campus na cidade de Vitória da Conquista, e até o ano de 2013 possuía outro campus na cidade de Barreiras[18].

A UFBA tem como missão:

> Produzir, socializar e aplicar o conhecimento construído nos diversos campos do saber, através do ensino, da pesquisa e da extensão, indissociavelmente articulados, de modo a contribuir para o

[17] O projeto 'Determinantes da Equidade no Ensino Superior' tem o propósito de avaliar o programa de ações afirmativas implantado na UFBA em 2004, realizado com apoio do OBEDUC/CAPES.
[18] Atualmente, Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Lei nº 12.825/2013.

> desenvolvimento social, econômico e cultural, em especial no estado da Bahia, e promover a formação de cidadãos capazes de atuar na construção da equidade, da justiça social e da democracia e de profissionais qualificados para o mundo do trabalho. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2012c, p. 5).

De acordo com informações existentes no Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016 (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2012c), no ano de 2012 a universidade possuía 112 cursos de graduação (100 cursos de progressão linear, 10 cursos de bacharelado interdisciplinar e dois cursos superiores de tecnologia) ofertando 7 951 vagas, distribuídas nos campi das cidades de Salvador, Barreiras e Vitória da Conquista.

Em 2004, a UFBA aprovou, através da Resolução nº 01 em 2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), a política de reserva de vagas nos processos de seleção para o ingresso em cursos de graduação da universidade, na qual se estabeleceu a destinação de 43% das vagas para candidatos egressos de escolas públicas, “sendo que desse percentual 85% seriam destinadas aos candidatos que se autodeclarassem pretos ou pardos; 2% para candidatos egressos de escola pública que se declarassem índio descendente” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2012b, p. 36).

4.2.2 Caracterização do intervalo temporal da pesquisa

A escolha do período a ser estudado teve como motivação a tendência de crescimento do número de estudantes com deficiência que ingressaram no ensino superior brasileiro, a partir dos anos 2000, identificada nos dados divulgados nas sinopses estatísticas do INEP/MEC.

O intervalo foi definido pela possibilidade da utilização da base de dados disponibilizada ao grupo de pesquisa, com informações dos estudantes inscritos e matriculados na universidade de 2005 a 2013.

Esse período coincide com a implantação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE), no ano de 2006, a qual, de acordo com o Regimento Interno da Reitoria da UFBA, deve atuar na promoção da inclusão dos

estudantes com necessidades educacionais especiais na universidade, através do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NAPE), criado em 2008.

4.3 Fontes da pesquisa e amostra

Nesta pesquisa foram utilizadas três fontes de informações, sendo elas: bases de dados da UFBA, entrevista semiestruturada e documentos institucionais de acesso público. A seguir serão descritas separadamente as características de cada uma dessas fontes.

4.3.1 Base de dados

As bases de dados utilizadas nesta pesquisa foram disponibilizadas pelo Centro de Processamento de Dados (CPD). O uso das informações contidas nas bases foi autorizado, em 2013, pela Pró-Reitoria de Graduação, aos pesquisadores do projeto ‘Determinantes da Equidade no Ensino Superior’, da Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Uma das bases de dados foi gerada pelo sistema acadêmico com as informações de todos os estudantes matriculados na UFBA no período de 2005 a 2013 e as outras a partir dos dados dos estudantes inscritos nos vestibulares para o ingresso na universidade, no mesmo intervalo temporal.

A amostra da pesquisa foi constituída por todos os estudantes inscritos e matriculados na UFBA, no período de 2005 a 2013, com o foco especial para os dados referentes aos estudantes com deficiência.

No primeiro semestre de 2014 houve a participação da pesquisadora na apresentação da base de dados da UFBA, realizada por alguns membros da Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação da Faculdade de Educação (FACED), e também pesquisadores do projeto: ‘Determinantes da Equidade no Ensino Superior’.

Nesta apresentação foram recebidas informações sobre como a base de dados foi construída, as variáveis que a integram, quais as fontes primárias dos dados, as formas de acesso, os dados que permitiam cruzamento, entre outros elementos.

4.3.2 Entrevista

A entrevista semiestruturada foi realizada com a professora que coordenou o NAPE, entre os anos de 2008 (quando se deu a implantação do núcleo) e 2014.

4.3.3 Documentos

Os documentos analisados nesta pesquisa são de acesso livre, no site da instituição; e os manuais do candidato dos vestibulares de 2005 a 2013 foram disponibilizados pelo Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação (SSOA/UFBA), mediante solicitação via e-mail.

Nessa pesquisa, foram utilizados para análise:

a) Manuais do Candidato dos Vestibulares dos anos de 2005 a 2013;
b) Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) dos interstícios de 2004 - 2008 e 2012 - 2016;
c) Complementação do PDI 2008 – 2010;
d) Regimento Interno da Reitoria (2013); e
e) outros documentos como as informações disponibilizadas no site da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE).

4.4 Instrumentos e procedimentos de coleta

A seguir estão descritos os instrumentos e procedimentos utilizados para coletar os dados analisados nesta pesquisa: o primeiro refere-se a como foram

geradas as informações existentes na base de dados e a utilização dessas informações para a realização pesquisa; na sequência, a descrição dos procedimentos utilizados para a realização da entrevista; e, por fim, como procedeu a coleta das informações nos documentos investigados.

4.4.1 Base de dados

O perfil socioeconômico e cultural dos estudantes que constam nas bases de dados é proveniente de informações fornecidas pelos estudantes (candidatos) no processo seletivo para o ingresso na universidade. Essas informações foram inseridas no requerimento de inscrição, com o preenchimento dos dados pessoais do candidato, questionário socioeconômico cultural (Anexo A) e informações como: local para realização da prova, curso escolhido e a existência de deficiência, entre outras.

Nesse requerimento de inscrição os candidatos ao vestibular tiveram a opção de declarar a presença ou não de deficiência, desde que esta justificasse a realização das provas em situação especial.[19] Desta forma, pondera-se aqui que os dados existentes nas bases, quanto ao número de estudantes com deficiência na universidade, inscritos e matriculados, podem não representar a realidade.

No formulário para o requerimento da inscrição, os tipos de deficiência foram denominados da seguinte forma: deficiência motora, deficiência auditiva e deficiência visual. Contudo, na base de dados foram agrupadas as necessidades especiais associadas ao tipo de deficiência, tomando a seguinte denominação: deficiência motora; deficiência motora cadeirante; deficiência visual; deficiência visual ampliada; deficiência visual braile; e por fim a deficiência auditiva.

Diante desses aspectos, neste estudo, optou-se por utilizar a nomenclatura atribuída pelo Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004), para tanto, a deficiência física compreendeu os dados referentes à deficiência motora e deficiência motora cadeirante; deficiência visual, deficiência visual ampliada e a deficiência visual braile;

[19] Em todos os manuais do candidato dos vestibulares de 2005 a 2013, há o registro da seguinte frase: “caso seja portador de deficiência auditiva, motora ou visual, desde que essa justifique a realização das provas em situação especial” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013).

e não houve alteração na deficiência auditiva, permanecendo assim como o registro na base de dados.

As informações pessoais dos estudantes provêm tanto das bases de dados do sistema de seleção, como do sistema acadêmico. Na base de dados do sistema de seleção, foram também registradas as informações referentes à situação dos candidatos no processo de seleção: utilização do sistema de cotas, escore no vestibular, eliminação durante as fases do processo de seleção, selecionados, dentre outras variáveis.

No período de 2005 a 2013 houve pequenas alterações no modelo do requerimento de inscrição, entretanto, nas variáveis examinadas neste estudo não houve mudanças.

A base de dados do sistema acadêmico é gerada pelas informações acadêmicas, como: curso, colegiado do curso, disciplinas cursadas, coeficiente de rendimento (CR), formas de saída da universidade (se por conclusão do curso, desistência, cancelamento de matrícula), dentre outras variáveis.

Adotou-se o Coeficiente de Rendimento (CR) como variável para a análise do desempenho acadêmico dos estudantes, esta variável CR contida na base de dados foi gerada a partir do cálculo das notas obtidas e carga horária das disciplinas cursadas por todos os estudantes dos cursos de graduação da instituição.

4.4.2 Entrevista

A entrevista foi o recurso utilizado para a obtenção das informações acerca da atuação do NAPE, através da qual se buscou ampliar a compreensão sobre a implantação e a operacionalização das ações do núcleo. Por isso, optou-se por utilizar a entrevista informal, que segundo Gil (2010) apresenta pouca estruturação e só se distingue da simples conversação por causa do objetivo de realizar a coleta de dados, sendo “recomendada nos estudos exploratórios, que visam [...] oferecer visão aproximativa do problema pesquisado. Nos estudos desse tipo, com frequência, recorre-se a entrevistas informais com informantes-chaves.” (GIL, 2010, p. 111).

Para tanto, a entrevista teve um roteiro básico (Apêndice A), antes de ser encaminhado para entrevistada, este roteiro foi submetido à validação por pares, haja vista que seria utilizado para realização de entrevista única com um informante-chave. Após ter sido validado foi encaminhado por e-mail para a entrevistada com quatorze dias de antecedência. Foi conduzida pela pesquisadora, gravada em áudio e transcrita integralmente, sendo realizada na unidade do NAPE, onde a entrevistada ainda orienta a condução de alguns trabalhos desenvolvidos pelo núcleo. Isso possibilitou também a observação do ambiente em que se realizam as atividades de apoio.

4.4.3 Documentos

Para a coleta das informações contidas nos documentos (oficiais e técnicos), utilizou-se de um roteiro básico (Apêndice B), a codificação foi feita a partir da busca de unidades de registro que possibilitaram a verificação das condições de acessibilidade arquitetônica, na comunicação e no apoio didático-pedagógico, que visassem o ingresso e a permanência de estudantes com deficiência na universidade, os termos foram grifados no próprio documento para realizar a análise.

4.5 Tratamento e análise dos dados

As bases fornecidas pelo CPD foram unidas e transformadas em uma única, para a realização dos estudos do projeto: 'Determinantes da Equidade no Ensino Superior' e, consequentemente, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Dessa forma, esta base de dados advém da união de dez bases de dados[20], conectadas através de um banco-chave ou tabela de associação, assim denominado por possuir o número de matrículas de cada estudante e o número da inscrição dos candidatos ao vestibular da UFBA no período em estudo.

A base de dados da UFBA, da qual procedeu a maior parte das análises desta pesquisa, necessitou receber um tratamento prévio com a eliminação de casos

[20] Nove bases de dados do sistema de seleção e uma do sistema acadêmico.

duplicados ou inconsistentes, como também a retirada de informações referentes à identificação nominal dos estudantes. Este procedimento foi realizado por pesquisadores e participantes do projeto: 'Determinantes da Equidade no Ensino Superior'.

Para fazer o *merge* das bases utilizou-se o banco-chave como principal, e a variável número de inscrição possibilitou a junção da base de dados acadêmicos com a dos inscritos no vestibular. Foram excluídos os seguintes casos: 502 estudantes com a matrícula duplicada no banco-chave; 2.873 estudantes sem informações acadêmicas (estudantes com número de matrículas no banco- chave e sem número de matrícula na base de dados acadêmicos); 5.250 estudantes sem número de inscrição (estudantes sem o número de inscrição do vestibular no banco-chave). Entretanto, verificou-se que algumas variáveis não possuíam os registros de todos os alunos, acarretando dificuldades na análise dos resultados.

Ressalta-se que, mesmo havendo uma predominância da utilização nessa pesquisa, considerando o sistema de seleção e o sistema acadêmico, foi necessário reportar à base do sistema de seleção para recuperar os dados referentes aos estudantes inscritos nos vestibulares e que não foram selecionados.

4.5.1 Análise quantitativa da pesquisa

A análise das informações foi feita com a ajuda do *Software IBM SPSS (Statistical Package for the Social Science*) *for Windows*[21], um programa desenvolvido para realizar análises estatísticas de bases de dados no campo das pesquisas em ciências sociais.

As variáveis estudadas nesta pesquisa foram:

a) tipo de deficiência: física, visual e auditiva;
b) cor ou raça: branca, parda, preta, amarela e indígena;
c) etnia: aldeado, índio-descendente, pardo, preto, quilombola e outras;

[21] O programa SPSS versão 23 em português foi adquirido com recursos do projeto de pesquisa: 'Determinantes da Equidade no Ensino Superior'.

d) tipo de estabelecimento em que concluiu o ensino médio: escola pública municipal, escola pública estadual, escola pública federal, escola particular, escola comunitária;

e) natureza da escola em que concluiu o ensino médio: escola pública e escola particular;

f) categoria de seleção:
   - ✓ categoria A: (cota) candidatos de escola pública que se declararam pretos ou pardos;
   - ✓ categoria B: (cota) candidatos de escola pública de qualquer etnia ou cor;
   - ✓ categoria C: (sem cota) candidatos de escola particular que se declararam pretos ou pardos;
   - ✓ categoria D: (cota) candidatos de escola pública que se declararam índio-descendentes;
   - ✓ categoria E: (sem cota) todos os candidatos, qualquer que seja a procedência escolar e a etnia ou cor;
   - ✓ categoria F: (cota) candidatos de escola pública que se declararam índios aldeados ou moradores das comunidades remanescentes dos quilombos; havendo e a partir de 2013, a inclusão do critério de menor renda nas categorias A e B;

g) área de conhecimento do curso de graduação:
   - ✓ área I (Matemática, Ciências Físicas e Tecnologia);
   - ✓ área II (Ciências Biológicas e Profissões da Saúde);
   - ✓ área III (Filosofia e Ciências Humanas);
   - ✓ área IV (Letras) e
   - ✓ área V (Artes);

h) Renda total da família:
   - ✓ até 1 salário mínimo;
   - ✓ maior que 1 até 3 salários mínimos;
   - ✓ maior que 3 até 5 salários mínimos;
   - ✓ maior que 5 até 10 salários mínimos;
   - ✓ maior que 10 até 20 salários mínimos;
   - ✓ maior que 20 até 40 salários mínimos; e
   - ✓ maior que 40 salários mínimos;

i) nível de instrução da mãe e Nível de instrução do pai ou responsável:
   - ✓ nunca frequentou a escola;
   - ✓ primário incompleto (ou menos da 4ª série do Ensino Fundamental);
   - ✓ primário completo (ou 4ª série completa);
   - ✓ ginasial incompleto (ou mais da 4ª série e menos da 8ª série);
   - ✓ ginasial completo (Ensino Fundamental completo);
   - ✓ colegial incompleto (ou Ensino Médio incompleto);
   - ✓ colegial completo (ou Ensino Médio completo);
   - ✓ superior incompleto;
   - ✓ superior completo;
   - ✓ não sabe;

j) faixa etária:
   - ✓ até 24 anos;
   - ✓ de 25 a 29 anos;
   - ✓ de 30 a 34 anos;
   - ✓ de 35 a 39 anos; e
   - ✓ mais de 40 anos;

k) Sexo: feminino e masculino; e

l) Coeficiente de rendimento.

Por meio do SPSS realizou-se análise descritiva com a emissão de relatórios de frequência, os quais permitiram conhecer em números absolutos o percentual das variáveis examinadas dos estudantes com deficiência que se submeteram ao processo seletivo, bem como daqueles que efetivaram suas matrículas no período pesquisado. Este procedimento possibilitou comparações com o grupo de estudantes declarados não deficientes, a fim de verificar semelhanças ou divergências entre as populações.

Através da emissão de tabelas de referências cruzadas, realizou-se análise descritiva relacionando duas variáveis ou mais. Este procedimento permitiu ampliar o entendimento acerca do ingresso e do perfil dos estudantes com deficiência na universidade. Para conhecer o desempenho destes estudantes foi realizada análise estatística, através dos cálculos feitos pelo software SPSS da média e do desvio padrão do coeficiente de rendimento dos discentes.

4.5.2 Análise qualitativa da pesquisa

A análise das informações decorrentes da entrevista procedeu-se da seguinte forma: primeiro transcreveu-se integralmente a gravação; a partir dos dados selecionados para o roteiro da entrevista, foi feita a categorização, na qual se classificaram os elementos que embasaram a descrição e explicação da atuação do NAPE na promoção do desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência na universidade. Com o intuito de ampliar a compreensão das informações advindas da entrevista, foram utilizados nas discussões aspectos conceituais acerca da inclusão das pessoas com deficiência e orientações do Programa Incluir, instituído pelo Ministério da Educação no ano de 2005.

A investigação dos documentos foi realizada a partir da análise do contexto em que foram encontradas as unidades de registro (os termos-chaves) utilizadas para a busca no documento. Foram analisados aspectos relacionados à acessibilidade arquitetônica, à comunicação, condições de acessibilidade para o ingresso e as políticas de permanência implantadas na Universidade, analisando as informações encontradas com a preconização existente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e o Programa Nacional de Assistência Estudantil, de 2010.

5 RESULTADOS E ANÁLISE

Nesta pesquisa, se investigou o ingresso e o desempenho dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação da Universidade Federal da Bahia nos anos de 2005 a 2013. Para tanto, foi feito um levantamento sobre o perfil desses estudantes e as condições de acesso e permanência a eles oferecidas.

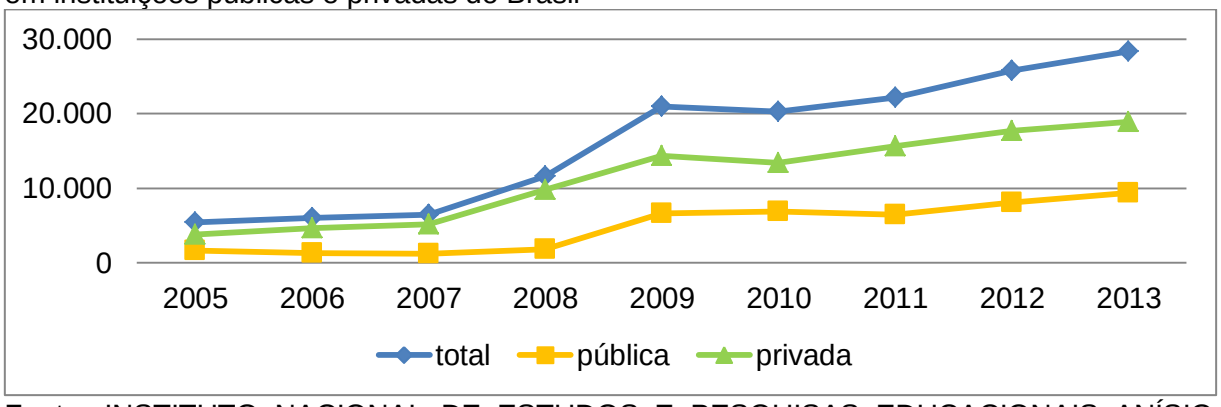
Neste capítulo, serão apresentados os resultados e análise da pesquisa, divididos em três aspectos: o ingresso, o desempenho e a permanência.

No primeiro momento, são apresentados os resultados e discussões acerca das condições para o ingresso e o percentual de estudantes com deficiência selecionados nos processos seletivos no período de 2005 a 2013; seguidos do perfil daqueles matriculados na universidade e suas respectivas áreas de conhecimento. No segundo momento, ocorreu a apresentação do desempenho acadêmico desses estudantes. E por fim, no terceiro momento, foram discutidos aspectos relacionados com as condições de permanência oferecidas pela universidade, a partir da análise dos documentos e informações coletadas na entrevista.

5.1 O ingresso

O ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior se expandiu no Brasil nos últimos anos, sendo registradas 5 434 matrículas em 2005, número que em 2013, passou para 28 383, considerando o ingresso destes estudantes em cursos de graduação em IES públicas e privadas. Destaca-se que neste período houve um aumento de 422% nas matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Matrícula de pessoas com deficiência na educação superior, de 2005 a 2013, em instituições públicas e privadas do Brasil



Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015. Elaboração da autora.

Essa ampliação também vem acontecendo em outros países,

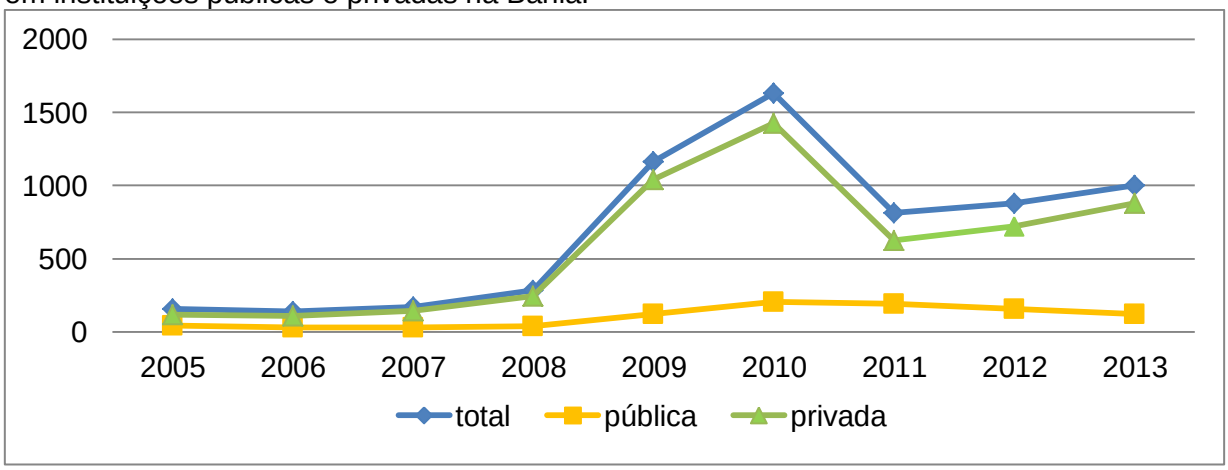
> Participation of students with disabilities in tertiary education has expanded in most countries. In the United Kingdom for instance, the number of students in tertiary education with a known disability increased from 2% of the student population to 5.4% between 1994 and 2003 while in France such figure has increased by a factor of ten since 1981. In Sweden, participation in tertiary education by students with a disability grew by 125% between 1993 and 1999 while in New Zealand it grew 185% between 1998 and 2003 to reach 5% of all students in 2003. In Australia, students with disabilities comprised 4% of all higher education students in 2006, up from 2% in 1996[22]. (SANTIAGO, 2008, p. 94)

Porém, a representatividade dessa população no ensino superior ainda é pequena se comparada à expansão das matrículas de maneira geral. No Brasil esse percentual passou de 0,12% em 2005, para 0,39% em 2013; na Bahia o percentual foi de 0,08% em 2005, para 0,26% em 2013; a mesma tendência foi identificada na UFBA, em que esse percentual foi de 0,08% no ano de 2005, passando para 0,28 no ano de 2013.

[22] A participação dos alunos com deficiência no ensino superior se expandiu na maioria dos países. No Reino Unido, por exemplo, o número de estudantes do ensino superior com deficiência conhecida aumentou de 2% da população estudantil para 5,4% entre 1994 e 2003, enquanto na França esse número aumentou em dez vezes desde 1981. Na Suécia, a participação no ensino superior de estudantes com deficiência cresceu 125% entre 1993 e 1999, enquanto que na Nova Zelândia cresceu 185% entre 1998 e 2003, e atingiu 5% de todos os estudantes em 2003. Na Austrália, os alunos com deficiência compunham 4% de todos os estudantes do ensino superior em 2006, superior aos 2% que havia em 1996. (tradução nossa)

Nesse mesmo período a ampliação das matrículas de estudantes com deficiência nas IES da Bahia (Gráfico 2) foi de 534%, e na UFBA houve um crescimento de 300% nas matrículas dessa mesma população e período pesquisados. Ao comparar as curvas dos Gráficos 1 e 2, destaca-se que o aumento das matrículas nas IES públicas da Bahia não ocorreu na mesma proporção das IES privadas.

Gráfico 2 - Matrícula de pessoas com deficiência na educação superior, de 2005 a 2013, em instituições públicas e privadas na Bahia.



Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015. Elaboração da autora.

Constata-se também que houve um crescimento do número de estudantes com deficiência no ensino superior a partir de 2008. Pode-se inferir que políticas de inclusão tenham influenciado essa mudança, entre elas destaca-se:

a) em 2005 o PROUNI, com a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais por IES privadas para estudantes com deficiência;
b) a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), da qual o Brasil se tornou um país signatário em 2009, devendo promover o acesso ao ensino superior com condições de acessibilidade para as pessoas com deficiência;
c) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); implementado em 2007, com a promoção da ampliação do acesso na educação superior;

d) em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na qual se destacou a importância da transversalidade da educação especial.

Porém, outros aspectos podem ser inferidos, como o reflexo da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares da educação básica, com o apoio às necessidades educacionais especiais, a partir da promulgação da LDBEN em 1996.

De acordo com o resumo técnico divulgado pelo INEP (2013) sobre o Censo Escolar da Educação Básica 2013, “o número de matrículas no ensino médio manteve-se praticamente estável no período de 2007 a 2013, apresentando queda de 0,8% (64.037 matrículas) no último ano” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013, p. 20). Em contra partida, houve um aumento de 4,5% de alunos com deficiência incluídos em classes comuns do ensino regular.

Em 2010, o IBGE divulgou que na população com deficiência, 17,7% possuíam o ensino médio completo. No entanto, não se pode levar em conta apenas os requisitos educacionais formais, como a conclusão do ensino médio, para que ocorra o ingresso no ensino superior, há de se considerar o desempenho educacional destes estudantes, consequentemente a qualidade da educação básica.

Se por um lado percebe-se a ampliação das matrículas de estudantes em curso de graduação nas IES do país, em decorrência talvez de políticas de inclusão ou de ação afirmativa com a reserva de vagas para estudantes com deficiência, como políticas locais de algumas IES; por outro, verifica-se que a quantidade ainda é pequena diante do expressivo percentual (23,9%) de pessoas com deficiência no Brasil (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). Com isso, colocam-se em relevo alguns questionamentos sobre as condições de acessibilidade e da qualidade da educação básica proporcionada a esses estudantes. Isso porque, uma educação básica de qualidade é equânime na medida em que abre caminho para que os estudantes possam escolher dar ou não prosseguimento nos estudos em outros níveis de escolarização.

5.1.1 Condições de acessibilidade disponibilizadas aos estudantes com deficiência nos processos seletivos para o ingresso na universidade

No que se refere às condições para o ingresso de estudantes com deficiência na UFBA, na análise dos documentos verificou-se que estes disputam as mesmas vagas que os demais estudantes nos processo seletivos da instituição. A política de reserva de vagas tem foco nos alunos egressos do ensino em escolas públicas, essas vagas por sua vez são divididas entre os autodeclarados pardos, pretos, quilombolas e indígenas e menor renda.

Durante o processo de inscrição no vestibular, é questionada ao estudante a existência de alguma necessidade especial para a realização da prova. A partir de informações coletadas nos manuais do candidato de 2005 a 2013, constatou-se que a universidade viabiliza no dia do vestibular, mediante solicitação[23] dos estudantes com deficiência, os seguintes recursos:

a) prova em braile;
b) intérprete de libras;
c) acesso através de rampas;
d) mobiliário específico;
e) tempo adicional de prova; entre outros, não listados nos manuais.

Há a possibilidade do atendimento especial também no que concerne à correção das provas discursivas dos estudantes com deficiência auditiva. As medidas indicadas nos manuais se referem à disponibilização de professores especializados e intérpretes nos dias em que as provas discursivas e de redação forem realizadas, a fim de viabilizar a compreensão por parte destes candidatos das instruções necessárias. E também, há disponibilização de professores especializados para a correção dessas provas, em que é privilegiado o aspecto semântico em detrimento do aspecto estrutural da linguagem.

[23] Pessoalmente ou através de representante, o estudante deve comparecer em posto de atendimento, apresentando a documentação pertinente, a fim de serem viabilizadas as condições especiais para realização das provas, desde que compatíveis com a deficiência apresentada e dentro das reais possibilidades da UFBA. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2012a, 2013)

Nessa perspectiva, percebe-se que a universidade esteve atenta às demandas das pessoas com deficiência, a fim de atender às condições básicas de acessibilidade para o ingresso no ensino superior, bem como às orientações de documentos nacionais como: o Aviso Circular nº 277/1996, Lei nº 9.394/1996, Portaria nº 3.284/2003, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão/2008, Decreto nº 6.949/2009, dentre outros dispositivos que dispõem sobre a necessária acessibilidade para que os estudantes com deficiência tenham assegurado o direito de realizar as provas como os demais candidatos.

5.1.2 Estudantes inscritos e selecionados no vestibular da UFBA no período de 2005 a 2013

Na Tabela 1 estão registrados os dados e a relação dos estudantes inscritos e selecionados na universidade no período de 2005 a 2013, pela qual se pode perceber que a proporção de estudantes com deficiência selecionados é pequena. No ano de 2005 foi registrado um percentual de 12%, tanto dos não declarados com deficiência, como do geral de estudantes, enquanto que, entre aqueles com deficiência, o percentual de selecionados foi de 33%. Nos anos de 2008, 2010, 2012 e 2013 a porcentagem relativa de estudantes com deficiência inscritos e selecionados no vestibular se manteve inferior à porcentagem relativa de inscrições dos não declarados deficientes.

No ano de 2005, 6 estudantes com deficiência física e 3 com deficiência visual se inscreveram no vestibular, entre estes 50% com deficiência física foram selecionados; não havendo neste ano registro de candidatos com deficiência auditiva inscritos no processo seletivo.

Nos processos seletivos, 2006 e 2007, constata-se a inscrição de estudantes com deficiência auditiva: 2 em 2006 e 1 em 2007, porém nenhum destes foi selecionado. Em 2008, os estudantes com deficiência física, novamente, foram aqueles que mais se inscreveram no exame de seleção (51 estudantes), como também os que mais obtiveram êxito, entre os estudantes com deficiência inscritos nos vestibulares (12% de aprovação).

Em 2009 os estudantes com deficiência visual, em números absolutos, foram que menos se inscreveram no vestibular (25 estudantes), porém ao analisar o índice de aprovação entre estes estudantes, constata-se que apresentaram um maior percentual relativo com 36%. Em 2010, entre os 126 estudantes com deficiência inscritos no processo de seleção para o ingresso na universidade apenas oito foram selecionados.

No ano de 2011, percebe-se uma ruptura da crescente procura dos estudantes com deficiência pelos cursos de graduação da universidade, sendo registrados neste ano apenas 22 inscritos. Porém, em 2012 e 2013 há o retorno desse crescimento, com 105 e 135 inscritos nos processos de seleção, respectivamente.

Dessa maneira, percebe-se pelos dados apresentados (Tabela 1), a crescente evolução das inscrições de estudantes com deficiência ao longo dos anos nos processos seletivos para o ingresso na universidade. Em 2005 a proporção foi de 0,03%, no ano de 2010 passou para 0,31%, e no processo seletivo de 2013 esta proporção atingiu 0,37%.

Os estudantes com deficiência, aqueles com deficiência física foram os que mais procuraram a universidade para se submeterem à seleção, perfazendo um total de 305 candidatos no período em análise, Em segundo lugar os estudantes com deficiência visual (189 estudantes). Os estudantes com deficiência auditiva foram aqueles que menos se inscreveram (131 estudantes) para a seleção como também os que obtiveram o menor percentual relativo de aprovação, com 8%.

Neste sentido, percebe-se que o percentual de aprovação dos estudantes com deficiência não difere muito dos demais estudantes, mas é evidente o número reduzido de estudantes com deficiência que realizam os exames de seleção em relação ao percentual de pessoas com deficiência na população brasileira (23.9%).

Tabela 1- Estudantes com deficiência inscritos e selecionados no vestibular de 2005 a 2013 na UFBA

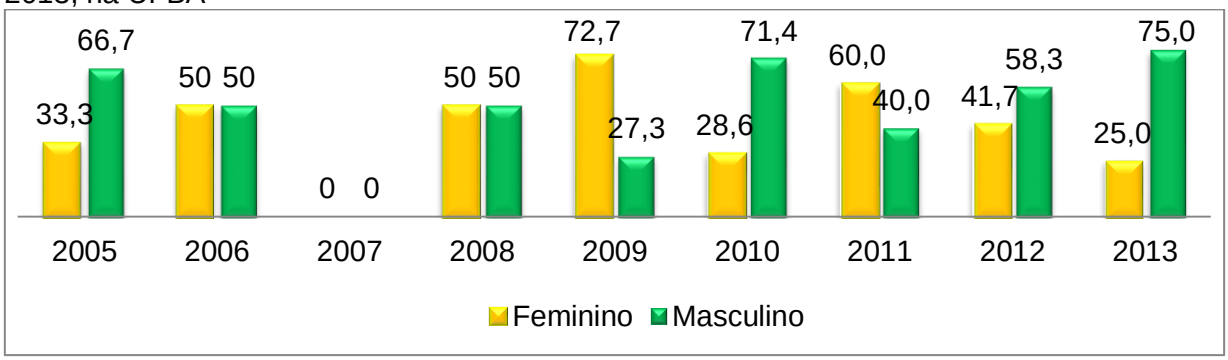
Ano	Situação	Deficiência física	Deficiência visual	Deficiência auditiva	Total com deficiência	Sem deficiência	Total
2005	Inscritos	6	3	0	9	33051	33060
	Selecionados	3	0	0	3	3983	3986
	% relativo	50%	-	-	33%	12%	12%
2006	Inscritos	11	7	2	21	40299	40319
	Selecionados	1	1	0	2	3991	3993
	% relativo	9%	14%	-	10%	10%	10%
2007	Inscritos	11	3	1	15	42704	42719
	Selecionados	1	1	0	2	4670	4672
	% Relativo	9%	33%	-	13%	11%	11%
2008	Inscritos	51	19	26	96	39115	39211
	Selecionados	6	2	2	10	5066	5076
	% Relativo	12%	11%	8%	10%	13%	13%
2009	Inscritos	41	25	31	97	38767	38864
	Selecionados	5	9	1	15	5622	5637
	% Relativo	12%	36%	3%	15%	15%	14%
2010	Inscritos	61	46	19	126	40675	40801
	Selecionados	3	3	2	8	6110	6118
	% Relativo	5%	7%	11%	6%	15%	15%
2011	Inscritos	9	8	5	22	39251	39273
	Selecionados	2	3	0	5	5959	5964
	% Relativo	22%	38%	-	23%	15%	15%
2012	Inscritos	45	34	26	105	36183	36288
	Selecionados	2	2	3	7	4739	4746
	% Relativo	4%	6%	12%	7%	13%	13%
2013	Inscritos	70	44	21	135	36098	36233
	Selecionados	4	7	3	14	4582	4596
	% Relativo	6%	16%	14%	10%	13%	13
Total	Inscritos	305	189	131	626	346143	346768
	Selecionados	27	28	11	66	44722	44788
	% Relativo	9%	15%	8%	11%	13%	13%

Fonte: Base de dados da UFBA. Elaboração da autora.

5.1.3 Sexo dos estudantes com deficiência matriculados na UFBA

Verificou-se nesta pesquisa que do total de matrículas de estudantes com deficiência na universidade, no período de 2005 a 2013, 44,8% foram efetuadas por mulheres, e 55,2% por homens (Tabela 2). Durante os anos estudados, esse percentual ficou dividido igualmente em 2006 e 2008; e apenas em 2009 e 2011 este quadro se inverteu, com maioria de mulheres com deficiência matriculadas nos cursos da universidade, sendo 72,7% e 60%, respectivamente (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Percentual de estudantes com deficiência, por sexo, matriculados de 2005 a 2013, na UFBA



Fonte: Base de dados da UFBA. Elaboração da autora.

O perfil dos estudantes com deficiência na UFBA, quanto ao sexo, difere do panorama nacional registrado nos últimos anos, em que há a predominância de mulheres na educação superior, atribuída às mudanças ocorridas no universo feminino em busca de melhores condições de vida e inserção no mercado de trabalho, consequentemente, a continuidade dos estudos no ensino superior. (BRASIL, 2014).

Também se percebe essa divergência em relação à própria universidade, ao verificar o percentual entre todos os estudantes matriculados, que acompanha o panorama nacional com maioria de mulheres nos cursos de graduação, sendo registradas 52% das matrículas efetuadas por mulheres e 48% por homens no período de 2005 a 2013 (Tabela 2).

Tabela 2 - Sexo dos estudantes matriculados no período de 2005 a 2013, na UFBA.

	Sexo feminino		**Sexo masculino**		**Total**	
	Com def.	Sem def.	Com def.	Sem def.	Com def.	Sem def.
Total de estudantes (n)	26	21.488	32	19.829	58	41.317*
% estudantes sem deficiência	-	52,0	-	48,0	-	100,0
% estudantes com deficiência	44,8	-	55,2	-	100,0	-

Fonte: Base de dados da UFBA. Elaboração da autora.
Nota: A base de dados, no período de 2005 a 2013 constam os registros 50.566 estudantes que se autodeclararam sem deficiência, porém não havia a informação de 9.249 estudantes na variável sexo.

Diante disso, procurou-se entender, por meio de análises realizadas nos dados divulgados pelo IBGE (2010), o motivo pelo qual o número de mulheres com deficiência matriculadas na universidade não seguia a tendência nacional e nem da UFBA. Os dados mostraram que entre as pessoas com deficiência o percentual de mulheres (26,5%) é superior ao de homens (21,2%), contrariando também a prevalência existente na universidade.

Na tentativa de compreender este resultado, buscaram-se mais informações no censo do IBGE (2010), pois talvez no tipo de deficiência prevalente na população masculina fosse também aquele que mais se apresentasse entre os estudantes na universidade. No entanto, os dados evidenciaram que os estudantes com deficiência visual e os com deficiência física foram aqueles que mais se matricularam na universidade. Assim como ocorre na população brasileira, a deficiência visual abrange 18,6% das pessoas com deficiência (21,4% das mulheres e 16% dos homens), e a deficiência física compreende 7% (8,5% das mulheres e 5,3% dos homens), demonstrando assim que as mulheres são a maioria entre as pessoas com deficiência visual e física.

Diante desse conjunto de informações, a explicação que talvez possa ser atribuída a esse fato se postula no processo histórico de exclusão vivido pelas mulheres com deficiência, corroborando a afirmação de Santos (2013, p. 150) segundo a qual “a condição de deficiência, no contexto universitário, tem dificultado mais o acesso das mulheres, provavelmente devido à justaposição de dois alvos historicamente vitimados pela discriminação social, resultante do preconceito”.

5.1.4 Raça ou cor dos estudantes com deficiência matriculados na UFBA

De acordo com a base de dados da UFBA a cor ou raça foi classificada em branca, parda, preta, amarela e indígena. Cabe ressaltar que entre as informações registradas, nota-se que há casos de estudantes em que não constam dados referentes à raça ou cor. Desta forma, o perfil dos estudantes com deficiência apresentados aqui, pode não representar a realidade da universidade, pois se constatou que para 24 (41%) dos 58 estudantes com deficiência não havia registro quanto à raça ou cor.

No que se refere à raça ou cor dos estudantes (declarados ou não com deficiência), percebe-se que aqueles que se declararam pardos abrangeram um percentual de 37,2%. Na sequência, 15,3% foram os estudantes que se autodeclararam de cor preta. Os estudantes com a cor branca somaram 15% das matrículas. Com uma pequena parcela da população, concentraram-se os estudantes de cor ou raça amarela e indígenas, respectivamente, com 1,3% e 1,1% do total (Apêndice C, Tabela 17).

Ao analisar o percentual de matrículas segundo a cor ou raça dos estudantes com deficiência (Tabela 3), constata-se que os que se autodeclararam pardos correspondem à maioria (66,7%) no ano de 2005; e em 2006 todos os estudantes com deficiência matriculados se autodeclararam de cor parda. No ano de 2007 não foi identificada na base de dados matrícula de estudantes com deficiência.

Os estudantes autodeclarados de cor branca e parda foram aqueles que mais efetivaram suas matrículas, no ano de 2008, com 33,3% cada, seguidos pelos de cor preta e amarela, com 16,7% cada. Em 2009, foram identificados 36,3% dos estudantes com deficiência que se autodeclararam pardos, 18,2% de cor preta, e entre os que se autodeclararam de cor ou raça amarela e indígena registraram 9,1% cada.

A maioria dos estudantes com deficiência nos anos de 2011 e 2012, se autodeclararam pardos, com 80% e 66,7%, respectivamente. Em 2013, registrou-se 41,7% dos estudantes com deficiência autodeclarados de cor preta, 16,7% de cor parda e 8,3% de cor ou raça branca.

Ainda segundo os dados registrados na Tabela 3, nota-se que a maior taxa concentra-se entre os discentes de cor parda, com 43,1%; seguida por 20,7% de estudantes declarados de cor preta; sendo o mesmo percentual de casos sem informação. Os estudantes com deficiência que se atribuíram a cor branca perfizeram um total de 10,3%. Por fim, os estudantes com deficiência, matriculados na UFBA no período de 2005 a 2013, que se autodeclararam de cor ou raça amarela com 3,5% e de cor ou raça indígena com 1,7%.

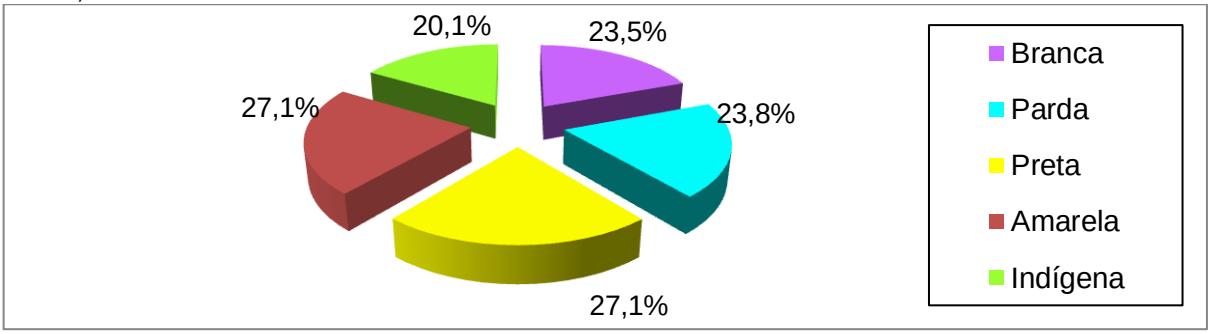
Tabela 3 - Estudantes com deficiência matriculados na UFBA nos anos de 2005 a 2013, segundo cor ou raça

Ano		Branca	Parda	Preta	Amarela	Indígena	Sem informação	Total
2005	Frequência	1	2	-	-	-	-	5
	Porcentagem	33,3	66,7	-	-	-	-	100
2006	Frequência	-	2	-	-	-	-	2
	Porcentagem	-	100	-	-	-	-	100
2007	Frequência	-	-	-	-	-	-	-
	Porcentagem	-	-	-	-	-	-	-
2008	Frequência	2	2	1	1	-	-	6
	Porcentagem	33,3	33,3	16,7	16,7	-	-	100
2009	Frequência	-	4	2	1	1	3	11
	Porcentagem	-	36,3	18,2	9,1	9,1	27,3	100
2010	Frequência	-	1	1	-	-	5	7
	Porcentagem	-	14,3	14,3	-	-	71,4	100
2011	Frequência	1	4	-	-	-	-	5
	Porcentagem	20,0	80,0	-	-	-	-	100
2012	Frequência	1	8	3	-	-	-	12
	Porcentagem	8,3	66,7	25,0	-	-	-	100
2013	Frequência	1	2	5	-	-	4	12
	Porcentagem	8,3	16,7	41,7	-	-	33,3	100
Total	Frequência	6	25	12	2	1	12	58
	Porcentagem	10,3	43,1	20,7	3,5	1,7	20,7	100

Fonte: Base de dados da UFBA. Elaboração da autora.

Ao somar os estudantes matriculados na UFBA que se autodeclararam pardos e pretos no período de 2005 a 2013, percebeu-se que este é o perfil prevalente entre todos os estudantes (52,5%) e entre aqueles com deficiência (64%). Este perfil também se assemelha ao daquelas pessoas com deficiência no Brasil (50,9%), segundo dados do IBGE em 2010 (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Percentual de pessoas com pelo menos uma deficiência, segundo a cor ou raça, Brasil, 2010



Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010.

5.1.5 Etnia dos estudantes com deficiência matriculados na UFBA

Nos dados referentes à etnia dos estudantes matriculados nos cursos de graduação da universidade (Tabela 4), percebe-se que aqueles que se autodeclararam pardos e pretos foram 44,9% e 25,9% respectivamente. Seguidos pelos que se atribuíram outra etnia, correspondendo a 22,4%; e pelos estudantes com deficiência que se identificaram como índio-descendente, com 6,9% do total.

Tabela 4 - Estudantes com deficiência matriculados na UFBA no período de 2005 a 2013, segundo etnia.

Etnia	Frequência	Porcentagem
Aldeado	0	0,0
Índio-descendente	4	6,9
Outras	13	22,4
Pardo	26	44,9
Preto	15	25,9
Quilombola	0	0,0
Total	58	100,0

Fonte: Base de dados da UFBA. Elaboração da autora.

5.1.6 Idade dos estudantes com deficiência matriculados na UFBA

Na população geral de estudantes da universidade, que compreende os estudantes com e sem deficiência, matriculados no período de 2005 a 2013, verificou-se que 68,3% estão na faixa etária de até 24 anos (Apêndice C, Tabela 18). No que se refere à idade dos estudantes com deficiência, a Tabela 4 mostra que 66% deles também estão na faixa etária de até 24 anos[24], corroborando com a tendência nacional registrada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).[25] Entre a população da universidade, os 34% restantes dos estudantes com deficiência matriculados no período, estão divididos entre aqueles na faixa etária de 25 a 29 anos e 30 a 34 anos correspondendo a 5% cada. A faixa etária de 35 a 39 anos compõe 10% das matrículas; e aqueles estudantes com deficiência com idade

[24] A idade de 18 a 24 anos é o indicador utilizado pelo Ministério da Educação e pelas agências internacionais para que os estudantes cursem o ensino superior.

[25] A PNAD feita pelo IBGE, realizada anualmente, com exceção dos anos censitários. (BRASIL, 2014).

igual ou superior a 40 anos perfazem um percentual de 14%.

De acordo com o resumo técnico do Censo da Educação Superior 2012 (BRASIL, 2014), o qual apresenta os dados da PNAD verifica-se uma tendência positiva no crescimento das taxas[26] de escolarização na educação superior desde o ano de 2002. Em 2012, foi registrada uma taxa bruta de 30% da população brasileira, em cursos de graduação, na faixa etária de 18 a 24 anos e uma taxa líquida de escolarização na educação superior em torno de 15%, entre os estudantes nessa faixa, "idade teoricamente adequada para cursar esse nível de ensino" (BRASIL, 2014, p. 37).

Assim, é possível perceber, por um lado, que 66% dos estudantes com deficiência estão na faixa ideal para cursar este nível de ensino, por outro, identifica-se uma distorção de idade-série em 34% desses acima dos 24 anos. Pondera-se que, essa idade é preconizada para cursar a primeira graduação, no entanto na base de dados não foi possível verificar se esses estudantes já haviam realizado outro curso de graduação anteriormente.

Tabela 5 - Estudantes com deficiência matriculados na UFBA nos anos de 2005 a 2013, segundo faixa etária.

Faixa Etária	**Ano de Ingresso**										
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total	%
Até 24 anos	3	1	-	5	7	3	3	8	8	38	66
25 a 29 anos	-	-	-	1	-	1	1	-	-	3	5
30 a 34 anos	-	-	-	-	2	-	-	1	-	3	5
35 a 39 anos	-	-	-	-	2	1	1	-	2	6	10
Mais de 40 anos	-	1	-	-	-	2	-	3	2	8	14

Fonte: Base de dados da UFBA. Elaboração da autora.

[26] (i) Taxa Bruta de Escolarização na Educação Superior – Percentual de pessoas que frequentam cursos de graduação na educação superior em relação à população de 18 a 24 anos.
(ii) Taxa Líquida de Escolarização na Educação Superior – Percentual de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam cursos de graduação na educação superior em relação à população de 18 a 24 anos.
(iii) Taxa Líquida Ajustada de Escolarização na Educação Superior – Percentual de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam cursos de graduação na educação superior ou já concluíram um curso de graduação em relação à população de 18 a 24 anos. (BRASIL, 2014)

5.1.7 Tipo e natureza do estabelecimento de ensino que os estudantes com deficiência matriculados na UFBA concluíram o ensino médio

No que concerne ao tipo de estabelecimento de ensino em que os estudantes com deficiência cursaram o ensino médio (Tabela 6), 13,8% declararam que frequentaram escolas particulares; 10,3% em escolas estaduais; 5,2% em instituições federais e 1,7% em escolas da rede municipal de ensino; e 1,7% dos estudantes em escolas comunitárias. Dados sem informação contabilizam 67,2%.

Tabela 6 - Estudantes com deficiência matriculados na UFBA no período de 2005 a 2013, por tipo de estabelecimento que concluiu o ensino médio.

Tipo de estabelecimento que concluiu o ensino médio	Frequência	Porcentagem
Escola pública municipal	1	1,7
Escola pública estadual	6	10,3
Escola pública federal	3	5,2
Escola Particular	8	13,8
Escola Comunitária	1	1,7
Sem informação	39	67,2
Total	58	100,0

Fonte: Base de dados da UFBA. Elaboração da autora.

Em virtude do percentual elevado de casos sem informação (Tabelas 6 e 7) não se pode afirmar com precisão a natureza das escolas em que os estudantes concluíram o ensino médio. Mas percebe-se que há uma predominância das instituições públicas de ensino.

Tabela 7 - Estudantes com deficiência matriculados na UFBA nos anos de 2005 a 2013, natureza da escola onde concluiu o ensino médio.

Natureza da escola onde concluiu o ensino médio	Frequência	Porcentagem
Escola Pública	17	29,3
Escola Particular	9	15,5
Sem informação	32	55,2
Total	58	100,0

Fonte: Base de dados da UFBA. Elaboração da autora.

5.1.8 Renda familiar dos estudantes com deficiência matriculados na UFBA

Dos 58 estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação nos anos de 2005 a 2013, verifica-se que 6,9% vivem com até um salário mínimo por mês, um encontro de duas condições (pobreza e deficiência) importantes no processo de exclusão social. Os dados mostram que 32,8% dos estudantes com deficiência têm sua renda familiar entre um a três salários mínimos e 12,1% têm suas famílias mantidas com renda mensal de três a cinco salários mínimos (Tabela 8). Cabe destacar que quase 21% dos dados analisados nesta variável não possuíam a informação, dificultando a visão da realidade sobre a renda familiar dos matriculados na universidade.

Tabela 8 - Estudantes com deficiência matriculados na UFBA no período de 2005 a 2013, segundo renda total familiar em salário mínimo

Renda total familiar	Frequência	Porcentagem
Até 1 SM	4	6,9
Maior que 1 até 3 SM	19	32,8
Maior que 3 até 5 SM	7	12,1
Maior que 5 até 10 SM	6	10,3
Maior que 10 até 20 SM	7	12,1
Maior que 20 até 40 SM	3	5,2
Sem informação	12	20,7
Total	58	100,0

Fonte: Base de dados da UFBA. Elaboração da autora.

5.1.9 Nível de instrução do pai ou responsável dos estudantes com deficiência matriculados na UFBA

No que diz respeito à instrução do pai ou responsável dos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da universidade no período de 2005 a 2013, foram registrados 5,2% de pais que nunca frequentaram a escola, como também foi este o percentual tanto para aqueles que declararam que seus pais não tinham o Primário completo quanto no que se referiu ao ensino fundamental. Constatou-se que 13,8% dos pais dos estudantes haviam concluído o Primário e 3,4% completaram o ensino fundamental. Quanto ao ensino médio, os

pais que não o concluíram perfazem 6,9%, e os estudantes com deficiência cujos pais ou responsáveis concluíram esse nível somam 17,2%. Entre os pais que cursaram o ensino superior, foram detectados 3,4% que não encerraram seus estudos e 12,1% que possuíam o ensino superior completo.

Tabela 9 - Estudantes com deficiência matriculados na UFBA no período de 2005 a 2013, segundo instrução do pai ou responsável.

Instrução do pai ou responsável	Frequência	Porcentagem
Nunca frequentou a escola	3	5,2
Primário incompleto (ou menos da 4ª série do Ensino Fund.)	3	5,2
Primário completo (ou 4ª série completa)	8	13,8
Ginasial incompleto (ou mais da 4ª série e menos da 8ªsérie)	3	5,2
Ginasial completo (Ensino Fundamental completo)	2	3,4
Colegial incompleto (ou Ensino Médio incompleto)	4	6,9
Colegial completo (ou Ensino Médio completo)	10	17,2
Superior incompleto	2	3,4
Superior completo	7	12,1
Não sabe	4	6,9
Sem informação	12	20,7
Total	58	100,0

Fonte: Base de dados da UFBA. Elaboração da autora.

5.1.10 Nível de instrução da mãe dos estudantes com deficiência matriculados na UFBA

Com relação à instrução da mãe, identificou-se que 3,4% nunca frequentaram a escola; 8,6% não concluíram a quarta série do ensino fundamental; e 6,9% possuíam o Primário completo. As mães dos estudantes com deficiência que completaram o ensino fundamental correspondem a 1,7%; e 25,9% são aqueles estudantes cujas mães completaram o ensino médio. No que concerne ao ensino superior, 6,9% das mães dos estudantes com deficiência não concluíram seus estudos e 17,2% concluíram este nível de formação. Sendo registrados 20,7% dos casos sem informação.

Tabela 10 - Estudantes com deficiência matriculados na UFBA no período de 2005 a 2013, segundo instrução da mãe.

Instrução da mãe	Frequência	Porcentagem
Nunca frequentou a escola	2	3,4
Primário incompleto (ou menos da 4ª série do Ensino Fund.)	5	8,6
Primário completo (ou 4ª série completa)	4	6,9
Ginasial incompleto (ou mais da 4ª série e menos da 8ªsérie)	3	5,2
Ginasial completo (Ensino Fundamental completo)	1	1,7
Colegial incompleto (ou Ensino Médio incompleto)	2	3,4
Colegial completo (ou Ensino Médio completo)	15	25,9
Superior incompleto	4	6,9
Superior completo	10	17,2
Sem informação	12	20,7
Total	58	100,0

Fonte: Base de dados da UFBA. Elaboração da autora.

5.1.11 Categoria de seleção dos estudantes com deficiência matriculados na UFBA

A Tabela 11 apresenta o percentual de estudantes com deficiência cotistas e não cotistas na universidade. Como já descrito em várias partes deste trabalho, a UFBA não reserva vagas para estudantes com deficiência, mas julgou-se importante a verificação da contribuição das cotas para a entrada destes nos cursos de graduação, diante da combinação de outros fatores, como cor/etnia, origem escolar e menor renda.

A política de cotas da UFBA foi implementada no processo seletivo de 2005, porém os dados demonstram que a maioria (67%) dos estudantes com deficiência que ingressaram nos cursos de graduação da UFBA não utilizou a política de cotas, o que também ocorreu no ano de 2006 com 100%. Em 2007 não houve registro de estudantes com deficiência matriculados nos cursos superiores da UFBA.

Em 2008, a metade dos estudantes com deficiência ingressou na universidade por meio de cotas, sendo 33% na cota de todas as etnias de escola pública, seguido por 17% de estudantes com deficiência que autodeclararam pretos ou pardos egressos de escola pública.

Em 2009, a maior parte dos estudantes com deficiência que ingressaram na universidade foi formada por não cotistas com 64%; dos 36% que ingressaram na universidade por meio das cotas 27% foram dos autodeclarados pretos ou pardos de

escola pública, e 9% de estudantes índios-descendentes advindos de escola pública.

No ano de 2010, se registra pela primeira vez a predominância (57%) de cotistas, sendo constituídos por 29% de estudantes autodeclarados pretos ou pardos, seguidos de estudantes de todas as etnias e índio–descentes, com (14%) cada, todos egressos de escola pública.

Em 2011 o percentual (80%) foi superior ao que ocorreu no ano anterior. Porém em números absolutos, identificou-se a mesma quantidade de estudantes cotistas. Nos anos seguintes, 2012 e 2013, os percentuais de cotistas se mantiveram inferiores aos de não cotistas, com 75% e 58% respectivamente.

No período de 2005 a 2013, 24 estudantes com deficiência ingressaram na universidade pelo sistema de cotas, o que corresponde a 41%, enquanto que 59% não destes estudantes não usaram do sistema de cotas para iniciarem seus cursos na universidade.

Tabela 11 - Estudantes com deficiência matriculados, por categoria de seleção, por ano.

	Cota								**Sem Cota**			
	Preto ou pardo de escola pública		Todas as etnias de escola pública		Índio-descendente de escola pública		Aldeado ou quilombola de escola pública		Preto ou pardo de escola privada		Todas as etnias de escola pública ou privada	
Ano	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2005	1	33	-	-	-	-	-	-	-	-	2	67
2006	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	100
2007	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2008	1	17	2	33	-	-	-	-	-	-	3	50
2009	3	27	-	-	1	9	-	-	-	-	7	64
2010	2	29	1	14	1	14	-	-	-	-	3	43
2011	3	60	1	20	-	-	-	-	-	-	1	20
2012	3	25	-	-	-	-	-	-	3	25	6	50
2013*	2	17	2	17	1	8	-	-	1	8	6	50

Fonte: Base de dados da UFBA. Elaboração da autora.
Nota: A partir do ano de 2013, para as cotas de “preto ou pardo de escola pública” e “todas as etnias de escola pública” foi considerada também o menor renda.

A política de cotas da UFBA tem semelhanças importantes com a política nacional de reserva de vagas aprovada em 2012 (Lei nº 12.711) (BRASIL, 2012), na qual as instituições federais de educação superior (IFES) reservarão, em cada

concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Destas vagas, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita. Dentro dos 50% de vagas reservadas para estudantes advindos de escolas públicas, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população do Estado ou Distrito Federal, onde a IFES esteja instalada com base no censo demográfico do IBGE.

Neste contexto, a políticas de cotas se insere como estratégia para reverter um processo histórico de exclusão existente no meio universitário. Desta forma, esta análise sobre o ingresso dos estudantes com deficiência e a reserva de vagas na UFBA pode fornecer subsídios para reflexões sobre a realidade brasileira que foi traçada a partir da aprovação dessa lei, que não inclui os estudantes com deficiência. Nesse estudo pôde-se verificar que a justaposição de condições para os estudantes com deficiência, não foram suficientes para o ingresso na maioria destes.

5.1.12 Cursos em que os estudantes com deficiência se matricularam na UFBA

Os dados apresentados na Tabela 12 mostram que dos 03 estudantes com deficiência matriculados na universidade no ano 2005, 01 matriculou-se no curso de Ciências Sociais, 01 no curso de Direito e o outro no curso de Engenharia Elétrica, no ano de 2006, 01 estudante matriculou-se no curso de Ciências Biológicas e o outro no curso de Música. Em 2007, não houve registro de estudantes com deficiência matriculados na UFBA.

Em 2008, foi registrada 01 matrícula de estudantes com deficiência em cada um dos cursos: Administração, Ciência da Computação, Ciências Sociais, Comunicação, Instrumento e Pedagogia. Das 12 matrículas de estudantes com deficiência registradas em 2009 ocorreram também com 01 estudante por curso, sendo eles: Biotecnologia, Ciências Contábeis, Comunicação, Direito, Engenharia

Química, Gênero e Diversidades, História, Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna, Nutrição, Pedagogia e Zootecnia.

Em 2010, 07 estudantes com deficiência se matricularam em cursos de graduação da universidade. No curso de Ciências Contábeis foram 02 estudantes e nos cursos de Licenciatura em Desenho e Plástica, Ciências Sociais, Direito, Engenharia Sanitária e Ambiental e Letras (Língua Inglesa – Inglês), foram efetuadas 01 matrícula de estudante com deficiência, em cada.

No ano de 2011, verificou-se que 01 estudante com deficiência matriculado em cada um dos cursos: Direito, Medicina, Medicina Veterinária, Pedagogia e Serviço Social. Em 2012, as matrículas ocorreram nos cursos: Arquitetura e Urbanismo, Comunicação, Direito, Enfermagem, Filosofia, Letras Vernáculas, Matemática, Música, Química e Superior de Decoração com 01 matrícula cada e 02 estudantes com deficiência matricularam-se no curso de Educação Física.

Entre os 12 estudantes com deficiência matriculados na UFBA no ano de 2013, constatou-se que as matrículas foram efetivadas nos seguintes cursos: Administração, Artes Plásticas, Biotecnologia, Ciências Contábeis, Ciências Sociais, Comunicação, Física, História, Letras Vernáculas, Pedagogia, cada curso recebeu a matrícula de 01 estudante com deficiência e no curso de Medicina foram matriculados 02 estudantes com deficiência.

Tabela 12- Estudantes com deficiência matriculados na UFBA, por curso nos anos de 2005 a 2013

	Ano									
Nome Curso	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
Administração	-	-	-	1	-	-	-	-	1	2
Arquitetura e Urbanismo	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Artes Plásticas	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Biotecnologia	-	-	-	-	1	-	-	-	1	2
Ciência da Computação	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Ciências Biológicas	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Ciências Contábeis	-	-	-	-	1	2	-	-	1	4
Ciências Sociais	1	-	-	1	-	1	-	-	1	4
Comunicação	-	-	-	1	1	-	-	1	1	4
Direito	1	-	-	-	1	1	1	1	-	5
Educação Física	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2
Enfermagem	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Engenharia Elétrica	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Engenharia Química	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Engenharia Sanitária e Ambiental	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Filosofia	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Física	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Gênero e Diversidades	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
História	-	-	-	-	1	-	-	-	1	2
Instrumento	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Letras Vernáculas	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2
Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Letras: Língua Estrangeira - Inglês	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Licenciatura em Desenho e Plástica	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Matemática	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Medicina	-	-	-	-	-	-	1	-	2	3
Medicina Veterinária	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Música	-	1	-	-	-	-	-	1	-	2
Nutrição	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Pedagogia	-	-	-	1	1	-	1	-	1	4
Química	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Serviço Social	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Superior de Decoração	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Zootecnia	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Total	3	2	-	6	11	7	5	12	12	58

Fonte: Base de dados da UFBA. Elaboração da autora.

5.1.13 Área de conhecimento em que se matricularam os estudantes com deficiência na UFBA

A seguir, na Tabela 13, pode-se observar o número de matrículas dos estudantes com deficiência na universidade nos anos de 2005 a 2013, segundo a área de conhecimento. Na área III, que abrange os cursos de Filosofia e Ciências Humanas, no ano de 2005, concentraram-se 67% das matrículas dos estudantes com deficiência; seguida pela área I, que contempla os cursos de Matemática, Ciências Físicas e de Tecnologia, com 33% das matrículas.

Em 2006, metade das matrículas dos estudantes com deficiência ocorreu em cursos da área II (Ciências Biológicas e Profissões da Saúde); e a outra metade, em cursos da área V (Artes). Como já apresentado em tabelas anteriores, no ano de 2007 não houve registro de matrícula de estudantes com deficiência na universidade.

No ano de 2008, 17% dos estudantes com deficiência matricularam em cursos da área I, e outros 17% na área V; os 66% restantes das matrículas dos estudantes com deficiência ocorreram nos cursos pertencentes à área III.

Em 2009 a área III foi a que mais concentrou as matrículas dos estudantes com deficiência na UFBA, com (55%); enquanto que 27% matricularam-se em cursos da área de ciências biológicas e profissões da saúde; 9% em cursos da área I e outros (9%) na área IV. No ano de 2010, estas as matrículas se distribuíram entre as áreas I, IV e V com 14% cada, sendo registrados neste ano 58% das matrículas nos cursos da área III.

Em 2011, as matrículas dos estudantes com deficiência na UFBA aconteceram em apenas duas áreas de conhecimento, 60% na área III, e os 40% restantes, na área II. Continuando a predominância das matrículas na área III, no ano de 2012 também se percebeu esta tendência (42%); seguida pela área I, com 25% das matrículas; área V com 17%; e as áreas II e IV, com 8% cada. Por fim, no ano de 2013, o número de alunos matriculados foi o mesmo que em 2012, predominando também a área de conhecimento III, com metade das matrículas efetuadas; os outros 50% foram distribuídos entre as áreas II, com 26%, e as áreas I, IV e V, com 8% cada.

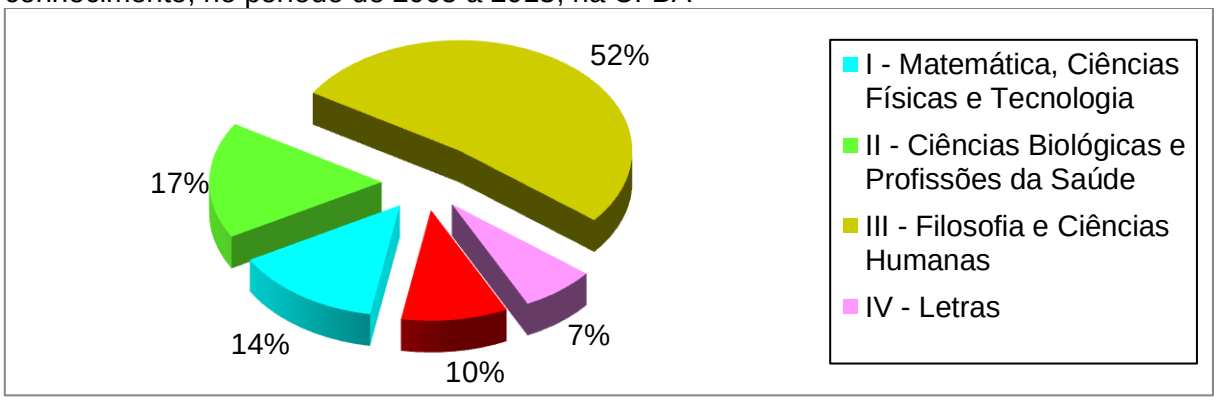
Tabela 13 - Matrícula dos estudantes com deficiência na UFBA, por área de conhecimento, por ano, no período de 2005 a 2013.

	Área de Conhecimento									
	I - Matemática, Ciências Físicas e Tecnologia		II - Ciências Biológicas e Profissões da Saúde		III - Filosofia e Ciências Humanas		IV- Letras		V - Artes	
Ano	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2005	1	33	-	-	2	67	-	-	-	-
2006	-	-	1	50	-	-	-	-	1	50
2007	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2008	1	17	-	-	4	66	-	-	1	17
2009	1	9	3	27	6	55	1	9	-	-
2010	1	14	-	-	4	58	1	14	1	14
2011	-	-	2	40	3	60	-	-	-	-
2012	3	25	1	8	5	42	1	8	2	17
2013	1	8	3	26	6	50	1	8	1	8

Fonte: Base de dados da UFBA. Elaboração da autora.

No gráfico 5 tem-se o panorama das matrículas dos estudantes com deficiência por área de conhecimento durante o período de 2005 a 2013, ficando evidente que a maioria (52%) das matrículas se concentraram nos cursos da área III (Filosofia e Ciências Humanas); seguidas pelas áreas II (Ciências Biológicas e Profissões da Saúde) e I (Matemática, Ciências Físicas e Tecnologia), com 17% e 14%, respectivamente. Na área V (Artes) ocorreram 10% das matrículas dos estudantes com deficiência e, por último, 7% aconteceram na área IV, da qual faz parte o curso de Letras.

Gráfico 5 - Percentual de matrículas dos estudantes com deficiência por área de conhecimento, no período de 2005 a 2013, na UFBA



Fonte: Base de dados da UFBA. Elaboração da autora.

5.1.14 Relação do tipo de deficiência e a área de conhecimento em que se matricularam os estudantes com deficiência na UFBA

Os dados apresentados na Tabela 14 mostram que no período de 2005 a 2013, os estudantes com deficiência física foram aqueles que mais ingressaram na universidade (45%), estando presentes em cursos de graduação em todas as áreas de conhecimento, 54% se matricularam em cursos da área de Filosofia e Ciências Humanas, 19% em cursos da área de Artes; 15% na área I de conhecimento (Matemática, Ciências Físicas e Tecnologia); 8% nos cursos de graduação da área de Ciências Biológicas e Profissões da Saúde; e 4%na área de Letras.

Em segundo lugar, representando 40% das matrículas, estavam os estudantes com deficiência visual, também em grande parte nos cursos da área de Filosofia e Ciências Humanas; seguidos por estudantes que se matricularam em cursos da área das Ciências Biológicas e Profissões da Saúde, com 31%. Nos cursos da área de Matemática, Ciências Físicas e Tecnologia identificaram-se 17% das matrículas dos estudantes com deficiência visual; e nas áreas de Letras e Artes foram 9% e 4%, respectivamente.

Os estudantes com deficiência auditiva compõem os 15% restantes das matrículas efetuadas por estudantes com deficiência no período analisado, tendo uma maioria expressiva (78%) nos cursos da área de Filosofia e Ciências Humanas; seguidos pela Área II de conhecimento que envolve os cursos de Ciências Biológicas e Profissões da Saúde e da área de Letras com 11%, cada.

Tabela 14 - Estudantes com deficiência matriculados na UFBA, por área de conhecimento, por tipo de deficiência

Deficiência	**Área de Conhecimento**										Total	
	I- Matemática, Ciências Físicas e Tecnologia		II- Ciências Biológicas e Profissões da Saúde		III- Filosofia e Ciências Humanas		IV- Letras		V- Artes			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Auditiva	0	0	1	11	7	78	1	11	0	0	9	15
Física	4	15	2	8	14	54	1	4	5	19	26	45
Visual	4	17	7	31	9	39	2	9	1	4	23	40

Fonte: Base de dados da UFBA. Elaboração da autora.

5.1.15 Relação do tipo de deficiência, sexo dos estudantes e a área de conhecimento em que se matricularam na UFBA

Após terem sido descritas as áreas em que se concentraram as matrículas dos estudantes com deficiência na universidade no período em estudo, constatou-se que há uma predominância das matrículas pelos estudantes do sexo masculino na maioria das áreas, e nas demais áreas eles equiparam ao percentual de estudantes do sexo feminino (Tabela 15).

Tabela 15 - Estudantes com deficiência matriculados na UFBA, por sexo e área de conhecimento.

		Área de Conhecimento				
		I- Matemática, Ciências Físicas e Tecnologia	II- Ciências Biológicas e Profissões da Saúde	III- Filosofia e Ciências Humanas	IV- Letras	V- Artes
Deficiência	Sexo					
Auditiva	Feminino	-	-	2	-	-
	Masculino	-	1	5	1	-
Física	Feminino	2	-	6	-	3
	Masculino	2	2	8	1	2
Visual	Feminino	1	4	6	2	-
	Masculino	3	3	3	-	1
Total	Feminino	3	4	14	2	3
	% na área	37,5%	40,0%	46,7%	50,0%	50,0%
	Masculino	5	6	16	2	3
	% na área	62,5%	60,0%	53,3%	50,0%	50,0%

Fonte: Base de dados da UFBA. Elaboração da autora.

5.2 O desempenho

A análise do desempenho dos estudantes matriculados na universidade foi realizada através do CR existente na base de dados, com valores entre zero e dez.

Não foi possível usar testes estatísticos para analisar diferenças e semelhanças entre o desempenho apresentado pelos estudantes com e sem deficiência, visto que a amostra dos estudantes com deficiência representa 0,1% do total.

Os dados apresentados (Tabela 16), referentes à mostram a média do CR dos estudantes com deficiência de 6,4 e ao desvio padrão de 1,92, são resultados que se aproximam daqueles apresentados pelos estudantes que não declararam deficiência, com o CR médio de 6,2 e desvio padrão de 2,07 (Tabela 19 - Apêndice C).

Tabela 16 - Desempenho dos estudantes com deficiência no período de 2005 a 2013, na UFBA

Estudantes com deficiência			**Estatística**	Erro Padrão
CR	**Média**		**6,4000**	,27493
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	5,8472	
		Limite superior	6,9528	
	5% da média aparada		6,5002	
	Mediana		6,8000	
	Variância		3,704	
	Desvio Padrão		**1,92451**	
	Mínimo		2,00	
	Máximo		8,90	
	Intervalo		6,90	
	Intervalo interquartil		2,70	
	Assimetria		-,849	,340
	Curtose		-,237	,668

Fonte: Base de dados da UFBA. Elaboração da autora.

Os resultados apresentados nesta pesquisa evidenciaram que os aspectos relacionados ao perfil social dos estudantes, com deficiência, demonstraram semelhanças com o perfil dos demais matriculados na universidade, esta semelhança também é percebida no desempenho.

Os estudos sobre a eficácia escolar apresentados trazem argumentos contundentes, de que o exame da eficácia da educação não pode se limitar ao valor apresentado no desempenho dos estudantes. É indispensável atentar para os fatores relacionados ao contexto social, de que os estudantes fazem parte, como também se deve considerar o ambiente da instituição de ensino.

No caso dos estudantes com deficiência, percebe-se que atentar para o universo da instituição de ensino, implica observar as condições de acessibilidade arquitetônica, na comunicação, nos sistemas de informação, na disponibilização de recursos de materiais didático-pedagógicos que atendam às necessidades

especiais, ou seja, condições que visem à permanência e a inclusão na universidade.

5.3 A permanência

A permanência dos estudantes com deficiência na universidade está vinculada às condições de acessibilidade nas suas diversas dimensões, ou seja, da participação plena no ambiente universitário como os demais estudantes, com condições de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, aos sistemas de informação e o apoio didático-pedagógico que proporcione o progresso desses estudantes em seus itinerários formativos.

Este trabalho não teve a intenção de examinar todos os elementos que compõem a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior, pois isso demandaria estudos mais aprofundados. Mesmo assim, considerou-se importante conhecer algumas políticas e ações da universidade, a fim de compreender as condições de permanência disponibilizadas aos estudantes com deficiência que visem o seu desempenho acadêmico.

Nesse sentido, as discussões acerca da permanência trazidas neste item são decorrentes das análises feitas em documentos oficiais da universidade e a partir da entrevista realizada com a ex-coordenadora[27] do NAPE. As discussões serão desenvolvidas sob três aspectos: acessibilidade, assistência estudantil e o apoio à inclusão através do NAPE.

5.3.1 Acessibilidade

Nos Planos de Desenvolvimento Institucional anteriores ao ano de 2012, o foco da atenção às pessoas com deficiência na universidade esteve nas condições de acessibilidade arquitetônica. Nesses documentos se admitiam as dificuldades da universidade em se adequar às condições ideais de acessibilidade para que pessoas com deficiência tivessem a garantia do direito de ir e vir. Isso porque,

[27] Será utilizado CoordNAPE para a identificação das falas da coordenadora do NAPE.

muitas edificações da UFBA eram antigas e, assim, a adequação da arquitetura a favor da acessibilidade exigiria investimentos financeiros vultosos e criativos.

Contudo, nesses planos foi destacada a importância de se considerarem os requisitos da acessibilidade arquitetônica para as pessoas com deficiência. Desta forma, as construções recentes e os prédios futuros deveriam atender a esses critérios construtivos. Os documentos apontavam também a necessidade da continuidade da instalação de equipamentos para a promoção da acessibilidade, como:

a) elevadores;
b) rampas;
c) sanitários adaptados;
d) sinalização de vagas para pessoas com deficiência nos estacionamentos e bancadas de laboratório.

No ano de 2007, a UFBA aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das REUNI, com isso, novos objetivos foram traçados, entre eles: a criação de novos pavilhões de aula e recuperação de espaços já existentes, reestruturação da arquitetura acadêmico-curricular, ampliação de vagas, a criação de novos cursos, consequentemente, mais possibilidades de acesso à universidade aos estudantes.

No PDI 2012-2016, o atendimento às necessidades das pessoas com deficiência na UFBA vai mais adiante, acompanha as políticas nacionais de promoção da inclusão, concordando com os preceitos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009).

Nesse sentido, este último PDI define que a UFBA, para consolidar a implantação do Plano de Acessibilidade deverá:

> I - envidar esforços na formação de recursos humanos e na sensibilização da comunidade universitária em favor do fortalecimento de uma cultura de inclusão e de valorização da diferença e da diversidade;
> II - promover, pelos diversos meios a seu alcance, a acessibilidade

> física, de mobilidade e de comunicação;
> III - propiciar espaços, ambientes e equipamentos indispensáveis ao apoio as pessoas com necessidades especiais;
> IV - investir na formação de recursos humanos, incluindo a oferta do Curso de Letras com concentração em LIBRAS. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2012c, p. 28)

Esta questão da acessibilidade também foi percebida nas metas traçadas, neste último PDI, para as bibliotecas da universidade, na aquisição de acervos destinados ao atendimento das necessidades das pessoas com deficiência, como: obras em braile e audiobooks, e o redimensionamento dos espaços, a fim de promover condições de acessibilidade.

Entretanto, durante a realização desta pesquisa, pôde-se perceber que mesmo as edificações recentes, como o prédio no qual está instalado o NAPE, não atendem aos critérios de acessibilidade em aspectos: escadas não sinalizadas, que podem propiciar acidentes e ausência de pistas táteis, entre outros exemplos identificados.

5.3.2 Assistência estudantil

Em 2006, foi criada a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE)[28], com o intuito de promover a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social e envidar esforços em ações que visem ao enfrentamento da discriminação de grupos historicamente excluídos dos espaços universitários, entre estes as pessoas com deficiência.

Dessa maneira, corroborando as diretrizes do PNAES[29], a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil da UFBA tem duas missões:

> a) assegurar a permanência bem sucedida de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por entender que estes (as) têm maior probabilidade de adiar ou mesmo interromper sua trajetória acadêmica devida a condições adversas que interferem concretamente na sua presença no contexto universitário;

[28] Criada através da Resolução nº 05/2006 do Conselho Universitário da Universidade Federal da Bahia, atualmente, é denominada como Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil.
[29] O PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil) foi instituído pelo Decreto nº 7.234 no ano de 2010.

> b) contribuir, através de ações afirmativas concretas, para a construção de uma universidade mais democrática em que as diferenças individuais e socioculturais não resultem em desigualdade de oportunidades. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2015a, p.1).

Assim, entre as ações desenvolvidas pela PROAE, identificou-se a disponibilização, através de edital de seleção, de bolsa de apoio ao estudante com necessidades educativas especiais. Esse auxílio financeiro é destinado aos estudantes que formam o público-alvo da educação especial: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Nesse contexto, integrou-se à PROAE o NAPE, com propósito de:

> 1. Desenvolver e articular ações que possibilitem o desenvolvimento efetivo do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais;
> 2. Estabelecer parcerias com outras instâncias universitárias e com organizações externas, de forma a oportunizar a inclusão dos estudantes em espaços acadêmicos;
> 3. Subsidiar e apoiar o trabalho das Unidades Universitárias e de outros órgãos em suas necessidades de atuação e informação sobre pessoas com necessidades especiais;
> 4. Fomentar e subsidiar a construção de uma cultura de inclusão, por meio de promoção de acessibilidade e de valorização da diversidade;
> 5. Especificar, propor, captar e atualizar recursos de tecnologia assistiva que favoreçam a inclusão e a autonomia de estudantes com necessidades especiais; e
> 6. Apoiar os órgãos competentes na identificação e mapeamento de problemas de acessibilidade nas Unidades Universitárias e nos demais órgãos e colaborar na busca de soluções para sua efetiva superação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2013, p. 38)

Diante dos objetivos do NAPE, percebe-se que a atuação do núcleo exerce um papel fundamental para a inclusão e, consequentemente, a permanência dos estudantes com deficiência na universidade, a fim de possibilitar o seu sucesso acadêmico. Por isso, neste estudo julgou-se necessário trazer aspectos sobre a implantação e atuação deste núcleo.

5.3.3 Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais – NAPE

O NAPE da UFBA foi instituído oficialmente em 2008, mas registram-se em anos anteriores algumas iniciativas de promoção da acessibilidade e apoio às necessidades especiais dos estudantes com deficiência na universidade, mesmo que estas tenham sido de maneira fragmentada e isolada. No ano de 2005, a universidade participou do edital de chamada pública concorrencial do Programa Incluir e tendo seu projeto contemplado com o financiamento de ações de promoção da acessibilidade.

O Programa Incluir se constitui como uma estratégia da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Especial, criada em 2005, para orientar e promover ações do eixo “Acesso à Educação”, do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência - Viver sem Limite. Este programa marcou a ampliação do foco da educação especial para além da educação básica, estimulando a promoção das condições de acessibilidade plena para estudantes com deficiência no ensino superior.

Assim, o Programa Incluir tem como propósito:

a) a implantação na educação superior da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
b) a promoção do acesso e permanência das pessoas com deficiência nas IFES;
c) fomentar a criação de núcleos de acessibilidade nessas instituições e
d) a promoção da eliminação das barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação no ensino superior.

Este programa teve seu início a partir da realização de chamadas públicas concorrenciais, como o propósito de apoiar o desenvolvimento de projetos de acessibilidade nas IFES. Os editais eram lançados anualmente, e as IFES elaboravam seus projetos, que eram submetidos à apreciação do MEC. Quando

contemplados, havia a disponibilização do recurso financeiro para sua execução.

No entanto, segundo a professora entrevistada, o valor do recurso financeiro não proporcionava a realização de projetos de grande amplitude, nem ações de longo prazo. Contudo serviram para mobilizar as universidades na promoção de ações que viabilizassem a acessibilidade dos estudantes com deficiência no ensino superior.

A disponibilização do aporte financeiro, por meio de editais concorrenciais no financiamento de projetos, não favorecia a continuidade das ações de promoção da acessibilidade nas IFES. Além disso, havia a ausência de um setor específico que pudesse atuar no apoio dos estudantes com deficiência. Dessa forma:

> *Em 2007, [...] eles exigiram que tivesse [...] um setor de apoio ao estudante com deficiência, aí que tinha que ter o espaço, para o projeto ser aprovado... Ainda estava em construção aqui o PAF III e [...] a pró-reitora na época e [eu] fomos lá [falar] com o reitor pra ver que espaço seria esse. Deveria ser num lugar neutro que estivesse ligado a nenhuma unidade. Aí chegamos a esse acordo com ele, esse espaço aqui [...] foi inaugurado oficialmente em 2008. (CoordNAPE)*

A partir de determinações do Programa Incluir, como também de outras políticas de dispositivos legais já mencionados, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, criou-se, oficialmente, em 2008, o NAPE, integrando-se à PROAE.

As atividades do núcleo são norteadas por quatro eixos, como orienta o documento do Programa Incluir (BRASIL, 2013). O primeiro está relacionado à questão da acessibilidade física, com a priorização do desenho universal[30], desde a elaboração à execução de projetos arquitetônicos. O segundo concentra-se no apoio aos estudantes com necessidades educacionais especiais para o desenvolvimento do aprendizado. O terceiro eixo de trabalho postula-se nos projetos de extensão, e que também estão vinculados ao quarto eixo na promoção da cultura da inclusão, através de estratégias como pesquisas na área da inclusão das pessoas com

[30] "Desenho universal: concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade." (BRASIL, 2013, p. 16)

deficiência no ensino superior:

> *[...] a gente trabalha com quatro frentes: uma é a questão da acessibilidade física e de comunicação, a outra é o apoio ao aluno com deficiência [...] a outra questão é a formação [...] tanto a gente trabalha com a formação do estudante como a formação profissional [...] e a quarta frente é a cultura de inclusão [...] (CoordNAPE)*

Contudo, as ações do núcleo têm suas limitações decorrentes da estrutura física das unidades de ensino, com arquiteturas que não favorecem o desenho universal, demandando mudanças que exigem tempo e investimento. É fato que a questão da acessibilidade arquitetônica não se limita à presença de pessoas com deficiência, pois o direito de ir e vir, com segurança e autonomia, deve ser para todos os membros da comunidade acadêmica (BRASIL, 2013). Porém, são os estudantes com deficiência, por muitas vezes, que mais são comprometidos quando existem estruturas, condições e atitudes incompatíveis com suas necessidades.

A inclusão está ligada à mudança de atitude no reconhecimento das pessoas com deficiência, mas para a atuação efetiva dos núcleos é importante que estes tenham estruturas organizacionais e profissionais necessários a atuação efetiva e contínua:

> *Eu sei que é essa a luta [...] há uma limitação da própria estrutura, se questiona muito, é que não há uma estrutura organizacional para os NAPE's do Brasil em termos de que profissionais seriam necessários, que estrutura caberia [...] A tendência é que ele se consolide, mas tem muita precariedade a principal delas a falta de pessoal [...] eu acho que precisa [...] uma equipe boa de profissionais qualificados [...] (CoordNAPE)*

A atuação do núcleo deve ser direcionada a todos os estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados na universidade, entretanto, no NAPE da UFBA o apoio disponibilizado aos estudantes com deficiência visual constitui-se como aquele que requer o emprego maior do tempo dos profissionais que trabalham no setor,

> *E o trabalho maior realmente, é o atendimento aos alunos cegos e com baixa visão, as meninas fazem a digitalização do texto, [...], têm alguns que nunca souberam direito o braile, porque muitos já ficaram cegos adultos, o que demanda tempo [do apoio] é a baixa visão, que tem que ampliar os textos. [...] no ano passado se distribuiu tablets para os estudantes cegos e com baixa visão com softwares adaptados [...] o braile a gente usa pouco, mas usa. (CoordNAPE).*

Na fala da ex-coordenadora do NAPE ficou explícita a dedicação dos profissionais do setor, bem como a preocupação com os prazos, para o desenvolvimento das ações com qualidade,

> *Apoio aos estudantes com baixa visão e cegueira, basicamente esse é o apoio específico, a digitalização do texto e a transformação [...] da imagem em texto [...] um trabalho danado [...] tem um quem faz e tem que ter um que revisa [...] por que às vezes fica espaço e se não lê direito e não compreende o que lê, é uma coisa que demanda tempo e às vezes o professor dá tardiamente, mas parece que agora estão conseguindo até um ritmo melhor, porque pedem ao professor que dê com uma semana antes, por que às vezes tem outras coisas acumuladas. (CoordNAPE).*

Em se tratando ao acesso dos estudantes aos equipamentos e material didático-pedagógico, o núcleo disponibiliza a partir da demanda de cada um dos estudantes acompanhados. Esses utilizam o espaço do NAPE para os estudos, como também levam para casa o material digitalizado e/ou impresso, no caso dos estudantes com deficiência visual, *"eles recebem o material digitalizado, mas eles têm que ter o equipamento para poderem ouvir o material [...]" (CoordNAPE).*

O atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência deve ser disponibilizado conforme as particularidades dos sujeitos. Assim, o planejamento do trabalho no apoio didático-pedagógico é realizado partir das demandas dos estudantes que procuram o núcleo de forma espontânea. Em virtude disso o NAPE não acompanha a totalidade dos estudantes com deficiência matriculados na universidade. Contudo, percebeu-se que o órgão promove ações em prol da acessibilidade desses estudantes, disseminação de informações acerca das legislações e atendimento às necessidades desse público.

No período de 2008 a 2012, os estudantes eram informados acerca da atuação, localização e contatos do NAPE, por meio de panfletos informativos,

distribuídos pelo núcleo nas Pró-Reitorias e outras unidades da universidade. Atualmente essas informações encontram-se no site e no Regimento Interno da UFBA.

Há a elaboração e distribuição de uma cartilha com orientações que favorecem o entendimento acerca da inclusão das pessoas com deficiência, *"a gente tem uma cartilha que está na segunda edição, está para ser publicada, [...] [com] orientações para os professores [...], dando umas dicas simples." (CoordNAPE)*

Percebeu-se uma preocupação com o planejamento de longo prazo, com o provimento de materiais, e equipamentos e condições de acessibilidade arquitetônica, como também a conservação dos materiais para utilização em outros momentos e por outros estudantes. A criação de banco de dados com livros, por exemplo, é uma estratégia de planejamento que poderá favorecer muitos estudantes,

> *[...] está se criando um banco de dados com estes textos e com os livros também, por que já facilita [...] mas a gente cria empiricamente, por que isso devia ser com alguém que entendesse de computação para criar banco de dados, a gente chama de banco de dados, mas não é um banco de dados, no sentido oficial da palavra [...] a gente faz por tema, por área, com a relação dos textos, [...] mas agora também é mais fácil porque têm muitos sites, que disponibilizam livros digitalizados, a gente tem obras de Bourdieu, Foucault, Paulo Freire, de Habermas [...]. (CoordNAPE).*

Há uma atenção para a ampliação das ações do NAPE, através da descentralização, percebida na fala da entrevistada: *"a gente está com a intenção de criar estes núcleos de apoio aos estudantes nas unidades [...]".*

A promoção da acessibilidade e o apoio às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, através do núcleo, não podem se limitar a um único, principalmente, em uma universidade que possui várias unidades de ensino. Nesse sentido, à instituição compete o planejamento e a ampliação de condições de acessibilidade e a responsabilidade pelo provimento dos serviços e recursos necessários para a permanência dos estudantes com deficiência.

Percebeu-se que o NAPE não mantém o acompanhamento de todos os estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação da universidade,

pois não há um registro sistemático sobre seu perfil, em quais os cursos encontram-se matriculados, o tipo de deficiência, o tempo de permanência e desempenho. O que pode impactar o planejamento e provisão dos mais diversos recursos.

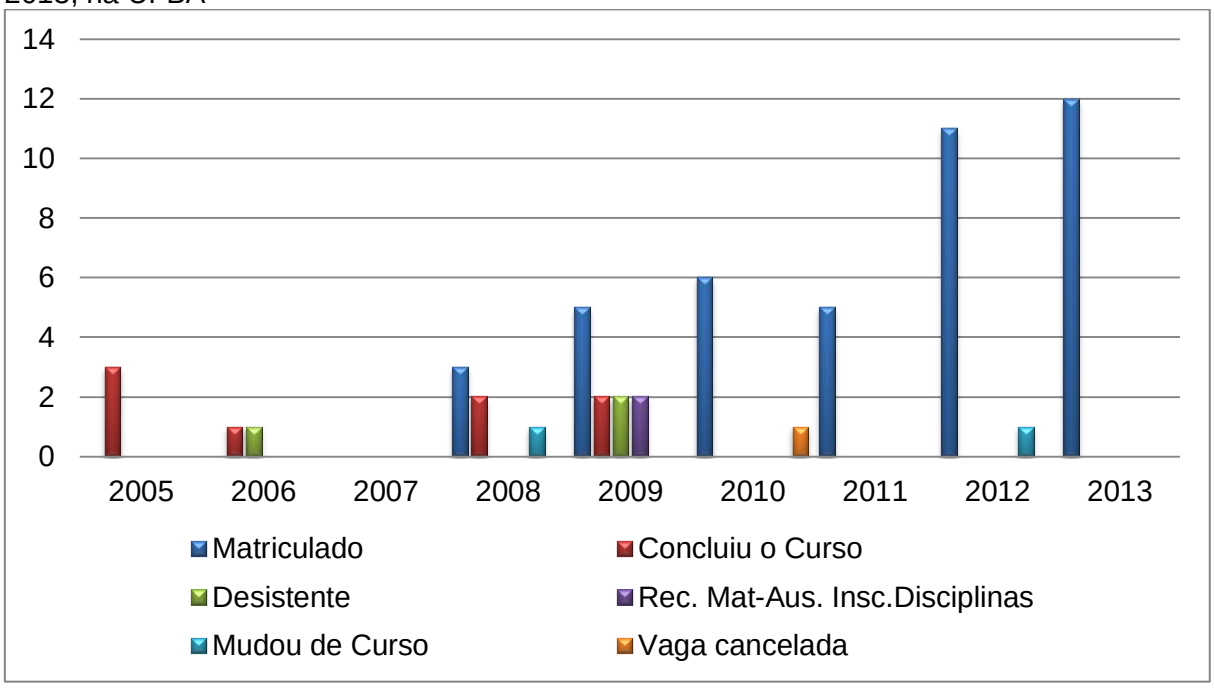
A verificação do desempenho acadêmico simplesmente não capta particularidades do nível de aprendizado dos estudantes nem é a única finalidade da instituição educacional. Contudo a partir deste indicador, podem-se discutir e traçar medidas que favoreçam o sucesso acadêmico. Nesse sentido, sobre o desempenho dos estudantes com deficiência atendidos no NAPE da UFBA, a entrevistada tem a seguinte percepção: *"não tem um estudo sistemático, mas eu diria que é pela média, não demora muito mais não, agora alguns [estudantes] de baixa visão demoram mais, mas porque não pegam [...] todas as disciplinas"*.

Com referência na análise da base de dados da UFBA, constatou-se que dos 58 estudantes com deficiência matriculados no período de 2005 a 2013, 42 desses estudantes ainda não haviam se desvinculado da instituição até meados do segundo semestre letivo de 2013, quando a base de dados foi disponibilizada para realização dos estudos. Entretanto, 100% dos estudantes com deficiência que ingressaram no ano de 2005 finalizaram seus cursos.

Em 2006, um estudante concluiu e o outro desistiu do curso. Dos 6 estudantes com deficiência que ingressaram na universidade no ano de 2008, apenas 2 finalizaram seus cursos, os 4 restantes permaneciam na instituição. Dos 11 estudantes com deficiência ingressantes em 2009, verificou-se que 2 (18,8%) concluíram seus cursos, 2 (18,%) desistiram e o restante permanecia na universidade.

A partir de 2010, não foi possível identificar o tempo de permanência, haja vista que o prazo para a conclusão dos cursos não havia sido atingido em 2013. Dessa maneira, constatou-se que a maioria dos estudantes matriculados no ano de 2010 ainda estava vinculada à universidade, apenas um desses teve sua vaga cancelada. Todos os estudantes com deficiência matriculados nos anos de 2011, 2012 e 2013 permaneciam vinculados à UFBA.

Gráfico 6 - Situação dos estudantes com deficiência matriculados no período de 2005 a 2013, na UFBA



Fonte: Base de dados da UFBA. Elaboração da autora.

Diante dos elementos discutidos, entende-se que as ações desenvolvidas pela universidade se baseiam na proposta das políticas de educação inclusiva, como estratégia de enfrentamento com vistas a promover a acessibilidade nas suas diversas dimensões, para que os estudantes com deficiência possam ter seus direitos garantidos, mesmo diante das limitações estruturais e organizacionais existentes.

Finalizando, a análise dos resultados desta pesquisa, ressalta-se que os aspectos discutidos não contemplaram todas as varáveis imbricadas no processo de inclusão dos estudantes com deficiência, mas propiciou a compreensão do ingresso, do desempenho e as condições de permanência destes na UFBA.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos registrados neste trabalho, no que concerne à eficácia escolar serviram para a identificação de aspectos relevantes na elevação da qualidade da educação. Considerando que as pesquisas em eficácia escolar visam compreender o universo das escolas eficazes, que promovem o desenvolvimento de seus alunos mesmo diante de contextos sociais e econômicos adversos.

O ponto de partida para o resgate histórico sobre a pesquisa em eficácia escolar foi o relatório de Coleman, na década de 1960, um estudo sobre a Igualdade de Oportunidades Educacionais nos Estados Unidos que apresentou resultados polêmicos. O trabalho provocou uma repercussão no meio acadêmico por trazer evidências de que os fatores sociais relacionados aos alunos tinham mais impacto sobre seu desempenho do que a escola que frequentavam.

O relatório de Coleman pôs em destaque a concepção do papel da escola daquela época, sobre a qual postulavam o acesso universal à educação como o caminho para a superação de problemas sociais. Porém, também trouxe para as discussões as questões relacionadas ao papel reprodutivista da educação, principalmente, pelos estudos de Bourdieu (1998), provocando reflexões sobre legitimação das desigualdades sociais no ambiente escolar e o impacto que os fatores culturais e econômicos exercem sobre as desigualdades no desempenho acadêmico dos alunos.

Nesse contexto, novos estudos são realizados como a pesquisa coordenada por Mortimore (2008) no final da década de 1970, na qual se constatou que as escolas podiam sim fazer diferença, mesmo em ambientes de desigualdades econômicas e problemas sociais. Na tentativa de descobrir os fatores que se associavam às escolas que faziam diferença, foram feitos estudos sobre as pesquisas realizadas na área, entre esses trabalhos, sobressaiu o que foi executado por Sammons (2008) na década de 1990, trazendo para as discussões as características-chave das escolas identificadas como eficazes.

Nesse sentido, com base em seu estudo sobre o estado da arte em eficácia escolar, Torrecilla (2008) mostrou que uma escola eficaz é aquela que agrega valor, que proporciona o desenvolvimento das competências cognitivas dos seus alunos,

mesmo que estes tenham apresentados resultados prévios insatisfatórios e vivam em situação socioeconômica e cultural diversas. A todos esses elementos juntou-se a equidade, pois não basta que uma escola proporcione desempenhos elevados de alguns de seus alunos, faz-se necessário que haja a elevação do desempenho e satisfação de cada um.

Possibilitar que todos tenham uma educação de qualidade se constituiu como um desafio para o Estado e sociedade, diante das desigualdades que excluem aqueles que vivem em situações socioeconômicas adversas, pessoas negras, mulheres e pessoas com deficiência. Dessa maneira, a educação não pode ter um caráter homogeneizador; as instituições educacionais, em todos os níveis, devem prezar pelo reconhecimento da diversidade de seus estudantes e ter o compromisso com a equidade e a justiça.

Este caminho da promoção da justiça social fundamentado no reconhecimento das diferenças é percorrido pelas políticas de ações afirmativas, em especial, na educação superior, que estimulam mudanças na forma de ingresso e nas ações para a permanência de estudantes historicamente excluídos dos espaços universitários.

Portanto, a equidade torna-se o princípio para uma educação eficaz, na medida em que se amplia o acesso à educação e estratégias são pensadas e implementadas a fim de proporcionar a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes.

O ingresso na universidade daqueles que não faziam parte do universo acadêmico, como pessoas oriundas de escolas públicas, de classes sociais economicamente desfavorecidas e pessoas com deficiência, demanda transformações do modelo elitista e excludente que por muito tempo permeou e ainda permeia o contexto de instituições de ensino superior no Brasil.

A qualidade da educação básica ofertada a essas pessoas influencia em grande medida a equidade no ensino superior, pois quando insatisfatória diminui suas oportunidades no acesso e sucesso educacional. Nesta perspectiva de inversão de uma realidade perversa, se postula a importância da eficácia escolar na educação básica, bem como as políticas de inclusão educacional.

O acesso à educação nem sempre foi uma realidade para as pessoas com deficiência, mas a partir da universalização do acesso e implementação de políticas

de educação inclusiva esse panorama começa a ser modificado. Porém, ainda representa um desafio para o sistema educacional, em especial, para as instituições de ensino superior, nas quais está inserida apenas uma parcela pequena destes estudantes.

Os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência vão desde o reconhecimento da sua condição às limitações existentes nos espaços sociais excludentes. Desse modo, a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, vai além da ampliação da qualidade da educação básica ofertada a esse público, há também que se pensar na eliminação das barreiras atitudinais, pedagógicas, de comunicação, de acessibilidade, que os impedem ter um aproveitamento satisfatório no ensino superior e alcançar o sucesso acadêmico.

Nessa perspectiva a inclusão educacional implica a compreensão, o reconhecimento e a valorização das diferenças. Não é uma tarefa fácil, nem rápida, mas, é responsabilidade das intuições educacionais participar da construção de uma sociedade mais justa. As transformações em prol da inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro devem promover a desconstrução de concepções e preconceitos que segregam e discriminam uma população que por tanto tempo esteve invisível.

Em termos de legislação, o Brasil avançou bastante nas últimas duas décadas para que os estudantes com deficiência fossem incluídos na educação. Mas, há um longo percurso entre o que está postulado nos dispositivos legais e o que está efetivado na prática cotidiana. Por isso, há a necessidade de empenhar esforços de todos os envolvidos no universo acadêmico não podendo essa discussão se limitar apenas às pesquisas e ações de pessoas diretamente envolvidas no trabalho de apoio a esses estudantes dentro das instituições de ensino.

Esses elementos fundamentaram este trabalho, que teve como objetivo geral analisar e compreender o ingresso e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência no ensino superior na UFBA, considerando o tipo de deficiência, curso, renda, sexo, idade, cor e etnia.

A fim de responder o objetivo desta pesquisa, foram realizadas análises de abordagem quantitativa na base de dados da Universidade Federal da Bahia, sobre as informações socioeconômicas, culturais e acadêmicas dos estudantes, no

período de 2005 a 2013. As análises de abordagem qualitativa da entrevista e de documentos da UFBA viabilizaram a compreensão das condições para o ingresso e a permanência dos estudantes com deficiência na universidade.

Constatou-se que a UFBA se empenhou na provisão de recursos para atender às necessidades especiais dos estudantes com deficiência com vistas ao acesso através do vestibular, atendendo aos dispositivos legais relacionados a essa questão, porém não foi possível examinar se todos os estudantes tiveram suas necessidades atendidas. Percebeu-se neste estudo que as condições de permanência são limitadas e não atendem plenamente a acessibilidade arquitetônica. Contudo, os documentos analisados trazem elementos que reforçam a importância da inclusão dos estudantes com deficiência no ensino, fundamentados na atual política de educação especial.

Ainda sobre as condições de permanência, constatou-se que a universidade possui uma política com leque de abrangência que atinge os estudantes com deficiência com auxílio financeiro e através do NAPE, na promoção do apoio ao atendimento às necessidades educacionais especiais e promoção da cultura da inclusão.

No caso dos estudantes com deficiências, estes aspectos que se relacionam com as condições de acessibilidade tendem a promover o desenvolvimento acadêmico. Diante disso, na análise realizada neste trabalho sobre o desempenho destes estudantes na universidade nota-se que há uma aparente semelhança ao dos demais discentes.

Porém, não há um acompanhamento sistemático dos estudantes com deficiência na universidade, de quais são os estudantes, em quais cursos estão matriculados, tempo de permanência, desempenho acadêmico, barreiras arquitetônicas e comunicacionais a que estão expostos, quais os tipos de recursos e apoios necessários, entre outros elementos que auxiliam o planejamento dos recursos necessários e estratégias para a promoção da inclusão.

Diante do exposto e das análises dos dados identificou-se que a proporção de estudantes com deficiência que ingressam na universidade seguiu a tendência nacional de crescimento, porém em número reduzido diante do percentual da população brasileira com deficiência. Em 2005 na UFBA as matrículas de estudantes

com deficiência representava 0,08%, em 2013 este percentual foi para 0,28%.

As matrículas dos estudantes com deficiência predominaram (52%) nos cursos pertencentes à área de Filosofia e Ciências Humanas. Os estudantes com deficiência física foram os que mais se inscreveram nos vestibulares de 2005 a 2013. Entre os 58 estudantes matriculados na UFBA, no período de 2005 a 2013, 45% destes estudantes se autodeclararam com deficiência física, 40% com deficiência visual e 15% com deficiência auditiva.

Percebeu-se na análise desta pesquisa que as mulheres com deficiência não chegaram à universidade como as demais, que são maioria nas universidades brasileiras, as mulheres com deficiência ainda são minoria (45%) entre os estudantes com deficiência. A distorção idade-série se apresentou em 34% dos estudantes com deficiência matriculados na UFBA, com idade superior a 24 anos. Quanto à renda familiar verifica-se que 6,9% dos estudantes com deficiência vivem com até um salário mínimo por mês, um entrecruzamento importante no processo de exclusão social.

Constatou-se que quase 50% dos estudantes com deficiência matriculados na UFBA se identificaram de etnia, cor ou raça parda. Quanto ao desempenho notou-se que não houve diferenças expressivas entre os estudantes com deficiência e os demais estudantes na universidade.

Os resultados apresentados e as discussões efetuadas neste trabalho acerca da eficácia na educação, da equidade como justiça social e inclusão, evidenciaram que ainda há muitas barreiras a serem transpostas pelas pessoas com deficiência para alcançar o sucesso educacional e uma inclusão de fato para além dos espaços escolares.

As políticas públicas certamente têm favorecido, seja por estimulação ou recomendação, seja por imposição de ações voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência na educação. Mesmo assim, elas não ocorrem de forma equânime, o que dificulta a garantia da inclusão e, consequentemente, os estudantes com deficiência ainda convivem com a falta de acessibilidade em suas diversas dimensões.

Por isso, acredita-se na fundamental importância da elevação da qualidade da educação básica oferecida aos alunos com deficiência, para que consigam cada vez

mais acessar outros níveis de ensino, como a educação superior. Não há dúvida de que a qualidade na educação superior é essencial. Esta pesquisa trouxe elementos que podem estimular mais discussões acerca da eficácia na educação superior, considerando os estudantes com deficiência.

Os documentos oficiais e os estudos acadêmicos apresentados mostram que a educação é considerada um mecanismo influente para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. Sendo a educação um direito universal, faz-se necessário que seja eficaz para promover o desenvolvimento dos estudantes de forma equânime, mas para isso, não pode ser homogeneizadora ou discriminatória.

Em virtude das particularidades das necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, o aprendizado e, consequentemente, o desempenho acadêmico podem ser promovidos pela qualidade do apoio a eles dedicado. Por isso, a importância do conhecimento dos estudantes matriculados na universidade, no que se refere ao tipo de deficiência, perfil socioeconômico, procedência educacional, desempenho acadêmico, pois por meio dessas informações a universidade poderá planejar suas ações. Para tanto, os sistemas de informações precisam fornecer todos os elementos necessários para esse acompanhamento.

Dessa forma, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para que as instituições de ensino superior se atentem para a qualidade dos seus sistemas de informação, e, que os dados por eles gerados sejam utilizados para a formulação de estratégias de promoção e progresso aos estudantes com deficiência em seus itinerários formativos; e que também estimulem novos estudos acerca do apoio disponibilizado aos estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior, do desempenho acadêmico e das relações entre deficiência, gênero e nível socioeconômico.

REFERÊNCIAS

ANJOS, H. P. Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: primeiras aproximações. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 123-138.

AZEVEDO, M. L. N. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação,** Campinas, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013.

BERTOLIN, J. C. G. **Avaliação da qualidade do Sistema de Educação Superior Brasileiro em tempos de mercantilização**: período de 1994 – 2003. 2007. 281 f. : il. Tese (Doutorado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2007.

BOURDIEU, P. A escola conservadores: as desigualdades frente à escola e à cultura. Aparecida Joly Gouveia (trad.). In: NOGUEIRA, M.A; CATANI, A**. Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. **Censo da educação superior 2012**: resumo técnico. Brasília: INEP, jul. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf.>. Acesso em: 25 mar. 2015.

____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União,** Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 05 abr. 2014.

____. Decreto-Lei nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n^{os} 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 02 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 04 mai. 2015.

____. Decreto-Lei nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União,** Brasília, 9 de maio 2006. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>. Acesso em: 04 mai. 2015.

____. Decreto-Lei nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União,** Brasília, 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 04 mai. 2015.

____. Decreto-Lei nº 6.949, de ago. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de agosto de 2009. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%206.949-2009?OpenDocument>. Acesso em: 15 jan. 2014.

____. Decreto-Lei nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União,** Brasília, 19 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 04 mai. 2015.

____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 24 de abr. de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 04 mai. 2015.

____. 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. **Diário Oficial da União,** Brasília, 13 de jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 04 mai. 2015.

____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 29 de ago. 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 05 abr. 2014.

. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, 20 de dez. de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 jun. 2014.

____. Ministério da Educação e Cultura. Portaria 3.284, de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União,** Brasília, 07 nov. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3 284.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2015.

____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Aviso Circular nº 277**. Brasília, 1996a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso 277.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2015.

____. Ministério da Educação. **Manual da formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado - deficiência física.** 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2015.

____. Ministério da Educação. **Manual da formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado – pessoa com surdez.** 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2015.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Superior (MEC/SECADI/SESu). **Documento orientador Programa Incluir - Acessibilidade na educação superior**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17433&Itemid=817>. Acesso em: 13 jun. 2014.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial. pdf>. Acesso em: 03 mai. 2014.

____. Ministério do Trabalho e Emprego. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/fisca_ trab/deficiencia-fisica.htm>. Acesso em: 27 mar. 2015.

____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007c.

____. **Plano nacional de políticas para as mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013b. Disponível em: <http://www. compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2012/08/SPM_ PNPM_2013.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2015.

BROOKE, N. Eficácia escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetória. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CASTRO, S. F. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós Graduação em Educação Especial, São Carlos, 2011.

CATUNDA, A. C. **Fatores de qualidade da educação superior**: estudo sobre os dados dos cursos de administração. 2012. 230 f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CROCHÍK, J. L. Educação Inclusiva e Preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 39-59.

CUENCA, R. Equidade educativa. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

____. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão**. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 mai. 2015.

____. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000100007>. Acesso em: 05 mai. 2015.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense. 2012.

DIONÍSIO, B. O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. **Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, p. 305-316, 2010. v. 20.

FERES JÚNIOR. J. Ação Afirmativa: Política Pública e Opinião. **Sinais Sociais**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 38-77, set-dez. 2008. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/sescrj_artigo_2008_JFeresJunior.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2014.

FERREIRA, R. A., TENÓRIO, R. M. A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico**. Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 15, p. 71-97, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n15/n15a06>. Acesso em: 09 set. 2013.

FRANCO, C.; BROOKE, N.; ALVES, F. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 625-638, out./dez. 2008.

FRANCO, C. et al. Eficacia escolar en Brasil: investigando prácticas y políticas escolares moderadoras de desigualdades educacionales. In: CUETO, Santiago (Ed.). **Educación y brechas de equidaden América Latina**. [Santiago]: Preal, 2006. t. 1, p. 182-223. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/d7de6cf2-a5d8- 46a7-b43d-ccba3b851dfa.pdf.>. Acesso em: 25 mai. 2014.

GALVÃO FILHO, T. A. Acessibilidade tecnológica. In: DÍAZ, F., et al. (Org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rp6gk/ pdf/diaz-9788523209285-18.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2015.

GALVÃO, N. C. S. S.; MIRANDA, T. G. Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 19, n. 1, p. 43-60, jan.-mar., 2013.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n1/04.pdf>. Acesso em 06 mar. 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HANDICAP INTERNACIONAL. **Muchen**: Handicap International, 2015. Disponível em: <http://www.making-prsp-inclusive.org/pt/6-deficiencia.html>. Acesso em 16 mar. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico.** Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_ basica/censo_ escolar/ resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_ 2013.pdf> acesso em 24 mar. 2015.

____. Acesso à informação - Institucional. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/acesso-a-informacao/> acesso em 27 fev. 2015.

____. Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 27 fev. 2015.

MADAUS, F. G; AIRASIAN, P. W; KELLAGHAN, T. (1980). Estudos empíricos. In: BROOKE, N; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetória. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminho, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-41.

_____. **Inclusão escolar**: O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MASINI, E. F. S., et al. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 220, p. 556-573, set./dez. 2007. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1220/1102>. Acesso em: 03 mar. 2015.

MENEZES-FILHO, N. **Os determinantes do desempenho escolar do Brasil**. Instituto Futuro Brasil, Ibmec-SP e FEA-USP, 2007. Fortaleza: Instituto Futuro Brasil, 2015. Disponível em: <http://www.cepe.ecn.br/seminarioiv/download/menezes_filho.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2014.

MIRANDA, T. G. O grupo de pesquisa em educação inclusiva e necessidades educacionais especiais do PPGE/UFBA. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A.

O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 123-138.

____. **A inclusão de pessoas com deficiência na universidade.** In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 2006, Vitória. **Anais**... Vitória: UFES, 2006.

MORTIMORE, P.; SAMMONS, P.; STOLL, L.; LEWIS, D.; ECOB, R. (1988). A busca pela eficácia: por que fazer um estudo das escolas primárias?. In: BROOKE, N; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetória. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MOSTELLER, F.; MOYNIHAN, D. P. (1972). Antecedentes, importância e descobertas do relatório sobre a igualdade de oportunidades educacionais. In: BROOKE, N; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetória. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MRECH, L. M. Educação inclusiva: realidade ou utopia? Educação Online. São Paulo: LIDE, 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=97:educacao-inclusiva-realidade-ou-utopia-&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17>. Acesso em: 05 jun. 2014.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, A. S. S. **Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão na UNIMONTES**. 2011, 174 f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. **Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09 dez.**1975. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/ pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2015.

____. **Declaração universal dos direitos humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: < http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação internacional da funcionalidade, incapacidade e saúde**. Lisboa, 2004. Disponível em: <http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2015.

____. **Sixty-Sixth World Health Assembly A66/12 Provisional agenda item 13.5** 11 March 2013. Disponível em: <http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA66/A66_12-en.pdf?ua=1>. Acesso em 16 mar. 2015.

PEREIRA, L. B. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e justiça**: novos contornos das necessidades humanas para a proteção social dos

países signatários. 2013. 170 f. (Mestrado)- Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Política Social. Brasília, 2013.

PIMENTEL, S. C. Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular: proposta para inclusão ou para segregação? **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas v. [45], p. 44-50, maio/ago. 2013.

PLOWDEN REPORT. O lar, a escola e a vizinhança. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetória. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 67-73.

RAWLS, J. **Justiça com equidade**: uma reformulação. Org. Erin Kelly. Tradução de Claúdia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: DÍAZ, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; T. M. G. (Org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. 354 p. (p. 27-37).

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetória. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 335-382.

SANTIAGO, P. et al. OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report. Paris: OECD, 2008. vol. 2. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/40330439.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2015.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, J. B. **Preconceito e inclusão**: trajetórias de estudantes com deficiência na universidade. 2013. 399 f. Tese (Doutorado)- Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2013.

. Trajetória de estudantes com deficiência na formação universitária: transitando entre o preconceito e a inclusão. In: SILVA, L. M.; SANTOS, B. J. (Org.). **Estudos sobre preconceito e inclusão educacional**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 67-119.

SEN, A. **A ideia de justiça.** Tradução de Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVA, M. C. V. **Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina - PR**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2012.

SOARES, J. F.; ANDRADE, R. J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, jan/mar. 2006.

SOARES, J. F. et al. **Escola eficaz**: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais**.** Belo Horizonte: Grafica Ltda, 2002. 116 p.

SPOSATI, A. Equidade. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

TORRECILLA, F. J. M. Um panorama da pesquisa ibero-americana sobre a eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetória. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 335-382.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDADES PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2015.

____. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas para as necessidades educativas especiais. Espanha, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Complementação ao Plano de Desenvolvimento Institucional 2008-2010, 2009. Disponível em: <http://www.cpa.ufba.br/documentos> acesso em 23 abr. 2015.

____. **Conheça a PROAE**. 2015a. Disponível em: < http://www.proae.ufba.br/pt-br/conheca-proae> Acesso em: 02 mai. 2015.

____. Cursos. 2015b. Disponível em: < https://www.ufba.br/cursos > Acesso em: 13 abr. 2015.

____. Manual do Candidato vestibular 2005. Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação – SSOA/UFBA, 2004.

____. Manual do Candidato vestibular 2006. Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação – SSOA/UFBA, 2005.

____. Manual do Candidato vestibular 2007. Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação – SSOA/UFBA, 2006.

____. Manual do Candidato vestibular 2008. Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação – SSOA/UFBA, 2007.

____. Manual do Candidato vestibular 2009. Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação – SSOA/UFBA, 2008.

____. Manual do Candidato vestibular 2010. Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação – SSOA/UFBA, 2009.

____. Manual do Candidato vestibular 2012. Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação – SSOA/UFBA, 2011.

____. Manual do Candidato vestibular 2013. Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação – SSOA/UFBA, 2012.

____. Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://www.napeacessivel.ufba.br/o-que-e-nape.html> Acesso em: 26 mar. 2015.

____. Plano de Desenvolvimento Institucional 2004 – 2008, 2012. Disponível em: <http://www.cpa.ufba.br/documentos> acesso em 23 abr. 2015.

____. Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016. Salvador, dez. 2012c. Disponível em: <http://www.cpa.ufba.br/documentos> Acesso em: 26 mar. 2015.

____. Portaria nº. 074, de 26 de março de 2008. Disponível em: <http://www.napeacessivel.ufba.br/o-que-e-nape.html> Acesso em: 03 mai. 2014.

____. Regimento Interno da Reitoria, 2013. Disponível em; <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/Regimento_Reitoria_web.pdf> Acesso em: 03 mai. 2014.

____. Resolução nº 01. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2004. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/Resolução%2001. 2004.pdf> Acesso em: 27 abr. 2015.

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista

Nome do Entrevistado:_____

E-Mail:_____

Telefone:_____

Data Da Entrevista:_____

Entrevistador:_____

Apontamentos para a condução da entrevista informal

1- Início das atividades do NAPE;
2- Tipos de apoio que o NAPE fornece aos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação;
3- Divulgação para os estudantes e professores sobre o apoio do NAPE;
4- Disponibilização de equipamentos e outros materiais; e
5- Perfil dos alunos que são atendidos pelo núcleo, tempo de permanência e desempenho.

APÊNDICE B - Roteiro básico para análise dos documentos

Nome do documento		
Objetivo do documento		
Termo chave	Número da página	Contexto
Ingresso		
Acessibilidade		
Permanência		
Deficiência		
Necessidades Especiais		

APÊNDICE C - Tabelas extraídas da base de dados da UFBA

Tabela 17 - Estudantes matriculados no período de 2005 a 2013, por cor ou raça, na UFBA

		Frequência	Porcentagem
Válido	Branca	7605	15,0
	Parda	18813	37,2
	Preta	7760	15,3
	Amarela	681	1,3
	Indígena	577	1,1
	Total	35436	70,0
Ausente	Sistema	15188	30,0
Total		50624	100,0

Fonte: Base de dados da UFBA. Elaboração da autora.

Tabela 18 - Estudantes matriculados na UFBA, no período de 2005 a 2013, por faixa etária

		Frequência	Porcentagem
Válido	Até 24 anos	34613	68,3
	25 a 29 anos	3322	6,6
	30 a 34 anos	1450	2,9
	35 a 39 anos	800	1,6
	40 anos e mais	1187	2,3
	Total	41372	81,7
Ausente	Sistema	9252	18,3
Total		50624	100,0

Fonte: Base de dados da UFBA. Elaboração da autora.

Tabela 19 – Estudantes não declarados com deficiência, segundo CR no período de 2005 a 2013, na UFBA

Estudantes sem deficiência			Estatística	Erro Padrão
CR	**Média**		**6,2199**	,00985
	95% Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	6,2006	
		Limite superior	6,2392	
	5% da média aparada		6,3484	
	Mediana		6,7000	
	Variância		4,293	
	Desvio Padrão		**2,07201**	
	Mínimo		,10	
	Máximo		10,00	
	Intervalo		9,90	
	Intervalo interquartil		2,80	
	Assimetria		-,880	,012
	Curtose		,113	,023

Fonte: Base de dados da UFBA. Elaboração da autora.

ANEXO A - Questionário Socioeconômico cultural preenchido pelos candidatos no vestibular

50 • Vestibular UFBA 2005

INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO

Este Questionário, parte integrante do Requerimento de Inscrição, compõe-se de 34 (trinta e quatro) itens destinados à coleta dos dados necessários à caracterização da clientela inscrita no Vestibular de Ingresso nos Cursos de Graduação da UFBA, instrumento indispensável para o planejamento das atividades da UFBA.

Os dados fornecidos pelos candidatos receberão tratamento estatístico referente a todo o universo pesquisado, COLETIVAMENTE CONSIDERADO; na programação para o processamento de tais informações exclui-se qualquer possibilidade de análise individual dos questionários.

Visando à obtenção do melhor nível possível de fidedignidade nos dados levantados, recomenda-se aos candidatos o preenchimento cuidadoso das respostas solicitadas.

a) Todas as respostas deverão ter seus códigos numéricos transcritos para a grade de respostas contida no Requerimento de Inscrição (campos de 22 a 55).
b) Nenhuma resposta deverá ficar em branco.
c) Para cada pergunta só existe uma única resposta a ser registrada.
d) Para responder às perguntas sobre a Ocupação, consultar a tabela que acompanha este Questionário.

22 -ESTADO CIVIL
01. Solteiro.
02. Casado.
03. Viúvo.
04. Desquitado.
05. Divorciado.
06. Outros.

23 -NÚMERO DE FILHOS
00.Nenhum.
01.Um.
02. Dois.
03.Três.
04. Acima de três.

24 -LOCAL DE RESIDÊNCIA ATUAL
01. Salvador e área metropolitana (Ex.: Camaçari, Candeias, Itaparica, Lauro de Freitas, Simões Filho, São Francisco do Conde, Vera Cruz).
02. Interior do Estado da Bahia.
03. Outro Estado.
* Elaborado pela Assessoria de Planejamento (ASSPLAN) da UFBA, revisto em 20/08/04.

25 - TIPO DE ESTABELECIMENTO EM QUE CURSOU A TOTALIDADE OU A MAIOR PARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU)
01. Escola Municipal.
02. Escola Estadual.
03. Escola Federal.
04. Escola Particular.
05. Escola Comunitária.

26 -TURNO EM QUE CURSOU O ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU)
01. Sempre diurno.
02. Sempre noturno.
03. Maior parte no diurno.
04. Maior parte no noturno.

27 -NATUREZA DA ESCOLA ONDE CONCLUIU O ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU)
01. Escola Pública.
02. Escola Particular.

28 - TIPO DE ESTABELECIMENTO EM QUE CURSOU A TOTALIDADE OU A MAIOR PARTE DO ENSINO MÉDIO (2º GRAU)
01. Escola Municipal.
02. Escola Estadual.
03. Escola Federal.
04. Escola Particular.
05. Escola Comunitária.

29 -LOCALIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO ONDE CONCLUIU OU CONCLUIRÁ SEUS ESTUDOS DE ENSINO MÉDIO (2º GRAU)
01. Salvador e área metropolitana (Ex.: Camaçari, Candeias, Itaparica, Lauro de Freitas, Simões Filho, São Francisco do Conde, Vera Cruz).
02. Interior do Estado da Bahia.
03. Outro Estado.
04. Outro País.

30 -TURNO EM QUE CURSOU/CURSA O ENSINO MÉDIO (2º GRAU)
01. Sempre diurno.
02. Sempre noturno.
03. Maior parte diurno.
04. Maior parte noturno.

31 -NATUREZA DA ESCOLA ONDE CONCLUIU OU CONCLUIRÁ O ENSINO MÉDIO (2º GRAU)
01. Escola Pública.
02. Escola Particular.

32 -ANO EM QUE CONCLUIU OU CONCLUIRÁ O CURSO DE ENSINO MÉDIO (2º GRAU)
01. Este ano.
02. O ano passado.
03. Há dois anos.
04. Há três anos.
05. Há mais de três anos.

33 -TIPO DE CURSO DE ENSINO MÉDIO (2º GRAU) QUE VOCÊ FREQÜENTOU OU FREQÜENTA, ANTES DA REALIZAÇÃO DESTE VESTIBULAR
01. Colegial.
02. Técnico.
03. Magistério.
04. Suplência.
05. Outros.

34 -NÚMERO DE VEZES QUE PRESTOU VESTIBULAR NA UFBA
00. Nenhuma vez.
01. Uma vez.
02. Duas vezes.
03.Três vezes.
04. Quatro vezes ou mais.

35 -CURSO PREPARATÓRIO PARA VESTIBULAR (CURSINHO)
00. Não fiz cursinho.
01. Fiz durante mais de um ano.
02. Fiz durante um ano.
03. Fiz durante um semestre.
04. Fiz apenas curso de revisão.

36 -PRINCIPAL INFLUÊNCIA EM RELAÇÃO À ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR
EM QUE ESTÁ SE INSCREVENDO
00. Ninguém (ou nada) o influenciou.
01.Pai e/ou mãe.
02.Professor.
03. Cônjuge, irmão, amigos ou parentes.
04. Seção de Orientação – SSOA – UFBA.
05. Orientador educacional de minha escola.
06. Serviço de teste vocacional.
07. Informação de jornais, televisão, rádios, Internet, folhetos de informação profissional ou outros meios de comunicação.
08. Leitura de livros e/ou freqüência a conferências, palestras.
09. Ambiente de trabalho.
10. Outras influências.

37 -EXPECTATIVA EM RELAÇÃO AO CURSO SUPERIOR.
(Indique o que é predominante)
01. Aumento de conhecimento, cultura geral e consciência critica.
02.Formação profissional para o futuro emprego.
03. Melhoria de situação profissional ou econômica.
04. Outros.

38 -TRABALHO DURANTE O TEMPO DE FORMAÇÃO ESCOLAR
00. Não.
01. Sim, durante o Ensino Fundamental (1º Grau).
02. Sim, durante o Ensino Médio (2º Grau).
03. Sim, durante a Educação Básica (1º e 2º Graus).

39 -PARTICIPAÇÃO NA VIDA ECONÔMICA DA FAMÍLIA
00. Não trabalha e seus gastos são financiados pela família e/ou outras pessoas.
01.Trabalha, mas recebe ajuda financeira da família e/ou de outras pessoas.
02.Trabalha e é responsável pelo seu próprio sustento, não recebendo ajuda financeira.
03.Trabalha, é responsável pelo seu próprio sustento e contribui parcialmente para o sustento da família e/ou de outras pessoas.
04.Trabalha e é o principal responsável pelo sustento da família.

40 -CARGA HORÁRIA SEMANAL E TURNO DE TRABALHO, CASO EXERÇA ATIVIDADE REMUNERADA
00. Não trabalha.
01. Até 20 horas semanais, pela manhã.
02. Até 20 horas semanais, pela tarde.
03. Até 20 horas semanais, pela noite.
04. De 20 a 30 horas semanais, manhã e tarde.
05. De 20 a 30 horas semanais, tarde e noite.
06. De 20 a 30 horas semanais, manhã e noite.
07. 40 horas semanais, manhã e tarde.
08. 40 horas semanais, manhã e noite.
09. 40 horas semanais, tarde e noite.
10.Trabalha de turno.
11.Trabalha eventualmente

41 -TIPO DE OCUPAÇÃO, CASO EXERÇA ATIVIDADE REMUNERADA
(Registrar o código da ocupação, conforme a tabela que acompanha este Questionário. Caso não exerça atividade remunerada, registrar o código 29.)

42 -PRETENSÃO DE TRABALHAR, ENQUANTO FIZER CURSO SUPERIOR
00. Não.
01. Sim, apenas em estágio para treinamento.
02. Sim, apenas nos últimos anos.
03. Sim, desde o primeiro ano, em tempo parcial.
04. Sim, desde o primeiro ano, em tempo integral.

43 -RENDA TOTAL DA FAMÍLIA
Some todos os salários, ordenados e outras rendas dos membros de sua família com o seu. Se for casado(a), considere a sua família constituída.
ATENÇÃO: os níveis de renda considerados têm como referência o salário vigente.
01.Até 1 SALÁRIO MÍNIMO.
02. Maior que 1 salário até 3 salários mínimos.
03. Maior que 3 salários até 5 salários mínimos.
04. Maior que 5 salários até 10 salários mínimos.
05. Maior que 10 salários até 20 salários mínimos.
06. Maior que 20 salários até 40 salários mínimos.
07. Maior que 40 salários mínimos.

44 -PRINCIPAL RESPONSÁVEL PELO SUSTENTO DA FAMÍLIA
01. O pai.
02. A mãe.
03. O cônjuge.
04. Um parente.
05.Você próprio.
06. Outra pessoa.

45 -NÍVEL DE INSTRUÇÃO DO SEU PAI OU RESPONSÁVEL (VIVO OU FALECIDO)
01. Nunca freqüentou a escola.
02.Primário incompleto (ou menos da 4ª série do Ensino Fundamental).
03. Primário completo (ou 4ª série completa).
04. Ginasial incompleto (ou mais da 4ª série e menos da 8ª série).
05. Ginasial completo (Ensino Fundamental completo).
06. Colegial incompleto (ou Ensino Médio incompleto).
07. Colegial completo (ou Ensino Médio completo).
08. Superior incompleto.
09. Superior completo.
10. Não sabe.

46 -NÍVEL DE INSTRUÇÃO DA SUA MÃE OU RESPONSÁVEL (VIVA OU FALECIDA)

01. Nunca freqüentou a escola.
02.Primário incompleto (ou menos da 4ª série do Ensino Fundamental).
03. Primário completo (ou 4ª série completa).
04. Ginasial incompleto (ou mais da 4ª série e menos da 8ª série).
05. Ginasial completo (Ensino Fundamental completo).
06. Colegial incompleto (ou Ensino Médio incompleto).
07. Colegial completo (ou Ensino Médio completo).
08. Superior incompleto.
09. Superior completo.
10. Não sabe.

47 -SITUAÇÃO DE TRABALHO DO CÔNJUGE OU COMPANHEIRO(A)
00. Não tem cônjuge ou companheiro(a).
01.Trabalha em casa, sem remuneração formal.
02. É estudante.
03.Trabalha (exerce atividade remunerada).
04.Trabalha (exerce atividade remunerada) e estuda.
05. Está desempregado(a).
06. É aposentado(a).
07. Vive de renda.

48 -PRINCIPAL OCUPAÇÃO DE SEU PAI OU RESPONSÁVEL
(Consultar os Códigos de Ocupações. Em caso de falecimento ou aposentadoria, registrar a ocupação que exerceu durante a maior parte da vida.)

49 -PRINCIPAL OCUPAÇÃO DE SUA MÃE OU RESPONSÁVEL
(Consultar os Códigos de Ocupações. Em caso de falecimento ou aposentadoria, registrar a ocupação que exerceu durante a maior parte da vida.)

50 -TELEFONE CELULAR
01.Tem.
02. Não tem.

51 -COMPUTADOR PESSOAL OU FAMILIAR
01.Tem.
02. Não tem.

52 -ACESSO PESSOAL À INTERNET
01.Tem.
02. Não tem.

53 -QUARTO DE DORMIR PRIVATIVO
01.Tem.
02. Não tem.

54 -AUTOMÓVEL PARA USO PESSOAL
03.Tem.
04. Não tem.

55 -ESCOLHA, ENTRE AS ALTERNATIVAS ABAIXO, AQUELA QUE MAIS CORRESPONDE A SUA COR OU RAÇA
01. Branca.
02.Parda.
03. Preta.
04. Amarela.
05. Indígena.

CÓDIGOS DE OCUPAÇÕES
01. Diretores (primeiro e segundo escalão da Instituição em que trabalha), assessores e altos funcionários de órgãos do poder público e de organizações de interesse público.
02. Dirigentes intermediários (a partir do terceiro escalão) de órgãos do poder púbico e de organizações de interesse público.
03. Dirigentes e gerentes de empresas privadas de grande porte.
04. Proprietários de firma de pequeno porte.
05. Profissionais de nível superior das ciências exatas, físicas, químicas e da engenharia.
06. Profissionais de nível superior das ciências biológicas, bioquímicas, da saúde e afins.
07. Profissionais de nível superior das ciências jurídicas, sociais, e humanas.
08. Profissionais de nível superior das letras, das artes, da comunicação e religiosos.
09. Profissionais do ensino.
11. Técnicos de nível médio das ciências físicas, químicas, da engenharia e afins.
12. Técnicos de nível médio das ciências biológicas, bioquímicas, da saúde e afins.
13. Técnicos de nível médio em serviços de transportes.
14. Técnicos de nível médio nas ciências administrativas, contábeis, financeiras e de representação comercial.
15. Técnicos de nível médio dos serviços culturais, das comunicações e dos desportos.
16. Outros técnicos de nível médio.
18.Vendedores e prestadores de serviços do comércio.

21.Trabalhadores de serviços administrativos e financeiros.
22.Trabalhadores de serviços diversos: turismo, hotelaria, alimentação, transporte, segurança particular, embelezamento e cuidados pessoais, reparação e manutenção de equipamentos, administração e conservação de edifícios, domésticos.
23.Trabalhadores do setor primário.
24.Trabalhadores das indústrias.
26. Militares.
27. Outras ocupações não especificadas anteriormente.
28. Vive de rendas: pensão, aluguel, aplicações financeiras, rendimentos de qualquer natureza.
29. Não exerce atividade remunerada.