



---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LARISSA LITTIG FRANCISCO**

**ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA: IMPLICAÇÕES NOS  
PROCESSOS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

VITÓRIA

2021



Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

LARISSA LITTIG FRANCISCO

**ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA: IMPLICAÇÕES NOS  
PROCESSOS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação de Mestrado apresentada à Linha de Pesquisa “Educação Especial e Processos Inclusivos” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, que objetiva aprovação final no curso de Mestrado Acadêmico em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves.

VITÓRIA

2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

F818a Francisco, Larissa Littig, 1997-  
Acessibilidade arquitetônica: implicações nos processos de  
acesso e permanência de estudantes com deficiência na  
Universidade Federal do Espírito Santo / Larissa Littig  
Francisco. - 2021.  
195 f. : il.

Orientador: Edson Pantaleão Alves.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Ensino superior.  
4. Acessibilidade arquitetônica. 5. Acesso e permanência. 6.  
Arquitetura e educação. I. Alves, Edson Pantaleão. II.  
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.  
Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## LARISSA LITTIG FRANCISCO

### ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA: IMPLICAÇÕES NOS PROCESSOS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 17 de dezembro de 2021.

#### COMISSÃO EXAMINADORA

---

**Professor Doutor Edson Pantaleão Alves**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Professor Doutor Douglas Christian Ferrari de Melo**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Professora Doutora Isabel Matos Nunes**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Professora Doutora Morgana de Fátima Agostini Martins**  
Universidade Federal da Grande Dourados

Dedico esta pesquisa aos estudantes com deficiência, que me impulsionam a lutar por uma educação pública, inclusiva e de qualidade.

## AGRADECIMENTOS

Tantos indivíduos trilharam esse caminho comigo, que eu jamais vou conseguir retribuir tanto carinho, apoio e leveza... Meu sentimento é de gratidão por todos vocês que contribuíram significativamente para a realização desse sonho! Afinal de contas, o que seria de mim sem vocês?!

Ao meu Deus, eu agradeço por me abençoar em todos os momentos até aqui, por ter sido o meu refúgio em muitas madrugadas. Sinto sua presença na minha vida em todos os desafios e conquistas.

Aos meus pais, Sidélia e Luis, que são os meus maiores incentivadores desde sempre, obrigada pelo apoio e pela possibilidade de me permitir a dedicação aos estudos. Em especial à minha mãe, que é o amor da minha vida, obrigada por ter o colo mais aconchegante e acolhedor.

À minha irmã, Bruna, parceira de uma vida inteira, obrigada pelo cuidado e proteção, você é dona do olhar mais acolhedor, o orgulho é sempre recíproco entre nós duas. Que possamos ser companheiras uma da outra até os últimos dias de nossas vidas.

Às minhas avós, Hilda e Maximina, obrigada por serem os meus exemplos de força, determinação e superação. Aproveito para me desculpar por algumas ausências no decorrer da minha trajetória acadêmica e agradeço por todas as orações.

À minha família, que não é pequena, eu agradeço por estarem sempre ao meu lado, acreditando em mim e vibrando comigo por todas as conquistas. Um agradecimento especial à minha prima Thais, pelos dias leves e as risadas soltas.

Ao meu querido orientador, professor doutor Edson Pantaleão, ser humano incrível, te agradeço por contribuir tanto com a nossa universidade, por lutar por uma educação pública, e por me inspirar a pesquisar, estudar e me tornar uma boa profissional. Você é um grande encontro de alma na minha vida, é um privilégio ser sua aluna/orientanda. Nossos encontros são sempre leves e de grandes aprendizados, obrigada!

Aos professores que constituem parte da banca examinadora, professora doutora Isabel e professor doutor Douglas, que foram escolhidos com muito carinho, obrigada por terem tornado a qualificação da pesquisa como uma aula, com ricos aprendizados. Agradeço também por terem aceitado o convite em contribuir mais uma vez com a pesquisa.

Agradeço à professora doutora Morgana por ter aceitado o convite em participar da banca examinadora, como membro externo, da defesa da dissertação, é um prazer ter você com a gente nesse momento tão importante.

Aos demais professores do mestrado, agradeço pela generosidade ao ensinar e ao compartilhar os conhecimentos com todos nós, estudantes e pesquisadores da área da educação.

Um agradecimento especial a três professores, à professora doutora Elizabeth, por ter me inquietado enquanto professora e pesquisadora, com certeza marcou o meu ingresso no mestrado; à professora doutora Edna, por ser luz na nossa vida, e por me ensinar sobre a importância do acolhimento; e ao professor doutor Reginaldo, pelo incentivo no caminho da pesquisa, por me aproximar da discussão eliasiana e por ser tornar um professor co-orientador em muitos diálogos.

Aos teóricos estudados para a realização da pesquisa, obrigada por contribuírem para além do mundo acadêmico e por me propiciarem momentos de muita reflexão em todas as áreas da minha vida. Agradeço por me permitirem perceber o meu ser enquanto indivíduo coletivo, que luta por igualdades sociais.

Agradeço aos grandes companheiros do grupo de pesquisa, que eu integro desde o ano de 2017, por toda garra, incentivo e parceria, juntos formamos o GRUPGIE. Obrigada por marcharem comigo em muitas manifestações nas ruas, lutando contra os inimigos da educação, e em prol de uma sociedade mais justa e humanitária. Em especial, ao meu amigo, desde a graduação, Mário, obrigada por caminhar ao meu lado durante todos esses anos, por me ouvir sempre e por escolher as palavras certas de conforto.

Aos amigos, eu agradeço por contribuírem de forma significativa na minha vida, sendo pacientes, presentes e parceiros. Não poderia deixar de agradecer à minha amiga maravilhosa, Juliana, que eu tive o prazer de conhecer na fila da matrícula para a graduação e que me acompanha até aqui, em todos os momentos. Você é um presente que a Ufes me deu, obrigada pelo amor genuíno.

Aos colegas da turma 33M, agradeço por todas as discussões pertinentes e pelas pesquisas de qualidade, que com certeza irão contribuir com a educação de Todos. E aos colegas da linha de Educação Especial e Processos Inclusivos, obrigada pelo contato mais próximo, pelos diálogos, desabafos, ajudas e, principalmente, pelo olhar atento para com os estudantes com deficiência.

Aos sujeitos participantes da pesquisa, o meu muito obrigada! Vocês são mais do que apenas “sujeitos de pesquisa”, são protagonistas desta dissertação. São #Ufes junto comigo!

À Capes, eu agradeço pela concessão da bolsa durante toda a trajetória no mestrado, permitindo que eu pudesse dedicar o meu tempo aos estudos.

E por último, mas não menos importante, o meu agradecimento à Universidade Federal do Espírito Santo, que por muitos anos se tornou a minha segunda casa. É uma honra ser filha da Ufes!



[...] Seremos também nós, como seres humanos individuais, não mais que um meio que vive e ama, luta e morre, em prol do todo social? (ELIAS, 1994, p. 17).

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado apresenta algumas discussões, dos dados produzidos, sobre a temática de investigação da pesquisa, que visou uma análise da acessibilidade arquitetônica da universidade, considerando a sua implicação na garantia do acesso, da permanência e do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior. Consideramos a tríade “acesso, permanência e processo de aprendizagem e desenvolvimento” para a constituição da efetivação da educação inclusiva. Abordamos, em nossa pesquisa, a acessibilidade arquitetônica, que visa à eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços, equipamentos urbanos, e nos espaços escolares e universitários e a acessibilidade atitudinal, que está relacionada com todos os eixos da acessibilidade. Assim, a proposta desta pesquisa foi de problematizar a importância da acessibilidade arquitetônica na universidade para a garantia do acesso, da permanência e do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior. Em nosso caminho metodológico, com uma abordagem de natureza qualitativa, visando o desenvolvimento dessa pesquisa, realizamos um estudo de caso na Ufes, com os seguintes instrumentos: estudo documental, observação, fotografias e questionários, com questões abertas e fechadas, enviados por e-mail. Nosso estudo está fundamentado na Sociologia Figuracional desenvolvida por Elias, assim como em outros conceitos também desenvolvidos pelo autor. Mas para a potencialização das discussões educacionais, dialogamos com Freire, que contribui ao abordar e discutir os Saberes Fundamentais para a Prática Educativa Progressista. Os resultados de investigação apontam que a Ufes, como parte do processo social, sendo constituída por toda a comunidade universitária (estudantes, docentes e servidores), tem caminhado no sentido de qualificar e garantir a acessibilidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial na universidade. As narrativas discentes evidenciam muitas barreiras na acessibilidade arquitetônica dos espaços universitários, dos quatro campi que integram a Ufes, e também consideraram que a acessibilidade promove a autonomia e o acolhimento do estudante no ensino superior, potencializando assim, a inclusão de Todos! Tecemos em nossas considerações finais que espaços acessíveis e acolheres potencializam o processo de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com ou sem deficiência no ensino superior.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação Inclusiva. Ensino Superior. Acessibilidade Arquitetônica. Acesso e Permanência. Arquitetura e Educação.

## ABSTRACT

This master's thesis presents some discussions, of the data produced, on this research investigation theme. We set the goal of an analysis of the architectural accessibility of the university considering the implication of guaranteeing access, permanence, and learning process and development of students target audience of Special Education in higher education. We considered the triad “access, permanence and learning and development process” for the constitution of the realization of inclusive education. Our research addressed architectural accessibility, which aims to eliminate physical environmental barriers in homes, buildings, spaces, urban equipment, school, and university spaces; and the attitudinal accessibility, related to all axes of accessibility. The purpose of this research was to problematize the importance of architectural accessibility at the university; and guarantee access, permanence, and the learning and development process of students who are the target audience of Special Education in higher education. Aiming the development of this research, in our methodological path; we opted for a qualitative approach, carrying out a case study at Ufes, with the following instruments: documentary study, observation, photographs, and questionnaires, with open and closed questions, sent by e-mail. Our study is based on Figural Sociology developed by Elias and other concepts also developed by the author. But for the potential of educational discussions, we dialogue with Freire, who contributes by approaching and discussing the Fundamental Knowledge for Progressive Educational Practice. The investigation results show that Ufes, as part of the social process, consisting of the entire university community (students, professors, and staff), has been moving towards qualifying and guaranteeing the accessibility of students, the target audience of Special Education. Students' narratives show many barriers in the architectural accessibility of university spaces, on the four campuses that make up Ufes. They also considered accessibility promoted the autonomy and acceptance of them in higher education, therefore enhancing the inclusion of Everyone! In our final considerations we argue that accessible and welcoming spaces enhance the learning and development process of students with or without disabilities in higher education.

**Keywords:** Special education. Inclusive education. Higher education. Architectural Accessibility. Access and Permanence. Architecture and Education.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Monumento Universitário da Ufes.....	40
Fotografia 2 – Campus de Goiabeiras-Vitória/ES da Ufes .....	46
Fotografia 3 – Administração Central da Ufes.....	113
Fotografia 4 – Sala do Centro de Educação .....	120
Fotografia 5 – Banheiros acessíveis no Centro de Educação.....	123
Fotografia 6 – Bebedouro no Centro de Educação.....	124
Fotografia 7 – Diretório Central dos Estudantes (DCE).....	130
Fotografia 8 – Diretório Central dos Estudantes (DCE).....	131
Fotografia 9 – Teatro Universitário.....	133
Fotografia 10 – Cine Metrópolis.....	135
Fotografia 11 – Entrada do Cine Metrópolis.....	136
Fotografia 12 – Biblioteca Central.....	138
Fotografia 13 – Espaço interno da Biblioteca Central.....	139
Fotografia 14 – Restaurante Universitário .....	140
Fotografia 15 – Espaço interno do Restaurante Universitário .....	141
Fotografia 16 – Acesso I ao Restaurante Universitário .....	141
Fotografia 17 – Acesso II ao Restaurante Universitário .....	142
Fotografia 18 – Caminho para o acesso III ao Restaurante Universitário .....	142
Fotografia 19 – Acesso III ao Restaurante Universitário.....	143
Fotografia 20 – Placa de Identificação de alguns prédios.....	145
Fotografia 21 – Estacionamento .....	146
Fotografia 22 – Passarelas.....	148
Fotografia 23 – Entrada principal da Ufes de Goiabeiras/Vitória .....	150
Fotografia 24 – Entrada principal da Ufes .....	150

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	88
TABELA 2 – CAMPUS DA UFES.....	89
TABELA 3 – CENTRO DE ENSINO/ CAMPUS DA UFES (GOIABEIRAS) .....	90
TABELA 4 – CENTRO DE ENSINO/CAMPUS DA UFES (MARUÍPE) .....	91
TABELA 5 – CENTRO DE ENSINO/CAMPUS DA UFES (SÃO MATEUS) .....	91
TABELA 6 – CENTRO DE ENSINO/CAMPUS DA UFES (ALEGRE) .....	91
TABELA 7 – NÍVEIS E MODALIDADES .....	92
TABELA 8 – GÊNERO.....	94
TABELA 9 – FAIXA ETÁRIA.....	94
TABELA 10 – SE POSSUI ALGUMA DEFICIÊNCIA.....	95
TABELA 11 – ESPECIFICIDADE DA DEFICIÊNCIA .....	95
TABELA 12 – CAMPUS DA UFES (COM DEFICIÊNCIA) .....	96
TABELA 13 – PROCESSO DE INGRESSO NA UFES (COM DEFICIÊNCIA).....	99
TABELA 14 – PROCESSO DE INGRESSO NA UFES (SEM DEFICIÊNCIA).....	99
TABELA 15 – PROCESSO DE INCLUSÃO NA UFES (COM DEFICIÊNCIA) .....	103
TABELA 16 – PROCESSO DE INCLUSÃO NA UFES (SEM DEFICIÊNCIA) .....	104
TABELA 17 – POLÍTICAS INSTITUCIONAIS (COM DEFICIÊNCIA) .....	106
TABELA 18 – POLÍTICAS INSTITUCIONAIS (SEM DEFICIÊNCIA).....	106
TABELA 19 – PROGRAMAS DE ACOLHIMENTO (COM DEFICIÊNCIA).....	108
TABELA 20 – PROGRAMAS DE ACOLHIMENTO (SEM DEFICIÊNCIA).....	110
TABELA 21 – PROGRAMAS DE ACESSIBILIDADE (COM DEFICIÊNCIA).....	111
TABELA 22 – PROGRAMAS DE ACESSIBILIDADE (SEM DEFICIÊNCIA).....	111
TABELA 23 – ESPAÇOS MAIS VIVENCIADOS NA UFES (COM DEFICIÊNCIA).....	114
TABELA 24 – ESPAÇOS MAIS VIVENCIADOS NA UFES (SEM DEFICIÊNCIA) .....	115
TABELA 24 – ESPAÇOS MAIS VIVENCIADOS NA UFES (SEM DEFICIÊNCIA) .....	116
TABELA 25 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NO CENTRO DE ENSINO.....	117
TABELA 26 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NO CENTRO DE ENSINO.....	118
TABELA 27 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NAS SALAS DE AULA .....	119
TABELA 28 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NAS SALAS DE AULA .....	120
TABELA 29 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DOS BANHEIROS .....	121
TABELA 30 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DOS BANHEIROS .....	122
TABELA 31 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DOS BEBEDOUROS .....	124

TABELA 32 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DOS BEBEDOUROS .....	125
TABELA 33 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DOS AUDITÓRIOS.....	126
TABELA 34 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DOS AUDITÓRIOS.....	126
TABELA 35 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NOS LABORATÓRIOS .....	127
TABELA 36 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NOS LABORATÓRIOS .....	127
TABELA 37 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NA SALA DOS ESTUDANTES/SERVIDORES/PROFESSORES (COM DEFICIÊNCIA) .....	128
TABELA 38 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NA SALA DOS ESTUDANTES/SERVIDORES/PROFESSORES (SEM DEFICIÊNCIA) .....	128
TABELA 38 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NA SALA DOS ESTUDANTES/SERVIDORES/PROFESSORES (SEM DEFICIÊNCIA) .....	129
TABELA 39 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DO DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES (COM DEFICIÊNCIA) .....	129
TABELA 39 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DO DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES (COM DEFICIÊNCIA) .....	130
TABELA 40 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DO DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES (SEM DEFICIÊNCIA) .....	132
TABELA 41 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DO TEATRO UNIVERSITÁRIO (COM DEFICIÊNCIA).....	132
TABELA 41 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DO TEATRO UNIVERSITÁRIO (COM DEFICIÊNCIA).....	133
TABELA 42 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DO TEATRO UNIVERSITÁRIO (SEM DEFICIÊNCIA).....	134
TABELA 43 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DO CINE METRÓPOLIS .....	135
TABELA 44 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DO CINE METRÓPOLIS .....	136
TABELA 45 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DA BIBLIOTECA CENTRAL (COM DEFICIÊNCIA).....	137
TABELA 46 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DA BIBLIOTECA CENTRAL (SEM DEFICIÊNCIA).....	138
TABELA 47 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DO RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO (COM DEFICIÊNCIA) .....	140
TABELA 48 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DO RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO (SEM DEFICIÊNCIA) .....	143

TABELA 48 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DO RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO (SEM DEFICIÊNCIA) .....	144
TABELA 49 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DAS PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO E SINALIZAÇÃO DOS PRÉDIOS (COM DEFICIÊNCIA) .....	144
TABELA 50 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DAS PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO E SINALIZAÇÃO DOS PRÉDIOS (SEM DEFICIÊNCIA) .....	145
TABELA 51 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DOS ESTACIONAMENTOS....	146
TABELA 52 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DOS ESTACIONAMENTOS....	147
TABELA 53 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DAS PASSARELAS .....	147
TABELA 53 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DAS PASSARELAS .....	148
TABELA 54 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DAS PASSARELAS .....	149
TABELA 55 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DOS LOCAIS DE ENTRADA E SAÍDA DA UFES (COM DEFICIÊNCIA) .....	149
TABELA 56 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DOS LOCAIS DE ENTRADA E SAÍDA DA UFES (SEM DEFICIÊNCIA) .....	151
TABELA 57 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA (COM DEFICIÊNCIA) .....	152
TABELA 58 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA (SEM DEFICIÊNCIA) .....	152
TABELA 59 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA (COM DEFICIÊNCIA) .....	153
TABELA 60 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA (SEM DEFICIÊNCIA) .....	153
TABELA 61 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA (COM DEFICIÊNCIA) .....	155
TABELA 62 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA (SEM DEFICIÊNCIA) .....	155

## LISTA DE SIGLAS

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

NBR - Normas Brasileiras

Capex - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CF - Constituição Federal

Seesp - Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto

MEC - Ministério da Educação

OGs - Organizações Governamentais

ONGs - Organizações Não Governamentais

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

PNEE - Política Nacional de Educação Especial

EAD - Educação a Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

Proaeci - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania

NaUfes - Núcleo de Acessibilidade da UFES

CPA - Comissão Própria de Avaliação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Seavin - Secretaria de Avaliação Institucional

Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

GRUPGIE - Grupo de Pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”



## SOU FEITA DE RETALHOS

*Cris Pizzimenti*

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentaram e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim.

Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de “nós”.

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	17
CONSTITUIÇÃO E IMPLICAÇÃO DA PESQUISADORA NO DELINEAMENTO DO TEMA DE PESQUISA .....	18
ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA COMO POSSIBILIDADE DE POTENCIALIZAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	22
<b>1 CONTRIBUIÇÕES DE NORBERT ELIAS E PAULO FREIRE PARA PENSAR A CONSTITUIÇÃO DE PROCESSOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>27</b>
1.1 REFLEXÕES TEÓRICAS COM O SOCIÓLOGO NORBERT ELIAS .....	29
1.2 DIÁLOGOS EDUCACIONAIS COM O EDUCADOR PAULO FREIRE.....	30
1.3 INSPIRAÇÕES ELIASIANA E FREIREANA: UMA DISCUSSÃO POSSÍVEL PARA POTENCIALIZAR A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	31
<b>2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS: ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA E OS PROCESSOS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE.....</b>	<b>38</b>
<b>3 DIÁLOGOS SOBRE O PROCESSO DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE A ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	<b>52</b>
3.1 LEVANTAMENTO E ORGANIZAÇÃO DAS PESQUISAS.....	53
3.2 OS PROCESSOS DE INTERDEPENDÊNCIAS ENTRE O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROCESSO CIVILIZADOR.....	57
3.3 IMPORTÂNCIA DA ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NA UNIVERSIDADE PARA A POTENCIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	79
<b>4 OS SENTIDOS DA ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA PARA A COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE DOS RELATOS PRODUZIDOS .....</b>	<b>86</b>
4.1 CONHECENDO A COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA .....	89
<b>4.1.1 Aproximações com os indivíduos com deficiência.....</b>	<b>97</b>
4.2 CONFIGURAÇÕES NA ESTRUTURA ARQUITETÔNICA E OS PROCESSOS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE.....	98

4.3 PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA SOBRE A ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NA UFES .....	112
4.4 AS INTERDEPENDÊNCIAS ENTRE OS ESPAÇOS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO .....	151
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>157</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>168</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*“É preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós.”*

José Saramago.

(O conto da ilha desconhecida, 1977).

Esta dissertação<sup>1</sup> aborda uma temática de investigação que teve o propósito de analisar a acessibilidade arquitetônica da universidade, considerando a sua implicação na garantia do acesso, da permanência e do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior.

É importante destacar nosso olhar para o contexto universitário, considerando sua constituição histórica, social e política. Articulado a esse processo contextual dos espaços universitários, é necessário considerar o movimento político de busca à garantia do direito ao acesso e à permanência do público-alvo da educação especial nos processos de escolarização, da Educação Básica ao Ensino Superior.

São nesses espaços institucionais escolares que se estabelecem e se constituem as relações de interdependências entre os indivíduos (aqui compreendidos como os estudantes, profissionais da educação e servidores técnico-administrativos), e contexto institucional, social e político. Nesses termos, as relações de interdependências entre os indivíduos e o contexto social constituem possibilidades de produção de trajetórias no percurso de convivência cotidiana escolar. É a partir dessa premissa que assumimos a perspectiva eliasiana como base fundante para as nossas análises neste trabalho. Elias (1994) considera a relação entre o indivíduo e a sociedade como indissociável. Para ele, indivíduo e sociedade simplesmente existem. Pois, indivíduos existem na companhia de outros e a sociedade é uma sociedade de indivíduos.

Todas as funções exercidas pelos indivíduos na universidade são interdependentes, pois estão relacionadas umas com as outras. Os discentes dependem das funções dos docentes, assim como os docentes dependem das funções dos discentes, e ambos dependem das funções dos demais funcionários e da comunidade externa, assim como estes dependem das funções dos

---

<sup>1</sup> Financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

discentes e docentes. Essa “[...] interdependência das funções individuais, [...] precisam vincular-se ininterruptamente, formando longas cadeias de atos, para que as ações de cada indivíduo cumpram suas finalidades [...]” (ELIAS, 1994, p. 23).

Assim como as instituições, a escola e a universidade são concebidas nas relações humanas, nós, estudantes e pesquisadores (as), constituímos-nos e desenvolvemos nossas pesquisas através das relações, em que nos são possibilitadas estabelecer com os demais indivíduos. Portanto, “[...] o indivíduo sempre existe, no nível mais fundamental, na relação com os outros, e essa relação tem uma estrutura particular que é específica de sua sociedade [...]” (ELIAS, 1994, p. 31). De acordo com Elias, o indivíduo adquire a sua estrutura individual

[...] a partir da história dessas relações, dessas dependências, e assim, num contexto mais amplo, da história de toda a rede humana em que cresce e vive. Essa história e essa rede humana estão presentes nele e são representadas por ele, quer ele esteja de fato em relação com outras pessoas ou sozinho, que trabalhe ativamente numa grande cidade ou seja um náufrago numa ilha a mil milhas de sua sociedade [...] (ELIAS, 1994, p. 31).

Nessa perspectiva, de laços de interdependências, que passaremos a falar da nossa constituição, como estudante e pesquisadora, e da nossa aproximação e implicação com o delineamento do tema de pesquisa, aqui proposto.

## CONSTITUIÇÃO E IMPLICAÇÃO DA PESQUISADORA NO DELINEAMENTO DO TEMA DE PESQUISA

É nessa perspectiva que estamos nos constituindo como estudante e pesquisadora. Em 2017/1, cursando o 5º período do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito (Ufes), na disciplina de “Gestão Educacional”, ministrada pelo Prof. Dr. Edson Pantaleão, em conjunto com os (as) estagiários (as) em Docência, Rayner Raulino e Caroline de Andrade, observamos a maneira como o professor planejava e organizava as discussões realizadas em sala de aula e, a partir disso, foi despertando o nosso interesse em aprofundar os estudos sobre a organização da gestão escolar e a análise das diretrizes e resoluções no contexto educacional brasileiro. Logo, demonstramos interesse ao professor em realizarmos o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nesta área, sob sua orientação.

Diante dessas experiências, concordamos com o educador brasileiro, Paulo Freire, ao dizer que “[...] mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo [...]” (FREIRE, 2014, p. 43).

São essas experiências que constituem os indivíduos em suas singularidades, de acordo com Elias, desde “[...] que permaneçamos dentro do âmbito da experiência, contudo, somos obrigados a reconhecer que o ser humano singular é gerado e partejado por outros seres humanos [...]” (ELIAS, 1994, p. 26). São essas relações, entre os indivíduos, sendo ampliadas ou não, que determinam a evolução ou o desenvolvimento de cada indivíduo.

No 2º semestre deste mesmo ano, cursando o 6º período, tivemos a oportunidade de participar como voluntária de Iniciação Científica, realizando um projeto de pesquisa sobre “Os Processos Inclusivos na Universidade Federal do Espírito Santo”, uma pesquisa voltada para a área da Educação Especial, envolvendo os estudantes público-alvo da Educação Especial, no contexto do ensino superior. Logo, em concomitância com a Iniciação Científica, concordamos em utilizar as discussões do projeto científico para a pesquisa do trabalho acadêmico, mas de maneira ampliada, permitindo um maior aprofundamento das questões, por uma questão de termos um tempo maior para os estudos no TCC.

Uma forma que nos ajudou a iniciarmos as discussões sobre os processos inclusivos e os estudos sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial foi a nossa inserção, como participante, no grupo de pesquisa<sup>2</sup> “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: Contextos e Processos Sociais (GRUPGIE)”, coordenado pelos professores doutor Edson Pantaleão Alves e doutor Reginaldo Célio Sobrinho.

As discussões que são realizadas nos encontros do grupo de pesquisa têm contribuído de maneira significativa para a minha trajetória acadêmica e para o desenvolvimento desta pesquisa. Os encontros nos possibilitam novos olhares sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e a forma como ela pode ser efetivada em todos os níveis

---

<sup>2</sup> Esse estudo está vinculado aos dois projetos de pesquisa do GRUPGIE: “ESTUDO COMPARADO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: O ENSINO SUPERIOR EM FOCO” coordenado pelo professor doutor Edson Pantaleão Alves, e “POLÍTICA ORÇAMENTÁRIA E TRABALHO DOCENTE NE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM REALIDADES BRASILEIRAS E MEXICANAS” coordenado pelo professor doutor Reginaldo Célio Sobrinho.

do ensino, garantindo o acesso e a permanência deles na universidade, assim como os processos de aprendizagem e desenvolvimento para a conclusão do curso.

É assim que cada indivíduo cresce e se desenvolve, participando e interagindo em uma rede de pessoas, que muitas das vezes, existia antes dele, possibilitando, assim, a formação de novas redes, que ele ajuda a formar (ELIAS, 1994). No caso das nossas interações, o grupo de pesquisa já existia, e era formado por um determinado grupo de pessoas, mas que processualmente vai se modificando na medida em que se integram novos indivíduos. Ou seja, podemos dizer que o grupo de pesquisa não é sempre o mesmo, é no processo histórico em que ele está inserido, e partindo das relações entre os indivíduos que o compõem, que o GRUPGIE vai se constituindo e reconstituindo socialmente.

Através dessas interações, em diferentes contextos, nos constituímos como indivíduos, e ao ampliarmos e variarmos as nossas funções não somos preparados diretamente para a vida adulta, como uma relação de “meio” e “fim”, “[...] mas o são indiretamente, em institutos, escolas, e universidades especializados [...]” (ELIAS, 1994, p. 33). Na medida em que ingressamos no processo social, e em determinados contextos, estabelecendo possíveis relações com os outros indivíduos, somos influenciados por eles em nosso processo de desenvolvimento.

No ano de 2018 concluímos o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “O processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior”, que teve por objetivo analisar a organização da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) para o processo de inclusão, garantindo o acesso e a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior. Em uma das considerações que fizemos no final da pesquisa, apontamos que a Ufes está em um processo, com a finalidade de alcançar a garantia da inclusão desses estudantes na universidade, o que também é um processo de aprendizado.

É importante salientarmos que esse foi um momento ímpar na nossa vida, simboliza a conclusão de alguns (bons) anos de estudos. A pesquisa foi se tornando parte das nossas vidas, acadêmica e profissional, mas também pessoal. E percebemos o quanto é necessário sermos professoras pesquisadoras. Portanto, somos professoras

“[...] a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco

de se já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste [...]” (FREIRE, 2014, p. 100).

Historicamente vivenciamos a exclusão de alguns indivíduos na sociedade, e socialmente somos confrontados pelas desigualdades. Por isso, cotidianamente, enquanto professoras e pesquisadoras, nos desafiamos em criar uma “ordem” social que permita uma harmonização entre os indivíduos, entre as necessidades pessoais de cada indivíduo, considerando seus deveres, e mais do que isso, os direitos de cada ser humano (ELIAS, 1994). Defendemos nas nossas práticas pedagógicas e nas nossas pesquisas uma educação pública, gratuita, laica, igualitária, de qualidade e para Todos!

Em 2019, iniciamos mais uma etapa importante para a nossa vida, e que foi muito sonhada, a nossa inserção no curso de Mestrado Acadêmico em Educação, na linha de pesquisa “Educação Especial e Processos Inclusivos”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), com a orientação e colaboração do Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves, e as contribuições compartilhadas e debatidas no GRUPGIE.

Portanto, abordamos a perspectiva coletiva de pesquisa. Acreditamos na possibilidade de realização deste estudo a partir dos tempos, espaços, contextos históricos, sociais, culturais, e políticos vivenciados, e das relações afetivas que nos constituem, pois construímos a nossa história com os outros, somos seres inacabados, e o “[...] inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente [...]” (FREIRE, 2014, p. 50).

Como seres inacabados, em constante aprendizado e desenvolvimento, a partir das relações com os outros, entendemos que as “[...] funções e relações interpessoais que expressamos com partículas gramaticais como “eu”, “você”, “ele”, “ela”, “nós” e “eles” são interdependentes. Nenhuma delas existe sem as outras. E a função de “nós” inclui todas as demais” (ELIAS, 1994, p. 57). Quando dizemos “nós”, não estamos nos referindo a um agrupamento de vários “eu” singulares, mas nas interdependências e relacionamentos entre os indivíduos, possibilitando a nossa constituição coletiva.

Os estudos realizados no IC e no TCC nos ajudou significativamente para a construção do subprojeto de pesquisa do mestrado, oportunizando e enriquecendo a nossa inserção na pós-graduação *stricto sensu*. Por isso aprofundamos esse estudo, possibilitando a construção do



projeto de pesquisa para a qualificação, assim como o desenvolvimento desse texto para a defesa que, sem dúvida, se constituiu como uma pesquisa coletiva.

## ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA COMO POSSIBILIDADE DE POTENCIALIZAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta pesquisa de mestrado, consideramos a *inclusão* dos estudantes público-alvo da Educação Especial na universidade

[...] em seu sentido político, mais amplo, como um paradigma educacional, um conjunto de princípios que vêm progressivamente sendo defendidos em documentos oficiais nacionais e internacionais e experiências pedagógicas, como forma de alcance de relações mais igualitárias nas sociedades e como forma de combate a práticas excludentes (SANTOS, 2003, p. 3).

A partir dos argumentos de Santos (2003) tivemos a intenção de compreender de que maneira as estruturas arquitetônicas podem contribuir para o acesso, a permanência, e o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, professores e dos técnicos-administrativos da universidade. Ressaltamos que entendemos a constituição da universidade pelo dialogismo e interação entre os três grupos acadêmicos: estudantes, professores e técnicos-administrativos.

A Norma Brasileira (NBR) 9050 de Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, foi criada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) em 1983. Sua primeira revisão foi realizada em 1994, e logo após, circulou em consulta pública (edital nº 9/03) de 30 de setembro de 2003. Somente no ano de 2004 foi feita sua segunda edição, e passou a valer publicamente pela primeira vez a partir de junho deste mesmo ano, contando com 97 páginas. Em 2015 foi realizada a sua terceira edição, passando a contabilizar 148 páginas de documento, estando válida também, a partir de outubro de 2015, e inclusive, é a norma que utilizamos na nossa pesquisa.

De acordo com a Norma Brasileira (NBR) 9050 de Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, a acessibilidade se conceitua como

[...] possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (ABNT, 2015, p. 02).

Portanto, consideramos a acessibilidade como um fator colaborador e potencializador da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior. E, como abordamos anteriormente, consideramos a tríade “acesso, permanência e processo de aprendizagem e desenvolvimento” para a constituição da efetivação educação inclusiva.

O estudo de Garcia (2016) nos ajuda a compreender a relação de indissociabilidade entre as áreas de arquitetura e educação na construção de significados para o espaço universitário.

Serão consideradas áreas autônomas vez que a educação define relações sociais entre grupos e a arquitetura estabelece padrões espaciais a partir do posicionamento dos lugares. São consideradas complementares quando o sentido do espaço escolar só é completo na medida em que a dinâmica do lugar é motivada pelas relações sociais ao longo do tempo e vice-versa (GARCIA, 2016, p. 44).

A acessibilidade é composta por oito eixos: 1. Acessibilidade atitudinal: que se refere à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações; 2. Acessibilidade arquitetônica: eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos; 3. Acessibilidade metodológica: conhecida também como pedagógica, é a ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo, está relacionada à concepção subjacente à atuação docente; 4. Acessibilidade programática: eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas; 5. Acessibilidade instrumental: superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas; 6. Acessibilidade nos transportes: forma de acessibilidade que elimina barreiras nos veículos, nos pontos de paradas, nas calçadas, nos terminais, e nas estações; 7. Acessibilidade nas comunicações: é a acessibilidade que elimina barreiras na comunicação interpessoal, escrita, incluindo textos em braile, e uso do computador; e 8. Acessibilidade digital: direito de eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação (CRUZ, 2015).

Nesta pesquisa, abordamos a acessibilidade arquitetônica, que visa a eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços, equipamentos urbanos, e nos espaços escolares e universitários, que é o foco da nossa pesquisa. Mas também abordamos a acessibilidade atitudinal, que está relacionada com todos os eixos da acessibilidade, pois, refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

Defendemos também a atitude da pessoa que é impulsionadora da remoção das barreiras arquitetônicas.

Pensar a acessibilidade tendo como foco a legitimação da inclusão, particularmente na área da educação, torna-se um fator fulcral para a consolidação dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade que orientam esse projeto social (SILVA FILHO, 2017, p. 45).

Em diálogo com Cruz (2015), se faz necessária uma interdependência entre os eixos de acessibilidade e as recomendações do desenho universal para o ambiente escolar/universitário, pois, o conceito de desenho universal considera “[...] produtos, espaços, mobiliários e equipamentos concebidos para uma maior gama de usuários. Este conceito não se restringe ao objeto arquitetônico, mas transcende fronteiras físicas, culturais ou sociais” (CRUZ, 2015, p. 52).

Os princípios do desenho universal são:

1. Uso Equitativo: o projeto não pode criar desvantagens ou estigmatizar qualquer grupo de usuários; 2. Flexibilidade de usos: o projeto deve ser adaptado a um largo alcance de preferências e habilidades individuais; 3. Uso Intuitivo: fácil entendimento, independentemente de experiência, conhecimento, linguagem e grau de concentração dos usuários; 4. Informação Perceptível: o projeto comunica informações efetivas aos usuários, independentemente das condições do ambiente e das habilidades sensoriais do usuário; 5. Tolerância ao Erro: o projeto minimiza os riscos e as consequências adversas de acidente; 6. Baixo Esforço Físico: o projeto deve ser usado eficiente e confortavelmente; 7. Tamanho e espaço para acesso e uso: apropriados para acesso, manipulação, uso, independentemente do tamanho do corpo, postura ou mobilidade do usuário (CRUZ, 2015, p. 52).

Para a autora, “[...] Os princípios de acessibilidade e desenho universal podem ser conjugados com os parâmetros de projetos na busca de uma arquitetura escolar de qualidade, que atenda às necessidades de alunos com as mais diversas características” (CRUZ, 2015 p. 54).

A partir dessas discussões, ficamos instigados em discutir **como e por que a estrutura arquitetônica da universidade pode contribuir com o processo de inclusão (acesso, permanência e aprendizagem) de estudantes considerados público-alvo da Educação Especial?**

Assim, tivemos como objetivo **analisar a acessibilidade arquitetônica na universidade, considerando a sua implicação na garantia do acesso, da permanência e do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior.**

Objetivamente procuramos:

1. Identificar as políticas institucionais, para investigar aspectos relativos à arquitetura universitária que expressam a política de acesso, permanência e o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes;
2. Descrever a estrutura arquitetônica da universidade pesquisada, identificando possíveis aspectos da acessibilidade em diferentes espaços;
3. Analisar a organização arquitetônica da universidade com o foco nos processos de acesso e permanência;
4. Compreender os sentidos narrados pela comunidade universitária sobre a acessibilidade na universidade.

No cumprimento do propósito de investigação, organizamos o texto da dissertação em sete momentos. No primeiro momento, abordamos uma discussão teórica, apresentando e discutindo os principais conceitos dos teóricos estudados, Norbert Elias e Paulo Freire. Ressaltamos que o nosso estudo está fundamentado na *Sociologia Figuracional* desenvolvida por Elias, assim como em outros conceitos também desenvolvidos pelo autor. Mas para a potencialização das discussões educacionais, nos propomos a dialogar com Freire, que contribui ao abordar e discutir os *Saberes Fundamentais* para a *Prática Educativa Progressista*. Neste momento, discutimos as principais perspectivas teóricas que subsidiaram a produção e a análise dos dados desta pesquisa.

Posteriormente, no segundo momento, apresentamos o caminho metodológico percorrido para a produção dos dados e a realização da pesquisa. Conceituamos a natureza e o tipo de pesquisa, o campo empírico de investigação, os sujeitos envolvidos e os procedimentos utilizados para a produção e organização dos dados.

Depois, no terceiro momento, realizamos a organização, sistematização e discussão da revisão de literatura. Buscamos pesquisas já realizadas sobre o nosso tema/problema de investigação, e discutimos acerca desses trabalhos levantados e estudados, com o objetivo de socializar uma pluralidade de pesquisas, e contribuir para a potencialização da nossa pesquisa.

No quarto momento, apresentamos e discutimos sobre os dados produzidos a partir dos questionários enviados por e-mail para os estudantes, problematizando a importância da acessibilidade arquitetônica para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Já no quinto momento, apresentamos as considerações finais da dissertação. No sexto momento, socializamos as referências bibliográficas utilizadas neste estudo. E por último, no sétimo momento, apresentamos os apêndices, sendo eles: as tabelas referentes ao levantamento dos trabalhos para a construção do capítulo literário, o termo de consentimento para o convidado autorizar sua participação na pesquisa e o questionário enviado para os estudantes por e-mail.

## **1 CONTRIBUIÇÕES DE NORBERT ELIAS E PAULO FREIRE PARA PENSAR A CONSTITUIÇÃO DE PROCESSOS HISTÓRICOS E SOCIAIS DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR**

Neste capítulo, discutimos, teoricamente, com dois autores, Norbert Elias (1897-1990) e Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), mais conhecido como Paulo Freire ou Freire, que têm contribuído significativamente para a construção do projeto de pesquisa e para a sensibilidade do nosso olhar frente à perspectiva da educação inclusiva, afirmando o direito constitucional da educação para Todos.

O sociólogo Norbert Elias desdobrou-se em seus estudos para a construção de uma teoria social, atendendo ao objetivo da sociologia de alargar os campos de estudos e pesquisas, e que compreende as transformações humanas, sociais, históricas e culturais como processos sociais. Para ele, a relação entre o indivíduo e a sociedade é indissociável, os indivíduos formam a sociedade, no entanto, a sociedade é uma sociedade de indivíduos, formada e constituída por eles. As relações entre os indivíduos que compõem a sociedade se dão pelas necessidades de cada ser humano, precisando assim, unir-se uns aos outros de diferentes maneiras e temporalidades históricas. Para ele “[...] os seres humanos individuais ligam-se uns aos outros numa pluralidade, isto é, numa sociedade” (ELIAS, 1994, p. 8). A partir desse princípio, compreendemos que as relações acadêmicas e a constituição da universidade se dão pelas relações entre os indivíduos que a constituem.

Portanto, aos buscarmos inspirações nas reflexões eliasiana, consideramos esta pesquisa como uma construção teórico-metodológico e prático-pedagógica de uma ação coletiva, desenvolvida por nós, pelo conjunto de relações e figurações que constituem os nossos pensamentos e a nossa visão de mundo. Não somos pesquisadores isolados, que independem das relações com outras pessoas, esta pesquisa não está isolada dos processos sociais, pelo contrário, nos constituímos pesquisadores através das interações. Por isso, inclusive, utilizamos a 1ª pessoa do plural <<nós>> nas conjugações verbais, indicando que esta pesquisa não se desenvolve no vazio e nem no isolamento, mas a partir das interações e relações humanas.

Ao pensarmos e constituirmos a nossa visão de mundo pelo viés das interdependências e das inter-relações, possibilitaremos a nossa compreensão acerca da nossa experiência social. Sem pensarmos em termos isolados, únicos, prontos e acabados, e sem dicotomizar indivíduo e sociedade (CELIO SOBRINHO; KAUTSKY; PANTALEÃO, 2018).

Em diálogo com Elias, o educador Paulo Freire discute, na maioria de suas obras, sobre a formação docente, que deve caminhar sempre ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista, em favor da autonomia desse professor, para ele “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]” (FREIRE, 2014, p. 16). Também traz algumas reflexões sobre as injustiças que são submetidas aos “esfarrapados do mundo”, critica o neoliberalismo, por sua ideologia malvada e sua inflexibilidade à possibilidade de sonhar e esperar, e os observadores imparciais. Todos nós observamos algo a partir de um ponto de vista, que não é absoluto, mas também não é imparcial, precisamos de ética em todos os momentos ao observar.

A escolha da contribuição teórica, desenvolvida por Paulo Freire, para a nossa pesquisa, se dá pelo seu esforço de discutir em seus estudos sobre os excluídos da sociedade. Além de discutir, ele tem sensibilidade ao falar sobre eles, e é essa sensibilidade que nos encanta<sup>3</sup>, e que potencializa o nosso desejo de buscarmos a potencialização de uma educação inclusiva para Todos. E não apenas isso, mas por todo o legado desenvolvido por ele para a educação brasileira, e que tem reconhecimento internacional, por toda a sua contribuição teórica e dialógica.

Assim como Freire, nosso posicionamento frente a essa pesquisa é contrário a qualquer tipo de exclusão, de ações terroristas, de discursos e ações fascistas, pois resultam em mortes e inseguranças dos seres humanos. Acreditamos e defendemos a paz, a liberdade de expressão, a diferença, a pluralidade de ideias, o respeito ao próximo, a afirmação do diferente, as discussões socialistas e, principalmente, o amor!

Organizamos o capítulo em três momentos, no primeiro, apresentamos algumas reflexões teóricas sobre a vida e obra do sociólogo alemão Norbert Elias; no segundo momento, abordamos um diálogo com o educador brasileiro Paulo Freire, sobre sua vida e principais pensamentos; e no terceiro momento, levantamos uma discussão sobre as inspirações dos dois

---

<sup>3</sup> Encantamento crítico-reflexivo, que representa a ruptura de ideias e pensamentos. É um encantar-se no sentido incomodar-se e inquietar-se por determinada ideia, e a partir dela, refletirmos sobre ela, construindo o nosso ponto de vista sobre o mundo.

teóricos, Norbert Elias e Paulo Freire, para, além disso, possibilitamos também uma discussão entre eles, pois caminham juntos em suas reflexões teóricas.

## 1.1 REFLEXÕES TEÓRICAS COM O SOCIÓLOGO NORBERT ELIAS

Na vida social de hoje, somos incessantemente confrontados pela questão de se e como é possível criar uma ordem social que permita uma melhor harmonização entre as necessidades e inclinações pessoais dos indivíduos, de um lado, e, de outro, as exigências feitas a cada indivíduo pelo trabalho cooperativo de muitos, pela manutenção e eficiência de todo social. Não há dúvida de que isso – o desenvolvimento da sociedade de maneira a que não apenas alguns, mas a totalidade de seus membros tivessem a oportunidade de alcançar essa harmonia – é o que criaríamos se nossos desejos tivessem poder suficiente sobre a realidade [...] (ELIAS, 1994, p. 17).

Para a construção da sustentação teórica desta pesquisa, desenvolvendo, assim, essa dissertação de mestrado, buscamos inspiração nas obras do sociólogo alemão Norbert Elias. No sentido de nos apropriarmos da *Sociologia Figuracional* elaborada pelo autor, utilizamos como aporte teórico os conceitos de *Indivíduo e Sociedade*, *Processo Social*, *Figuração e Interdependência e Processo Civilizador*, que contribuíram para a análise dos dados produzidos a partir deste estudo. Por isso, “[...] destacamos que assumir a *Sociologia Figuracional* como aporte teórico-metodológico para o trabalho investigativo no campo da Educação Especial tem-se constituído como um desafio instigante [...]” (SOBRINHO; KAUTSKY; PANTALEÃO, 2018, p. 300).

O judeu alemão Norbert Elias nasceu em Breslau, na Alemanha, em 22 de junho de 1897, onde viveu até o ano de 1915. Entre seis ou sete anos de idade ele já ia para a escola, onde começou a ler muito cedo e “mergulhava em todo tipo de livro” (ELIAS, 2001, p. 11). Era filho único e concordava com a ideia de que as atividades realizadas pelas pessoas não eram fruto de uma opção pessoal, não considerava o indivíduo apenas pelo seu individual, e sim, pelo coletivo, pela suas relações com os outros indivíduos que compõem a sociedade. A discussão teórica, em suas obras, da relação entre sociedade e indivíduo, é um tema que fascinava o sociólogo Norbert Elias (ELIAS, 1994).

Em suas análises, Elias considera que “a sociedade, como sabemos, somos todos nós; é um grande número de pessoas reunidas [...]” (ELIAS, 1994, p. 63). Por isso, temos a intenção de



considerar a universidade como esse espaço que reúne um grupo específico de indivíduos que integram uma sociedade.

Portanto, compartilhamos desse entendimento compreendendo que a universidade é constituída por toda a comunidade acadêmica, sendo eles: estudantes, comunidade externa, professores, coordenadores, diretores e demais funcionários que colaboram para a utilização do ambiente universitário; e que sua existência se faz necessária pelo “grande número de pessoas reunidas” que pensam e fazem com que a universidade seja inclusiva.

## 1.2 DIÁLOGOS EDUCACIONAIS COM O EDUCADOR PAULO FREIRE

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2014, p. 31).

Em diálogo com o sociólogo alemão Norbert Elias, também buscamos inspiração nas obras do filósofo e educador brasileiro Paulo Freire, para que possa contribuir teoricamente com a nossa pesquisa, assim como contribuiu significativamente para com a educação brasileira. Pretendemos nos apropriarmos e levantarmos discussões acerca da análise, de *Saberes Fundamentais para a Prática Educativa Progressista*, construída pelo autor, na qual discute a responsabilidade ética do professor, a ética como sendo marcada pela natureza humana, e os seres humanos como seres condicionados e não determinados. “É preciso que [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...]” (FREIRE, 2014, p. 25). Para contribuir teoricamente com a discussão, utilizamos tais conceitos: *Diálogo entre Professor e Aluno*, *Concepção do Ser Humano*, *Excluídos da Sociedade* e *Educação como Ato Político*.

O educador brasileiro Paulo Freire nasceu no Recife, capital de Pernambuco, no Brasil, em 19 de setembro de 1921, onde morou até os seus dez anos de idade. Mais tarde, foi morar em um município próximo, chamado Jaboatão dos Guararapes, onde morou por mais dez anos. Durante seu curso no ginásio, aos 13 anos de idade, Freire perdeu seu pai, e sua mãe

encontrou dificuldade para criar seus quatro filhos, portanto, precisou pedir ao diretor do colégio onde Freire estudava que mantivesse sua matrícula, porém gratuita. Dessa forma, Freire passou a ser auxiliar da disciplina, e mais tarde, professor de língua portuguesa. Em 1943, ingressou na Faculdade de Direito de Recife, mas não exerceu essa profissão. Continuou sua vida dedicando-se à educação brasileira, atuando como professor de língua portuguesa e estudioso da filosofia.

Em suas discussões, uma das principais ideias de Freire é que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2014, p. 24). Portanto, entendemos que, para possibilitar a produção e a construção do conhecimento, ou seja, viabilizar a aprendizagem do educando, é necessário que a universidade tenha ações políticas voltadas para a inclusão, compreendendo a acessibilidade arquitetônica como um fator potencializador para a perspectiva inclusiva de educação.

### 1.3 INSPIRAÇÕES ELIASIANA E FREIREANA: UMA DISCUSSÃO POSSÍVEL PARA POTENCIALIZAR A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A historicidade da formação humana é composta por contextos indissociáveis entre a singularidade dos indivíduos e a rede de relações que as compõem em grupo, ou seja, sociedade. Isto porque “[...] o indivíduo só pode ser entendido em termos de sua vida em comum com os outros. A estrutura e a configuração do controle comportamental de um indivíduo dependem da estrutura das relações entre os indivíduos” (ELIAS, 1994, p. 56). A perspectiva freireana dialoga com a sociologia figuracional eliasiana, de que nos constituímos como indivíduos pelas relações estabelecidas com os outros indivíduos, por isso, nesta pesquisa, consideramos que, enquanto seres humanos, somos

[...] seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser [...] (FREIRE, 2014, p. 34).

E é na dialogicidade verdadeira que os indivíduos, que são dialógicos, aprendem, crescem e se desenvolvem na diferença, assim como no respeito para com as diferenças (FREIRE, 2014). Reforçamos a defesa, discutida nesta pesquisa, por uma universidade inclusiva, constituída

por indivíduos que, juntos, podem possibilitar o acesso, a permanência, a aprendizagem, e a conclusão de seu curso “com sucesso”, dos mesmos indivíduos que constituem a figuração da comunidade acadêmica.

Com essa afirmação, concordamos que a universidade deve se constituir como um espaço, e com uma arquitetura acessível, que possibilite com que Todos os estudantes possam vivenciar o contexto universitário a ser pesquisado, em sua completude. E não apenas os estudantes devem vivenciar esse espaço, mas também os professores, funcionários, ou seja, todos os indivíduos que compõem a comunidade universitária, que é “[...] a natureza de mulheres e de homens. Natureza entendida como social e historicamente constituindo-se, e não como um a priori da história” (FREIRE, 2014, p. 37). Nesse sentido, acreditamos que os indivíduos, que formam culturalmente as suas figurações, constituem a história, produzindo-a, e não sendo apenas indivíduos passivos pertencentes à história.

Em continuidade, identificamos que esses processos interpessoais em sociabilidade só se sustentam na medida em que “[...] cada pessoa só é capaz de dizer <<eu>> se e porque pode, ao mesmo tempo, dizer <<nós>>” (ELIAS, 1994, p. 57). Quando compostos mecanismos de inclusão, a acessibilidade arquitetônica torna-se instrumento político e social para a demanda que se apresenta conforme o aumento quantitativo no número de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial e também pela representatividade desse grupo de estudantes que se configuraram à margem da processualidade figurativa colocados sob a égide da exclusão ao longo dos anos em seus direitos de escolarização. Sendo que

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu (FREIRE, 2014, p. 42).

Nesse pensamento, para Elias (1994), as funções e relações de indivíduo e sociedade compõem a pluralidade de figurações significativas para pensar, em nosso caso, a promoção de políticas e outras demandas que possam surgir na garantia do direito constitucional da educação e da dignidade à vida humana, independentemente de sua especificidade de sobrevivência em sua natureza biológica, seja ela na esfera individual ou social. Na perspectiva eliasiana, os seres humanos

[...] podem ter uma experiência do mundo de duas formas diferentes, o mundo que pode ser representado muito claramente através de símbolos de regularidades imutáveis e um mundo que representa a estrutura de uma mudança sequencial incessante numa ou duas direções complementares, podemos, facilmente, chegar à conclusão de que este mundo consiste de dois universos diferentes, um dos quais é caracterizado pela palavra de código “natureza” e outro pela de “história” ou “cultura”. De facto, estas palavras de código representam dois modos diferentes de ordenar as experiências [...] (ELIAS, 2002, p. 11).

Concordamos com a ideia de que os indivíduos que compõem a sociedade ou, como no caso desta pesquisa, estudantes matriculados no ensino superior, podem e devem ter experiências diferenciadas dependendo de sua natureza, historicidade e suas relações culturais. Contudo, defendemos que esses fatores, que constituem o indivíduo, não sejam os fatores limitantes para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes, mas que na [...] história em que me faço com os outros [...] (FREIRE, 2014, p. 52) possibilita as diferentes figurações.

Elias (2002, p. 19) contribui socialmente ao trazer, em seu último estudo, uma crítica da visão da configuração da sociedade em relação ao dualismo biológico e social, “[...] O que é biológico e comum a todos os seres humanos é julgado como social; o que é social é julgado como biológico [...]”. Dialogando com o nosso objeto de estudo, não podemos considerar como biológico alguma barreira arquitetônica que o estudante tenha ao acessar algum espaço interno ou externo da universidade; e sim, como um problema estrutural de natureza social. Para a perspectiva eliasiana,

[...] somente no momento em que pensarmos em termos de interdependências e de inter-relações no lugar de pensar em termos de substâncias isoladas e únicas, e, portanto, sem dicotomizar indivíduo e sociedade, teremos a possibilidade de compreender melhor a nossa experiência social (SOBRINHO; KAUTSKY; PANTALEÃO, 2018, p. 296).

O saber necessário ao professor, ou à professora, de que ensinar não é transferir conhecimento, não precisa ser apenas apreendido por eles ou pelos seus educandos, pelas razões, ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, se ser, mas precisa ser vivido cotidianamente no contexto escolar e acadêmico, com intencionalidades (FREIRE, 2014).

Sabemos que realizar uma pesquisa científica em um determinado campo empírico, e com determinados sujeitos a serem investigados, é considerado como um desafio que, no caso desta pesquisa, é uma proposta de estudo das ações políticas e cotidianas que são realizadas pela universidade para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior.

É importante salientarmos que existe uma diversidade de ações em relação aos processos inclusivos dos estudantes público-alvo da Educação Especial, possibilitando possivelmente o acesso, a permanência e a aprendizagem desses estudantes na universidade. Abraçamos o desafio da pesquisa, e mesmo que todas as “condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo” (FREIRE, 2014, p. 53) acreditamos que não são obstáculos determinantes.

Norbert Elias (1994) nos ajudou a compreender essa diversidade de ações através das diferentes relações, porque acredita que não existe um modelo único, pronto e acabado de sociedade, e ainda ressalta em sua obra que

[...] um bom número de pessoas reunidas na Índia e na China forma um tipo de sociedade diferente da encontrada na América ou na Grã-Bretanha; a sociedade composta por muitos indivíduos na Europa do século XII era diferente da encontrada nos séculos XVI ou XX. E embora todas essas sociedades certamente tenham consistido e consistem em nada além de muitos indivíduos, é claro que a mudança de uma forma de convívio para outra não foi planejada por nenhum deles [...] (ELIAS, 1994, p. 63).

Assim, podemos refletir sobre como os modos de convívios são diferentes a depender de onde a sociedade está localizada ou de qual processo social. Com isso, podemos relacionar com o nosso campo de estudo, problematizando que existe diversidade nas formas de garantir os processos inclusivos entre as múltiplas universidades brasileiras. Discutir sobre a acessibilidade arquitetônica como uma forma de potencializar a inclusão também nos possibilita debater sobre a perspectiva inclusiva da educação sem sobrecarregar o desafio de ser professor na atualidade. E por isso, justifica-se

[...] a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres. O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico [...] (FREIRE, 2014, p. 64).

Para além disso, se neste estudo estamos considerando a sociedade como o espaço que possibilita as diferentes vivências na universidade, considera-se também que não exista um modelo único, pronto e acabado de universidade. Ao contrário disso, refletimos que o contexto universitário se configura pelo processo social vivenciado pelos indivíduos que a constituem. “A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar ‘virgem’ do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção

de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção [...]” (FREIRE, 2014, p. 42).

Através disso, também podemos observar que, além dos modelos diferentes de sociedade, a temporalidade histórica influencia na organização da sociedade, assim como o passar do tempo influenciou, através das diferentes relações e constituições, para a constituição da educação brasileira, que é o foco da nossa pesquisa.

Dialogando com os conceitos de *Indivíduo e Sociedade*, também refletimos sobre o conceito *Processo Social*, que é um conceito muito importante para entender a *Educação Inclusiva* como um processo social. Norbert Elias conceitua *Processo Social* como sendo as “[...] transformações amplas, contínuas, de longa duração, ou seja, em geral não aquém de três gerações [...]” (ELIAS, 2006, p. 27).

De acordo com o autor, processo social é um movimento com uma duração maior de tempo, que continuamente, vai sendo configurado a partir das relações sociais, e das transformações da sociedade, demandas muitas vezes por lutas sociais e por desafios a serem superados pelos indivíduos que compõem essa sociedade, porque a nossa “presença no mundo não é a de quem se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2014, p. 53).

Destacamos também que o processo social não é planejado, e nem pode ser considerado como pronto ou acabado. As ações direcionadas pelos indivíduos não podem ser confundidas como uma forma de planejar o processo social que, pelo contrário, se configura e reconfigura pela grande variedade de relações e entre os indivíduos, dentre suas figurações. E é “[...] na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 2014, p. 57).

Já que estamos considerando o percurso histórico da Educação Inclusiva como um Processo Social, é importante entender o início desse percurso para compreender o termo “inclusão”. Por isso, refletiremos sobre os dois Documentos Nacionais de Educação Especial, que foram publicados até o momento, o texto da Política Nacional de Educação Especial de 1994 e o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que está em vigência.

No ano de 1993 tivemos algumas discussões no Brasil voltadas para a educação das “pessoas portadoras de deficiências, de problemas de conduta e superdotadas”, que foram coordenadas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (SEESP/MEC), com a participação de alguns representantes de organizações governamentais (OGs) e não governamentais (ONGs) para que, em 1994, fosse publicada a primeira Política Nacional de Educação Especial, considerada pelo documento publicado como uma *ciência* e uma *arte*, com a função de

[...] estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos (BRASIL, 1994, p. 7).

A construção deste documento está fundamentada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Decenal de Educação para Todos (MEC) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Como podemos observar, a Política Nacional de Educação Especial de 1994 vem para sistematizar objetivos gerais e objetivos específicos para atendimento dos sujeitos com “necessidades especiais” (termo utilizado na época), mas com uma visão de caminhar de acordo com os interesses dos sujeitos, que é um risco muito grande quando estamos falando de pluralidades, de modos diferentes de ser e estar no mundo. Também pontua seu discurso para as necessidades desses sujeitos, inviabilizando o direito à educação pública, gratuita e de qualidade para Todos.

Já no ano de 2008 foi publicada uma nova Política Nacional de Educação Especial, a partir de novas realidades e problematizações, e assim podemos considerar essa política como uma conquista para a área da Educação Especial, pois conquistamos espaços significativos dentro da escola regular, que é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva para acompanhar “[...] os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (BRASIL, 2008, p. 1). Também se fundamentou em algumas legislações: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e de 1971, na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, na Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, e na Declaração de Salamanca publicada em 1994.

Compreendemos essa política como um avanço para potencializar a Educação de Todos, por considerar o espaço formativo como um processo humano que pode se modificar com o passar dos anos, a partir das lutas sociais, que a história da humanidade vai se constituindo

pelos sujeitos que vivenciam essa realidade social. Evidencia que é imprescindível a construção de políticas públicas preocupadas com a Educação de Todos, incluindo a tríade: acesso, permanência e “saída com sucesso” (aprendizagem e desenvolvimento).

E inclusive “[...] parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida de qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” [...] (FREIRE, 2014, p. 36), assim como uma visão ou uma prática excludente dos indivíduos com deficiência.

Portanto, pretendemos considerar a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na universidade como um processo social que, com o passar dos anos, vem sendo reconfigurado. E só é possível vivenciar esse processo social na universidade pelas pessoas que agem sobre a sociedade com o objetivo de possibilitar as transformações sociais que, segundo o autor, “[...] se os seres humanos parassem de planejar e de agir, então não haveria mais nenhum processo social. [...]” (ELIAS, 2006, p. 31).

É assim que venho caminhando, para me formar como professora e me constituir como pesquisadora, “[...] assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se [...]” (FREIRE, 2014, p. 70), assim como venho assumindo as “[...] minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos” (FREIRE, 2014, p. 70).

Dialogando com todas as discussões realizadas nos momentos anteriores, no próximo momento apresentamos e discutimos o caminho metodológico, com os procedimentos utilizados para a produção e organização dos dados, desenvolvendo, assim, a nossa pesquisa.



## 2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS: ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA E OS PROCESSOS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Neste capítulo discutiremos os processos metodológicos da pesquisa, momento essencial de planejamento que orientou nosso percurso para investigar os caminhos da acessibilidade arquitetônica na universidade pesquisada, a fim de compreender os processos de acesso e permanência dos estudantes com deficiência no cotidiano universitário.

Segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 20), o “[...] planejamento da pesquisa é muito importante, pois determinará o que pesquisar, como coletar os dados e como analisá-los. Essa fase de qualquer pesquisa envolve um conjunto de questões e etapas”. Pretendemos, neste momento, apresentar e discutir a perspectiva metodológica desta pesquisa, assim como, os instrumentos que utilizamos para a produção e sistematização dos dados.

Para um melhor entendimento dos processos inclusivos de estudantes, considerados público-alvo da Educação Especial no ensino superior, optamos por uma abordagem de *natureza qualitativa*, por considerar que seja a mais apropriada, pois “[...] se propõe a entender, interpretar motivos e significados de um grupo de pessoas em relação a uma questão especificamente determinada” (MICHEL, 2015, p. 45).

Com esse propósito, buscamos **analisar a acessibilidade arquitetônica na universidade, considerando a sua implicação na garantia do acesso, da permanência e do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior**. Para a concretização desse propósito, investigamos as políticas institucionais, fizemos um mapeamento da estrutura arquitetônica da universidade e buscamos informações junto à comunidade universitária (docentes, discentes e técnicos administrativos), por meio de questionário, para compreender os sentidos narrados sobre a acessibilidade na universidade.

Compreender os sentidos narrados pela comunidade universitária, pressupõe considerar que “[...] o mundo e a sociedade devem ser entendidos segundo a perspectiva daqueles que o vivenciam, o que implica considerar que o objeto de pesquisa é construído socialmente” (GIL, 2019, p. 63).

Com a especificidade de possibilitar a produção dos dados a partir da realidade social vivenciada cotidianamente, “[...] a pesquisa qualitativa passou a ser reconhecida como importante para o estudo da experiência vivida e dos complexos processos de interação social” (GIL, 2019, p. 63).

Nesse caminho metodológico de pesquisa optamos pelo *estudo de caso* que, segundo Gil (2002, p. 54), é uma descrição da “[...] situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação [...]”. Além disso, o estudo de caso também possibilita “uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis” (ANDRÉ, 2008, p. 33). O estudo de caso não pode apenas ser considerado como um método específico ou uma opção para o caminho metodológico da pesquisa, mas uma escolha do objeto a ser estudado (ANDRÉ, 2008).

O campo empírico de investigação foi a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES),<sup>4</sup> que foi fundada em 05 de maio de 1954. A Ufes possui quatro campi universitários: em Goiabeiras e Maruípe, na capital (município de Vitória); e nos municípios de Alegre, no sul do estado; e São Mateus, na região norte capixaba. A área territorial total é de 4,3 milhões de metros quadrados. Sua infraestrutura física global é de 302,5 mil metros quadrados de área construída.

Consideramos importante destacar a existência do Monumento Universitário<sup>5</sup>, localizado próximo ao Centro de Artes no campus de Goiabeiras, município de Vitória/ES. O monumento é considerado um dos símbolos artísticos da Ufes. A obra evidencia a integração e a interatividade entre os três segmentos acadêmicos: professores, servidores e estudantes. Com 13 metros de altura e 30 toneladas, foi inaugurado em 10 de junho de 1987, completando neste ano, seus 34 anos de história.

---

<sup>4</sup> Descrição disponível em: <<http://www.ufes.br/institui%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 18 mai. 2020.

<sup>5</sup> Informações disponíveis em: <[http://www.ufes.br/conteudo/monumento-universit%C3%A1rio-s%C3%ADmbolo-art%C3%ADstico-da-ufes-completa-30-anos?fbclid=IwAR2AdfgAX\\_ecT2rW-3zgG\\_7jPs51UxN3tVXf-rq\\_h3-sJ-GRf3Fgi-nfe4I](http://www.ufes.br/conteudo/monumento-universit%C3%A1rio-s%C3%ADmbolo-art%C3%ADstico-da-ufes-completa-30-anos?fbclid=IwAR2AdfgAX_ecT2rW-3zgG_7jPs51UxN3tVXf-rq_h3-sJ-GRf3Fgi-nfe4I)>. Acesso em: 10 jun. 2020.

Fotografia 1 – Monumento Universitário da Ufes



Fonte: Página da Ufes (2020)

A escultura de concreto foi concebida e planejada pelo professor (hoje aposentado) da Ufes e artista plástico José Carlos Vilar Araújo, envolvendo pesquisadores do Centro de Artes, que tiveram a intenção de ressaltar a mobilização e a efervescência da comunidade universitária, através de elementos humanos em movimento. O projeto estrutural foi desenvolvido pelo professor (também aposentado) da Ufes Carlos Augusto Calmon Nogueira da Gama, do curso de Engenharia Civil, envolvendo também demais pesquisadores do Centro Tecnológico.

A Ufes é uma instituição autárquica vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e que atua com base no princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, com vocação para atuar em todas as áreas do saber.

Sua sede administrativa central está localizada no campus universitário de Goiabeiras, em Vitória. A Ufes está organizada administrativamente com os seguintes setores: Reitoria, três conselhos superiores, sete pró-reitorias, 11 centros de ensino, cinco superintendência, quatro secretarias e oito órgãos suplementares<sup>6</sup>.

A Reitoria é o órgão executivo máximo da Universidade e é responsável por planejar, administrar, coordenar e fiscalizar todas as atividades da instituição, além de firmar convênios e parcerias para viabilizar projetos relacionados à política universitária, de modo que possam garantir o desenvolvimento e a visibilidade das atividades acadêmicas.

---

<sup>6</sup> Descrição disponível em: <<https://www.ufes.br/como-funciona-ufes>>. Acesso em: 07 dez. 2020.

O Conselho Universitário (Consuni) é o órgão superior deliberativo e consultivo da Ufes em matéria de política universitária, administrativa, financeira e de planejamento. O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) é o órgão central da Ufes para atuar em questões de supervisão de ensino, pesquisa e extensão, com funções deliberativas e consultivas. O Conselho de Curadores (CUr) é o órgão deliberativo e consultivo em matéria de fiscalização econômico-financeira. Acompanha e fiscaliza a execução orçamentária da Universidade por meio de documentação a ele encaminhada pelo Departamento de Contabilidade e Finanças (DCF) e pelos Centros de Ensino. Tem a responsabilidade de aprovar os balancetes financeiros mensais e a prestação anual de contas da Universidade apresentada pelo reitor, para que ao fim seja enviada ao Controle da Controladoria Geral da União (CGU).

As Pró-Reitorias operacionalizam a gestão da universidade, dando suporte administrativo e acadêmico à Reitoria, cada qual em sua respectiva área e com atribuições específicas. As pró-reitorias são as seguintes: Administração (Proad), Assuntos Estudantis e Cidadania (Proaeci), Extensão (Proex), Gestão de Pessoas (Progep), Graduação (Prograd), Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) e Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Proplan).

Vinculado a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (Proaeci), temos o Núcleo de Acessibilidade da Ufes (NAUFES)<sup>7</sup>, que é responsável por coordenar e executar as ações relacionadas à promoção de acessibilidade e mobilidade, bem como acompanhar e fiscalizar a implementação de políticas de inclusão dos indivíduos com deficiência na educação superior, considerando o ingresso, acesso e a permanência, com qualidade, no contexto universitário.

O NAUFES tem quatro principais objetivos e metas, que são: 1. Acolher, atender e encaminhar as demandas dos estudantes com deficiência de maneira integrada, interseccional e multidisciplinar, em parceria com as unidades acadêmicas e administrativas; 2. Contribuir para a elaboração de políticas de acessibilidade e inclusão na comunidade acadêmica; 3. Propor ações de acessibilidade em suas diferentes dimensões; e 4. Fomentar projetos de ensino, pesquisa e extensão como foco na acessibilidade e inclusão.

Serviços que são realizados pelo NAUFES: atendimento psicossocial, bolsistas de acompanhamento em sala de aula, bolsistas de mobilidade e deslocamento, laboratório de tecnologia assistiva na Biblioteca Central, produção de materiais, produção e adaptação de material didático-pedagógico para estudantes com deficiência e a manutenção dos monitores

---

<sup>7</sup> Descrição disponível em: <<https://proaeci.ufes.br/apresentacao-2>>. Acesso em: 07 jan. 2021.

de cada estudante com deficiência assistido pelo núcleo. Também faz parte de seus projetos o acolhimento às famílias, a recepção dos calouros e roda de conversa virtual.

Os Centros de Ensino são unidades acadêmico-administrativas que reúnem cursos e departamentos de uma mesma área do conhecimento. Cada centro possui um diretor e um vice-diretor – com mandatos de quatro anos – além do Conselho Departamental, que é composto pelos chefes de cada departamento. Cabe aos centros de ensino o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, em articulação com os cursos de graduação e as coordenações dos programas de pós-graduação.

São eles: **Campus Goiabeiras** - Centro de Artes (CAr); Centro de Ciências Exatas (CCE); Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN); Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE); Centro de Educação (CE); Centro de Educação Física e Desportos (CEFD); Centro Tecnológico (CT). **Campus Maruípe** - Centro de Ciências da Saúde (CCS). **Campus Alegre** - Centro de Ciências Agrárias e Engenharias (CCAEE); Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS). **Campus São Mateus** - Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes).

Os departamentos são a base da estrutura acadêmica da universidade. Eles reúnem os professores por área de conhecimento e atividades-fim, seja no ensino, na pesquisa e na extensão. Os estudantes participam da administração do departamento por meio de representantes eleitos na proporção de um quinto do total de seus membros. A eleição do chefe de departamento, para mandato de dois anos, é realizada por meio do voto de cada membro, incluindo a representação estudantil. O mandato do chefe de departamento é de dois anos. Todos os departamentos estão vinculados, por afinidade temática, a um Centro de Ensino.

Cada curso de graduação da Ufes é coordenado por um Colegiado que reúne professores de cada departamento e representantes estudantis. Ao coordenador do Colegiado compete, dentre várias atividades, programar semestralmente a oferta de disciplinas para o curso e orientar o aluno nas questões relacionadas à sua vida acadêmica.

São cinco superintendências vinculadas à Administração Central, distribuídas em áreas acadêmicas e administrativas. São elas: Superintendência de Educação a Distância (Sead), Superintendência de Comunicação (Supec), Superintendência de Contabilidade e Finanças

(SCF), Superintendência de Infraestrutura (SI), e Superintendência de Tecnologia da Informação (STI).

As Secretarias são unidades administrativas vinculadas à Administração Central que executam atividades específicas em áreas estratégicas para a vida acadêmica e administrativa. A Ufes possui quatro secretarias: Secretaria de Avaliação Institucional (Seavin), Secretaria de Cultura (Secult), Secretaria de Órgãos Colegiados Superiores (Socs), e Secretaria de Relações Internacionais (SRI).

As atividades da Universidade são complementadas pelos seguintes Órgãos Suplementares: Sistema Integrado de Bibliotecas (SIB), Editoria da Ufes (Edufes), Hospital Universitário Cassiano Antônio Moraes (Hucam), Instituto de Inovação Tecnológica (Init), Instituto de Odontologia (Ioufes), Instituto Tecnológico (Itufes), Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), e Superintendência de Infraestrutura (SI).

No ano de 2020 a Universidade Federal do Espírito Santo ofereceu 103 cursos de graduação presencial, com um total de 5.004 vagas anuais. Na pós-graduação possui 47 cursos de mestrado acadêmico e nove de mestrado profissional e 26 de doutorado. Possui um quadro de 1.780 professores efetivos, 2.016 técnico-administrativos, 19.997 estudantes matriculados na graduação e 3.174 na pós-graduação.

Na pesquisa científica e tecnológica a universidade possui cerca de 1.120 projetos em andamento, e na extensão universitária desenvolve 527 projetos e programas com abrangência em todos os municípios capixabas, contemplando cerca de 2 milhões de pessoas.

Também presta diversos serviços ao público acadêmico e à comunidade, como teatro, cinema, galerias de arte, centro de ensino de idiomas, bibliotecas, planetário e observatório astronômico, auditórios, ginásio de esportes e outras instalações esportivas. Também na área de saúde, por meio do Hospital Universitário Cassiano Antônio Moraes (Hucam), com atendimento em diferentes especialidades médicas, sendo referência em atendimentos de média e alta complexidade.

Ressaltamos que, desde 17 março de 2020, as atividades da Ufes estão sendo desenvolvidas de modo remoto<sup>8</sup>, exceto as essenciais. Muita coisa foi feita desde então para que pudesse

---

<sup>8</sup> Descrição disponível em: <<https://earte.ufes.br/>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

chegar a esta fase com segurança. Muitos planos de Biossegurança e de Contingência foram produzidos com a participação da comunidade universitária para construir alternativas neste momento de excepcionalidade que vivemos. É válido ressaltar que a universidade não parou!

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) da Ufes aprovou, no dia 17 de agosto, a resolução que cria e regulamenta o Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (Earte) na graduação. Também estabeleceu o período de realização do semestre especial: de 9 de setembro a 15 de dezembro de 2020. Essa decisão foi precedida de amplo processo de debate envolvendo integrantes de todas as unidades acadêmicas e administrativas da Universidade. A medida é necessária para que possa ser cumprida a determinação sanitária de isolamento social a fim de prevenir a propagação do novo coronavírus e da COVID-19.

Para realizar o ensino remoto, a Ufes preparou um programa emergencial de inclusão social destinado a estudantes sem condições de acesso a computadores e internet para que todos possam participar do período letivo especial. Ainda destaca que, mesmo em situação de excepcionalidade, a prioridade é assegurar que a Ufes continue cumprindo seu dever de oferecer educação de qualidade e permitindo que os discentes continuem sua trajetória acadêmica.

A Administração Central da Ufes comunicou à comunidade universitária que, em atenção à recomendação do Comitê Operativo Emergencial para o Coronavírus da Ufes (COE-Ufes) expressa no Boletim Informativo COVID/Ufes, divulgado no dia 14 de janeiro de 2021, as atividades de ensino da graduação e da pós-graduação serão retomadas de forma remota, a partir de 1º de fevereiro de 2021, quando se inicia o segundo semestre letivo especial 2020/02, por meio do modelo Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (Earte). O modelo remoto também se aplica às atividades administrativas, exceto as previstas em lei (atividades essenciais).

A decisão da Administração Central considera o dever da Universidade de proteger o direito à vida da comunidade universitária, os dados epidemiológicos registrados pelas autoridades sanitárias nas últimas semanas no Espírito Santo e os principais indicadores de evolução da pandemia no estado, que embasaram o parecer do COE. Também observa as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Ministério da Saúde de adoção de medidas de distanciamento e isolamento social como formas de diminuir a propagação da COVID-19.

Ao longo do semestre letivo, a Ufes, por meio do Comitê Operativo Emergencial para o Coronavírus da Ufes (COE-Ufes), manterá avaliação contínua dos dados epidemiológicos, por meio de boletins quinzenais, a fim de subsidiar a Administração Central e os Conselhos Superiores quanto ao desenvolvimento seguro das atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração, em atendimento ao disposto nas resoluções n<sup>os</sup> 56 e 58/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (que tratam da oferta de ensino de graduação e de pós-graduação) e 37/2020 do Conselho Universitário (que trata da reorganização das atividades administrativas e acadêmicas).

A Ufes tem a missão de gerar avanços científicos, tecnológicos, educacionais, culturais e sociais, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, produzindo, transferindo e socializando conhecimentos e inovações que contribuam para a formação do cidadão, visando ao desenvolvimento sustentável no âmbito regional, nacional e internacional.

Os valores da Ufes estão relacionados ao comprometimento e zelo com a Instituição; defesa da Universidade gratuita como bem público; busca permanente da excelência no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão; atuação calcada nos princípios da ética, da democracia e da transparência; respeito à justiça, à equidade social, à liberdade de pensamento e de expressão; compromisso com a coletividade, a pluralidade, a individualidade e a diversidade étnica e cultural; responsabilidade social, interlocução e parceria com a sociedade; preservação e valorização da vida; gestão participativa.

Destacamos que a pesquisa foi realizada nos quatro campi da Ufes: Campus de Goiabeiras e Maruípe - Vitória/ES, e nos Campus de São Mateus e Alegre.



Fotografia 2 – Campus de Goiabeiras-Vitória/ES da Ufes



Fonte: Página do Google (2020)

A escolha da universidade pesquisada se tornou possível pela pesquisa de mestrado estar vinculada aos seguintes projetos do GRUPGIE: “Estudo Comparado Internacional em Educação Especial: O Ensino Superior em Foco”, coordenado pelo professor doutor Edson Pantaleão Alves, e “Política Orçamentária e Trabalho Docente na Educação Especial em Realidades Brasileiras e Mexicanas”, coordenado pelo professor doutor Reginaldo Célio Sobrinho. São projetos de pesquisa desenvolvidos na Ufes, integrados por estudantes da graduação e da pós-graduação.

Conseqüentemente, ao analisarmos as ações políticas para que seja garantido o acesso, a permanência e a aprendizagem “com sucesso” de estudantes público-alvo da Educação Especial realizadas pela universidade, nos possibilitará “aprender suas características, valores, hábitos, direcionando o seu interesse, principalmente para verificar como se dá o processo de ensino/aprendizagem [...]” (MICHEL, 2015, p. 76).

Os sujeitos que participaram da nossa pesquisa foram os estudantes matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação da Ufes, servidores e professores, com ou sem deficiência.

Nesta pesquisa, evidenciamos o nosso interesse em pesquisar com os outros sujeitos, ainda mais que são sujeitos que, de alguma forma, constituem a universidade pesquisada, ressaltamos ainda a importância dessa rede constituída pela relação de interdependência entre os indivíduos acadêmicos e a universidade. Para Elias (1994),

[...] o que aqui chamamos “rede”, para denotar a totalidade de relação entre indivíduo e sociedade, nunca poderá ser entendido enquanto a “sociedade” for imaginada, como tantas vezes acontece, essencialmente como uma sociedade de indivíduos que nunca foram crianças e que nunca morrem. Só se pode chegar a uma

compreensão clara da relação entre indivíduo e sociedade quando nela se inclui o perpétuo crescimento dos indivíduos dentro da sociedade, quando se inclui um processo de individualização na teoria da sociedade. A historicidade de cada indivíduo, o fenômeno do crescimento até a idade adulta, é a chave para a compreensão do que é a “sociedade” (ELIAS, 1994, p. 30).

Desse modo, podemos refletir que, ao realizar essa pesquisa, configurada como um estudo de caso na Universidade Federal do Espírito Santo, é essencial compreendermos o processo histórico e social que constitui a universidade, pelas relações com os indivíduos que a constitui. De acordo com a perspectiva eliasiana, a forma como “[...] o indivíduo se vê e se conduz em suas relações com os outros depende da estrutura a associação ou associações a respeito dos quais ele aprende a dizer ‘nós’” (ELIAS, 1994, p. 39).

Como apresentamos nos parágrafos anteriores, a pesquisa está fundamentada em uma abordagem de natureza qualitativa, sendo um estudo de caso na Ufes. Tivemos como proposta uma análise da acessibilidade arquitetônica da universidade, considerando a sua implicação na garantia do acesso, da permanência e do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior. Optamos pelos seguintes instrumentos: análise de documentos, observação, que nos ajudará a fazer a análise da estrutura arquitetônica da universidade de acordo com a ABNT NBR 9050 (2015), utilização de fotografias como registros da observação, e questionários, com questões abertas, fechadas e dependentes.

Dialogando com o primeiro objetivo do nosso estudo, de identificar as políticas institucionais para investigar aspectos relativos à arquitetura universitária que expressam a política de acesso, permanência e do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior, realizamos uma análise de documentos.

Gil (2019) colabora com a nossa pesquisa ao conceituar o termo documento em suas reflexões. O termo documento “[...] deriva do Latim *documentum*, que tem muitos significados: ensino, lição, aviso, advertência, exemplo, indício, sinal, prova etc. [...]” (GIL, 2019, p. 163). Documento é um termo com significado muito amplo, concordamos com o autor quando conceitua como um termo “[...] que pode ser utilizado para designar qualquer coisa que possibilita conhecer outras coisas. Corresponde, portanto, a qualquer informação registrada em algum suporte [...]” (GIL, 2019, p. 164). Os dados documentais, produzidos

com essa pesquisa, são obtidos de maneira indireta e investigativa, sob a forma de papéis oficiais, registros estatísticos e fotos (GIL, 2019).

Para a realização da investigação das políticas institucionais, identificando aspectos relativos à arquitetura universitária que expressam a política de acesso, permanência e do processo de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior, optamos por um recorte temporal entre os anos de 2004 e 2019.

Nessas duas últimas décadas podemos observar movimentos institucionais mais preocupados com a perspectiva inclusiva de educação nos dois níveis de ensino. O recorte temporal, entre 2004 e 2019, para as investigações das políticas institucionais se justifica pela análise da Norma Brasileira (NBR) 9050/04 de Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos realizada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), de 2004. Já o recorte temporal até o ano de 2019 possibilita uma análise de longa duração e uma possibilidade e flexibilidade de tempo para a realização da pesquisa.

Apontamos os documentos que expressam a política de acesso e de permanência de estudantes público-alvo da Educação Especial na universidade através de um estudo dos documentos, que são considerados “[...] não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno” (GIL, 2008, p. 147). Portanto, fizemos a opção por uma análise de documentos, considerada como uma investigação social, que nos proporcionou dados em quantidade e qualidade para a realização da pesquisa, e registros que muitas vezes são elaborados por agências governamentais.

Dialogando com os outros objetivos da pesquisa, de descrever a estrutura arquitetônica da universidade pesquisada, identificando possíveis aspectos da acessibilidade em diferentes espaços, de analisar a organização arquitetônica da universidade com o foco no processo de inclusão, visando a garantia do acesso, da permanência e do processo de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior, e de interpretar os sentidos da acessibilidade arquitetônica para a comunidade universitária com base nas narrativas produzidas, nos apoiaremos nos instrumentos de observação participante e análise, com base na ABNT NBR 9050 de 2015, utilizando como registro das observações as fotografias e questionários com questões abertas, fechadas e dependentes.

A observação participante “[...] consiste na participação real do pesquisador na vida da comunidade, da organização ou do grupo [...]” (GIL, 2019, p. 121). Como discutimos nas considerações iniciais, a minha trajetória acadêmica como estudante e pesquisadora da Ufes, iniciando em 2015 na graduação em pedagogia, até o momento (2021), na pós-graduação em educação, possibilita que sejamos pesquisadores (as) observadores (as) participantes da pesquisa. Com isso, conseguimos chegar “[...] ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (GIL, 2019, p. 121).

É importante destacar que, enquanto pesquisadores (as), optamos por uma observação participante moderada, na qual buscamos “[...] manter o equilíbrio entre os papéis de observador e de participante, visando uma boa combinação entre distanciamento e envolvimento [...]” (GIL, 2019, p. 122).

Ao visitarmos os espaços da universidade, a qual eu também integro como estudante e pesquisadora, possibilitando, assim, a observação participante, registramos esses espaços por meio de fotografias.

O registro da observação “é feito no momento em que esta ocorre e pode assumir diferentes formas. As mais frequentes são a tomada de notas por escrito e a gravação de sons ou imagens” (GIL, 2019, p. 118). Esse procedimento nos ajudará a analisar os dados por meio dos registros, é uma forma de auxílio à memória, como defende Gil (2008, p. 195): “[...] são utilizadas para auxiliar visualmente na compreensão de conceitos complexos”.

Para além da análise dos registros, é importante escutar a opinião de todos os sujeitos participantes da pesquisa sobre a estrutura arquitetônica e de outros possíveis processos inclusivos ou exclusivos na universidade. Nessa direção, utilizaremos o instrumento do questionário, com questões abertas, fechadas e dependentes, que possibilitam “[...] ter um contato com a realidade vivida pelos atores sociais” (GIL, 2008, p. 37).

O questionário é um instrumento metodológico fundamental para a produção dos dados, é composto “[...] por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, [...] comportamento presente ou passado etc. [...]” (GIL, 2019, p. 137). A construção do questionário é baseada no (s) objetivo (s) da pesquisa, possibilitando, assim, as questões específicas do questionário. As respostas dadas pelos sujeitos pesquisados no estudo

proporcionam a produção dos dados para o desenvolvimento da discussão e dos resultados da dissertação (GIL, 2019).

Elaboramos 01 questionário que foi aplicado aos estudantes. O questionário contou com 50 questões, sendo elas: 07 questões abertas, para os sujeitos pesquisados responderem com mais autonomia; 38 questões fechadas, para que os respondentes escolham uma opção (ou mais) dentre as alternativas listadas; e 05 questões dependentes, cada uma está interligada a alguma questão anterior, não são questões para todos os sujeitos participantes da pesquisa.

O questionário aplicado (apêndice G) conta com o *anonimato* de todos os sujeitos participantes da pesquisa, para que se sentissem à vontade para participarem da pesquisa com autonomia. Além disso, o anonimato dos sujeitos, no momento do questionário e na discussão dos dados, contribui para a ética da pesquisa, pois não temos o objetivo de expor os sujeitos.

Antes da aplicação do questionário aos sujeitos participantes da pesquisa, realizamos uma etapa inicial muito importante para esse processo, que é o teste-piloto do questionário. O teste-piloto “[...] em pequena escala refere-se a um exercício relativamente informal de aplicar o questionário para ver como funciona e eliminar itens mal elaborados ou sem sentido [...]” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 127). Para isso, selecionamos 30 sujeitos de pesquisa próximos de nós, sendo eles: 10 estudantes, 10 professores e 10 servidores da universidade. Primeiramente enviamos o convite para participarem do teste-piloto da nossa pesquisa, para depois enviar, via e-mail, os questionários elaborados.

A Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) do campus de Goiabeiras/Vitória conta com um sistema de enquete eletrônica, “Enquete Ufes”, que permite que nós, usuários pertencentes à Ufes, possamos elaborar pesquisa eletrônica (questionário) à comunidade universitária, via e-mail.

Para a elaboração do questionário, a solicitação deve ser feita através do e-mail <suporte.produtosweb@ufes.br> pelo orientador do estudante/pesquisador, 07 dias antes do início da enquete, com os dados: título da enquete, login único ou cadastro de pessoa física, data de início e fim da enquete, texto de convite que será enviado por e-mail aos participantes e informar o público-alvo participante, de acordo com os filtros disponíveis no site da STI.

Feita a solicitação e tendo a aprovação, realizamos a construção das três enquetes no site da “Enquete Ufes”, cada um destinado aos estudantes, servidores e professores. Após finalizar,

enviamos um novo e-mail para a liberação do envio dos questionários aos participantes da pesquisa. Cada participante recebeu em seu e-mail um link individual que levava diretamente à enquete. O sistema permite que possamos acompanhar o resultado da pesquisa on-line.

No momento da realização dos questionários, assim como em outros momentos da coleta dos dados, adotamos a técnica de observação participante, considerada como “[...] uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano” (GIL, 2008, p. 100).

A observação participante é um instrumento “[...] que possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser membro desse mundo [...]” (MOREIRA, CALEFFE, 2008, p. 201). Por isso, é importante registrar, de diversas formas e com diferentes recursos, todos os momentos da produção dos dados, para a realização da pesquisa.

A observação pode ser feita em diversas situações da vida real, permitindo que nós, enquanto pesquisadores, tenhamos acesso aos variados contextos relacionados com o objeto da pesquisa que está sendo investigado/estudado (GIL, 2019).

### 3 DIÁLOGOS SOBRE O PROCESSO DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE A ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

[...] Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 2014, p. 57).

Como tivemos o intuito de realizar uma análise da acessibilidade arquitetônica da universidade, considerando a sua implicação na garantia do acesso, da permanência e do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior, buscamos alguns estudos que discutissem o acesso e a permanência dos estudantes nos dois níveis de ensino, educação básica e ensino superior.

Portanto, levantamos alguns aspectos para a construção deste capítulo literário, que são eles, o *processo de inclusão*, a *arquitetura escolar*, e a *acessibilidade arquitetônica*.

Sobre as produções que identificamos na literatura, procedemos a uma leitura a partir de uma visão sociológica, inspirados em conceitos formulados pelo sociólogo alemão, Norbert Elias (1994; 2001; 2006). De acordo com a perspectiva eliasiana, a sociologia deve ser considerada como uma maneira de aprofundar a nossa compreensão dos processos humanos e sociais, fazendo com que possamos adquirir de forma crescente um conhecimento com base teórica acerca desses processos. Para ele, “[...] a relação da identidade-eu com a identidade-nós do indivíduo não se estabelece de uma vez por todas, mas está sujeita a transformações muito específicas [...]” (ELIAS, 1994, p. 09).

Ao estudarmos e dialogarmos com as pesquisas levantadas, também consideramos a educação como uma prática libertadora e emancipatória dos e para os indivíduos que constituem a nossa sociedade, assim como dos estudantes que formam as escolas e universidades, como defende o patrono da nossa educação brasileira, Paulo Freire (1987; 2014). De acordo com a perspectiva freireana, acreditamos que a “[...] ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles [...]” (FREIRE, 1987, p. 34).

Consideramos importante a discussão que a revisão de literatura nos possibilita para um melhor entendimento dos processos sociais e educacionais. Para Mazzotti (2006)

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas (MAZZOTTI, 2006, p. 27).

No próximo momento, abordamos o caminho que trilhamos para a construção deste capítulo, apresentando as bases que utilizamos para realizarmos o levantamento das pesquisas, assim como os descritores utilizados e a forma como refinamos a busca dos estudos. Posteriormente, abordamos a discussão dos trabalhos levantados e estudados sobre a importância da acessibilidade arquitetônica nas escolas de educação básica e no ensino superior para potencializar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

### 3.1 LEVANTAMENTO E ORGANIZAÇÃO DAS PESQUISAS

Com a intencionalidade de realizarmos um estudo a partir das produções acadêmicas<sup>9</sup>, que foram ou estão sendo desenvolvidas, e que abordam temáticas semelhantes à nossa, realizamos um levantamento em algumas bases: o Banco de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); o site da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED); o site do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES) e o Google Acadêmico.

Os descritores que utilizamos no Banco de Periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT, foram: acesso e permanência; acesso e

---

<sup>9</sup> O detalhamento do levantamento dos trabalhos organizados em tabelas (por cada base investigada) encontra-se nos apêndices (A, B, C, D e E) deste projeto.



permanência and educação especial; acesso e permanência and educação especial and educação básica; acessibilidade arquitetônica; acessibilidade arquitetônica and educação básica; arquitetura escolar and educação especial; arquitetura escolar and acessibilidade arquitetônica; arquitetura escolar and acessibilidade; orçamento público; orçamento público and educação especial; e orçamento público and educação básica. Em determinados momentos precisamos utilizar uma ferramenta chamada de “not” para eliminar algumas palavras, que explicaremos mais detalhadamente mais à frente ao descrever esse momento de busca das pesquisas nas bases de dados.

Inicialmente, realizamos a nossa busca pelo Banco de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Começamos pelo descritor *acesso e permanência*, mas por ser um descritor muito amplo, encontramos um número muito grande de trabalhos, 571. Com o intuito de refinar a busca de trabalhos com mais proximidade ao tema, utilizamos o descritor *acesso e permanência and educação especial*, e encontramos 75 trabalhos. Depois, estreitamos um pouco mais com o descritor *acesso e permanência and educação especial and educação básica*, para 18 trabalhos. Após termos realizado a leitura dos resumos desses trabalhos, selecionamos 2, que são duas dissertações, sendo uma do mestrado acadêmico e a outra do mestrado profissional.

Ainda no Banco de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizamos uma busca por outros trabalhos acadêmicos. Utilizando o descritor *acessibilidade arquitetônica*, encontramos 54 trabalhos, um número bastante significativo, mas como esse descritor é amplo e, pelo que observamos, muitos trabalhos foram desenvolvidos em diversas esferas, refinamos a nossa busca com o descritor *acessibilidade arquitetônica and educação básica*, e encontramos 11 trabalhos.

Depois, utilizamos o descritor *arquitetura escolar and educação especial*, sendo encontrado e selecionado apenas 1 trabalho, sendo uma dissertação de mestrado. Com o descritor *arquitetura escolar and acessibilidade arquitetônica*, encontramos somente 1 trabalho também, sendo ele, uma tese de doutorado. Para finalizar, fizemos uma busca com o descritor *arquitetura escolar and acessibilidade*, e encontramos 8 trabalhos. Após realizarmos a leitura dos resumos das pesquisas, selecionamos 5 trabalhos, entre eles, 4 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado.

Por último, realizamos uma nova busca no Banco de Periódicos da CAPES. Agora utilizando o descritor *orçamento público*, encontramos um número muito grande de trabalhos, 635. Por isso, tivemos que estreitar a nossa busca com o descritor *orçamento público and educação especial*, sendo apresentado apenas 3 trabalhos acadêmicos e, após a leitura de cada um dos resumos, selecionamos apenas 1 trabalho, sendo uma dissertação do mestrado acadêmico.

Como alguns trabalhos não abordavam temáticas semelhantes com o campo estudado na nossa pesquisa, colocamos o descritor *orçamento público and educação básica not educação profissional not educação infantil*, que nos apresentou 6 trabalhos, dos quais selecionamos apenas 4, sendo todos dissertações de mestrado.

Feito isso, realizamos a nossa busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Começamos pelo descritor *acesso e permanência* e, por ser um descritor amplo, encontramos um número grande de trabalhos acadêmicos, 323. Portanto, utilizamos o descritor *acesso e permanência and educação especial*, e ainda encontramos um número grande de trabalhos, 58. Por isso, utilizamos o descritor *acesso e permanência and educação especial and educação básica*, refinando a busca para 14 trabalhos. Após realizar a leitura dos resumos desses trabalhos encontrados, selecionamos 2, sendo duas dissertações de mestrado.

Ainda na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do IBICT, utilizamos o descritor *arquitetura escolar and educação especial*, sendo encontrado e selecionado apenas 1 trabalho, que é uma dissertação de mestrado. Com o descritor *arquitetura escolar and acessibilidade arquitetônica* nós não encontramos trabalhos. E, ao utilizar o descritor *arquitetura escolar and acessibilidade*, encontramos 7 trabalhos, sendo selecionados 5, entre eles, 4 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado.

Para finalizar, utilizamos o descritor *orçamento público* e, assim como no Banco de Periódicos da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do IBICT encontramos um número grande de trabalhos, 373. Por isso, utilizamos o descritor *orçamento público and educação especial*, e encontramos apenas 3 trabalhos, e só 1 foi selecionado, sendo uma dissertação de mestrado. Por último, utilizamos o descritor *orçamento público and educação básica not ensino profissional not educação infantil*, encontramos 7 trabalhos, dos quais selecionamos 3, sendo todos dissertações de mestrado.

Neste momento, apresentamos como realizamos a busca no site da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED). O site da ANPED não tem um local de busca para os trabalhos apresentados-publicados em seus eventos, os mesmos estão organizados pelos grupos de trabalhos, dos quais selecionamos o Grupo de Trabalho 15 (GT 15), que é intitulado por Educação Especial. Neste GT, encontram-se diversos trabalhos que fazem parte de muitas pesquisas realizadas nas universidades, fomos lendo todos os trabalhos desse GT e selecionamos 7, sendo todos artigos científicos.

Também realizamos uma busca no site do nosso programa, no qual essa pesquisa está vinculada, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). A busca foi parecida com a que realizamos no site da ANPED, pois o site do PPGE também não possui um espaço para que possamos digitar os descritores e conseguirmos pesquisar as dissertações e teses defendidas e aprovadas neste programa. Neste site, encontramos duas opções de busca, um espaço chamado Dissertações defendidas e o outro, Teses defendidas. Tivemos que entrar em cada um desses espaços, lendo as pesquisas, e selecionando os trabalhos que se assemelhavam com os descritores utilizados nas outras bases de dados. No espaço Dissertações defendidas, encontramos 5 dissertações de mestrado acadêmico em educação, e no espaço Teses defendidas encontramos 3 teses de doutorado em educação.

Ao finalizarmos todas essas buscas, tendo lido todos os resumos e selecionado os 31 trabalhos, observamos que não encontramos muitos trabalhos que abordavam a temática *arquitetura escolar*, portanto, selecionamos mais uma base de busca, Google Acadêmico, para encontrarmos produções acadêmicas que abordassem esse tema, e que pudessem colaborar ainda mais com as discussões dessa pesquisa. Utilizamos o descritor *arquitetura escolar*, e encontramos 3 trabalhos, sendo eles, 1 livro, 1 artigo científico, e 1 dissertação de mestrado.

Ao todo, então, selecionamos 34 trabalhos. Quando finalizamos a busca dos trabalhos acadêmicos, realizamos uma nova leitura de todos os resumos dos trabalhos selecionados, com a intencionalidade de formar categorias, para nos ajudar na organização desse momento da dissertação, onde discutimos nosso objeto de pesquisa em diálogo com os estudos que foram realizados e que, de alguma forma, contribuiriam para com a nossa pesquisa, potencializando esta e outras pesquisas desenvolvidas no campo da Educação Especial.

Discutimos, neste capítulo, dois pontos importantes: *Inclusão Escolar* (Direito à Educação, Políticas Públicas de Educação Especial, e Atendimento Educacional Especializado); e *Arquitetura Escolar* (Acessibilidade e Pedagogias do Espaço Escolar).

Realizamos a leitura dos trabalhos pelas categorias. Portanto, organizamos a discussão desse momento apresentando as categorias e suas discussões, mas também apresentamos uma discussão mais ampla, dialogando as categorias umas com as outras, ou seja, um diálogo com os trabalhos de uma categoria, com os trabalhos de outras categorias. Pensamos na seguinte questão para nortear a nossa discussão, **como e por que a estrutura arquitetônica da universidade pode contribuir com o processo de inclusão (acesso, permanência e aprendizagem) de estudantes considerados público-alvo da Educação Especial?**

### 3.2 OS PROCESSOS DE INTERDEPENDÊNCIAS ENTRE O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROCESSO CIVILIZADOR

Como o propósito foi de analisarmos como a inclusão tem sido efetivada desde a educação básica até o ensino superior, garantindo assim, o acesso, a permanência, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial<sup>10</sup>, pesquisamos o percurso histórico da Educação Especial no Brasil e a contribuição do processo de inclusão desses sujeitos na educação básica para a efetivação do direito de Todos, inclusive o acesso ao ensino superior.

A Educação Especial, na perspectiva de uma educação inclusiva, apesar de muitos aportes legais, tem sofrido grandes impactos e falta de acessibilidade, que acaba dificultando a eficácia de seus pressupostos, dentre os quais o principal é de uma educação para todos.

Oliveira e Amaral (2004) sugerem que, para potencializar a educação inclusiva, a escola regular de ensino precisa se tornar um espaço de trocas e interação, de convivência humana, possibilitando, também, uma prática eficaz de ensino-aprendizagem para todos os estudantes

---

<sup>10</sup> De acordo com a Política Nacional da Educação Especial de 2008, os (as) estudantes considerados público-alvo da Educação Especial são os (as) estudantes que possuem alguma deficiência de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e estudantes com altas habilidades/superdotação.

(OLIVEIRA; AMARAL, 2004). É necessário que as escolas programem mudanças nas formas de atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial (VIEIRA, 2018).

As autoras também consideram relevante, para além das escolas inclusivas, a realização de um trabalho que possibilite a construção de uma sociedade inclusiva, atendendo todas as necessidades de todos os cidadãos (OLIVEIRA; AMARAL, 2004). Dessa forma, entendemos que a acessibilidade arquitetônica vai além das escolas de educação básica e instituições de ensino superior, e abarca todos os espaços. Assim também defendemos a acessibilidade arquitetônica não apenas para os indivíduos que possuem alguma deficiência, mas para todos os indivíduos que compõem a sociedade.

Torna-se muito difícil modificar uma sociedade sem que haja políticas de inclusão social, que visem os atendimentos públicos de qualidade para todos. A educação é um direito público de todos, e o poder público precisa cumprir com o papel de garantir esse direito (GOMES, 2006).

Portanto, dialogamos sobre algumas políticas que visam ofertar educação para Todos. O histórico da Educação Especial no Brasil passou por diferentes momentos, entre eles, obtivemos muitos retrocessos, mas também alguns avanços. Temos a intenção de dialogar com a literatura sobre esse processo histórico, ressaltando que esse é um processo contínuo, ou seja, não está pronto/acabado. É importante destacarmos que na área da educação estamos em constante processo de mudanças e avaliações contínuas em busca de melhorias e de uma educação de qualidade para Todos.

Ao investigar sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial, o reconhecimento deles como sujeitos de direitos sociais, e o contexto histórico que perpassou a Educação Especial, contamos com as reflexões teóricas do sociólogo Norbert Elias que, em uma de suas teorias, discute sobre os processos sociais. Assim, é possível concluir que o caminho percorrido pela Educação Especial para os avanços até os tempos atuais pode ser considerado como um processo social, por demandar um tempo de lutas sociais, em busca de resultados finais para a sociedade.

Se analisarmos os diferentes momentos percorridos pela Educação Especial no Brasil, desde seu início até os tempos atuais, observaremos muito avanços neste campo educacional, nos dois níveis de ensino, educação básica e ensino superior.

As primeiras mudanças são observadas a partir do momento em que os indivíduos com algum tipo de deficiência não eram considerados cidadãos com direito à vida em nossa sociedade. Depois, podemos observar algumas conquistas para o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial na educação básica que, por sua vez, também contribuiu para que esses estudantes pudessem conquistar espaços no ensino superior, constituindo, assim, um processo social de longa duração.

O estudo de Mendes Júnior e Tosta (2012) nos ajuda a compreender essas mudanças educacionais por pontuarem que a Educação Especial no Brasil teve um longo caminho, tendo o seu início “[...] a partir de mudanças referentes à concepção de deficiência e, [...] pela emergência de políticas orientadas à garantia da escolarização dessas pessoas em unidades de ensino comum” (MENDES JÚNIOR; TOSTA, 2012, p. 03).

Na antiguidade, os sujeitos considerados como “deficientes” eram descartados daquela sociedade, como salienta Miranda (2008, p. 30): “[...] os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas. [...]”. Observamos que nessa época era indiscutível o tema sobre a educação desses sujeitos, até porque o próprio direito de exercer sua cidadania era negado a eles, não tinham as mesmas oportunidades que todos.

Já na Idade Média, podemos observar algumas peculiaridades em relação a tempos anteriores. Os sujeitos considerados como “deficientes” poderiam ter dois tipos de tratamento dependendo da concepção na qual esse sujeito estava inserido, variando de acordo com as especificidades de cada comunidade. Poderiam ter um tratamento pelo lado caridoso ou por meios de castigos, duas formas de tratamento consideradas pela autora como sendo excludentes (MIRANDA, 2008).

A partir do momento em que a sociedade tem uma ação pelos sentimentos de caridade e/ou piedade em relação aos sujeitos, é porque tem uma concepção de que esses sujeitos não têm os mesmos direitos que as demais pessoas da sociedade, assim, pressupomos que tudo que fizerem vai estar bom, que qualquer coisa basta. Logo, agir pelo viés de castigos, defendemos a ideia que seja ainda mais desumano para as pessoas com deficiência.

Elaboramos um quadro com as legislações brasileiras, desde 1988 até 2015, que tratam sobre a Educação Especial, e possibilitamos uma discussão sobre essas políticas nos parágrafos posteriores.

Quadro 1 – Legislações Brasileiras sobre a Educação Especial.

<b>LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS</b>	
1988	Constituição da República Federativa do Brasil.
1991	Lei nº 8.160: Dispõe sobre a Caracterização de Símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva.
1994	Política Nacional de Educação Especial.
1996	Lei nº 9.496: Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1996	Portaria nº 277: Sobre a Execução Adequada de uma Política Educacional Dirigida aos Portadores de Necessidades Especiais.
1999	Portaria nº 1.679: Dispõe Sobre Requisitos de Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências, para Instruir os Processos de Autorização e Reconhecimento de Cursos, e de Credenciamento das Instituições.
2000	Lei nº 10.098: Estabelece Normas e Critérios Básicos para Promoção da Acessibilidade das Pessoas Portadoras de Deficiência ou com Mobilidade Reduzida.
2002	Lei nº 10.436: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.
2003	Portaria nº 3.284: Dispõe Sobre Requisitos de Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências, para Instruir os Processos de Autorização e Reconhecimento de Cursos, e de Credenciamento das Instituições.
2004	Lei nº 10.845: Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência.
2004	Decreto nº 5.296: Regulamenta as leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000.
2005	Decreto nº 5.626: Regulamenta a lei nº 10.436/2002 – Libras.
2005	Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior: Resultado do Edital.
2007	Decreto nº 6.096: Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
2010	Decreto nº 7.234: Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.
2011	Decreto nº 7.611: Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.
2011	Decreto nº 7.612: Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.
2013	Programa Incluir – Acessibilidade da Educação Superior: Documento Orientador.
2015	Lei nº 13.146: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A Idade Moderna é marcada pela ascensão do capitalismo na sociedade, sendo assim caracterizada por um aumento de interesses por parte da ciência e da medicina por um olhar voltado ao sujeito que tenha alguma deficiência. Mesmo com esse olhar voltado para esse público da sociedade, Miranda (2008, p. 30) nos afirma que ainda “persistia uma visão

patológica do indivíduo que apresentava deficiência, o que trazia como consequência o menosprezo da sociedade”.

Com a idade contemporânea, que é uma época marcada a partir do ano de 1789 até os dias atuais, pretendemos discutir com mais detalhes sobre como a sociedade olhava para esses sujeitos que tinham algum tipo de deficiência. Numa discussão voltada para o aspecto histórico do tratamento para com essas pessoas, principalmente no setor educacional, foi possível observar seu início na educação básica com trajetórias até o ensino superior no Brasil.

Para contextualizar, apresentamos a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) intitulada como lei 4.024/61 (BRASIL, 1961) e a lei nº 5.692/71 (alteração da primeira LDBEN).

Em 1961 tivemos a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) intitulada como Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961), com uma perspectiva de ampliação da concepção de responsabilidade do Estado para com a educação. Em relação aos sujeitos com deficiência, a lei identifica a educação como uma educação de excepcionais, assim, como é possível observar em seu artigo 88 “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Ou seja, esses estudantes seriam integrados no setor educacional sem uma preocupação voltada para as especificidades de cada aluno.

Após dez anos de promulgação da primeira LDBEN, ela foi alterada no ano de 1971 com a Lei 5.692/71 que, em seu artigo 9º, cita os alunos com deficiência da seguinte forma

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Podemos analisar este artigo da Lei 5.692/71 por dois olhares, um considerado positivo e outro negativo, pois a lei ampliou o arcabouço do aluno considerado “da educação especial”, o que levou ao crescimento de classes/escolas especiais, entretanto, houve um retrocesso, pois se na lei anterior esse atendimento era no sistema geral, nessa lei posterior podemos observar uma segregação do ensino para os alunos com deficiência, que seria realizado em espaços diferenciados (MENDES JÚNIOR; TOSTA, 2012).



Em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, conquistamos o direito social à educação para Todos. O artigo 205 afirma que a educação é um “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

No percurso histórico da política nacional, a Constituição Federal (CF) de 1988 tem como seu pressuposto geral uma educação que seja vista como um direito fundamental para o exercício da cidadania de todos os cidadãos brasileiros. O inciso I do artigo 206 determina que os sistemas de ensino garantam os princípios de igualdade, acesso e permanência de todos os estudantes na escola. A partir desse momento, podemos notar uma responsabilização maior por parte do Estado e das políticas públicas no ensino, que garantam uma educação para todos. Recentemente, em 2020, foi incluído o princípio “IX – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1988).

Com relação às universidades, o artigo 207 evidencia que elas “[...] gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

O inciso III, do artigo 208, apresenta que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988) é um direito garantido no processo educacional, sendo dever do Estado. É a partir desse momento que asseguramos, através da Constituição, a educação dos estudantes com deficiência na educação básica.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 foi e continua sendo a política que mais nos permitiu avançar em relação aos direitos dos cidadãos, é um marco jurídico que possibilitou a transição democrática e a institucionalização dos direitos humanos no país. Esses direitos humanos institucionalizados pela CF passam a ser considerados como direitos fundamentais de todos os seres humanos. Portanto, a *Educação* é um direito humano, que passou a ser denominado como direito fundamental social (GOMES, 2006).

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança (Lei 80691/90) abordaram os direitos das pessoas com deficiência, que passam a ser considerados não mais como sujeitos que dependem apenas de assistência social, mas como sujeitos de direitos, incluindo o direito à

educação. A CF, em seu artigo 208, pontua que é dever do Estado ofertar educação para todos, incluindo o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência na rede regular de ensino (OLIVEIRA; AMARAL, 2004).

Nesse momento, observamos o começo de uma transição, rompendo com uma educação seletiva e excludente, que reduzia a função social da escola, avançando para uma nova concepção dessa função, sendo a escola considerada como um espaço que precisa promover a inclusão escolar, atendendo o princípio do direito à educação de todos e para todos, respectivamente (OLIVEIRA; AMARAL, 2004).

Na década de 90, tivemos avanços importantes para a Política de Educação Especial do Brasil. Em 1991, com a publicação da lei nº 8.160, que dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva, se torna obrigatório

Art. 1º [...] a colocação, de forma visível, do “Símbolo Internacional de Surdez” em todos os locais que possibilitem acesso, circulação e utilização por pessoas portadoras de deficiência auditiva, e em todos os serviços que forem postos à sua disposição ou que possibilitem o seu uso (BRASIL, 1991).

Tal símbolo deve ser colocado, obrigatoriamente, “em local visível ao público, não sendo permitida nenhuma modificação ou adição ao desenho reproduzido no anexo a esta lei” (BRASIL, 1991).

No ano de 1993 tivemos algumas discussões no Brasil voltadas para a educação das “pessoas portadoras de deficiências, de problemas de conduta e superdotadas”, que foram coordenadas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (SEESP/MEC), com a participação de alguns representantes de organizações governamentais (OGs) e não governamentais (ONGs), para que, em 1994, fosse publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), considerada pelo documento publicado como uma ciência e uma arte, com a função de

[...] estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos (BRASIL, 1994, p. 7).

Como podemos observar, a PNEE de 1994 veio para sistematizar objetivos gerais e específicos para o atendimento dos sujeitos com “necessidades especiais” (termo utilizado na

época), mas com uma visão de caminhar de acordo com os interesses dos sujeitos, que é um risco muito grande quando estamos falando de pluralidades, de modos diferentes de ser e estar no mundo. Conforme contribui Cury “[...] Nós todos somos pessoas com necessidades manifestas ou não, especiais ou não” (CURY, 2016, p. 24). A PNEE de 1994 também pontua seu discurso para as necessidades desses sujeitos, inviabilizando o direito à educação pública, gratuita e de qualidade para Todos. A construção deste documento foi fundamentada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Decenal de Educação para Todos (MEC) e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

De acordo com essa política, os “portadores de necessidades educativas especiais” são “portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotação)”. É aquele que “[...] por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas” (BRASIL, 1994, p. 13).

A PNEE de 1994 defendia a integração no processo educativo, que “[...] refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola” (BRASIL, 1994, p. 18), que se constituía com

Sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos (BRASIL, 1994, p. 19).

Com a Lei 9.394/96, promulgada em 1996, houve muitas mudanças em relação à forma de atendimento aos sujeitos com deficiência nos centros escolares. Reafirmou-se o direito de Todos à educação, sendo dever da família e do Estado e ampliou-se a discussão da Educação Especial, destinando inclusive um capítulo – V – para discutir sobre a Educação Especial. A partir desse momento, a Educação Especial passou a ser considerada como uma modalidade da educação escolar, sendo ofertada preferencialmente na rede regular de ensino.

O artigo 59 da Lei 9.394/96 apresenta alguns direitos que serão assegurados pelos sistemas de ensino aos estudantes com deficiência. O inciso I fala do acesso aos “currículos, métodos,

técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...]” (BRASIL, 1996).

A educação escolar é composta por dois níveis de ensino: educação básica, formada pelas etapas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio; e a educação superior. Segundo o parágrafo 3º da LDBEN, a educação especial deve ser ofertada desde a educação infantil e durante todo o processo educacional.

Portanto, de acordo com o inciso II do artigo 43, uma das finalidades da educação superior é “[...] formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua [...]” (BRASIL, 1996).

A partir desse momento histórico, a Educação Especial acaba propiciando muitos debates e muitas discussões, especialmente pela afirmativa do artigo 58, no qual “essa modalidade de educação escolar deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para os alunos, portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Portanto, recomenda-se que na escola regular de ensino os estudantes tenham o direito de contar com o apoio especializado.

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular é um processo que exige esforços de toda a comunidade escolar, ou seja, todos os envolvidos nesse processo educacional, se empenhando no sentido de atender às demandas desses estudantes, que muitas vezes são diferenciadas, e variam de acordo com o tempo, portanto, muitas vezes os profissionais não têm respostas prontas para muitas questões (VIEIRA, 2018).

Com isso, podemos afirmar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) “[...] apresenta um artigo específico sobre a educação especial, que reconhece o direito à diferença, ao pluralismo e à tolerância” (OLIVEIRA; AMARAL, 2004, p. 06).

Ainda em 1996, tivemos a publicação da portaria nº 277, que dispõe sobre a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais, para possibilitar que esses estudantes venham a alcançar níveis cada vez mais elevados do seu desenvolvimento acadêmico. Já no primeiro momento, apresenta algumas alterações que as Instituições de Ensino Superior (IES) precisam fazer, e que são importantes para que o estudante com deficiência possa acessar o processo de seleção para o ensino superior.

[...] – 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; e – 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, 1996).

Uma das sugestões aos responsáveis pelas instituições para o acesso dos estudantes com deficiência no ensino superior é a “[...] adaptação de espaços físicos, mobiliário e equipamentos para candidatos portadores de deficiência física [...]” (BRASIL, 1996).

De acordo com Mendes Júnior e Tosta (2012), a década de 90 é marcada por grandes avanços importantes na Política de Educação Especial brasileira, abrindo caminhos para novas perspectivas de educação para Todos. É um momento marcado por referenciais publicados no Brasil e conferências/declarações em âmbito internacional, que permitiu o início de políticas públicas preocupadas com uma educação inclusiva no país. A partir de 2001 até 2011 também observamos mudanças, como “os movimentos que deram curso à implantação de educação inclusiva no país” (MENDES JÚNIOR; TOSTA, 2012, p. 7).

Em 1999 foi publicado o decreto nº 3.298/99, cuja seção II, referente ao acesso à educação, discute pontos como, por exemplo, matrícula, inclusão, inserção, oferta, acesso, entre outros. Em seu artigo 24, no inciso II, o decreto 3.298/99 declara “a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino”. Como podemos notar, é uma educação para Todos, portanto, inclusiva, que possa ser garantida em todos os níveis do ensino. E é a partir desse ponto chave que damos início à discussão sobre o histórico da Educação Especial no ensino superior.

Neste mesmo decreto (nº 3.298/99), em seu artigo 27, institui-se que as instituições de ensino superior “[...] deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência”.

Ainda em 1999, aconteceu a publicação da portaria nº 1.679 (BRASIL, 1999a), que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir nos processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições,

que incluam a acessibilidade como um dos instrumentos de avaliação das condições de ofertas dos cursos superiores. Os requisitos para a avaliação da acessibilidade são baseados na Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências e Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos.

No artigo 2, são apresentados alguns requisitos mínimos para que seja estabelecida a acessibilidade dos estudantes nas instituições. Na alínea a, são apresentados os requisitos para a acessibilidade dos estudantes com deficiência física:

– eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante permitindo o acesso aos espaços de uso coletivo; – reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviços; – construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas; – adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas; – colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; – instalação de lavabos, bebedouros, e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas [...] (BRASIL, 1999).

Já na alínea b, apresentam os requisitos para a acessibilidade dos estudantes com deficiência visual:

[...] – Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo: – máquina de datilografia braille, impressora braille acoplada a computador, sistema de síntese de voz; – gravador e fotocopiadora que amplie textos; – plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio; – software de ampliação de tela do computador; – equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal; – lupas, régua de leitura; – scanner acoplado a um computador; – plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em braille [...] (BRASIL, 1999).

Na alínea c, apresentam os requisitos para a acessibilidade dos estudantes com deficiência auditiva:

[...]– Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo: – quando necessário, intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; – flexibilidade na correção de provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; – aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita (para uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado); – materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade lingüística dos surdos (BRASIL, 1999).

Durante os anos 90, a Educação foi considerada como um grande fator para o desenvolvimento (GOMES, 2006). Por isso, a década de 90 é marcada por grandes avanços

importantes na Política de Educação Especial brasileira, abrindo caminhos para novas perspectivas de uma educação para Todos.

Dessa forma, podemos ver que realmente na década de 90 tivemos avanços significativos para a educação especial no Brasil em todos os níveis e modalidades de ensino, tanto na educação básica, quanto no ensino superior. Segundo os estudos de Moreira, Bolsanelo e Seger (2011), “É nítido que o sistema educacional, a partir da década de 1990, está legalmente amparado no discurso inclusivo, nos princípios democráticos de igualdade, equidade e diversidade” (p. 129).

Em relação ao Ensino Superior, o Programa Incluir, criado em 2005, teve o objetivo principal de promover a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino superior, logo, prevê em seu documento orientador ações que permitem a acessibilidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior, permitindo uma possível inclusão desses estudantes neste nível de ensino, como podemos observar de acordo com o documento orientador do programa.

O Programa Incluir – acessibilidade na educação superior é executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior – SESu e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013, p. 02)

O Programa Incluir faz parte de uma política pública do Brasil, voltado para uma educação de ensino superior através de núcleos de acessibilidade nas universidades federais para serem realizadas as adaptações necessárias nas estruturas arquitetônicas das universidades e demais ações institucionais que possibilitassem o acesso e a permanência de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior.

Conceição (2017) estudou sobre os processos que passaram no período de 1996 até 2016 pelas políticas públicas para a garantia do acesso e a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior, portanto, nos ajudou a compreender a importância que tem o Programa Incluir para as instituições federais do Brasil. Segundo ele

Programas como estes permitem melhorias nas formas com as quais o trabalho pedagógico e de rompimento de preconceitos, bem como, adaptações físicas e de recursos didáticos seja possível na medida em que este público se insere na

instituição, provoca mudanças no comportamento frente às suas diferenças (CONCEIÇÃO, 2017, p. 106).

De acordo com Conceição (2017), os investimentos feitos pelo Governo Federal através do Programa Incluir não foram suficientes para atender de forma integral as demandas do público-alvo da Educação Especial nas universidades, mas contribuiu de maneira significativa se analisarmos o aumento do número de matrículas dos estudantes que possuem alguma deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), “[...] em 2011 o número de estudantes público-alvo era de 10% do total das matrículas no Espírito Santo, e no ano seguinte, sobe para 45%, chegando a 48% em 2014 [...]” (CONCEIÇÃO, 2017, p. 106).

Para possibilitar a expansão das universidades federais, foi criado em 2007, através do decreto nº 6.096, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Logo em seu artigo 1, afirma que fica

[...] instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, com o objetivo de criar 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, 2007, p. 1).

O artigo 2 apresenta as diretrizes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais:

I- redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II- ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; III- revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV- diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; V- ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI- articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2005).

De acordo com o artigo 3, o Ministério da Educação (MEC) “destinará ao REUNI recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação [...]” (BRASIL, 2005). Os recursos serão utilizados para a

I- construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa; II- compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; III- despesas de custeio e pessoal



associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação (BRASIL, 2005).

Como podemos observar, cada universidade teria que elaborar um plano de reestruturação, levando em consideração as suas especificidades, para a ampliação do acesso e da permanência, a ser aprovado pelo Ministério da Educação, para o recebimento dos recursos financeiros.

Conceição (2017), em seu estudo, também discute sobre esse programa (REUNI), e observamos que o autor, a partir dos seus diálogos com outros autores, analisa que a grande expansão das universidades brasileiras dificultou a garantia do acesso e da permanência de estudantes público-alvo da Educação Especial, pois os investimentos posteriores não foram suficientes para permitir acessibilidade na estrutura física e outras ações institucionais, pedagógicas e administrativas das universidades federais.

Em diálogo com os estudos de Conceição (2017) em relação aos investimentos por parte do Governo Federal para com os níveis de ensino, trazemos Oliveira et al. (2015, p. 12) que conclui que

Parece evidente que a perspectiva de democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil não poderá se efetivar sem uma ampliação dos investimentos da união e dos estados na oferta desse nível de ensino, bem como sem um aumento dos gastos públicos na educação básica e nas diferentes modalidades de educação e ensino.

Podemos observar, a partir disso, que para além de políticas pensadas para o acesso e a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial, garantindo assim, a inclusão, é necessário investimentos por parte do Governo Federal nas universidades federais brasileiras.

Já no ano de 2008, foi publicada uma nova Política Nacional de Educação Especial, com ênfase na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa atualização da política teve o objetivo de acompanhar “[...] os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (BRASIL, 2008, p. 1).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, considera a pessoa com deficiência aquela “[...] que tem impedimentos de longo prazo, de

natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008).

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) conseguimos um avanço na área da Educação Especial, pois conquistamos espaços significativos nas escolas regulares e universidades, com a obrigatoriedade da matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede pública de ensino regular.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, e que também realiza o atendimento educacional especializado. De acordo com a PNEE-PEI, a Educação Especial

[...] passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes. A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008).

Essa política também propõe ações que podem ser desenvolvidas com os estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior, garantindo, assim, o acesso, a permanência e a participação desses estudantes nos contextos universitários. São ações que permitem a garantia de uma educação acadêmica na perspectiva inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, é a política que está em vigência atualmente no Brasil, por isso nos fundamentamos nela para pensarmos a educação de todos os estudantes na universidade. Compreendemos essa política como um avanço para potencializar a Educação de Todos, por considerar o espaço formativo como um processo do humano que pode se modificar com o passar dos anos, a partir das lutas sociais, em que a história da humanidade vai se constituindo pelos sujeitos que vivenciam essa realidade social. Também deixa claro que é imprescindível a construção de políticas públicas preocupadas com a Educação de Todos, incluindo a tríade: acesso, permanência e “saída com sucesso”.

Salientamos que a presença de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior requer ações políticas que lhes garantam o direito à matrícula, mas, para além disso,

qualidade de acesso e possibilidade de permanência até a conclusão da graduação. Para entendermos melhor, Miranda (2008) diz que, além de documentos que garantam a matrícula desses sujeitos, é necessário que as escolas e as universidades estejam preparadas para atender os estudantes de maneira inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) visa a constituição de políticas públicas que garantam uma educação de qualidade para todos os estudantes. Essa política estabeleceu um marco histórico num contexto que efetivamente vinha sendo delineado pela educação especial no Brasil. Essa proposta de ação possibilitou avanços na política de educação especial, e suas metas propuseram grandes modificações na organização escolar (VIEIRA, 2018). A partir desse momento ficou estabelecido que o acesso à educação, pelos estudantes público-alvo da Educação Especial, é nas classes comuns do ensino regular.

Não podemos negar os pressupostos de uma educação inclusiva mencionados nesses documentos legais apresentados, contudo, é preciso vivenciar a inclusão na realidade, portanto, ela precisa se concretizar no chão da escola. Para isso, é necessário um longo caminho histórico ainda a ser percorrido (OLIVEIRA; AMARAL, 2004).

Também é importante que essas vivências, nas realidades escolares e universitárias, sejam dialógicas entre os educadores e os educandos, pois compreendemos que não “há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]” (FREIRE, 2014, p. 25).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) propõe ações que podem ser desenvolvidas com os sujeitos público-alvo da educação especial no ensino superior

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 17).

Ações essas que colaboram para uma educação no ensino superior que tenha em seus princípios de trabalho a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. É uma preocupação

voltada para além da matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial, com toda uma organização interna e externa para o acesso a permanência deles no ensino superior.

O estudo de Moreira, Bolsanelo e Seger (2011) também nos ajudou a pensar que, tanto na educação básica é necessário ter uma organização pedagógica planejada e que seja financiada para que se efetive uma educação inclusiva, quanto no ensino superior, que necessita da mesma forma sob as mesmas condições. Já que a Educação Especial é para Todos os níveis de ensino, é importante que em todos esses níveis os estudantes tenham de forma igual a efetivação da matrícula, do acesso, da permanência, da aprendizagem e da conclusão do curso “com sucesso”.

Monteiro (2014) afirma através de sua pesquisa que houve um crescimento significativo nas matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial na educação básica, e que no ensino superior, a partir do ano de 2008, também se vê um aumento significativo de matrículas com base no Censo de Educação Superior, que mostra 11.412 de matriculados em 2008, chegando, em 2013 a 27.143.

Em 2010, com o decreto nº 7.234, tivemos a publicação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos (das) estudantes na educação superior pública federal. No artigo 1 são apresentados os objetivos do PNAES:

I- democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II- minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III- reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV- contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

O Programa Nacional de Assistência Estudantil faz parte de uma política que visa incentivar o acesso e garantir a permanência dos indivíduos na universidade. De acordo com o artigo 3, os recursos financeiros do PNAES é para o atendimento dos estudantes matriculados nos cursos presenciais de graduação, das universidades federais, e devem estar articulados com o ensino, a pesquisa e a extensão, atendendo as seguintes áreas:

I- moradia estudantil; II- alimentação; III- transporte; IV- atenção à saúde; V- inclusão digital; VI- cultura; VII- esporte; VIII- creche; IX- apoio pedagógico; e X- acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Mesmo que o PNAES não tenha sido pensado para os estudantes público-alvo da Educação Especial, pode atendê-los. É válido ressaltar que os recursos financeiros do PNAES têm a prioridade de atender os estudantes oriundos de rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário e meio, o que torna justo também o acesso e a permanência desses estudantes nas instituições universitárias.

É importante ter uma organização pedagógica planejada e que seja financiada para que se efetive uma educação inclusiva na educação básica. E já que a Educação Especial é para todos os níveis de ensino, é importante que em todos esses níveis os sujeitos tenham, de forma igual, a efetivação da matrícula, do acesso e da permanência (MOREIRA; BOLSANELO; SEGER, 2011).

Já em 2011 foi publicado o decreto nº 7.611, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. No artigo 1 são apresentadas as diretrizes para o cumprimento do dever do Estado, com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial:

I- garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II- aprendizado ao longo de toda a vida; III- não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV- garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V- oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI- adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII- oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII- apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011).

Nesse decreto, considera-se que “[...] as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011) integram o público-alvo da Educação Especial.

De acordo com o inciso II, do artigo 3, alguns dos apoios técnicos e financeiros contemplam a “[...] V- adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; VI- elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; VII- estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior” (BRASIL, 2011).

O inciso V, ainda no artigo 3, afirma que os núcleos de acessibilidade das instituições federais de educação superior precisam “[...] eliminar barreiras físicas, de comunicação e de

informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011).

Em 2011, com a resolução nº 31/2011, foi criado o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Espírito Santo (NAUFES), que é parte da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Assistência Estudantil (PROGEPAES/UFES). Em seu art. 1º explica que o núcleo tem por finalidade

[...] coordenar e executar as ações relacionadas à promoção de acessibilidade e mobilidade, bem como acompanhar e fiscalizar a implementação de políticas de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior, tendo em vista seu ingresso, acesso e permanência, com qualidade, no âmbito universitário (UFES, 2011, p. 02)

Podemos observar que, a partir do Programa Incluir criado em 2005 pelo Governo Federal, tivemos recentemente a criação de um Núcleo de Acessibilidade na UFES, que tem por objetivo implementar a acessibilidade educacional da universidade.

Ainda em 2011, também foi publicado o decreto nº 7.612, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. De acordo com o artigo 1, esse plano tem “[...] a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência [...]” (BRASIL, 2011).

Nesse decreto, também se considera as pessoas com deficiência como aquelas que têm alguns “[...] 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, 2011).

No artigo 3, são apresentadas as diretrizes do Plano Viver sem Limite:

I- garantia de um sistema educacional inclusivo; II- garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado; III- ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional; IV- ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza; V- prevenção das causas de deficiência; VI- ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação; VII- ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e VIII- promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva (BRASIL, 2011).

Essas diretrizes são baseadas nos quatro eixos apresentados no artigo 4: “I- acesso à educação; II- atenção à saúde; III- inclusão social; IV- acessibilidade” (BRASIL, 2011). Os recursos financeiros desse plano são oriundos das dotações orçamentárias da União consignadas anualmente nos orçamentos dos órgãos e entidades envolvidos na implementação do Plano, dos recursos oriundos dos órgãos participantes do Plano Viver sem Limite que não estejam consignados nos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União e de outras fontes de recursos destinadas por Estados, Distrito Federal, Municípios, ou outras entidades públicas e privadas (BRASIL, 2011).

Em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), através da lei nº 13.146, que tem por objetivo “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Alguns conceitos são considerados para a aplicação desta lei: acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistiva ou ajuda técnica, barreiras, comunicação, adaptações razoáveis, elemento de urbanização, mobiliário urbano, pessoa com mobilidade reduzida, residências inclusivas, moradia para a vida independente da pessoa com deficiência, atendente pessoal, profissional de apoio escolar, e acompanhante. Apresentaremos a discussão de seis conceitos, iniciando pela conceito de *acessibilidade*, que é a

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

O *desenho universal*, perspectiva considerada nessa pesquisa, é a “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015).

A *tecnologia assistiva* é integrada pelos

[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015).

As *barreiras* se constituem por

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015).

As *adaptações razoáveis* são “adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados [...] a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades [...] todos os direitos e liberdades fundamentais” (BRASIL, 2015).

A *pessoa com mobilidade reduzida*, considerada na construção dos questionários dessa pesquisa, é aquela que tem “[...] dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso” (BRASIL, 2015).

De certa forma, podemos dizer que as políticas no nosso país têm feito com que a Educação Especial ocupe um espaço significativo e que seja na perspectiva inclusiva, um fato disso se dá pelo aumento no número de estudantes que integram a Educação Especial no ensino superior.

Em diálogos anteriores, observamos que os caminhos traçados pelos estudantes que possuem alguma deficiência não foram fáceis. São caminhos que, aos poucos, foram conquistando espaços nas políticas públicas e avançando para a conquista de direitos, como por exemplo, o direito à educação. No início observamos uma educação segregada, espaços especializados para estudantes público-alvo da Educação Especial, mas que hoje é um direito na rede regular de ensino, e em todos os níveis de ensino. Ou seja, tivemos mudanças nas últimas décadas que, nos tempos atuais, favorecem para uma educação inclusiva.



Pereira e Silva (2010, p. 10) nos ajudam a compreender as constantes mudanças no ensino superior como recentes porque o “[...] Brasil vive um período de reformas no que tange ao ensino superior. A universidade brasileira é uma construção recente, remontando a sua efetivação há menos de um século [...]”.

Desde a Constituição Federal de 1988 a Educação é considerada como um direito de Todos! Por isso, acreditamos que seja necessário reafirmar e discutir os processos que possam colaborar para a efetivação da inclusão escolar. Todavia, também precisamos compreender que o direito de todas as crianças e adolescentes estarem juntas, interagindo uns com os outros, dá-se pelas lutas desenvolvidas pelos movimentos sociais e dos demais setores da sociedade que lutam em prol de uma sociedade mais humana e democrática (SILVA FILHO, 2017).

Não podemos negar a importância que têm os documentos que garantem (constitucionalmente) o direito à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, pois impulsionaram as conquistas de espaços significativos para a educação desses estudantes na educação básica e no ensino superior, permitindo um reconhecimento maior por parte do governo. Entretanto, concordamos que a publicação das políticas públicas não é uma garantia eficaz de uma educação na perspectiva inclusiva para os educandos, por isso, é necessário que a universidade se organize com ações políticas voltadas para todos.

Esse processo de longa duração, do percurso da Educação Especial no Brasil, instituído por todas as mudanças históricas, sociais e culturais, estabelece um processo civilizatório, para Elias (1993, p. 193), “[...] o processo civilizador constitui uma mudança na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica”. Ainda de acordo com o autor, as mudanças evidenciadas na nossa sociedade atual, não é “fruto” de planejamentos realizados pelos indivíduos isolados no passado, segundo ele, a nossa “civilização” não foi pretendida conscientemente, mas isso não significa que não existiram tipos específicos de ordem para a constituição da civilização.

Ao nos perguntarmos sobre como é possível a ocorrência de mudanças históricas e sociais que constituem o processo civilizador, ou seja, o que chamamos de “civilização”, que não foram racionalmente planejadas, mas que também não são mudanças constituídas por momentos aleatórios, Elias (1993) reflete que as mudanças são constituídas por

[...] planos e ações, impulsos emocionais e racionais de pessoas isoladas constantemente se entrelaçam de modo amistoso ou hostil. Esse tecido básico, resultante de muitos planos e ações isoladas, pode dar origem a mudanças e modelos que nenhuma pessoa isolada planejou ou criou. Dessa interdependência de pessoas surge uma ordem *sui generis*, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem. É essa ordem de impulsos e anéis humanos entrelaçados, essa ordem social, que determina o curso da mudança histórica, e que subjaz ao processo civilizador (ELIAS, 1993, p. 194).

Portanto, é importante destacarmos que, nesta pesquisa, investigamos as políticas institucionais para a compreensão do que elas dizem sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior e realizamos uma análise das ações políticas desenvolvidas pela universidade, voltadas para a efetivação da inclusão. E, para isso, observamos o que contribuiu para a realização dessas ações políticas.

Através desses estudos e diálogos com outros autores, podemos afirmar que, para ser possível uma educação inclusiva no ensino superior, ou seja, nas universidades públicas brasileiras, é necessário um olhar mais atento por parte do Governo Federal preocupado com políticas públicas que discutam os direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial de terem acesso a essa educação, mas que também tenham como permanecer nesses ambientes educacionais. Por isso, também é importante que as universidades tenham uma arquitetura que permita com que todos os estudantes explorem os espaços, são necessárias ações institucionais internas para o atendimento de Todos.

### 3.3 IMPORTÂNCIA DA ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NA UNIVERSIDADE PARA A POTENCIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com as pesquisas levantadas e que foram estudadas, têm-se considerado a arquitetura escolar como um elemento colaborador para com a educação de Todos. Nessa perspectiva, temos a intenção de considerar a arquitetura escolar para além disso, pois partimos do princípio de que a *arquitetura escolar* pode contribuir com o processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas de educação básica, potencializando, assim, os processos de aprendizagem e de desenvolvimento; assim como a *arquitetura da universidade* potencializa a aprendizagem dos estudantes no ensino superior,

garantindo possivelmente a conclusão “com sucesso” de seu curso de graduação ou pós-graduação. Neste trabalho, acreditamos não ser possível pesquisar

[...] sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las (FREIRE, 2014, p. 52).

Santos (2003) introduz seu trabalho com um desafio, que é o do Brasil garantir o acesso de todos na educação brasileira e que seja uma educação inclusiva. Para ele, ainda

[...] é bastante freqüente encontrarmos queixas lastimáveis de alunos (tanto de graduação quanto de pós-graduação) a respeito da prática pedagógica de professores universitários, ou ainda, a respeito da forma excludente, preconceituosa e seletiva do sistema universitário no que diz respeito a vários aspectos: avaliação, cotidiano pedagógico propriamente dito, relação professor aluno, relação entre profissionais dos Departamentos, Faculdades, Institutos, etc..., caracterizando práticas bastante desiguais; por vezes, abuso de “autoridade” (esta nem sempre legitimada), e assim por diante (SANTOS, 2003, p. 2).

Partimos de um conceito de inclusão que, segundo Santos (2003, p. 4), “é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. [...]”, que é uma possível conquista demandada por muitas lutas, movimentos sociais para uma participação máxima de todos os cidadãos em todas as áreas da sociedade na qual ele tem direito. Portanto, consideramos qualquer discriminação como imoral, ou até mesmo inconstitucional, portanto, “[...] lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar [...]” (FREIRE, 2014, p. 59).

Em relação à estrutura arquitetônica das universidades, tivemos como apoio a versão da Norma Brasileira – Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos (ABNT-NBR) 9050 de 2015, que é um instrumento que visa garantir a acessibilidade de todos os sujeitos da nossa sociedade, um direito garantido para todo cidadão brasileiro. É um documento que trabalha com o conceito de desenho universal, que significa atender o maior número de variações possíveis das características da população.

De acordo com o estudo de Mazo (2010), a arquitetura tem grande importância para a nossa sociedade, pois pode contribuir de forma muito significativa na vida de todos os seres humanos, principalmente quando discutimos sobre espaços que sejam acessíveis para abranger a inclusão social dos indivíduos com deficiência.

Portanto, observamos que um dos aspectos a ser considerado para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior é a maneira como a estrutura arquitetônica da universidade está organizada. Por isso, se dá a importância de ter núcleos de acessibilidade dentro da universidade para que questões como essa possam ser discutidas, com a intencionalidade de modificar os prédios quando necessário, visando à inclusão educacional, possibilitando que os novos prédios possam ser construídos atendendo às normas brasileiras NBR 9050/2015.

Para possibilitar as condições necessárias de participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos espaços escolares, é primordial considerar o outro como um sujeito de direitos, capaz de aprender e de se desenvolver a partir do processo educacional (SILVA FILHO, 2017). Portanto, a escola deve se organizar de tal maneira que possibilite o conforto, a acessibilidade, a funcionalidade, o material didático, os móveis e equipamentos para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes que são matriculados, sendo eles com ou sem deficiência (CRUZ, 2015).

No ano de 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a) declara-se, no inciso I do art. 3º, que um dos princípios do ensino é a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Entendemos, então, que legalmente todos os estudantes matriculados nas instituições escolares terão direitos mínimos de acesso e permanência durante sua escolarização, para a garantia do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A inclusão escolar vai além do simples acesso desses estudantes à escola, precisamos considerar o espaço escolar como um fator colaborador para a permanência de todos os estudantes durante seu processo de escolarização. Faz-se necessário que todos os estudantes participem de modo ativo dentro do processo educacional, interagindo com seus pares e com toda a equipe que ajuda a constituir o que chamamos de escola. Para isso, precisam receber minimamente condições de acesso à informação/comunicação (SILVA FILHO, 2017).

Em relação ao acesso físico que as escolas precisam possibilitar aos estudantes, o estudo de Manzini e Corrêa (2008) nos ajuda a pensar ao evidenciar que as escolas devem oferecer

[...] o direito de locomoção de todos os alunos, em toda a escola e, para isto, devem oferecer condições de acessibilidade físicas. Os ambientes devem ser constituídos por uma estrutura física adequada que garanta o bom desempenho nas atividades

ligadas à locomoção, independente das restrições ou habilidades que um aluno possa apresentar (MANZINI; CORRÊA, 2008, p. 04).

Desse modo, podemos dizer que as escolas estão oferecendo, minimamente, possibilidades para o acesso, permanência e acessibilidade arquitetônica adequada para que possam interagir nos espaços/tempos da escola com mais segurança, confiança, autonomia e comodidade.

De fato, a escola deve se preocupar com sua acessibilidade física, propiciando, assim, um primeiro acesso dos estudantes à escola, garantindo que os mesmos possam chegar até ela, circular (com autonomia) dentro dos espaços internos da escola e da sala de aula, podendo ser considerado como um sujeito atuante nas diferentes atividades desenvolvidas na escola (MANZINI; CORRÊA, 2008).

Um dos aspectos para viabilizar a permanência dos estudantes é através das “[...] adaptações arquitetônicas específicas capazes de dar suporte para uma melhor aplicação das práticas pedagógicas diferenciadas” (CRUZ, 2015, p. 169).

Atualmente, a heterogeneidade que encontramos nas salas de aula das escolas tem demonstrado um grande distanciamento das propostas realizadas pelas políticas públicas, principalmente no que se refere à permanência dos estudantes com deficiência nas escolas. Existem dois fatores muito importantes para potencializar esse processo, um deles é as adequações na infraestrutura física desses espaços, e o outro, muito importante para esse processo, é a formação dos professores para trabalhar com esses estudantes e seu aprofundamento teórico para quebrar as barreiras pedagógicas e propiciar o direito de acesso ao conhecimento (SILVA FILHO, 2017).

Para desenvolver uma escolarização que possibilite a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola é

[...] necessário pensar um projeto que atenda às particularidades de todos. Além de mudarmos as atitudes, vislumbrar um projeto arquitetônico adequado e favorecer o estabelecimento de fluidez das informações e comunicações, é preciso, ainda, pensar maneiras de envolver todos os alunos durante as aulas ministradas pelos professores das classes comuns, com vistas ao rompimento de barreiras pedagógicas (SILVA FILHO, 2017, p. 26).

Ou seja, muitos são os fatores que colaboram para a inclusão escolar de todos os estudantes, com ou sem deficiência, nas escolas de ensino comum e de ensino superior. Trabalhar com as diferenças na escola e na universidade significa respeitar e considerar a

particularidade/necessidade de cada um, para que seja desenvolvido um trabalho pedagógico inclusivo. Para isso, então, as atitudes são importantes, mas os espaços da escola e da universidade precisam ser acessíveis. O que adianta um bom planejamento de ensino se o espaço escolar e universitário não permite que o estudante se desenvolva com autonomia para a realização e desenvolvimento das atividades?

Para garantir a inclusão escolar efetiva e de qualidade, as escolas precisam ampliar o conceito de acesso dos alunos com deficiência, possibilitar a permanência dos mesmos na escola por meio de metodologias diferenciadas, formação inicial e continuada de qualidade para os professores e uma estrutura arquitetônica acessível, que possibilite a realização das práticas pedagógicas inclusivas e diferenciadas com todos os estudantes matriculados na instituição de ensino (CRUZ, 2015).

Ainda é possível evidenciar que muitas escolas brasileiras não possuem prédios com espaços acessíveis para os seus estudantes, contando com muitas barreiras arquitetônicas e atitudinais (CRUZ, 2015). Contudo, acreditamos que isso ocorre porque a discussão sobre acessibilidade é recente, muitas escolas foram construídas e arquitetadas antes da Norma de Acessibilidade de 2015 dos pavimentos públicos, e antes também da Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008. Ainda não vemos discussões sobre as adaptações arquitetônicas desses prédios, fazendo com que os estudantes encontrem desafios ao acessarem e permanecerem durante seu processo de escolarização.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas – Norma Brasileira (ABNT NBR) 9050, de 2015, conceitua o termo *acessibilidade* como sendo a “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação [...]” (NBR 9050/ABNT, 2015, p. 17).

Portanto, é necessário que o projeto arquitetônico dos espaços escolares (escolas e universidades) seja inclusivo, sendo capaz de possibilitar que as crianças e os jovens se desenvolvam com autonomia nos espaços e tempos disponíveis. Educação inclusiva se dá pela participação de todos os indivíduos que compõem a comunidade escolar/acadêmica.

De acordo com o estudo de Manzini e Corrêa (2008, p. 01) “As condições de acessibilidade em ambientes físicos tais como escolas, teatros, universidades e demais logradouros públicos

podem facilitar, em muito, para que a inclusão social ocorra”. Este estudo evidencia que muitas escolas não estão preparadas para receber e atender os estudantes público-alvo da Educação Especial, e muitas são pela falta de adaptações arquitetônicas, principalmente quando estamos discutindo sobre os alunos com deficiência física.

O estudo de Blanco (2007) evidencia que não é possível pensar em inclusão escolar sem condições técnicas, pedagógicas e físicas, sem recursos humanos qualificados e um ambiente físico apropriado ao processo de escolarização. Todos esses componentes são essenciais para o processo de desenvolvimento e aprendizagem. É todo esse conjunto que constitui o que chamamos de educação inclusiva.

Silva Filho (2017), ao defender a educação inclusiva, acredita que,

[...] ao planejar a organização e o funcionamento de uma escola, é preciso pensar em todos os educandos, a fim de propiciar um lugar adequado à sua escolarização e o seu desenvolvimento a partir de um espaço que atenda às características do corpo discente e que, ao mesmo tempo, atenda à proposição política da inclusão educacional, favorecendo a participação e a permanência de todos (SILVA FILHO, 2017, p. 16).

Para isso, precisamos pensar que as salas de aula do ensino comum precisam ser espaços acolhedores, heterogêneos e propícios para o desenvolvimento e a aprendizagem de estudantes considerados público-alvo da Educação Especial. Desse modo, precisamos considerar a inclusão escolar como um processo, e que nesse processo a comunidade escolar colabora em conjunto, ninguém deve estar sozinho (SILVA FILHO, 2017).

Manzini e Corrêa (2008), ao defender a inclusão educacional, acreditam que “[...] as escolas devem respeitar a diversidade, possibilitar a todos os alunos o seu acesso, preparar-se para receberem estes alunos e responder às necessidades educacionais de cada um deles” (MANZINI; CORRÊA, 2008, p. 03).

A arquitetura escolar influencia e colabora diretamente com o processo de escolarização de estudantes, possibilitando diversas aprendizagens, além de garantir também sua autonomia e socialização. Portanto, precisamos compreender que os espaços escolares contribuem para a efetivação (ou não) do processo de aprendizagem, ao possibilitarem a realização de atividades pedagógicas diferenciais (CRUZ, 2015).

Para que isso aconteça, no entanto, ou seja, uma educação na perspectiva inclusiva com acessibilidade nas escolas e nas universidades, precisamos de um bom financiamento para a

educação, que possa custear todas as despesas e possíveis adaptações necessárias para a inclusão de Todos na educação básica e, posteriormente, no ensino superior, assim como no meio profissional também.

Com a publicação do Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), conseguiu-se observar mudanças significativas na efetivação da perspectiva inclusiva da educação escolar. Permitiram-nos financiamento, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), para ser desenvolvido o trabalho da Educação Especial com os estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em escolas comuns do ensino regular da rede pública (VIEIRA, 2018). Mesmo assim, ainda hoje precisamos de uma ampliação desses investimentos. Com o objetivo de avançar na qualificação inicial e continuada dos professores especializados, assim como, uma estabilidade profissional no ambiente escolar (VIEIRA, 2018).

Portanto, nesta pesquisa, defendemos a educação inclusiva enquanto possibilidade de acesso, permanência, aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes, principalmente a realização de práticas pedagógicas diferenciadas produzidas com estudantes público-alvo da Educação Especial, dando ênfase ao ensino superior, como desenvolveremos a pesquisa na Ufes.



#### 4 OS SENTIDOS DA ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA PARA A COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA: UMA ANÁLISE DOS RELATOS PRODUZIDOS

[...] Toda a maneira como o indivíduo se vê e se conduz em suas relações com os outros depende da estrutura da associação ou associações a respeito das quais ele aprende a dizer “nós” (ELIAS, 1994, p. 39).

Neste capítulo, analisamos os relatos da comunidade universitária<sup>11</sup> a partir dos questionários<sup>12</sup> enviados, focalizando a temática de investigação da pesquisa, que visou uma análise da acessibilidade arquitetônica da universidade, considerando a sua implicação na garantia do acesso, da permanência e do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior.

Ressaltamos que o caminho percorrido para a construção desse capítulo de dados foi sendo delineado pela questão principal da pesquisa: como e por que a estrutura arquitetônica da universidade pode contribuir com o processo de inclusão (acesso, permanência e aprendizagem) de estudantes considerados público-alvo da Educação Especial?

O olhar sobre os espaços universitários foi o olhar arquitetônico sob o ponto de vista sociológico. Parte da arquitetura da universidade foi analisada na medida em que sua configuração – relação entre seus elementos – afeta a vida dos estudantes no que se refere às possibilidades de movimento natural, encontros, esquivanças etc. (GARCIA, 2016).

Consideramos a interdependência da estrutura arquitetônica dos espaços físicos (acessibilidade arquitetônica) e das ações políticas desenvolvidas pelos indivíduos, que compõem o lado institucional da universidade (acessibilidade atitudinal), como parte desses elementos citados por Garcia (2016) ao analisar a configuração da universidade.

Nas discussões tecidas por Elias (1994), o autor considera que nós, seres humanos, somos parte de uma ordem “natural” e “social”, e que essa ordem social é uma peculiaridade da natureza humana. Neste estudo, defendemos a educação inclusiva do indivíduo com deficiência, na educação básica e no ensino superior, como um direito de ordem social que todos nós temos ao nascer e ao longo da vida. Com isso, desconsideramos todos os discursos

---

<sup>11</sup> Em nossa pesquisa, a comunidade universitária é constituída pelos estudantes, servidores e professores ativos.

<sup>12</sup> Os questionários que foram enviados para os sujeitos de pesquisa, estão disponíveis nos apêndices.

que tentam justificar o não acesso e a não permanência dos estudantes com deficiência na universidade, pela ordem natural ou biológica, e levamos em consideração as configurações sociais para a efetivação da inclusão desses estudantes. Para o autor:

[...] o fato de a forma assumida pelas funções psíquicas de uma pessoa não poder jamais ser deduzida exclusivamente de sua constituição hereditária, decorrendo, na verdade, do modo pelo qual ela se constitui conjuntamente com outras pessoas, da estrutura da sociedade em que o indivíduo cresce, explica-se, enfim, por uma peculiaridade da própria natureza humana: o grau bastante elevado em que a autorregulação humana está livre do controle de mecanismos reflexos hereditários. A existência dessa liberdade é bastante conhecida, embora tenhamos apenas uma pálida compreensão de suas origens na história natural. Graças a ela, o manejo das relações pelo indivíduo permite – e também exige – um grau de moldagem social muito superior ao de outros animais. Graças a essa moldagem social, a estrutura do comportamento, a forma de autorregulação em relação aos outros, é mais diversificada no homem do que em todos os outros animais; e graças a ela, essa autorregulação torna-se, em suma, mais “individual”. Também por esse lado, a descontinuidade entre sociedade e indivíduo, no pensamento, começa a desaparecer (ELIAS, 1994, p. 38).

Elias (1994) contribui com a análise, tecida nessa pesquisa, das implicações da acessibilidade arquitetônica para o processo de acesso e permanência de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), ao discutir sobre a configuração da sociedade pelas relações de interdependências entre os indivíduos. Acreditamos que os aspectos de ordem “natural” dos indivíduos influenciam nas relações de interdependências entre a comunidade universitária, como forma de constituição social, não como um fator para justificar a exclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior.

Os questionários foram enviados para toda a comunidade universitária da Ufes, *estudantes*, da graduação ativos, da graduação EAD ativos, da graduação especial ativos, e da pós-graduação ativos; *servidores*, técnico-administrativos ativos, e secretários da pós-graduação ativos; e *professores*, docentes ativos, de todos os quatro campi da universidade: Campus Goiabeiras e Maruípe, em Vitória; Alegre, no sul do estado; e São Mateus, no norte do estado.

Em relação à descrição dos questionários enviados para os sujeitos participantes da pesquisa, iniciamos com um convite, apresentando algumas informações da dissertação que estava em construção, como: o título, a autoria, coautoria/orientação, o programa ao qual a dissertação está vinculada, o objetivo geral da pesquisa, a forma como os dados produzidos seriam organizados, analisados, e socializados, informamos que a participação era voluntária, e o anonimato dos sujeitos, garantido.

Também disponibilizamos o e-mail institucional <larissa.francisco@edu.ufes.br> para algumas dúvidas. Inicialmente, perguntamos se o sujeito aceitaria participar da pesquisa. O resultado está exposto na tabela 1.

TABELA 1 – SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
311	71	87	469

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Logo em seguida, enviamos o termo de consentimento de cada sujeito que participou da pesquisa, concordando que os dados poderiam ser utilizados no desenvolvimento do estudo. Consideramos dois fatores nas respostas: os sujeitos que selecionaram a opção “Sim, aceito” e os que responderam ao questionário até o final, totalizando 469 respondentes, sendo 311 estudantes, 71 servidores, e 87 professores.

O questionário constituiu-se com 50 questões, sendo 38 questões fechadas, 07 questões abertas, e 05 questões dependentes, sendo essas, todas abertas, totalizando assim, 12 questões abertas.

O questionário foi composto por onze seções: o termo de consentimento; as informações acadêmicas; as informações pessoais; o processo de ingresso e conhecimento de programas de acessibilidade; os espaços mais vivenciados na Ufes; a acessibilidade arquitetônica no centro de ensino em que estuda/trabalha; a acessibilidade arquitetônica em alguns espaços da Ufes; a acessibilidade arquitetônica na reitoria; a acessibilidade arquitetônica em outros espaços da Ufes; a acessibilidade arquitetônica e o processo de aprendizagem e desenvolvimento; e as possíveis considerações.

Para a organização desse capítulo da discussão dos dados produzidos, o estruturamos em quatro subcapítulos. Nesse primeiro momento do capítulo, apresentamos uma breve introdução dos dados produzidos, com a descrição dos questionários e dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como a discussão das questões das três primeiras seções dos questionários: o termo de consentimento, as informações acadêmicas e as informações pessoais.

O segundo subcapítulo, com o título “Configurações na estrutura arquitetônica e os processos de acesso e permanência”, se constituiu pela discussão sobre o processo de ingresso na

universidade e o conhecimento que os sujeitos têm sobre a existência de programas de acessibilidade na Ufes.

No terceiro subcapítulo, intitulado “Percepções da comunidade universitária sobre a acessibilidade na universidade”, realizamos uma análise dos espaços mais vivenciados na universidade, a partir dos relatos dos sujeitos que responderam aos questionários, discutindo sobre a acessibilidade arquitetônica no centro de ensino, em alguns espaços universitários, e a acessibilidade arquitetônica na reitoria, nas pró-reitorias e em outros espaços da Ufes.

Por último, com o título “As interdependências entre os espaços universitários acessíveis e o processo de aprendizagem e desenvolvimento”, discutimos sobre as implicações da acessibilidade arquitetônica no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

#### 4.1 CONHECENDO A COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA

Nesse primeiro subcapítulo, apresentamos os dados produzidos a partir das informações acadêmicas e profissionais dos indivíduos, que são elas: o campus da Ufes e o centro de ensino/campus da Ufes em que estudam ou trabalham, e o nível e a modalidade de ensino.

Na tabela 2, apresentamos a quantidade de estudantes, servidores e professores que participaram da pesquisa, por cada campus da Ufes.

TABELA 2 – CAMPUS DA UFES

<b>Campus</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Goiabeiras	209	45	57	311
Maruípe	54	14	12	80
São Mateus	20	08	08	36
Alegre	28	04	10	42

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Em porcentagem, do total de 311 estudantes dos campi da Ufes, 67% são de Goiabeiras, 17% de Maruípe, ambos em Vitória, apenas 7% de São Mateus, no norte do estado, e 9% de Alegre, sul do estado.

Dos 71 servidores, 63% são de Goiabeiras, 20% de Maruípe, 11% de São Mateus, e apenas 6% de Alegre. E dos 87 professores, 66% são de Goiabeiras, 14% de Maruípe, apenas 9% de São Mateus, e 11% de Alegre.

Observamos grande participação dos indivíduos que compõem o campus de Goiabeiras/Vitória, é uma informação importante ao considerar as avaliações dos estudantes. Por isso, a maior parte das fotografias utilizadas nessa pesquisa é do campus de Goiabeiras.

Na tabela 3, identificamos a quantidade de estudantes, servidores e professores que participaram da pesquisa, por cada Centro de Ensino/Campus da Ufes.

TABELA 3 – CENTRO DE ENSINO/ CAMPUS DA UFES (GOIABEIRAS)

<b>Goiabeiras</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
CAr	41	01	09	51
CCE	13	04	07	24
CCHN	55	04	14	66
CCJE	39	03	07	49
CE	26	01	11	38
CEFD	05	01	02	08
CT	32	05	07	44

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Considerando todos os centros dos quatro campi da Ufes, dos 67% de estudantes do campus de Goiabeiras, 13% são do Centro de Artes (CAr), 4% do Centro de Ciências Exatas (CCE), 18% do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN), 13% do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE), 8% do Centro de Educação (CE), apenas 2% do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), e 10% do Centro Tecnológico (CT).

Dos 63% de servidores do campus de Goiabeiras, apenas 1% é do CAr, 6% são do CCE, 6% do CCHN, 4% do CCJE, 1% do CE, 1% do CEFD, e 7% do CT.

Dos 66% de professores do campus de Goiabeiras, 10% são do CAr, 8% são do CCE, 16% do CCHN 8% do CCJE, 13% do CE, 2% do CEFD, e 8% do CT.

TABELA 4 – CENTRO DE ENSINO/CAMPUS DA UFES (MARUÍPE)

<b>Maruípe</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
CCS	52	10	12	74

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Como o campus de Maruípe é constituído apenas por um centro de ensino, todos os estudantes, representados em 17%, estudam no Centro de Ciências da Saúde (CCS). Da mesma forma, o quantitativo de servidores e professores, sendo ambos 14%, conforme tabela 4.

TABELA 5 – CENTRO DE ENSINO/CAMPUS DA UFES (SÃO MATEUS)

<b>São Mateus</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ceunes	20	06	08	34

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

No campus de São Mateus, localizado no norte do Espírito Santo, também só possui um único centro de ensino, por isso, todos os estudantes são do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes), representando 6% do total de estudantes, conforme tabela 5. Os servidores estão representados em 9%, e os professores, em 9% também.

TABELA 6 – CENTRO DE ENSINO/CAMPUS DA UFES (ALEGRE)

<b>Alegre</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
CCAIE	20	02	06	28
CCENS	08	01	04	13

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Dos 9% de estudantes do campus de Alegre, localizado no sul do Espírito Santo, 6% são do Centro de Ciências Agrárias e Engenharias (CCAIE) e 3% do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS), como mostrado na tabela 6.

Do total de 6% dos servidores, 3% atuam no CCAIE, e apenas 1% no CCENS. E dos 11% de professores, 7% são do CCAIE, e 5% do CCENS.

De todos os centros da Ufes, um quantitativo de 33 servidores, que representa 47%, marcou a opção “outros”, ou seja, que não trabalham diretamente nos centros de ensino. Desse número total, 30 servidores indicaram o setor em que atuam, sendo: a Diretoria de Ações Afirmativas

e Diversidade (DAAD), Pró-Reitoria de Administração (PROAD), Superintendência de Infraestrutura, Biblioteca Central, Reitoria, Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), Hospital Universitário (Hucam), Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), Coordenação Administrativa do Sul do Espírito Santo (Cases), Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (Proaeci), Gestão dos Restaurantes, Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progep) e a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG).

Como podemos observar, com relação às tabelas apresentadas anteriormente, contamos com a participação de estudantes, servidores e professores de todos os Centros de Ensino, dos quatro campi da Ufes.

Na próxima tabela (7), apresentamos os níveis de escolarização e as modalidades de cada nível dos indivíduos que participaram da pesquisa.

TABELA 7 – NÍVEIS E MODALIDADES

<b>Níveis/Modalidades</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Graduação (presencial)	140	20	53	213
Graduação (EAD)	21	0	06 <sup>13</sup>	27
Pós-Graduação (presencial)	121	09	10 <sup>14</sup>	140
Pós-Graduação (EAD)	23	0	0	23
Outros	06	42	18	66

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Do total de estudantes participantes da pesquisa, 45% estudam na graduação na modalidade presencial, 7% estudam na graduação na modalidade a distância, 39% estudam na pós-graduação na modalidade presencial, 7% estudam na pós-graduação na modalidade a distância, e 2% optaram por outros.

Desses 06 estudantes que optaram por outros, 05 identificaram o nível e a modalidade: um é estudante da graduação e da pós-graduação ao mesmo tempo, um é estudante especial, um identificou que entrou na modalidade presencial, mas que, devido à pandemia de covid-19, está à distância, e dois estudantes são da modalidade da alternância.

<sup>13</sup> São professores que atuam na Graduação presencial e EAD.

<sup>14</sup> São professores que atuam tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação presencial.

Tivemos grande participação dos estudantes da graduação (140) e da pós-graduação (121), ambos da modalidade presencial, ou seja, são estudantes que vivenciam “mais de perto” a realidade da Ufes, em relação à acessibilidade arquitetônica.

Dos 71 servidores, 28% atuam na graduação presencial, 13% na pós-graduação presencial e 59 % marcaram a opção “outros”, que trabalham em outros setores administrativos.

Do total de professores, 61% atuam na graduação presencial, 7% na graduação EAD, 11% na graduação e na pós-graduação presencial, e 21% marcaram a opção “outros”, que são os professores que atuam tanto na graduação quanto na pós-graduação, no Centro de Educação Infantil Criarte, e professores que estão atuando em outros setores.

Depois, perguntamos qual o curso em que o indivíduo estuda ou trabalha na universidade, podendo ser da graduação ou da pós-graduação. Tivemos uma grande participação de estudantes de diversos cursos, por isso, apresentamos os cursos que mais tiveram a participação dos estudantes: Administração (6), Arquitetura e Urbanismo (10), Artes (8), Ciências Biológicas (10), Ciências Contábeis (7), Comunicação Social (6), Enfermagem (7), Engenharia Elétrica (7), Geografia (8), Pedagogia (8), e Medicina (19).

Também contamos com a participação de estudantes da pós-graduação de diferentes áreas da universidade. Por isso, também selecionamos alguns cursos que tiveram a participação da maior parte dos estudantes: no mestrado, Arquitetura e Urbanismo (6); Educação Básica (10); e Engenharia e Desenvolvimento Sustentável; e no doutorado, Educação (6) e Letras (6).

Ressaltamos que, na pós-graduação, também contamos com a participação de mais 29 estudantes, uns que responderam apenas “pós-graduação”, e outros que responderam com “pós-graduação acrescida do nome do curso”, mas não identificaram se era mestrado ou doutorado.

Tendo apresentado as informações acadêmicas, apresentamos agora as questões das informações pessoais, como: gênero, faixa etária, se possui alguma deficiência, e caso a resposta seja sim, identificar qual a deficiência. Começamos na tabela 8 pelo gênero:



TABELA 8 – GÊNERO

<b>Gênero</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Feminino	199	37	45	281
Masculino	109	34	42	185
Outros	03	0	0	03

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Do total de estudantes respondentes, 64% são do gênero feminino, 35% são do gênero masculino, e 1% respondeu “Outros”: um respondeu que se identifica como “agenero” e um como “não binário”. Tivemos uma grande participação das estudantes mulheres na nossa pesquisa.

Em relação aos servidores participantes da pesquisa, 52% são do gênero feminino e 48% são do gênero masculino.

E do total de professores respondentes, a porcentagem é a mesma dos servidores, 52% são do gênero feminino, 48% do gênero masculino.

Com relação aos estudantes que participaram da pesquisa, tivemos mais participação das alunas, no gênero feminino, e em relação à participação dos servidores e professores, também tivemos uma participação maior por parte das mulheres, mas com uma diferença pequena em relação aos homens.

Na tabela 9, apresentamos a faixa etária dos sujeitos que participaram da pesquisa.

TABELA 9 – FAIXA ETÁRIA

<b>Idades</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Entre 18 e 24 anos	114	0	0	114
Entre 25 e 30 anos	77	04	02	83
Entre 31 e 40 anos	61	33	22	116
Entre 41 e 50 anos	37	13	32	82
Entre 51 e 60 anos	19	14	21	54
Acima de 60 anos	03	07	10	20

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

De todos os estudantes, 37% têm entre 18 e 24 anos, 25% entre 25 e 30 anos, 19% entre 31 e 40 anos, 12% entre 41 e 50 anos, 6% entre 51 e 60 anos, e apenas 1% tem idade acima de 60 anos.

Já os servidores, nenhum corresponde à faixa etária entre 18 e 24 anos, 6% têm entre 25 e 30 anos, 46% entre 31 e 40 anos, 18% entre 41 e 50 anos, 20% entre 51 e 60 anos, e 10% tem idade acima de 60 anos.

Do total de professores, nenhum também corresponde à faixa etária entre 18 e 24 anos, apenas 2% têm entre 25 e 30 anos, 25% entre 31 e 40 anos, 37% entre 41 e 50 anos, 24% entre 51 e 60 anos, e 12% tem idade acima de 60 anos.

Na próxima tabela (10), apresentamos a quantidade de indivíduos que participaram da pesquisa que possui alguma deficiência ou não.

TABELA 10 – SE POSSUI ALGUMA DEFICIÊNCIA

<b>Sim/Não</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Sim	15	04	03	22
Não	296	67	84	447

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Desse total de indivíduos que participaram da pesquisa, 15 (5%) estudantes, 04 (6%) servidores e (03) 3% professores responderam que possuem alguma deficiência. Ao todo, contamos com a participação de 22 (14%) indivíduos da comunidade acadêmica que possuem alguma deficiência. Desses 14% que responderam, apresentamos na próxima tabela (11) o quantitativo por especificidade da deficiência.

TABELA 11 – ESPECIFICIDADE DA DEFICIÊNCIA

<b>Deficiência</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Física	06	0	01	07
Visual	02	04	02	08
Auditiva	02	0	0	02
Transtornos globais do desenvolvimento (TGD)	05	0	0	05
Altas habilidades/Superdotação	0	0	0	0

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Com relação aos 15 estudantes público-alvo da Educação Especial, 40% possuem deficiência física, 13% possuem deficiência visual, 13% possuem deficiência auditiva, 34% possuem transtornos globais do desenvolvimento, e nenhum estudante respondeu que possui altas habilidades/superdotação.

Em relação aos 04 servidores respondentes, 100% possuem deficiência visual. E dos 03 professores, 33% possuem deficiência física e 67% possuem deficiência visual.

Na tabela 12, apresentamos em quais campi esses estudantes com deficiência estão localizados.

TABELA 12 – CAMPUS DA UFES (COM DEFICIÊNCIA)

<b>Campus</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Goiabeiras	11	03	03	17
Maruípe	02	01	0	03
São Mateus	01	0	0	01
Alegre	01	0	0	01

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Observamos que a maior parte da comunidade universitária com deficiência que participou da pesquisa, também é do campus de Goiabeiras, totalizando 17 indivíduos, depois Maruípe, com 03 participantes, e apenas 01 participante de São Mateus e 01 de Alegre. Esses dados são importantes ao analisar e problematizar as respostas e os relatos dos estudantes, servidores e professores.

Tendo apresentado as informações acadêmicas e pessoais da comunidade universitária participante da nossa pesquisa, tivemos a intenção de apresentar, em forma de quadro, os 22 sujeitos com deficiência participantes da pesquisa, com a intencionalidade de possibilitar uma visibilidade maior aos relatos desses estudantes, servidores e professores.

#### 4.1.1 Aproximações com os indivíduos com deficiência

Para possibilitar uma apresentação mais didática, dinâmica e objetiva, organizamos um quadro, contendo os nomes fictícios que foram escolhidos para esses sujeitos, que são abordados no decorrer do capítulo, qual a deficiência, de qual campus e centro de ensino ou setor administrativo que eles estão matriculados ou localizados.

Fizemos isso com a intenção de melhor identificação dos relatos produzidos por esses sujeitos com deficiência em nosso estudo, por se tratar de uma pesquisa com ênfase na Educação Especial com uma Perspectiva Inclusiva, mas também de entender o lugar de fala de cada sujeito, entendendo os relatos a partir de sua realidade e pela especificidade da deficiência.

Com as reflexões tecidas pelo filósofo brasileiro Paulo Freire (2020), ao destinar seus estudos com o povo nos ajuda a compreender que essa pesquisa também não é sobre os estudantes com deficiência, nem para eles, mas com eles, participantes da pesquisa, assim como os demais participantes que compõem a comunidade universitária. Os questionários enviados possibilitaram essa aproximação entre pesquisadores e pesquisados, assim como esse diálogo interdependente.

No quadro 1, apresentamos as informações sobre os indivíduos com deficiência que participaram dessa pesquisa:

Quadro 01 – Informações sobre os indivíduos com deficiência

Nome	Deficiência	Campus	Centro	Curso/Setor	Ano de ingresso
<b>Estudantes</b>					
Albert	TGD	Goiabeiras	CCJE	Mestrado em Ciências Contábeis	2019
Dandara	Física	Maruípe	CCS	Fonoaudiologia	2018
Tarsila	Física	Maruípe	CCS	Medicina	2018
Sagan	Visual	Goiabeiras	CE	Pedagogia	2020
Marx	Auditiva	Goiabeiras	CCJE	Gemologia	2018
River	TGD	São Mateus	Ceunes	Farmácia	2020

Pablo	Física	Goiabeiras	CT	Engenharia Elétrica	2018
Maria da Penha	Visual	Goiabeiras	CCHN	Filosofia	2019
José	Auditiva	Goiabeiras	CCJE	Arquivologia	2017
Leila	Física	Goiabeiras	CCJE	Direito	2019
Roberta	Física	Goiabeiras	CCHN	Filosofia	2018
<b>Nome</b>	<b>Deficiência</b>	<b>Campus</b>	<b>Centro</b>	<b>Curso/Setor</b>	<b>Ano de ingresso</b>
Zuzu	TGD	Alegre	CCENS	Nutrição	2018
Ariano	TGD	Goiabeiras	CCHN	Psicologia	2020
Chiquinha	TGD	Goiabeiras	CE	Pedagogia	2019
Frida	Física	Goiabeiras	CCHN	Psicologia	2018
<b>Servidores</b>					
Oscar	Visual	Goiabeiras	CCJE	Todos	2004
Graciliano	Visual	Goiabeiras	CCE	Todos	1985
Paulo	Visual	Goiabeiras	Reitoria	Administrativo	2019
Pedro	Visual	Maruípe	CCS	Pós-Graduação em Ciências Fisiológicas	2019
<b>Professores</b>					
Anísio	Visual	Goiabeiras	CCJE	Direito	2009
Florestan	Visual	Goiabeiras	CE	História, Pedagogia e Pós-Graduação	2017
Clarice	Física	Goiabeiras	CE	Licenciaturas e Pós-Graduação	2005

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Tivemos a intenção de discutir, no segundo subcapítulo, sobre o processo de ingresso dos indivíduos na universidade, e o conhecimento que eles têm (ou não) sobre os programas de acessibilidade.

#### 4.2 CONFIGURAÇÕES NA ESTRUTURA ARQUITETÔNICA E OS PROCESSOS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Neste segundo subcapítulo, discutimos sobre a implicação das configurações na estrutura arquitetônica universitária para os processos de acesso e permanência dos estudantes no ensino superior.

O espaço escolar ou universitário deve ser considerado como um fator colaborador para o processo de inclusão dos estudantes, onde arranjos físicos tais como o *layout* de salas de aula, setores de ensino, materiais de acabamento, sistemas de informação e outros, sejam elementos facilitadores para a permanência e aprendizado efetivo (CRUZ, 2015).

Inicialmente, perguntamos aos sujeitos com deficiência como foi o processo de ingresso na universidade em termos de acessibilidade arquitetônica, conforme tabela 13:

TABELA 13 – PROCESSO DE INGRESSO NA UFES (COM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	03	01	0	04
Bom	03	02	01	06
Regular	03	01	01	05
Ruim	03	0	01	04
Péssimo	03	0	0	03

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Houve um empate na avaliação dos estudantes com deficiência, sobre o processo de ingresso na graduação e/ou na pós-graduação, ou seja, 20% optaram por cada resposta. Em relação aos servidores, a maioria avaliou como bom, sendo 02, e 01 de cada avaliou como ótimo e regular. Já os professores, que são 03 no total, cada um deles avaliou como bom, regular e ruim.

Com relação aos sujeitos sem deficiência, verificamos suas percepções na tabela 14:

TABELA 14 – PROCESSO DE INGRESSO NA UFES (SEM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	42	09	08	59
Bom	145	25	35	205
Regular	90	25	32	147
Ruim	17	08	06	31

Péssimo	02	0	03	05
---------	----	---	----	----

---

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A maior parte dos estudantes sem deficiência que participaram da pesquisa, avalia que o processo de ingresso na universidade, em termos de acessibilidade arquitetônica é bom, sendo 49%. Depois, em ordem decrescente, 30% dos estudantes avaliaram como regular, ou seja, encontraram pontos positivos e negativos na acessibilidade. Em relação às demais opções, 14% dos estudantes consideraram ótimo, 6% ponderaram como ruim, e apenas 1% avaliou como péssimo.

Em relação aos servidores que participaram da pesquisa, 37% avaliam que o processo de ingresso na universidade, em termos de acessibilidade arquitetônica é bom, e 37% avaliam como regular. Depois, 14% dos servidores consideraram ótimo, 12% ponderaram como ruim, e nenhum servidor avaliou como péssimo.

Grande parte dos professores avaliou o processo de ingresso na universidade como bom, sendo 42%. Boa parte avaliou como regular, 38%, 9% como ótimo, 7% como ruim e 4% avaliaram como péssimo.

Cruz (2015), ao investigar a arquitetura e a espacialidade escolar para o aluno com deficiência intelectual, considerou que o projeto arquitetônico inclusivo pode

[...] habilitar e capacitar as crianças e os jovens com deficiências a participar na vida da escola e na comunidade em geral e a fornecer interfaces adequadas que amenizam as dificuldades. Criar um impacto positivo no ambiente de aprendizagem através de um bom projeto é essencial e para isso é necessária à compreensão do uso dos espaços a fim de garantir que o projeto cumpra seus propósitos (CRUZ, 2015 p. 67).

Ou seja, com uma arquitetura universitária acessível é possível tornar o processo de ingresso dos indivíduos na Ufes mais inclusivo, visto que a maior parte dos estudantes considerou esse processo de ingresso na universidade como regular, ruim ou péssimo.

Continuando nesse debate, na questão seguinte perguntamos se os sujeitos gostariam de comentar sobre como foi o processo de ingresso na universidade, em termos de acessibilidade arquitetônica, e tivemos a participação de muitos indivíduos contando os seus relatos. Apresentamos então, alguns dados organizados entre os relatos que evidenciam desafios e possibilidades.

Dandara, estudante do curso de Fonoaudiologia, do CCS, em Maruípe, que possui Deficiência Física, avalia seu processo de ingresso na graduação, em 2018, como ruim:

Ao ingressar no curso me deparei com um campus inacessível, possuindo escadas sem corrimões, uma escada que dá acesso à parte mais alta do campus, torta sem corrimões. No elefante branco possuem escadas e rampas sem corrimões, tem elevadores que não funcionam. Mas para sanar esses problemas no campus o meu curso sempre põe as salas das matérias que eu faço em prédios acessíveis (DANDARA, ESTUDANTE).

Com o relato de Dandara, é possível observar que o campus de Maruípe possui inúmeros prédios inacessíveis, dificultando o processo de ingresso da estudante em termos de acessibilidade. Mas ao final do relato, notamos que, apesar de não existir acessibilidade arquitetônica em todos os prédios do CCS, existe uma intenção, por parte dos servidores do curso de Fonoaudiologia, de possibilitar que a estudante tenha acesso às disciplinas ofertadas para ela em prédios acessíveis. Essa intenção de promover a inclusão da estudante em seu direito de participar das aulas é o que chamamos de acessibilidade atitudinal na nossa pesquisa.

Norbert Elias (1994) nos ajuda a entender a acessibilidade arquitetônica no ensino superior como fator potencializador para a inclusão dos estudantes, ao refletir sobre a possibilidade de criar uma ordem social que permita uma melhor harmonização entre as necessidades e inclinações pessoais dos indivíduos e as exigências feitas a cada indivíduo pelo trabalho cooperativo de muitos, pela manutenção e eficiência de todo social.

[...] Não há dúvida de que isso – o desenvolvimento da sociedade de maneira a que não apenas alguns, mas a totalidade de seus membros tivesse a oportunidade de alcançar essa harmonia – é o que criaríamos se nossos desejos tivessem poder suficiente sobre a realidade. Mas, ao pensarmos calmamente no assunto, logo se evidencia que as duas coisas só são possíveis juntas: só pode haver uma vida comunitária mais livre de perturbações e tensões se todos os indivíduos dentro dela gozarem de satisfação suficiente; e só pode haver uma existência individual mais satisfatória se a estrutura social pertinente for mais livre de tensão, perturbação e conflito [...] (ELIAS, 1994, p. 17).

Portanto, para que a estudante tenha “harmonização = inclusão” no ensino superior, é necessário que os demais indivíduos, que também compõem a universidade, entendam a importância e necessidade desse processo inclusivo de todos os estudantes na universidade, garantindo assim, a “ordem social” citada por Elias. Para que então, possam contribuir, enquanto comunidade universitária, com o acesso e a permanência dos indivíduos.



Para viabilizar a permanência dos estudantes “há necessidade de adaptações arquitetônicas específicas capazes de dar suporte para uma melhor aplicação das práticas pedagógicas diferenciadas” (CRUZ, 2015, p. 169).

Pedro, servidor na Pós-Graduação em Ciências Fisiológicas, no CCS, Maruípe, que possui deficiência visual, considera seu processo de ingresso na universidade, em 2019, como regular, segundo ele “ainda há muito que fazer para que o campus de Maruípe fique mais acessível”.

Com a fala do servidor, nos atentamos que muitas são as características e as ações que influenciam na acessibilidade (ou não) da universidade. Elias (1994), ao discutir sobre a “causa e o efeito”, aposta no “rompimento dessa alternativa ou isto/ou aquilo (p. 18)”, por isso, é importante evidenciarmos que consideramos a acessibilidade arquitetônica como um dos variados fatores potencializadores existentes para a inclusão.

Agenero, que é estudante do curso de Farmácia, no Ceunes, em São Mateus, e que possui Transtornos Globais do Desenvolvimento, avalia seu processo de ingresso na graduação, em 2020, como péssimo, segundo ele “há poucas adaptações no campus, incluindo cadeiras, distância entre prédios, escadas etc.” Assim como no campus de Maruípe, também podemos observar uma precariedade na acessibilidade arquitetônica no campus de São Mateus.

Chiquinha, estudante do curso de Pedagogia, no CE, em Goiabeiras, que possui Transtornos Globais do Desenvolvimento, também considera seu processo de ingresso na universidade, em 2019, como péssimo:

Autistas tem hipermobilidade, o que faz com que todas as atividades sejam mais difíceis, principalmente as caminhadas e os longos tempos em posição única, as rampas são acessíveis para cadeirantes e pessoas que utilizam outros recursos de mobilidade, para a redução de mobilidade causada pelo autismo não há adaptações na UFES. Todas as rampas e áreas de passagem possuem desníveis significativos, além de ser um caminho muito longo para quem não entra na UFES de carro ou moto. O acesso para mobilidade por quem entra pela entrada de pedestres do transporte coletivo não há uma acessibilidade razoável (CHIQUINHA, ESTUDANTE).

A acessibilidade arquitetônica no campus de Goiabeiras, em Vitória, também é questionada pelos estudantes que participaram da pesquisa. Com o relato da Chiquinha, observamos alguns impedimentos principais para um processo de ingresso inclusivo: longos caminhos e a falta de adaptações para a acessibilidade nos prédios da universidade.

Frida, estudante do curso de Psicologia, do CCHN, em Goiabeiras, que possui Deficiência Física, considera seu processo de ingresso na graduação, no ano de 2018, como ruim:

Acho os estacionamentos longe das salas de aula, o que dificulta um pouco o acesso, sempre contei com a sensibilidade da coordenadora do colegiado de psicologia, que sempre tentou alocar as disciplinas em salas térreas, visto que na UFES contamos com elevadores em pouquíssimos prédios, e as rampas também são dispostas como um recurso desafiador, vide a extensão das mesmas (FRIDA, ESTUDANTE).

Nesse relato também fica evidente a importância da acessibilidade atitudinal, por parte da coordenadora do colegiado do curso de psicologia, em alocar as disciplinas frequentadas pela Frida nos prédios térreos, que são mais acessíveis para a estudante. É importante pontuar que essa atitude da coordenadora não possibilita a inclusão efetiva da estudante na universidade, o ideal seria que ela pudesse explorar todos os espaços universitários, mas dentre as possibilidades, é uma forma de garantir o acesso às aulas.

Também tivemos relatos de dois professores com deficiência, do campus de Goiabeiras. Anísio, do CCJE, que possui Deficiência Visual, avaliou seu processo de ingresso como professor no ensino superior, em 2009, como ruim, comentou que os ambientes da universidade necessitam de maior iluminação natural.

E Florestan, do CE, que também possui Deficiência Visual, avaliou seu processo de ingresso como professor no ensino superior, em 2017, como regular, também comentou da necessidade de iluminação nos ambientes da universidade e de calçadas padrão de acessibilidade.

Posteriormente, perguntamos: “Em sua opinião, o processo de inclusão na universidade está sendo suficiente para garantir o acesso e a permanência dos estudantes com ou sem deficiência?”, conforme apresentamos na tabela 15:

TABELA 15 – PROCESSO DE INCLUSÃO NA UFES (COM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Sim	01	0	0	01
Não	06	01	01	08
Parcialmente	08	02	01	11
Não sei responder	0	01	01	02

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Sobre a questão de o processo de inclusão estar sendo suficiente para a garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na universidade, 53% responderam que isso está acontecendo de maneira parcial, 40% responderam que não, 7% responderam que sim, e nenhum estudante marcou a opção “não sei responder”.

Em relação aos servidores, 02 responderam que o processo de inclusão acontece de maneira parcial, 01 não considerou que o processo de inclusão está sendo suficiente para a garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na universidade, e 01 não soube responder.

Já os professores, 01 respondeu que não, 01 considerou esse processo de inclusão como parcial, e 01 não soube responder.

Com o total de participantes, observamos que a maioria considera o processo de inclusão na universidade de maneira parcial ou que esse processo de inclusão não tem ocorrido de maneira efetiva, deixando de promover o acesso e a permanência dos estudantes na Ufes, que são aspectos importantes para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior.

Dórea (2013) considera que o espaço universitário se configurou como possibilidade de diálogo entre a arquitetura e a educação, ambas responsáveis pela constituição do espaço físico da universidade, bem como com a sua utilização, além de tudo, como espaço educativo, reflexivo e crítico.

Portanto, afirmamos nesta pesquisa ser impossível imaginar ou efetivar uma educação pública e de qualidade no ensino superior para Todos, sem a preocupação com a acessibilidade arquitetônica dos espaços. Caminhamos em diálogo com as pesquisas que consideram a indissociabilidade entre a arquitetura e a educação, bem como a arquitetura acessível e a educação inclusiva.

Com relação aos participantes sem deficiência, analisaremos os dados da tabela 16:

TABELA 16 – PROCESSO DE INCLUSÃO NA UFES (SEM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Sim	25	06	03	34

Não	100	21	29	150
Parcialmente	122	31	46	199
Não sei responder	49	09	06	64

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A minoria dos estudantes que participaram da pesquisa, respondeu que sim, correspondendo a 8%, sendo que a maioria avaliou como não e parcialmente, sendo 34% em não, e 41% consideraram que o processo de inclusão na universidade está acontecendo de maneira parcial. E 17% dos estudantes não souberam responder.

Boa parte dos servidores avaliou que o processo de inclusão na Ufes acontece de maneira parcial, sendo 46%. Depois, 31% responderam que não, 14% dos servidores não souberam responder, e 9% avaliaram que sim.

Assim como os servidores, a maioria dos professores avaliou que o processo de inclusão na Ufes acontece de maneira parcial, sendo 55%, 34% responderam que o processo de inclusão não está sendo suficiente para a garantia do acesso e da permanência dos estudantes, 7% não souberam responder, e 4% responderam que sim.

Portanto, estar na universidade não basta! O conceito de acessibilidade está diretamente relacionado ao cotidiano de todos os estudantes (MANZINI; CORRÊA, 2008). Sem esse requisito, muitos não terão as mesmas oportunidades constitucionalmente definidas, que deveriam ser socialmente garantidas.

Os dados produzidos nessa pesquisa nos alertam que a falta de acessibilidade arquitetônica na universidade pode estar impossibilitando a inclusão de todos os estudantes na universidade de maneira efetiva. Ao falar sobre as relações de interdependência, Elias (1994) cita o exemplo da metáfora da “rede de tecido”:

[...] Nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. Essa ligação origina um sistema de tensões para o qual cada fio isolado concorre, cada um de maneira um pouco diferente, conforme seu lugar e função na totalidade da rede. A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; tem uma posição e uma forma singulares dentro dele (ELIAS, 1994, p. 35).

É assim que precisamos pensar a inclusão dos estudantes com deficiência na educação básica e no ensino superior, inter-relacionados. Sem o acesso e a permanência desses sujeitos na escola e na universidade, não existe educação pública de qualidade e inclusiva, que é direito de todo cidadão.

As próximas duas questões dialogam entre si, a primeira é uma questão fechada sobre o conhecimento que o estudante tem sobre as políticas institucionais que visam à garantia do acesso e da permanência de estudantes público-alvo da Educação Especial na universidade e a outra questão é aberta, dependente dessa, que era para o estudante informar as políticas institucionais do seu conhecimento, caso respondesse “sim” ou “parcialmente” na questão anterior. Sobre as políticas institucionais para os estudantes com deficiência, conforme tabela 17:

TABELA 17 – POLÍTICAS INSTITUCIONAIS (COM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Sim	03	03	01	07
Não	08	01	0	09
Parcialmente	03	0	01	04
Não sei responder	01	0	01	02

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A maioria dos estudantes com deficiência respondeu que não, sendo 53%, 20% responderam que conhecem parcialmente, 20% responderam que sim, e apenas 01 estudante, representando 7%, respondeu que não sabia responder.

Diferente dos estudantes, a maioria dos servidores respondeu que não, sendo 03, e 01 que não sabia responder. Em relação aos professores, 01 respondeu que sim, 01 respondeu que não conhece essas políticas institucionais, e 01 não soube responder.

TABELA 18 – POLÍTICAS INSTITUCIONAIS (SEM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Sim	14	19	12	45
Não	178	22	23	223
Parcialmente	67	21	39	127

Não sei responder	37	05	10	52
----------------------	----	----	----	----

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Grande parte dos estudantes respondeu que não, representando um quantitativo de 60%, 23% dos estudantes responderam que conhecem parcialmente, 12% não souberam responder, e apenas 5% dos estudantes responderam sim, conforme tabela 18.

Assim como os estudantes, grande parte dos servidores respondeu que não, sendo 33%, 31% responderam que conhecem parcialmente, 28% responderam que sim, e 8% não souberam responder.

Diferentemente dos estudantes e servidores, a maioria dos professores respondeu que conhecem parcialmente as políticas institucionais, sendo 47%, 27% responderam que não conhecem, 14% responderam que conhecem, e 12% não souberam responder.

A questão posterior foi para os indivíduos, que responderam “sim” na questão anterior, colocar as políticas institucionais do seu conhecimento. Selecionamos todas as respostas em que os indivíduos informavam políticas institucionais de seu conhecimento, sobre a garantia do acesso e da permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial na universidade, ou de outras ações possíveis.

Entre as respostas dos estudantes com deficiência, contamos com o NAUFES, as Cotas para pessoas com Deficiência, e o Auxílio Estudantil como políticas institucionais, “desenvolvendo ações de extensão por meio de processos educativos, culturais e científicos, articulados com o ensino e a pesquisa, voltados à socialização do conhecimento e à solução de questões regionais, nacionais e internacionais” (JOSÉ, ESTUDANTE).

Ariano, estudante do curso de Psicologia, no CCNH, campus Goiabeiras, possui Transtornos Globais do Desenvolvimento, ingressou na universidade no ano de 2020, e comenta: “já estive em contato com NAUFES para procurar estratégias e recursos para meu ensino aprendizado devido à amplitude do meu diagnóstico, tive acesso parcial e insuficiente às ledoras que a instituição oferece. Desconheço qualquer outra coisa” (ARIANO, ESTUDANTE).

Além desse relato do estudante Ariano, também tivemos outro relato negativo da estudante Chiquinha, também do campus de Goiabeiras, sobre a possibilidade da acessibilidade ofertada pelo NAUFES.

Desde o início tentei contato com o NAUFES sem nenhum sucesso, quis informações a respeito do que eles ofereciam, não só a pessoas autistas, mas também como adaptar melhor a sala de aula já que na minha turma temos pessoas surdas e se fazia necessário a implementação de uma comunicação ativa entre os alunos, não obtive nenhum retorno e meus questionamentos a respeito da assistência para pessoas com deficiência também foram ignorados desde quando entrei, no segundo semestre de 2019. Não há nenhum preparo ou cuidado para alunos oriundos de escolas públicas e com deficiências sem marcadores visuais como é o caso do autismo (CHIQUINHA, ESTUDANTE).

Dos servidores e professores com deficiência que participaram da pesquisa, citaram o NAUFES, as calçadas cidadãs, as rampas de acesso aos prédios, o Pdl, as ações afirmativas via SISU, o auxílio acessibilidade, ofertado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania, e as bolsas, como políticas institucionais.

As próximas duas perguntas estão relacionadas em como os estudantes consideram os programas que contribuem com o acolhimento e a permanência do estudante no contexto universitário, e os programas de acessibilidade na universidade.

Sobre os programas de acolhimento para os respondentes com deficiência, podemos observar na tabela 19:

TABELA 19 – PROGRAMAS DE ACOLHIMENTO (COM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	01	0	0	01
Bom	05	01	0	06
Regular	01	01	02	04
Ruim	01	0	0	01
Péssimo	02	0	0	02
Desconheço	05	01	01	07
Não sei responder	0	01	0	01

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Dos 15 estudantes com deficiência, 33% consideram os programas de acolhimento e permanência do discente como bom, 33% dos estudantes desconhecem esses programas, 13%

avaliaram como péssimo, 01, que corresponde a 7%, considera ótimo, 01, que corresponde a 7%, considera bom, 01, que também corresponde a 7%, avalia como regular, e nenhum estudante respondeu que não soube responder.

Do total de 04 servidores, 01 considerou os programas de acolhimento e permanência do discente como bom, 01 como regular, 01 desconhece esses programas, e 01 não soube responder. 02 professores consideraram como regular e 01 desconhece esses programas.

Para os indivíduos sem deficiência, conforme tabela 20:



TABELA 20 – PROGRAMAS DE ACOLHIMENTO (SEM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	06	02	02	10
Bom	60	19	14	93
Regular	74	20	28	122
Ruim	16	02	06	24
Péssimo	07	0	01	08
Desconheço	105	15	22	142
Não sei responder	28	09	11	48

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A maior parte dos estudantes que participaram da pesquisa, desconhecem os programas de acolhimento e permanência do discente na universidade, sendo 36%. Entre os estudantes que conhecem esses programas, apenas 2% consideram ótimo, 20% responderam que é bom, boa parte dos estudantes que conhecem esses programas, avalia como regular, sendo 25%, 5% consideram ruim, e 2% avaliam como péssimo. E 10% dos estudantes não souberam responder.

Com relação às respostas dos servidores, 30% avaliam os programas de acolhimento e permanência do discente na universidade como regular, 28% consideram bom, 22% desconhecem esses programas, 14% não souberam responder, 3% avaliam como ótimo e os outros 3% como ruim. Nenhum servidor avaliou como péssimo.

Assim como os servidores, a maioria dos professores avalia os programas de acolhimento e permanência do discente na universidade como regular, 33%; 26% desconhecem esses programas, 17% avaliaram como bom, 13% não souberam responder, 7% consideraram como ruim, 3% ótimo e apenas 1% considerou péssimo.

Em relação à questão do conhecimento que os estudantes com deficiência têm dos programas de acessibilidade na universidade, que apresentamos na tabela a seguir (21), 6% responderam ótimo, 7% responderam bom, 20% responderam regular, 7% consideraram ruim, 20% responderam péssimo, 40% dos estudantes desconhecem esses programas, e nenhum respondeu que não soube responder. Sobre os programas de acessibilidade para os indivíduos com deficiência:

TABELA 21 – PROGRAMAS DE ACESSIBILIDADE (COM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	01	0	0	01
Bom	01	02	0	03
Regular	03	01	02	06
Ruim	01	0	0	01
Péssimo	03	0	0	03
Desconheço	06	01	01	08
Não sei responder	0	0	0	0

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Dos servidores, 02 consideraram os programas de acessibilidade na universidade como bom, 01 considerou como regular, e 01 desconhece esses programas. E dos professores, 02 consideraram como regular e 01 desconhece esses programas.

Sobre os programas de acessibilidade para os indivíduos sem deficiência, conforme tabela 22:

TABELA 22 – PROGRAMAS DE ACESSIBILIDADE (SEM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	04	01	0	05
Bom	44	10	09	63
Regular	60	30	22	112
Ruim	33	05	15	53
Péssimo	12	0	02	14
Desconheço	117	13	25	155
Não sei responder	26	08	11	45

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Do total de estudantes sem deficiência, a maior parte desconhece esses programas, integrando 40% estudantes. Dos estudantes que conhecem esses programas, em ordem decrescente, 20% dos estudantes avaliaram como regular, 15% consideraram bom, 11% responderam ruim, 4% dos estudantes avaliaram como péssimo, e apenas 1% considerou ótimo. E 9% dos estudantes não souberam responder.

De todos os servidores, 45% avaliam os programas de acessibilidade na universidade como regular, 19% desconhecem esses programas, 15% avaliam como bom, 12% não souberam responder, 7% avaliam como ruim e apenas 2% como ótimo. Nenhum servidor avaliou como péssimo.

Do total de professores, assim como os estudantes, a maioria desconhece esses programas, sendo 30%, 26% consideram como regular, 18% como ruim, 11% como bom, 2% como péssimo, e 13% dos professores não souberam responder. Nenhum professor avaliou os programas de acessibilidade como ótimo.

Tendo apresentado o processo de ingresso da comunidade universitária, discutimos no próximo subcapítulo as percepções dessa comunidade em relação à acessibilidade arquitetônica nos espaços da Ufes.

#### 4.3 PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA SOBRE A ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NA UFES

Tendo problematizado anteriormente o processo de inclusão dos sujeitos, com ou sem deficiência na universidade, neste terceiro subcapítulo, em diálogo com os objetivos específicos de descrever a estrutura arquitetônica da universidade pesquisada, identificando possíveis aspectos da acessibilidade em diferentes espaços e de analisar a organização arquitetônica da universidade com o foco nos processos de acesso e permanência, discutimos sobre as percepções da comunidade universitária sobre a acessibilidade arquitetônica na Universidade Federal do Espírito Santo.

Utilizamos essa imagem a seguir para representar todos os quatro campi da Ufes:

Fotografia 3 – Administração Central da Ufes.



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Tivemos a intenção de investigar os espaços mais vivenciados pelos sujeitos na Ufes. Como os questionários foram enviados para toda a comunidade universitária, selecionamos alguns espaços principais do campus de Goiabeiras e alguns espaços em comum dos outros três campus da Ufes, Maruípe, São Mateus e Alegre, para que eles pudessem selecionar os espaços mais vivenciados. Ou seja, nessa questão eles poderiam selecionar quantos espaços quisessem.

De acordo com o estudo de Mazo (2010), a arquitetura tem grande importância para a nossa sociedade, pois pode contribuir de forma muito significativa na vida de todos os seres humanos, principalmente quando discutimos sobre espaços que sejam acessíveis para abranger a inclusão social dos indivíduos com deficiência. É de extrema importância ser estudado sobre acessibilidade nos cursos de arquitetura, uma formação que vai além de conceitos apenas técnicos, mas que possam possibilitar uma maior compreensão do ser humano.

Por último, colocamos a opção “outros”, para que os sujeitos pudessem colocar outros espaços que eles também vivenciam, mas que não estavam nas opções. Fizemos isso na intenção de acolher resultados significativos para os sujeitos participantes da pesquisa. Na

tabela 23, apresentamos os espaços mais vivenciados na Ufes pelos estudantes com deficiência:

TABELA 23 – ESPAÇOS MAIS VIVENCIADOS NA UFES (COM DEFICIÊNCIA)

<b>Espaços</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Biblioteca Central	09	02	0	11
Bibliotecas Setoriais	04	0	0	04
Restaurante Universitário	08	03	01	12
Laboratórios	06	02	0	08
Teatro Universitário	02	02	0	04
Cine Metrópolis	02	01	0	03
Planetário	01	01	0	02
Reitoria	02	03	01	06
Cantinas	09	02	0	11
Diretório Central dos Estudantes	02	0	0	02
Espaços ao Ar Livre	09	02	01	12
Estacionamentos	05	03	01	09
Livrarias	0	0	0	0
Auditórios	04	01	01	06
Centro de Ensino em que estudo/trabalho	08	02	02	12
Demais Centros de Ensino	-	01	0	01
Setor em que trabalho	-	02	0	02
Sala de Aula	-	0	03	03
Sala de Professor	-	0	01	01
Associação dos docentes da Ufes	-	0	0	0
Sindicato	-	02	0	02
Outros	01	0	0	01

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Do total de estudantes com deficiência que vivenciam os espaços da universidade, a maioria marcou a biblioteca central, o restaurante universitário, os laboratórios, as cantinas, os espaços ao ar livre e o centro de ensino que em estudam, sendo: 13%, 11%, 8%, 13%, 13% e 11%, respectivamente.

Entre os espaços mais ou menos vivenciados pelos estudantes com deficiência estão as bibliotecas setoriais, os estacionamentos e os auditórios, representados pelos quantitativos de 6%, 7% e 6%, respectivamente.

Observamos que os espaços universitários menos frequentados pelos estudantes com deficiência são: o teatro universitário (3%), cine Metrópolis (3%), planetário (1%), reitoria (3%), diretório central dos estudantes (3%) e as livrarias (0%).

Sobre os espaços mais vivenciados pelos sujeitos sem deficiência na Ufes, conforme tabela 24:

TABELA 24 – ESPAÇOS MAIS VIVENCIADOS NA UFES (SEM DEFICIÊNCIA)

(continua)

<b>Espaços</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Biblioteca Central	150	19	22	191
Bibliotecas Setoriais	91	11	23	125
Restaurante Universitário	133	11	12	156
Laboratórios	114	15	39	168
Teatro Universitário	36	13	24	73
Cine Metrópolis	29	10	12	51
Planetário	06	02	03	11
Reitoria	09	20	19	48
Cantinas	140	25	32	197
Diretório Central dos Estudantes	16	0	0	16
Espaços ao Ar Livre	142	26	39	207
Estacionamentos	102	33	57	192
Livrarias	16	05	08	29

TABELA 24 – ESPAÇOS MAIS VIVENCIADOS NA UFES (SEM DEFICIÊNCIA)  
(continuação)

<b>Espaços</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Auditórios	63	14	33	110
Centro de Ensino em que estudo	188	19	65	272
Demais Centros de Ensino	-	06	13	19
Setor em que trabalho	-	48	-	48
Sala de Aula	-	07	77	84
Sala de Professor	-	03	58	61
Associação dos docentes da Ufes	-	01	14	15
Sindicato	-	04	03	07
Outros	24	04	09	37

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A biblioteca central, os restaurantes universitários, as cantinas, os espaços ao ar livre, e o centro de ensino que cada um estuda são os espaços mais vivenciados pelos estudantes na universidade. Em números, um quantitativo de 150 (12%) estudantes selecionou a biblioteca central, pertencente ao campus de Goiabeiras/Vitória, e entre os espaços em comum nos quatro campi, 133 (11%) selecionaram o restaurante universitário, 140 (11%) selecionaram as cantinas, 142 (12%) selecionaram os espaços ao ar livre, e 188 (15%) estudantes selecionaram o centro de ensino em que estudam, sendo a maioria em quantitativo.

Dos espaços selecionados do campus de Goiabeiras/Vitória, além da biblioteca central, que foi apresentada anteriormente, 36 (3%) vivenciam o teatro universitário, 29 (2%) vivenciam o cine Metrópolis, apenas 06 (1%) vivenciam com mais frequência o planetário, 09 estudantes (1%) frequentam a reitoria, e 16 (1%) estudantes selecionaram o diretório central dos estudantes.

Em relação aos demais espaços vivenciados pelos estudantes, dos quatro campi, 91 (7%) estudantes selecionaram as bibliotecas setoriais, 114 (9%) selecionaram os laboratórios, 102 (8%) selecionaram os estacionamentos, apenas 16 (1%) selecionaram as livrarias, e 63 (5%) estudantes selecionaram os auditórios.

Entre o quantitativo de 25 estudantes que selecionaram a opção “outros”, 18 estudantes informaram que ainda não tiveram a oportunidade de conhecer a Ufes presencialmente, por conta da pandemia, estão no formato do EARTE, 02 estudantes colocaram a sala de aula, 01 estudante informou o diretório acadêmico de medicina e 01 informou o hospital universitário, ambos do campus de Maruípe/Vitória, e 01 estudante informou, em cada, a galeria espaço universitário, o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Neja), o Centro Tecnológico (CT) e os pontos de ônibus.

Como observamos anteriormente, o espaço que foi mais selecionado, entre os espaços mais vivenciados da Ufes, foi o centro de ensino em que o sujeito estuda, com o total de 188 estudantes. Por isso, nesse momento, vamos apresentar a avaliação que os sujeitos fizeram sobre a acessibilidade arquitetônica no centro de ensino em que estudam/trabalham. Iniciamos pela acessibilidade arquitetônica do centro de ensino para os sujeitos com deficiência, apresentada na tabela 25:

TABELA 25 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NO CENTRO DE ENSINO (COM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	02	0	0	02
Bom	02	01	0	03
Regular	05	01	02	07
Ruim	03	02	01	06
Péssimo	02	0	0	02
Não sei responder	01	0	0	01

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Ressaltamos que a organização da Ufes conta com 11 centros de ensino. Dos 15 estudantes com deficiência, a maioria considerou a acessibilidade arquitetônica do centro de ensino em que estuda como regular, sendo 34%, 20% dos estudantes consideraram como ruim, 13% consideraram como ótimo, 13% consideraram como bom, 13% consideraram como péssimo, e 01 estudante, que corresponde a 7%, não soube responder.

Sobre a acessibilidade arquitetônica no centro de ensino para os sujeitos sem deficiência, conforme tabela 26:



TABELA 26 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NO CENTRO DE ENSINO (SEM DEFICIÊNCIA)

Resposta	Estudantes	Servidores	Professores	Total
Ótimo	07	03	01	11
Bom	55	14	12	81
Regular	92	22	24	138
Ruim	76	18	30	124
Péssimo	41	08	17	66
Não sei responder	25	02	0	27

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Nesta pesquisa, tivemos a participação de estudantes de todos os centros de ensino, dos quatro campi da universidade. A maior parte dos estudantes considerou a acessibilidade arquitetônica do centro de ensino em que estuda como regular, sendo 31% dos estudantes, 26% dos estudantes consideraram como ruim, 19% consideraram como bom, 14% consideraram como péssimo, e apenas 2% dos estudantes consideraram como ótimo. E 8% dos estudantes não souberam responder.

Centros de Ensino que sejam acessíveis se tornam ainda mais importantes, pois são os espaços mais frequentados pelos estudantes na universidade. Os espaços universitários contribuem para a qualidade do processo de aprendizagem ao possibilitarem o desenvolvimento das atividades acadêmicas (CRUZ, 2015). A maioria das pesquisas investigadas nesse estudo apresenta a relação entre a acessibilidade do espaço físico e o aprendizado de qualidade. Para Garcia (2016):

A educação forma. A arquitetura conforma. Ambas podem prender ou libertar. Têm mais similaridades do que se pensa. Enquanto a educação direciona o pensamento, a arquitetura, o movimento. O pensamento, pelo lado da ciência da educação, será analisado a partir da visão governamental sobre a educação para todos, a ser provida pelo Estado, desvelada pelas políticas públicas voltadas ao ensino fundamental, médio e profissionalizante, sendo enfocadas nesta tese as políticas de educação integral. O movimento, avaliado pela ciência da arquitetura, materializada pelo edifício escolar, é meu objeto de estudo. A escola é a detentora da equação pensamento x movimento, sabendo que a ordem dos fatores, certamente, alterará o resultado. A forma/espço do edifício é a chave para decifrar se existe ou não coerência entre o discurso dos grandes projetos educacionais e a sintaxe física dos elementos construídos que servem de base ao desenvolvimento das relações pedagógicas propostas (GARCIA, 2016, p. 23).

Para o autor, em continuidade com o seu pensamento, a indissociabilidade entre a educação e a arquitetura é a chave para um processo educacional inclusivo e de qualidade. A ideia que ele

traz de que a educação forma através do pensamento e de que a arquitetura conforma pelo movimento é um exemplo interessante para vislumbrar essa indissociabilidade.

Elias (1994), ao conceituar a indissociabilidade entre os indivíduos e a sociedade, ajuda com essa discussão por considerar que a sociedade humana “[...] consiste em indivíduos distintos e todo indivíduo humano só se humaniza ao aprender a agir, falar e sentir no convívio com outros. A sociedade sem os indivíduos ou o indivíduo sem a sociedade é um absurdo” (ELIAS, 1994, p. 67). Assim é com relação entre a educação e arquitetura na universidade, a educação de qualidade só é possível quando os indivíduos que compõem a universidade podem explorar os espaços universitários de maneira autônoma e acessível.

Em relação à acessibilidade arquitetônica, apresentada na tabela 27, das salas de aula para os sujeitos com deficiência:

TABELA 27 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NAS SALAS DE AULA (COM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	01	0	0	01
Bom	06	01	01	08
Regular	01	02	0	03
Ruim	03	0	02	05
Péssimo	03	0	0	03
Não sei responder	01	01	0	02

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A maior parte dos estudantes com deficiência considerou as salas de aula como boa, sendo 40%, 20% como regular, outros 20% consideraram como péssimo, 7% consideraram como regular, 6% consideraram como ótimo, e 01 estudante não soube responder.

Sobre a avaliação da acessibilidade arquitetônica nas salas de aula da universidade para os indivíduos sem deficiência, apresentada na tabela 28:

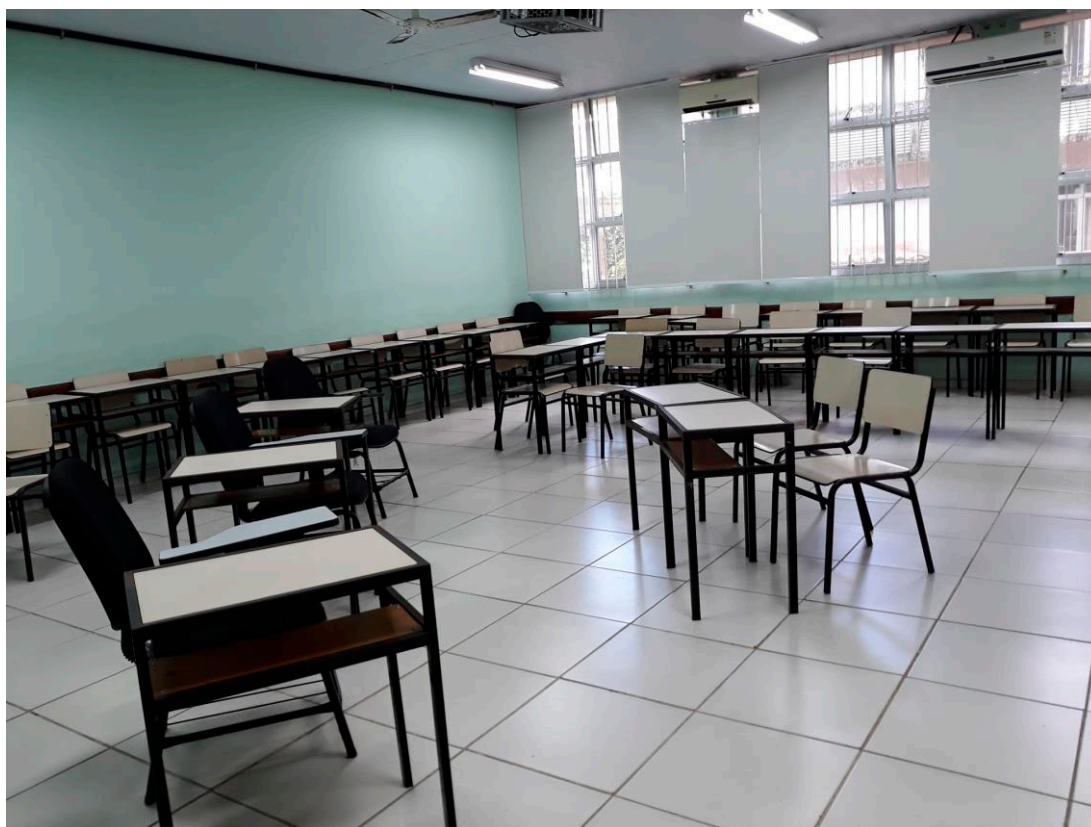
TABELA 258 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NAS SALAS DE AULA  
(SEM DEFICIÊNCIA)

Resposta	Estudantes	Servidores	Professores	Total
Ótimo	06	01	01	08
Bom	60	11	14	85
Regular	105	24	29	158
Ruim	71	11	27	109
Péssimo	24	05	13	42
Não sei responder	30	15	0	45

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A maior parte dos estudantes considerou a acessibilidade arquitetônica das salas de aula do centro de ensino em que estuda, como regular, sendo 36%, 24% consideraram como ruim, 20% consideraram como bom, 08% consideraram como péssimo, e apenas 2% dos estudantes consideraram como ótimo. O quantitativo de estudantes que não souberam responder foi 10%. Vejamos o exemplo de uma sala de aula na universidade:

Fotografia 4 – Sala do Centro de Educação



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Em diálogo com a fotografia anterior, ao discutir sobre a acessibilidade na arquitetura escolar, o estudo de Campos (2015) discute sobre os conceitos de deslocamento, orientação espacial e uso:

Deslocamento: É dado pela possibilidade de qualquer pessoa poder movimentar-se de forma independente, segura e confortável ao longo de percursos horizontais – corredores – e verticais – escadas, rampas, elevadores, e também nos ambientes internos – salas, sanitários. Orientação espacial: É determinada pelas características ambientais que permitem aos indivíduos reconhecer a identidade e as funções dos espaços, assim como definir estratégias para seu deslocamento e uso. Uso: As condições de uso dos espaços e dos equipamentos referem-se à possibilidade efetiva de realização de atividades por todas as pessoas (CAMPOS, 2015, p. 74).

O exemplo da sala de aula, da imagem anterior, pertence ao Centro de Educação (CE), do campus de Goiabeiras/Vitória. Como podemos observar, o CE conta com salas de aula amplas, que possibilitam o deslocamento, a orientação espacial e o uso por parte dos estudantes no interior das salas de aula.

Entretanto, boa parte das salas de aula do CE se encontra no segundo andar do prédio, e não existe acessibilidade para acessar esse andar, sendo apenas por escadas, o que inviabiliza uma arquitetura escolar acessível.

As próximas duas questões estão relacionadas à acessibilidade arquitetônica dos banheiros e à acessibilidade dos bebedouros, ambos do centro de ensino. Sobre a acessibilidade arquitetônica dos banheiros para os indivíduos com deficiência, conforme tabela 29:

TABELA 29 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DOS BANHEIROS (COM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	0	0	0	0
Bom	03	01	02	06
Regular	06	01	0	07
Ruim	03	01	0	04
Péssimo	02	0	01	03
Não sei responder	01	01	0	02

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A maior parte dos estudantes, servidores e professores com deficiência consideraram a acessibilidade arquitetônica dos banheiros da universidade como regulares e bons. Com

relação à acessibilidade arquitetônica dos banheiros para os indivíduos sem deficiência, apresentada na tabela 30:

TABELA 260 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DOS BANHEIROS  
(SEM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	06	0	01	07
Bom	58	14	12	84
Regular	81	19	21	121
Ruim	66	19	28	113
Péssimo	52	10	18	80
Não sei responder	33	05	04	42

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Em ordem decrescente, a maioria dos estudantes considerou a acessibilidade arquitetônica dos banheiros do centro de ensino em que estuda como regular, sendo 27% dos estudantes, 22% consideraram como ruim, 20% consideraram como bom, 18% consideraram como péssimo, e apenas 2% dos estudantes consideraram como ótimo. E um total de 11% dos estudantes não soube responder.

Trouxemos um exemplo positivo do banheiro do Centro de Educação, que possui acessibilidade, de acordo com a ABNT NBR 9050, de 2015, para pessoas com deficiência. Destacamos alguns pontos como: espaço para a manobra da cadeira de rodas dentro do banheiro, instalação de barras ao lado de vaso sanitário, possibilidade de alcance manual aos dispositivos disponíveis no banheiro (descarga, torneira, barras, puxadores e trincos), alcance visual ao espelho, se houver, lavatórios com alturas acessíveis, sem coluna, para possibilitar o encaixe da cadeira de rodas, possuir pisos antiderrapantes, não ter desníveis na entrada ou em qualquer espaço interior ou exterior ao banheiro e a porta deve abrir para fora (NBR 9050, 2015).

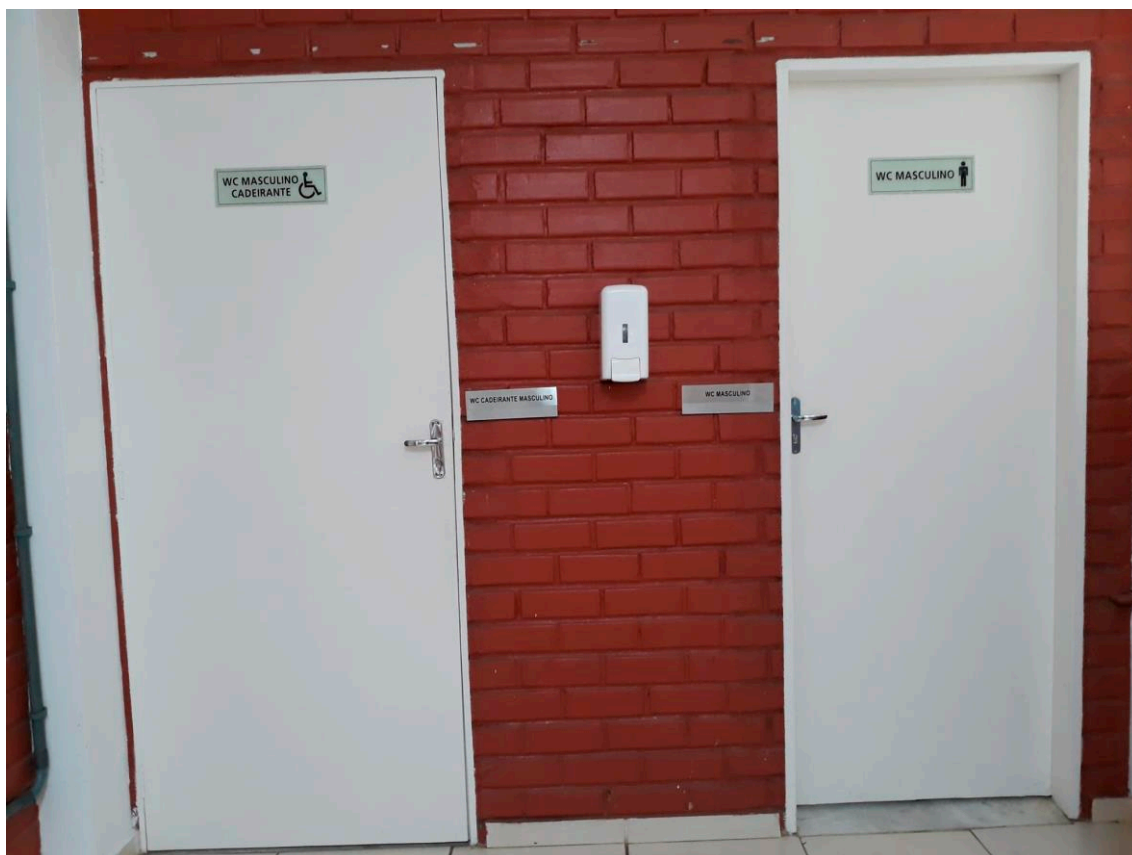
Em relação aos espaços universitários acessíveis, a instituição de educação deve possibilitar

[...] o direito de locomoção de todos os alunos, em toda a escola e, para isto, devem oferecer condições de acessibilidade físicas. Os ambientes devem ser constituídos por uma estrutura física adequada que garanta o bom desempenho nas atividades ligadas à locomoção, independente das restrições ou habilidades que um aluno possa apresentar. Assim, as escolas devem oferecer, a todos, igualdade de condições para acesso, permanência e acessibilidade física adequada, para que obtenha uma

circulação com mais segurança, confiança e comodidade (MANZINI; CORRÊA, 2008, p. 4).

Portanto, na imagem a seguir, podemos observar o exemplo de dois banheiros masculinos, sendo que o esquerdo é um banheiro acessível para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, contendo as recomendações da NBR 9050.

Fotografia 5 – Banheiros acessíveis no Centro de Educação.



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Sobre a acessibilidade dos bebedouros para os indivíduos com deficiência, apresentada na tabela 31:

TABELA 31 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DOS BEBEDOUROS  
(COM DEFICIÊNCIA)

Resposta	Estudantes	Servidores	Professores	Total
Ótimo	0	0	0	0
Bom	02	0	01	03
Regular	06	01	01	08
Ruim	03	02	0	05
Péssimo	03	0	01	04
Não sei responder	01	01	0	02
Não existe/funciona	0	0	0	0

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A maior parte dos indivíduos com deficiência que participaram da pesquisa considera os bebedouros da universidade como regulares, boa parte também considera como ruim e péssimo e uma minoria considera como bom ou não souberam responder. Utilizamos mais um exemplo do CE:

Fotografia 6 – Bebedouro no Centro de Educação.



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Apesar de termos usado o exemplo de um bebedouro do CE, boa parte dos bebedouros da universidade contam com as adequadas sugestões da NBR 9050, com a opção de uma ou mais torneiras, o bebedouro precisa ser de extrema resistência, sendo preferencialmente de chapa de aço inox, para serem utilizados em áreas internas e externas. E com relação à avaliação dos indivíduos sem deficiência sobre os bebedouros, apresentada na tabela 32:

TABELA 32 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DOS BEBEDOUROS  
(SEM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	04	0	0	04
Bom	45	11	10	66
Regular	79	15	21	115
Ruim	79	22	28	129
Péssimo	42	10	16	68
Não sei responder	34	07	07	48
Não existe/funciona	13	02	02	17

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Também em ordem decrescente, a maioria dos estudantes considerou a acessibilidade dos bebedouros do centro de ensino em que estuda como regular, sendo 27%, um número significativo de estudantes considerou como ruim, 27% de estudantes, 15% consideraram como bom, 14% consideraram como péssimo, e apenas 1% dos estudantes consideraram como ótimo. Um total de 12% dos estudantes não soube responder e 4% dos estudantes informaram que não existem ou não funcionam bebedouros em seu centro de ensino.

De acordo com a pesquisa de Manzini e Corrêa (2008), os bebedouros das escolas não eram adaptados por conta das alturas, não possibilitando acessibilidade para os indivíduos com diferentes estaturas. Tendo, portanto, implicações nas condições de um aprendizado de qualidade.

O meio em que vivemos pode causar ou agravar as condições de desvantagens vivenciadas pela pessoa com deficiência. Isto pôde ser constatado em alguns elementos arquitetônicos encontrados nas escolas analisadas, como é caso do bebedouro e balcão de atendimento, que foram construídos sem se aterem às normas técnicas e, portanto, não são possíveis de serem utilizados pelos alunos cadeirantes ou de baixa estatura (MANZINI; CORRÊA, 2008, p. 9).



Nessa pesquisa, defendemos que os indivíduos com deficiência devam acessar todos os espaços da universidade e dispositivos disponibilizados por ela, como por exemplo, o bebedouro. Sobre a avaliação da acessibilidade arquitetônica do auditório pertencente ao centro de ensino em que os indivíduos estudam/trabalham, conforme tabela 33:

TABELA 3327 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DOS AUDITÓRIOS  
(COM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	01	0	0	01
Bom	02	01	0	03
Regular	04	02	01	07
Ruim	02	0	0	02
Péssimo	01	0	02	03
Não sei responder	04	01	0	05
Não existe	01	0	0	01

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A maioria dos sujeitos com deficiência que participaram da pesquisa considerou a acessibilidade dos auditórios como regular ou não souberam responder.

TABELA 3428 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DOS AUDITÓRIOS  
(SEM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	03	0	04	07
Bom	51	20	12	83
Regular	85	19	25	129
Ruim	52	15	25	92
Péssimo	35	03	12	50
Não sei responder	63	08	04	75
Não existe	07	02	02	11

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Conforme observado na tabela 34, a maior parte dos estudantes considerou a acessibilidade arquitetônica do auditório, do centro de ensino em que estuda como regular, sendo 29% dos estudantes, 21% dos estudantes não souberam responder, 18% dos estudantes consideraram

como ruim, 17% consideraram como bom, 12% consideraram como péssimo, e apenas 1% dos estudantes considerou como ótimo. E 2% dos estudantes informaram que não existe laboratório no centro de ensino em que estuda.

Sobre a acessibilidade arquitetônica dos laboratórios para os indivíduos com deficiência, apresentada na tabela 35:

TABELA 3529 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NOS LABORATÓRIOS

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	0	0	0	0
Bom	02	0	01	03
Regular	04	03	01	08
Ruim	03	0	0	03
Péssimo	01	0	0	01
Não sei responder	05	01	01	07
Não existe	0	0	0	0

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Da mesma forma que a avaliação sobre os auditórios, a maioria dos sujeitos com deficiência avaliou a acessibilidade dos laboratórios como regular ou não souberam responder. Sobre a avaliação dos laboratórios para os indivíduos sem deficiência, apresentada na tabela 36:

TABELA 3630 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NOS LABORATÓRIOS  
(SEM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	03	0	02	
Bom	25	08	11	
Regular	76	14	21	
Ruim	61	10	22	
Péssimo	41	10	12	
Não sei responder	84	25	13	
Não existe	06	0	03	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Em ordem decrescente, a maioria dos estudantes não soube responder sobre a acessibilidade arquitetônica do laboratório pertencente ao centro de ensino em que estuda, 28% dos estudantes, 26% dos estudantes consideraram como regular, 21% consideraram como ruim, 13% consideraram como péssimo, 9% consideraram como bom, e apenas 1% dos estudantes considerou como ótimo. E um total de 2% dos estudantes informou que não existem laboratórios no centro de ensino em que estuda.

Por último, perguntamos sobre a acessibilidade arquitetônica das salas dos estudantes, servidores e professores, pertencentes aos centros de ensino, e a avaliação feita pelos indivíduos com deficiência foi conforme apresentado na tabela 37:

TABELA 37 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NA SALA DOS ESTUDANTES/SERVIDORES/PROFESSORES (COM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	01	0	0	01
Bom	02	01	01	04
Regular	04	01	0	05
Ruim	02	01	01	04
Péssimo	01	0	0	01
Não sei responder	03	01	0	04
Não existe	02	0	01	03

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Da avaliação feita pelos indivíduos, 05 consideraram com regular, 04 consideraram bom, ruim ou não souberam responder, em cada, 03 informaram que não existe sala de estudantes e professores e 01 avaliou como ótimo.

Sobre a acessibilidade arquitetônica na sala dos estudantes, servidores e professores sem deficiência, apresentada na tabela 38:

TABELA 38 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NA SALA DOS ESTUDANTES/SERVIDORES/PROFESSORES (SEM DEFICIÊNCIA)

(continua)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	04	01	03	08

TABELA 38 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NA SALA DOS ESTUDANTES/SERVIDORES/PROFESSORES (SEM DEFICIÊNCIA)

(continuação)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Bom	49	14	12	75
Regular	97	17	20	134
Ruim	43	13	26	82
Péssimo	32	09	14	55
Não sei responder	64	07	03	74
Não existe	07	06	06	19

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Continuando em ordem decrescente, a maioria dos estudantes considerou a acessibilidade da sala dos estudantes do centro de ensino em que estuda como regular, sendo 33% dos estudantes, um número significativo de estudantes não souberam responder, sendo 22%, 17% consideraram como bom, 14% consideraram como ruim, 11% consideraram como péssimo e apenas 1% dos estudantes considerou como ótimo. Um total de 2% dos estudantes informou que não existe sala específica para estudantes em seu centro de ensino.

Também vamos apresentar a avaliação dos indivíduos com relação à acessibilidade arquitetônica em cinco espaços da Ufes: o Diretório Central dos Estudantes (DCE), o Teatro Universitário, o Cine Metrôpolis, a Biblioteca Central, e o Restaurante Universitário (RU). Os quatro primeiros espaços são frequentados pelos (as) estudantes do campus da Ufes de Goiabeiras/Vitória, e o último, que é o RU, está presente em todos os campi da Ufes. Iniciando pelo Diretório Central dos Estudantes, apresentamos a tabela 39:

TABELA 3931 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DO DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES (COM DEFICIÊNCIA)

(continua)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	0	0	0	0
Bom	03	0	0	03
Regular	04	01	0	05
Ruim	01	0	0	01
Péssimo	01	01	01	03

TABELA 39 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DO DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES (COM DEFICIÊNCIA)

Resposta	Estudantes	Servidores	Professores	(continuação)
				Total
Não sei responder	06	02	02	10

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A maior parte dos indivíduos com deficiência não souberam responder, sendo 10 indivíduos, 05 consideraram como regular, 03 consideraram bom e péssimo, e apenas 01 estudante considerou ruim. Vejamos um registro da entrada do Diretório Central dos Estudantes:

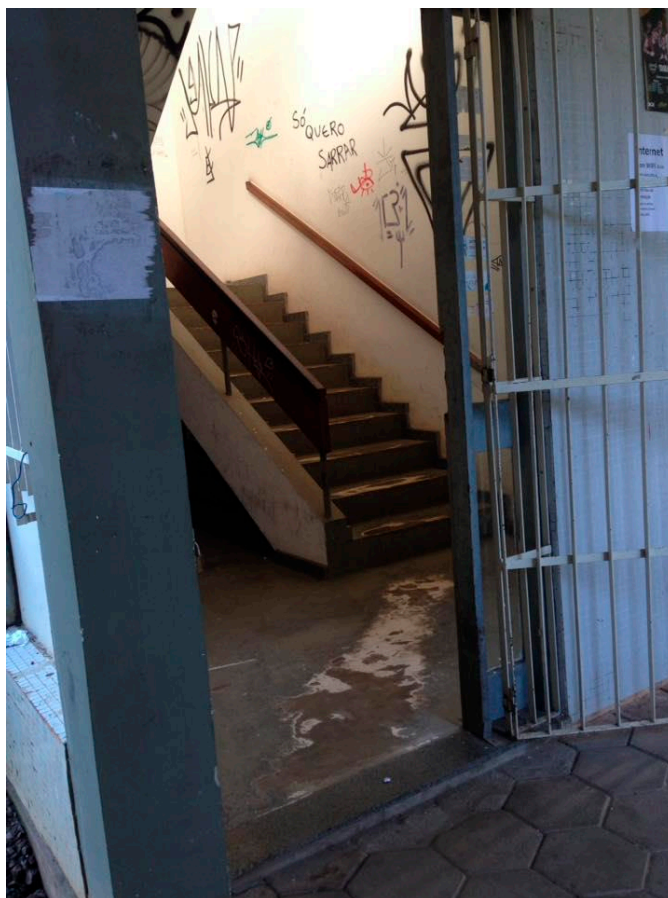
Fotografia 7 – Diretório Central dos Estudantes (DCE).



Fonte: Acervo pessoal (2021).

O DCE é um espaço coletivo entre os estudantes, conta com quatro espaços físicos, banheiros (feminino e masculino), cantina, copiadora, muito utilizada por estudantes da universidade, por se tratar de um comércio que presta serviços gráficos, demandada pelos estudantes, e de uma papelaria, também muito utilizada pela comunidade universitária; é o único espaço na universidade que comercializa produtos em gerais e camisas da Ufes.

Fotografia 8 – Diretório Central dos Estudantes (DCE).



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Como podemos observar na imagem anterior, mesmo o DCE tendo essa importância para os estudantes, este é um espaço que não está sendo acessado por todos, visto que o acesso ao 1º andar se dá somente por escadas, inviabilizando o acesso dos sujeitos com deficiência ou dificuldades de locomoção. Consideramos o DCE como um espaço que exclui os indivíduos com deficiência. Elias (1994) nos ajuda a compreender a exclusão quando reflete que

[...] Em certos estágios, os instrumentos de violência à disposição de alguns podem permitir-lhes negar aos outros aquilo de que estes precisam para garantir e efetivar sua existência social, ou mesmo ameaçá-los, subjugar-los e explorá-los constantemente; ou então as metas de alguns podem realmente exigir que se destrua a existência social e física de outros [...] (ELIAS, 1994, p. 44).

Para Garcia (2016), que também desenvolveu sua pesquisa a partir de uma teoria sociológica,

Os princípios teóricos da arquitetura sociológica, cujo objetivo é entender as relações da configuração espacial e suas implicações no comportamento social de grupos sociais, nos emprestam algumas categorias analíticas por meio da sintaxe espacial para o entendimento do espaço construído na qualidade de integrante das especulações pedagógicas. Controle, segregação/integração, profundidade são algumas das variáveis que nos permitirão realizar a leitura dos edifícios escolares

enquanto facilitadores ou cerceadores de movimentos, relações de controle, possibilidades de encontro ou esvaziamento (GARCIA, 2016, p. 25).

Assim como discutimos anteriormente sobre a relação indissociável entre a educação e a arquitetura, mas também da relação entre a educação na perspectiva inclusiva e arquitetura acessível, aqui podemos ver o exemplo que a falta de uma arquitetura acessível nos prédios universitários pode gerar a exclusão da comunidade universitária nesses ambientes, e a partir do momento que os indivíduos são impedidos de explorar os espaços, ou não podem ter acesso aos dispositivos disponibilizados, seu processo de aprendizado e desenvolvimento no contexto universitário é desqualificado.

Sobre a avaliação do DCE feita pelos indivíduos sem deficiência, conforme tabela 40:

TABELA 4032 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DO DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES (SEM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	02	0	0	02
Bom	16	01	01	18
Regular	40	05	04	49
Ruim	30	05	06	41
Péssimo	39	05	04	48
Não sei responder	169	51	69	289

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Como podemos observar, a maior parte dos estudantes não soube responder, integrando 57%, cerca de 14% dos estudantes consideraram a acessibilidade arquitetônica do Diretório Central dos Estudantes como regular, 13% avaliaram como péssimo e 10% como ruim, somente 5% dos estudantes responderam bom e 1% como ótimo.

Apresentamos agora, na tabela 41, a avaliação do Teatro Universitário:

TABELA 41 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DO TEATRO UNIVERSITÁRIO (COM DEFICIÊNCIA)

(continua)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	0	01	0	01

TABELA 41 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DO TEATRO UNIVERSITÁRIO (COM DEFICIÊNCIA)

Resposta	Estudantes	Servidores	Professores	(continuação)
				Total
Bom	04	01	03	08
Regular	03	01	0	04
Ruim	01	0	0	01
Péssimo	01	0	0	01
Não sei responder	06	01	0	07

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A maior parte dos indivíduos considerou a estrutura do Teatro Universitário como boa ou não souberam responder, 04 indivíduos consideraram como regular, e 01 em cada item considerou como ótimo, ruim e péssimo. Vejamos um registro da parte externa do Teatro Universitário:

Fotografia 9 – Teatro Universitário.



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Sobre a avaliação do Teatro Universitário para os indivíduos sem deficiência, apresentamos a tabela 42:



TABELA 42 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DO TEATRO UNIVERSITÁRIO (SEM DEFICIÊNCIA)

Resposta	Estudantes	Servidores	Professores	Total
Ótimo	07	02	02	11
Bom	50	13	17	80
Regular	54	23	22	99
Ruim	38	07	10	55
Péssimo	21	0	03	24
Não sei responder	126	22	30	178

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A maior parte dos estudantes também não soube responder sobre a acessibilidade arquitetônica do Teatro Universitário, sendo 43% dos estudantes, cerca 18% consideraram como regular, 17% avaliaram como bom e 13% como ruim, 7% dos estudantes responderam péssimo, e apenas 2% avaliaram como ótimo. Discutiremos no próximo parágrafo sobre as imagens a seguir:

Figuras 8 e 9. Acessibilidade no Teatro Universitário.



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Como podemos observar nas fotos anteriores, o acesso principal ao Teatro Universitário da Ufes, no campus de Goiabeiras, é por escadas. Ao lado do Teatro tem essa placa informando

que tem acesso pelo elevador por trás do prédio, mas quando registrei as fotos, em 2021, o elevador não estava funcionando.

A tabela 43 é sobre a avaliação do Cine Metrópolis para os indivíduos com deficiência:

TABELA 43 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DO CINE METRÓPOLIS (COM DEFICIÊNCIA)

Resposta	Estudantes	Servidores	Professores	Total
Ótimo	0	0	0	0
Bom	01	02	02	05
Regular	05	01	0	06
Ruim	01	0	0	01
Péssimo	0	0	0	0
Não sei responder	08	01	01	10

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Na fotografia seguinte, apresentamos a entrada para o acesso ao Cine Metrópolis:

Fotografia 10 – Cine Metrópolis.



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Sobre a acessibilidade arquitetônica no Cine Metrópolis para os indivíduos sem deficiência, apresentamos a tabela 44:

TABELA 44 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DO CINE METRÓPOLIS  
(SEM DEFICIÊNCIA)

Resposta	Estudantes	Servidores	Professores	Total
Ótimo	06	01	03	10
Bom	43	15	16	74
Regular	60	18	20	98
Ruim	22	03	04	29
Péssimo	09	0	0	09
Não sei responder	156	30	41	227

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Em relação à acessibilidade arquitetônica do Cine Metrópolis, a maior parte dos estudantes não soube responder, totalizando 53%, cerca de 20% dos estudantes consideraram como regular, 15% avaliaram como bom e 7% como ruim, 3% dos estudantes responderam péssimo, e apenas 2% avaliaram como ótimo.

Fotografia 11 – Entrada do Cine Metrópolis.



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Com essas imagens do caminho até o Cine Metrópolis e da entrada do mesmo, respectivamente, observamos que, em relação à estrutura física, é um espaço que contempla o acesso por escada e rampa, conta também com pisos sem ressaltos, possibilitando uma

acessibilidade aos sujeitos que frequentam esse espaço. Desde 2018, o Cine Metrópolis recebe os calouros para a realização das matrículas por ser um prédio mais acessível.

A próxima avaliação a ser apresentada é sobre a acessibilidade arquitetônica da Biblioteca Central, localizada no campus de Goiabeiras/Vitória, um dos espaços mais frequentados pelos estudantes. Na pergunta dos espaços mais vivenciados pela Ufes, 159 estudantes marcaram a Biblioteca Central como um dos espaços mais vivenciados do campus. Na tabela 45, apresentamos sobre a avaliação feita pelos estudantes com deficiência:

**TABELA 45 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DA BIBLIOTECA CENTRAL (COM DEFICIÊNCIA)**

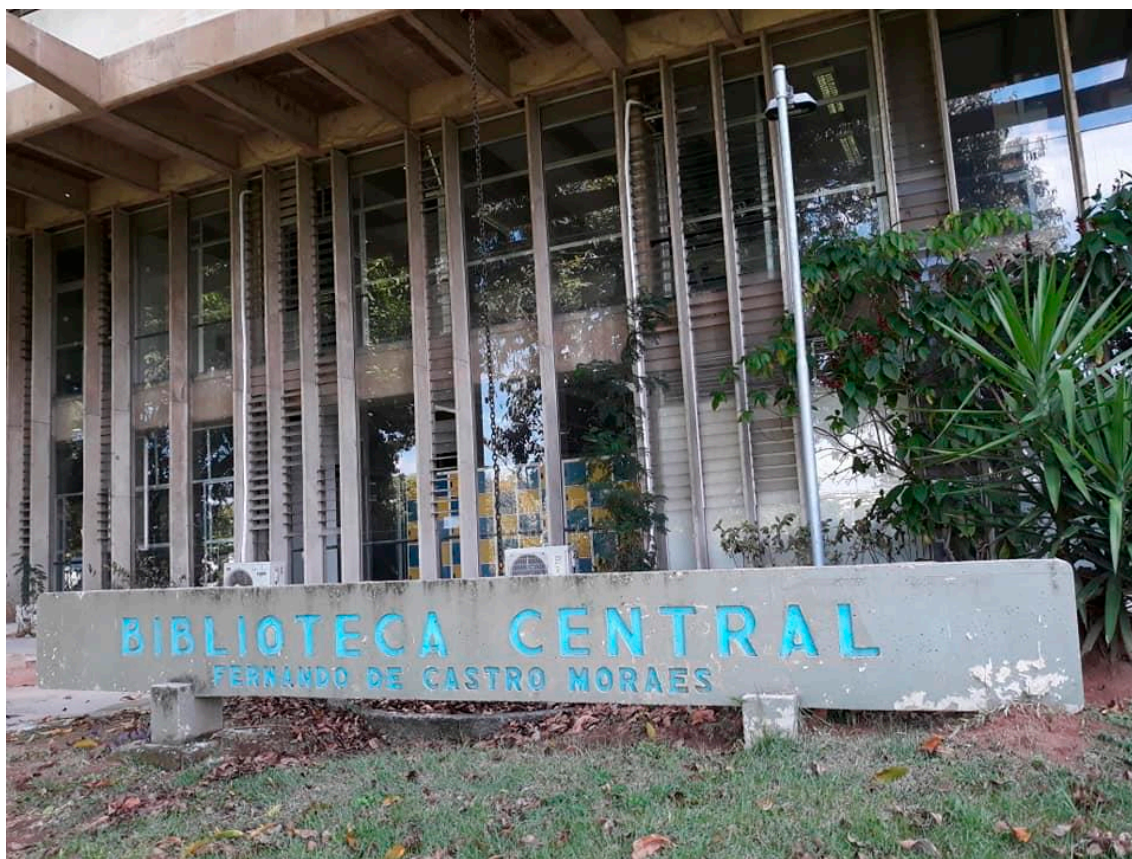
<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	01	0	0	01
Bom	02	03	01	06
Regular	05	0	01	06
Ruim	01	0	01	02
Péssimo	01	0	0	01
Não sei responder	05	01	0	06

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Entre 18 indivíduos, 06 consideraram a Biblioteca Central com boa acessibilidade arquitetônica, 06 consideraram essa acessibilidade como regular e 06 não souberam responder; com relação aos demais, 02 consideraram como ruim, 01 considerou ótimo e 01 considerou péssimo.

Trouxemos um registro da fachada da Biblioteca Central:

Fotografia 12 – Biblioteca Central



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Sobre a acessibilidade da Biblioteca Central para os estudantes sem deficiência, conforme tabela 46:

TABELA 4633 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DA BIBLIOTECA CENTRAL (SEM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	08	01	02	11
Bom	47	18	15	80
Regular	86	15	21	122
Ruim	45	11	08	64
Péssimo	24	01	07	32
Não sei responder	86	21	31	138

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Do total de participantes na pesquisa, 182 estudantes avaliou a acessibilidade arquitetônica da Biblioteca Central como regular ou não souberam responder, havendo um empate entre os

respondentes, sendo que 29% dos estudantes avaliaram como regular e 29% dos estudantes não souberam responder, 16% avaliaram como bom e 15% como ruim, 8% avaliaram como péssimo, e apenas 3% como ótimo. Esse é um registro interno da biblioteca:

Fotografia 13 – Espaço interno da Biblioteca Central.



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Quando fizemos a fotografia da Biblioteca Central, em outubro de 2021, ela estava passando por reformas internas. Mas, por ser estudante da universidade, sabemos que a biblioteca conta com o acesso aos outros andares por escada e elevador, entretanto, o elevador não é sinalizado ou visível aos sujeitos que frequentam esse ambiente.

O outro espaço a ser apresentado é sobre a acessibilidade arquitetônica do Restaurante Universitário, presentes em todos os quatro campi da universidade, e também um dos espaços mais frequentados pelos estudantes, 141 estudantes marcaram o Restaurante Universitário como um dos espaços mais vivenciados da Ufes.

Com relação à avaliação dos Restaurantes Universitários feita pelos indivíduos com deficiência, conforme a tabela 47:

TABELA 4734 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DO RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO (COM DEFICIÊNCIA)

Resposta	Estudantes	Servidores	Professores	Total
Ótimo	01	02	0	03
Bom	04	01	0	05
Regular	03	01	0	04
Ruim	01	0	01	02
Péssimo	02	0	0	02
Não sei responder	04	0	02	06

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Do total de respondentes, a maioria não soube responder, depois, 05 consideraram como bom, 04 consideraram regular, 03 consideraram ótimo, 02 avaliaram como ruim e 02 como péssimo.

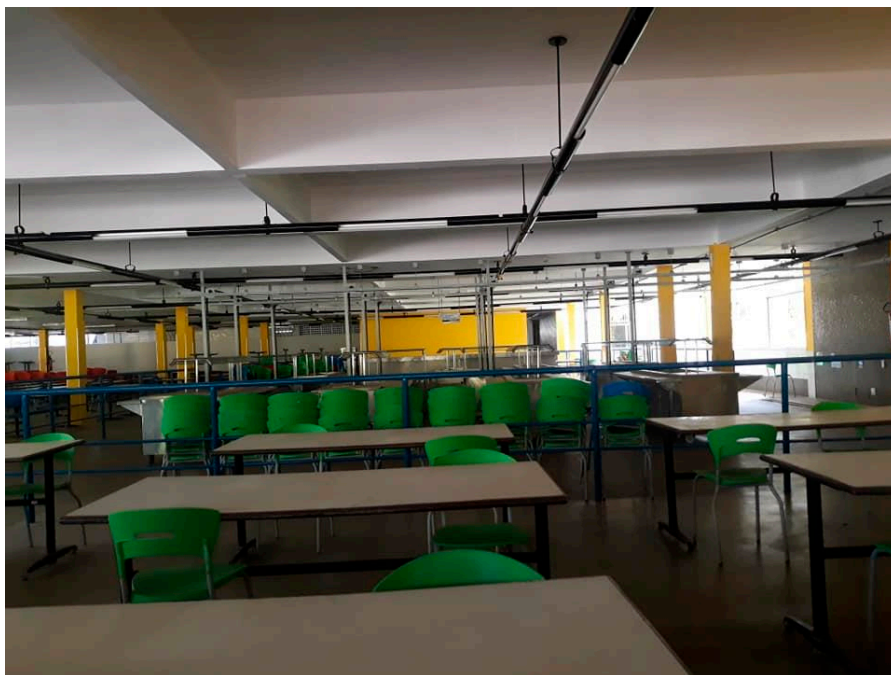
Os próximos registros são do Restaurante Universitário do campus de Goiabeiras/Vitória:

Fotografia 14 – Restaurante Universitário



Fonte: Acervo pessoal (2021).

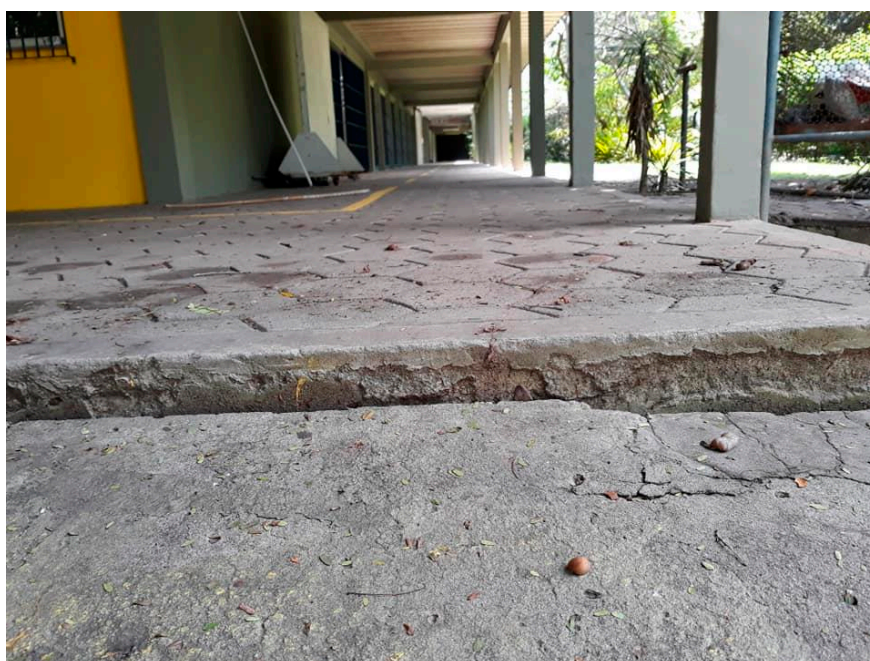
Fotografia 15 – Espaço interno do Restaurante Universitário



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Ao observarmos as imagens anteriores, podemos notar que a entrada para o Restaurante Universitário (RU) do Campus de Goiabeiras é acessível, incluindo seu espaço interno, por ser amplo, e promover a locomoção de todos os estudantes, mas o caminho nas proximidades do RU conta com inúmeros impedimentos, como por exemplo: buracos, escadas, desnivelamentos, que apresentamos nas imagens a seguir.

Fotografia 16 – Acesso I ao Restaurante Universitário



Fonte: Acervo pessoal (2021).



Fotografia 17 – Acesso II ao Restaurante Universitário



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Fotografia 18 – Caminho para o acesso III ao Restaurante Universitário



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Fotografia 19 – Acesso III ao Restaurante Universitário



Fonte: Acervo pessoal (2021).

O Restaurante Universitário conta com três caminhos para o acesso ao espaço interno do restaurante, como apresentamos nas imagens anteriores, e todos os acessos são precários. O primeiro acesso, localizado ao lado direito do restaurante, conta com o desnivelamento entre a rampa e a calçada; o acesso do meio é por escadas, e o terceiro acesso, ao lado esquerdo do restaurante, até possui uma rampa de acesso, mas o caminho próximo à rampa conta com inúmeros buracos.

Sobre a acessibilidade arquitetônica no RU para os estudantes sem deficiência, apresentamos a tabela 48:

TABELA 4835 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DO RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO (SEM DEFICIÊNCIA)

(continua)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	10	0	02	12
Bom	67	21	20	108

TABELA 48 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DO RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO (SEM DEFICIÊNCIA)

Resposta				(continuação)
	Estudantes	Servidores	Professores	Total
Regular	81	15	23	119
Ruim	49	10	06	65
Péssimo	23	02	04	29
Não sei responder	66	19	29	114

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Em ordem decrescente, 27% dos estudantes avaliaram como regular, 23% avaliaram como bom, 22% dos estudantes não souberam responder, 17% avaliaram como ruim e 8% como péssimo, somente 3% responderam ótimo.

No próximo momento, vamos apresentar a avaliação da acessibilidade arquitetônica em outros quatro espaços da Ufes. Iniciando pela acessibilidade das Placas de Identificação e Sinalização dos Prédios, apresentamos a tabela 49:

TABELA 49 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DAS PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO E SINALIZAÇÃO DOS PRÉDIOS (COM DEFICIÊNCIA)

Resposta	Estudantes	Servidores	Professores	Total
Ótimo	0	0	0	0
Bom	0	0	0	0
Regular	03	01	0	04
Ruim	04	0	0	04
Péssimo	07	03	02	12
Não sei responder	01	0	01	02

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A maior parte dos indivíduos considerou as placas de identificação dos prédios como péssimas, sendo 12 indivíduos representando a comunidade universitária com deficiência, 04 consideraram como ruim, 04 consideraram como regular e 02 não souberam responder.

Esse registro é um exemplo de uma das placas de identificação no campus de Goiabeiras, logo na entrada principal do campus, entre as passarelas:

Fotografia 20 – Placa de Identificação de alguns prédios



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Sobre a avaliação das placas de identificação e sinalização dos prédios feita pelos estudantes sem deficiência, conforme tabela 50:

TABELA 50 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DAS PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO E SINALIZAÇÃO DOS PRÉDIOS (SEM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	01	0	0	01
Bom	14	02	02	18
Regular	39	14	09	62
Ruim	92	19	30	141
Péssimo	108	30	39	177
Não sei responder	42	02	04	48

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A maior parte dos estudantes, representados por 68%, consideraram as Placas de Identificação e Sinalização dos Prédios como ruim e péssimo, 13% consideraram como regular, 14% dos

estudantes não souberam responder, e apenas 5% consideraram como bom e apenas 01 estudante considerou como ótimo.

Como foi avaliado pelos sujeitos com ou sem deficiência que participaram da pesquisa, as Placas de Identificação e Sinalização dos prédios são extremamente precárias ou não existem.

Sobre os estacionamentos da Ufes para os indivíduos com deficiência, conforme tabela 51:

**TABELA 51 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DOS ESTACIONAMENTOS (COM DEFICIÊNCIA)**

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	0	0	0	0
Bom	03	02	0	05
Regular	06	01	0	07
Ruim	02	01	02	05
Péssimo	02	0	01	03
Não sei responder	02	0	0	02

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A maior parte dos indivíduos considera a estrutura dos estacionamentos como regular, sendo 07, 05 consideram como bom e ruim, 03 consideram como péssimo e 02 não souberam responder.

Fotografia 21 – Estacionamento



Fonte: Acervo pessoal (2021).

A fotografia 21 é o estacionamento que atende aos prédios do Centro de Educação e do Centro de Ciências Humanas e Naturais, no campus de Goiabeiras. De acordo com a NBR 9050, de 2015, o estacionamento deve promover a autonomia, independência e segurança das pessoas durante a locomoção do veículo. Apesar de serem amplos, os estacionamentos da Ufes são precários, contam com desnivelamentos, buracos, e alagam durante o período de chuva, fazendo com que a locomoção seja dificultada.

A tabela 52 é sobre a acessibilidade dos estacionamentos para os indivíduos sem deficiência:

TABELA 5236 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DOS ESTACIONAMENTOS (SEM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	05	01	0	06
Bom	34	12	09	55
Regular	72	19	21	112
Ruim	87	16	23	126
Péssimo	61	17	28	106
Não sei responder	37	02	03	42

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Em ordem decrescente, sobre a acessibilidade arquitetônica dos Estacionamentos da Ufes, a maior parte dos estudantes avaliou como ruim, 29%; cerca de 24% dos estudantes consideraram como regular, 21% consideraram péssimo, 13% dos estudantes não souberam responder, 11% dos estudantes avaliaram como bom, e apenas 2% como ótimo.

Sobre a avaliação da acessibilidade arquitetônica das passarelas da Ufes para os indivíduos com deficiência, conforme tabela 53:

TABELA 53 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DAS PASSARELAS (COM DEFICIÊNCIA)

(continua)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	01	0	0	01
Bom	01	02	01	04
Regular	06	01	0	07

TABELA 53 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DAS PASSARELAS  
(COM DEFICIÊNCIA)

Resposta	Estudantes	Servidores	Professores	(continuação)
				Total
Ruim	04	0	01	05
Péssimo	02	0	01	03
Não sei responder	01	01	0	02

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A maioria dos estudantes com deficiência considerou as passarelas da Ufes como regulares, sendo 07 indivíduos; 05 consideram como ruim, 04 como bom, 03 como péssimo, 01 como ótimo e 02 não souberam responder.

Trouxemos um registro da passarela no lugar de entrada da universidade, no campus de Goiabeiras:

Fotografia 22 – Passarelas



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Sobre a acessibilidade das passarelas para os estudantes sem deficiência, conforme tabela 54:

TABELA 54 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DAS PASSARELAS  
(SEM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	06	0	01	07
Bom	40	13	07	60
Regular	92	22	25	139
Ruim	71	15	21	107
Péssimo	35	08	16	59
Não sei responder	52	09	14	75

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A maior parte dos estudantes considerou as Passarelas como regular, sendo 31%; 24% dos estudantes consideraram como ruim, 18% não souberam responder, 13% consideraram como bom, 12% como péssimo, e apenas 2% como ótimo.

Sobre a acessibilidade arquitetônica dos locais de “Entrada” e “Saída” dos quatro campi da Ufes, conforme tabela 55:

TABELA 5537 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DOS LOCAIS DE ENTRADA E  
SAÍDA DA UFES (COM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	0	0	0	0
Bom	0	02	01	03
Regular	08	02	0	10
Ruim	02	0	0	02
Péssimo	04	0	02	06
Não sei responder	01	0	0	01

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A maioria dos indivíduos considerou os locais de “entrada” e “saída” da Ufes como regular, sendo 10 respondentes; 06 consideraram como péssimo, 03 consideraram bom, 02 avaliaram como ruim e 01 não soube responder. Apresentamos dois registros da entrada da Ufes no campus de Goiabeiras:



Fotografia 23 – Entrada principal da Ufes de Goiabeiras/Vitória



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Fotografia 24 – Entrada principal da Ufes



Fonte: Acervo pessoal (2021).

Sobre a avaliação da acessibilidade dos locais de “entrada” e “saída” da Ufes para os indivíduos sem deficiência, conforme tabela 56:

TABELA 5638 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA DOS LOCAIS DE ENTRADA E SAÍDA DA UFES (SEM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores</b>	<b>Professores</b>	<b>Total</b>
Ótimo	06	02	0	08
Bom	42	11	06	59
Regular	102	19	19	140
Ruim	67	21	27	115
Péssimo	46	11	23	80
Não sei responder	37	03	09	49

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Em ordem decrescente, 34% dos estudantes avaliaram a acessibilidade arquitetônica dos locais de “Entrada” e “Saída” da universidade como regular, 22% consideraram como ruim, cerca de 16% consideraram como péssimo, 14% consideraram bom, 12% dos estudantes não souberam responder, e apenas 2% consideraram como ótimo.

O próximo momento é sobre a relação existente entre a acessibilidade arquitetônica dos espaços universitários e o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes na Ufes, contendo questões fechadas, na qual apresentamos, através dos gráficos, e questões abertas, possibilitando um diálogo maior com os sujeitos participantes da pesquisa.

#### 4.4 AS INTERDEPENDÊNCIAS ENTRE OS ESPAÇOS UNIVERSITÁRIOS ACESSÍVEIS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Acessibilidade é um direito base para acesso aos outros direitos como a educação!  
(FLORESTAN, PROFESSOR).

Neste último subcapítulo, tivemos a intenção de discutir as interdependências entre a acessibilidade arquitetônica universitária e o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes na universidade.

A primeira questão, apresentada na tabela 57, é sobre a acessibilidade arquitetônica da Ufes, de maneira geral, considerando todos os aspectos e espaços existentes nos quatro campi da universidade:

TABELA 57 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA (COM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores (as)</b>	<b>Professores (as)</b>	<b>Total</b>
Ótimo	0	0	0	0
Bom	0	02	0	02
Regular	08	01	01	10
Ruim	03	01	02	06
Péssimo	04	0	0	04

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Primeiramente, como podemos observar, nenhum estudante com deficiência considera a acessibilidade arquitetônica da Ufes, de maneira geral, como ótima ou boa. A maioria dos estudantes avaliou como regular, sendo 53%; 27% como péssimo e 20% como ruim.

TABELA 58 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA (SEM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores (as)</b>	<b>Professores (as)</b>	<b>Total</b>
Ótimo	02	02	0	04
Bom	39	09	07	55
Regular	128	27	36	191
Ruim	95	26	33	154
Péssimo	32	03	08	43

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Considerando a acessibilidade arquitetônica da universidade, apresentada na tabela 58, do total de 296 estudantes sem deficiência que participaram da pesquisa, apenas 1% considerou como ótimo, 12% consideraram bom, a maior parte dos estudantes avaliou como regular, totalizando 43%, um número significativo de estudantes avaliou como ruim, sendo 32%, e 11% consideraram péssimo.

Manzini e Corrêa (2008) explanam a distinção entre acesso e acessibilidade, salientando que o primeiro vocábulo nos convida a refletir sobre “[...] um desejo de mudança e a busca a algum objetivo. Acesso parece significar o processo para atingir algo” (MANZINI; CORRÊA, 2008,

p. 31). Já o segundo termo, acessibilidade, “[...] parece refletir algo mais concreto, palpável” (MANZINI, CORRÊA, 2008, p. 31), relacionando-se com o cotidiano dos educandos.

Depois, indagamos aos estudantes se a acessibilidade arquitetônica pode ser considerada como um fator potencializador para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na universidade, e tivemos o seguinte retorno, apresentado na tabela 59:

TABELA 59 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA (COM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores (as)</b>	<b>Professores (as)</b>	<b>Total</b>
Sim	12	03	03	18
Não	01	0	0	01
Parcialmente	02	01	0	03
Não sei responder	0	0	0	0

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Dos 15 estudantes com deficiência, 80% consideraram a acessibilidade arquitetônica como um fator potencializador para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na universidade, 13% dos estudantes consideraram essa contribuição como parcial, 7% não consideraram a acessibilidade arquitetônica como um fator importante para a inclusão, e nenhum estudante não soube responder.

TABELA 6039 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA (SEM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores (as)</b>	<b>Professores (as)</b>	<b>Total</b>
Sim	251	57	62	370
Não	10	03	03	16
Parcialmente	19	06	17	42
Não sei responder	16	01	02	19

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Entre os estudantes participantes da pesquisa, conforme tabela 60, 85% consideraram a acessibilidade arquitetônica como um fator potencializador para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na universidade ao selecionarem a opção sim no questionário; 7% dos estudantes consideraram essa contribuição como parcial, 5% dos estudantes não souberam responder, e 3% dos estudantes não consideraram a acessibilidade arquitetônica como um fator importante para a inclusão de Todos.

Na questão posterior, deixamos um espaço para o estudante justificar a resposta da avaliação realizada na questão anterior sobre a importância da acessibilidade arquitetônica para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na universidade.

O estudante com deficiência que avaliou como “não” justificou que

Muitos procuram a UFES não pela questão arquitetônica para deficientes, mas sim pelos programas que podem se inserirem. Pouco provável que alguém deixe de participar por conta da questão arquitetônica atual, mas isso pode fazer a pessoa se sentir mais acolhida se for observado e melhorado pela Universidade. Também acho importante a UFES ter melhorias neste sentido (ALBERT, ESTUDANTE).

Como mencionamos em momentos anteriores, a acessibilidade arquitetônica é apenas um dos fatores potencializadores da inclusão. Agenero contribui ao considerar que a acessibilidade deva ocorrer “no aspecto arquitetônico, social, pedagógico e institucional” (AGENERO, ESTUDANTE).

Precisamos, contudo, pensar na permanência de qualidade desses estudantes na universidade, e a falta da acessibilidade pode implicar nos processos inclusivos e nas aprendizagens de qualidade. A estudante Dandara, que possui Deficiência Física, ao avaliar que “sim” justifica que “sem a acessibilidade um local não é nada, todos têm o direito de ir e vir com autonomia própria” (DANDARA, ESTUDANTE).

Em contrapartida à fala do estudante Albert, a estudante Leila afirma que “quando um local não é adaptado para receber pessoas com deficiência, o que entendemos é que não devemos estar lá e ocupar esses espaços” (LEILA, ESTUDANTE). E para Ariano

É uma obviedade estar em outro ritmo, ou quaisquer outras desvantagens concomitantemente com a negligência ou resignação dos competentes de não adequar os campi, seja em arquitetura como em programas de acessibilidade que visam intervir efetivamente nas necessidades especiais dos indivíduos para gerar um espaço adaptativo que permita ou torne mais pragmática os resultados do esforço do portador, é tanto marginalizante quanto desmotivador (ARIANO, ESTUDANTE).

Finalizando os relatos dos estudantes com deficiência, Chiquinha, que avaliou como “sim”, considera que “se o caminho até a sala de aula e o acesso aos espaços passa a ser um desafio diário, isso certamente influencia na permanência/alcance do estudante com mobilidade e/ou sentidos reduzidos nestes espaços” (CHIQUINHA, ESTUDANTE).

Por último, perguntamos se os estudantes consideram que uma arquitetura universitária acessível pode colaborar com o processo de aprendizagem e desenvolvimentos de todos os estudantes no ensino superior, conforme tabela 61:

TABELA 61 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA (COM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores (as)</b>	<b>Professores (as)</b>	<b>Total</b>
Sim	13	02	03	18
Não	0	0	0	0
Parcialmente	1	02	0	03
Não sei responder	1	0	0	01

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Praticamente todos os estudantes com deficiência consideraram a arquitetura universitária acessível pode colaborar com o processo de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes no ensino superior, sendo 87%, 01 estudante considerou essa colaboração como parcial, nenhum respondeu que não, e 01 estudante não soube responder.

TABELA 6240 – ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA (SEM DEFICIÊNCIA)

<b>Resposta</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Servidores (as)</b>	<b>Professores (as)</b>	<b>Total</b>
Sim	249	51	59	359
Não	06	01	05	12
Parcialmente	27	13	20	60
Não sei responder	14	02	0	16

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Nessa última questão fechada, apresentada na tabela 62, um número significativo de estudantes considerou que a arquitetura universitária acessível colabora com o processo de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes no ensino superior, totalizando 84%; 9% dos estudantes consideraram essa colaboração como parcial, 5% não souberam responder, e apenas 2% dos estudantes não consideraram que a arquitetura universitária acessível pode colaborar com o processo acadêmico.

Na questão posterior também deixamos um espaço para o estudante justificar a resposta da avaliação realizada na questão anterior, sobre a colaboração (ou não) da arquitetura

universitária acessível para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes no ensino superior.

Para o estudante Albert, arquitetura universitária acessível contribui com o processo de aprendizagem e desenvolvimento “[...] pois as pessoas que fazem parte do programa se sentiriam mais acolhidas e respeitadas, assim também as pessoas que estão à sua volta teriam mais tranquilidade e senso de que o local acolhe a todos bem” (ALBERT, ESTUDANTE).

Portanto, “[...] ao promover um acesso facilitado, a instituição contribui para uma melhor condição mental e física do estudante contemplado por estes acessos, o que pode gerar uma sensação de bem-estar coletivo” (FRIDA, ESTUDANTE).

Para o professor Florestan, se o estudante “não consegue chegar na Ufes ou não tem como acessar o banheiro, não tem como permanecer pra aprender” (FLORESTAN, PROFESSOR).

Um bom projeto arquitetônico possibilita um ambiente de muita aprendizagem, sendo considerado como um dos componentes que colaboram para o processo de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas de ensino comum. A acessibilidade tem uma dimensão que é educativa (CRUZ, 2015).

Tendo discutido sobre a acessibilidade arquitetônica dos espaços da universidade, reservamos o próximo momento para as considerações finais da dissertação, com possíveis aproximações para pesquisas futuras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa, é possível concluir que ela contribuiu de maneira significativa para a minha carreira acadêmica, profissional e pessoal. Considerando que estou concluindo o curso de Mestrado Acadêmico, na linha de pesquisa “Educação Especial e Processos Inclusivos”, é importante ter o conhecimento das políticas institucionais para a perspectiva inclusiva da educação brasileira, a compreensão das especificidades dos indivíduos público-alvo da Educação Especial que estão em todos os níveis de ensino, e o entendimento das ações políticas que podem contribuir para a inclusão desses estudantes no ensino superior, considerando a indissociabilidade entre a arquitetura e a educação.

O desafio de realizar uma pesquisa sobre a Acessibilidade Arquitetônica no Ensino Superior, sendo um estudo de caso da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), em contextos de pandemia, considerando a desigualdade no âmbito da educação brasileira, a falta de recursos digitais, o fechamento dos espaços físicos da universidade, o distanciamento social dos indivíduos, e as instabilidades sociais, culturais e econômicas, evidencia que o Processo Civilizador é constituído pelas mudanças ocorridas nas cadeias de interdependência entre os indivíduos.

[...] O estudo desses mecanismos de integração, porém, também é relevante, de modo mais geral, para a compreensão do processo civilizador. Só se percebermos a força irresistível com a qual uma estrutura social determinada, uma forma particular de entrelaçamento social, orienta-se, impelida por suas tensões, para uma mudança específica e, assim, para outras formas de entrelaçamento, é que poderemos compreender como essas mudanças surgem na mentalidade humana, na modelação do maleável aparato psicológico, como se pode observar repetidas vezes na história humana, desde os tempos mais remotos até o presente. E só então, por conseguinte, poderemos entender que a mudança psicológica que a civilização implica esteja sujeita a uma ordem e direção muito específicas, embora não tivessem estas sido planejadas por pessoas isoladas, nem produzidas por medidas “razoáveis”, propositais [...] (ELIAS, 1993, p. 195).

Portanto, ao analisar a acessibilidade arquitetônica na universidade, considerando a sua implicação na garantia do acesso, da permanência e do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior, notamos que a Ufes ainda é constituída por muitos prédios ou caminhos que não são acessíveis, inviabilizando a educação inclusiva no ensino superior.



Apesar de termos comentado que a acessibilidade arquitetônica é apenas um dos fatores que contribui para a inclusão dos estudantes, observamos ao final dessa pesquisa, que esse é um fator muito importante e significativo para os indivíduos, que pode potencializar (ou não) a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com ou sem deficiência na universidade. Ou seja, inferimos nas considerações finais dessa pesquisa que sem a acessibilidade arquitetônica não é possível falar de inclusão!

Problematizando a questão central do estudo “como e por que a estrutura arquitetônica da universidade pode contribuir com o processo de inclusão (acesso, permanência e aprendizagem) de estudantes considerados público-alvo da Educação Especial?” podemos notar, a partir dos relatos aos questionários que foram enviados, que a arquitetura universitária está presente em todos os momentos, desde o início até a conclusão do curso, e ela perpassa desde as entradas principais da Ufes, que seja pelas passarelas, para os pedestres, ou pelos estacionamentos, para os que entram e saem de carro, ela percorre os caminhos entre os edifícios, a estrutura arquitetônica do centro de ensino, que como foi evidenciado, é um dos espaços mais frequentados pelos indivíduos que compõem a comunidade universitária, e a estrutura arquitetônica de outros edifícios importantes também, como por exemplo: restaurante universitário, biblioteca central, bibliotecas setoriais, cantinas, bem como os espaços ao ar livre também.

Também abordamos a acessibilidade atitudinal, na nossa pesquisa, como um dos fatores que contribui para a inclusão, que inclusive foi mencionado pelos estudantes nas questões abertas do questionário, sobre as mudanças das aulas em salas ou prédios inacessíveis, que são feitas pelos coordenadores dos cursos. Mas essas mudanças precisam ser realizadas em curto prazo, porque, em longo prazo, é necessário que sejam feitas as adaptações necessárias nesses espaços que não são acessíveis. O ideal, para a promoção da inclusão, é que todos os indivíduos que compõem a comunidade universitária possam vivenciar e explorar todos os espaços universitários.

O conceito de acessibilidade que se desenvolve ou deveria ser desenvolvido na universidade, faz parte de um processo social que vai além da construção de rampas, placas de sinalização, caminhos acessíveis ou instalação de elevadores. Não podemos negar a importância do rompimento das barreiras arquitetônicas expostas nos espaços universitários, ocupados por toda a comunidade universitária, mas as atitudes também devem ser modificadas, para que o

outro seja visto e que tenha a sua liberdade, autonomia e segurança garantidas dentro desse ambiente (SILVA FILHO, 2017).

Em relação às políticas públicas, de nível macro, do campo da Educação Especial, foram inúmeras conquistas em espaços educacionais significativos, tanto na educação básica, quanto no ensino superior. Mas, compreendemos que apenas as publicações de leis que legitimam tais políticas, sem investimentos, fiscalizações e avaliações, não são suficientes para a garantia da educação na perspectiva inclusiva. Entendemos que as articulações internas nas Instituições de Ensino Superior, vinculadas aos processos interdependentes com o governo federal, são fundamentais para a consolidação dos investimentos para a garantia da acessibilidade nos espaços universitários.

Ao identificar as políticas institucionais, investigando aspectos relativos à arquitetura universitária, que expressam a política de acesso, permanência e o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, entendemos a importância das políticas para a garantia constitucional do direito à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial e para a constituição do Processo Civilizador.

Destacamos as cinco principais políticas para a acessibilidade das instituições: a portaria nº 1.679 de 1999, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade para os indivíduos com deficiência; o programa incluir de 2005, que promoveu a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino superior; a PNEEPI de 2008, que avançou nos diálogos da perspectiva inclusiva da educação brasileira, na educação básica e superior; a resolução nº 31 de 2011 da Ufes, que possibilitou a constituição do NAUFES, auxiliando a universidade com ações políticas destinadas a inclusão dos estudantes; e a lei nº 13.146 de 2015 que tem o objetivo de assegurar as condições de igualdade para inclusão da pessoa com deficiência, a partir dos conceitos de acessibilidade e desenho universal.

Ao descrever a estrutura arquitetônica da universidade pesquisada, identificando possíveis aspectos da acessibilidade em diferentes espaços, e analisar a organização arquitetônica da universidade, com o foco nos processos de acesso e permanência, identificamos inúmeros desafios para que a inclusão fosse efetivada “com sucesso”, como: falta de recursos e investimentos, falta de acompanhamento pedagógico, e as precariedades em alguns prédios da universidade, inviabilizando a acessibilidade arquitetônica.

A compreensão dos sentidos narrados pela comunidade universitária, sobre a acessibilidade na universidade nos permitiu ter um novo olhar sobre a acessibilidade arquitetônica, para além de um simples fator colaborador da inclusão de todos os indivíduos, mas como um fator decisório na possibilidade ou não de uma educação na perspectiva inclusiva. Conforme relatado pela comunidade universitária:

[...] Sem acessibilidade um local não é nada, todos tem o direito de ir e vir com autonomia própria. [...] Às vezes a pessoa pode deixar de ir a um local só porque não é acessível e não conseguir acesso (DANDA, ESTUDANTE).

A acessibilidade deve ocorrer no aspecto arquitetônico, social, pedagógico e institucional. A universidade é um direito constitucional, e a diversidade estimula o conhecimento (AGENERO, ESTUDANTE).

Quando um local não é adaptado para receber pessoas com deficiência o que entendemos é que não devemos estar lá e ocupar esses espaços (LEILA, ESTUDANTE).

Acessibilidade é fator decisivo na vida de uma pessoa com deficiência (ROBERTA, ESTUDANTE).

Se o caminho até a sala de aula e o acesso aos espaços passa a ser um desafio diário, isso certamente influencia na permanência/alcance do estudante com mobilidade e/ou sentidos reduzidos nestes espaços (FRIDA, ESTUDANTE).

A acessibilidade é um direito base para acesso aos outros direitos como a educação. Se não consegue chegar na Ufes ou não tem como acessar o banheiro, não se tem como permanecer pra aprender (FLORESTAN, PROFESSOR).

Acolhimento, respeito, tranquilidade, autonomia e segurança são os aspectos mais mencionados pela comunidade universitária ao considerar a acessibilidade arquitetônica para além de um fator colaborador no processo de inclusão, mas como um fator decisório para a concretização da inclusão.

Com a realização deste estudo, é possível afirmar que a constituição de uma Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) inclusiva, está em um processo histórico e social com a finalidade de alcançar a garantia efetiva do acesso, da permanência e do processo de aprendizagem de qualidade e desenvolvimento dos estudantes com ou sem deficiência no ensino superior.

Acreditamos que o nosso estudo possa colaborar de maneira significativa para esse processo que a Ufes está vivenciando, pois evidenciamos alguns problemas na estrutura arquitetônica da universidade, mas também apresentamos alguns pontos positivos que podem servir como exemplos para os processos de adaptações ou novas construções. Que todos os desafios apresentados e as possibilidades evidenciadas no nosso estudo, sejam considerados nesse processo universitário com o objetivo de tornar a Ufes acessível.

Este estudo também tem uma grande relevância para o grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”, para as escolas da educação básica, para os institutos e universidades do ensino superior, para os sujeitos público-alvo da Educação Especial e demais estudiosos da área.

Ressaltamos que temos a intencionalidade de prosseguir com os estudos realizados durante o mestrado, sobre as implicações da acessibilidade arquitetônica nos processos de acesso e permanência de estudantes com deficiência na Ufes, em um possível doutorado, com ênfase na conclusão do curso, ampliando algumas questões anunciadas e denunciadas nesse estudo, indicando de maneira mais propositiva, quais as adaptações são necessárias aos espaços universitários para a efetivação da inclusão na Ufes.

Por fim, podemos destacar alguns apontamentos e indagações que podem desencadear outros estudos, considerando os dados produzidos nesta pesquisa:

- Como desencadear movimentos formativos no interior das Instituições de Ensino Superior que possam contribuir para a constituição de processos atitudinais voltados para a garantia da acessibilidade de todos nos espaços universitários?
- De que maneira as narrativas da comunidade universitária demonstram a relação entre a acessibilidade arquitetônica e o processo de aprendizagem e desenvolvimento?
- Acompanhar a trajetória de estudantes com deficiência durante seu percurso acadêmico, considerando o ingresso/acesso, passando a permanência, até a conclusão do curso, com ênfase nas implicações da acessibilidade arquitetônica.
- De que modo os indícios produzidos denotam a indissociabilidade entre a arquitetura universitária (acessível) e a educação (inclusiva)?
- Quais as aproximações e os distanciamentos entre o desenho universal e o desenho universal da aprendizagem?
- Possibilitar a construção do Manual de Acessibilidade da Arquitetura Universitária, apresentando as condições de acessibilidade, de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 9050/2020, apresentando os critérios de acessibilidade a serem considerados no planejamento do espaço universitário, bem como as orientações para a eliminação das barreiras dos edifícios já existentes, garantindo assim, o acesso, a autonomia e a segurança de Todos.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2015.

BLANCO, Mônica Andrea. **O conforto luminoso como fator de inclusão escolar do portador de baixa visão nas escolas públicas regulares do Distrito Federal**. 2007. 255 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional, de 05 de outubro de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de junho 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 jun. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.160, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva. Brasília, Distrito Federal, 1991. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18160.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18160.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Portaria nº. 277**, do Ministério da Educação. Brasília, Distrito Federal, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez.

1996a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 1.679**. Dispões sobre Requisitos de Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, Distrito Federal, 1999a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1\\_1679.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNECEB) – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, Distrito Federal, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 3.284**. Dispões sobre Requisitos de Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, Distrito Federal, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 2.051**, de 09 de julho. Regulamenta os Procedimentos de Avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Brasília, Distrito Federal, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA\\_2051.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abr. 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Brasília: Executivo, p. 7, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.234**. Dispões sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, Distrito Federal, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm)>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 nov. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior – SECADI/SESu 2013**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Distrito Federal, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 49**, de 15 de setembro. Regulamenta o Processo Permanente de Avaliação Institucional e Reestrutura a Comissão Própria de Avaliação (CPA). Vitória, 2016. Disponível em: <[http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao\\_no.\\_49.2016\\_-\\_cpa.pdf](http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no._49.2016_-_cpa.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2020.

CAMPOS, Rafael. **Acessibilidade espacial na arquitetura escolar: avaliação pós-ocupação do projeto padrão 12 salas FNDE**. 2015. 305 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CONCEIÇÃO, J. H. **Educação Especial no Ensino Superior: Processos Sociais Comparados entre México e Brasil**. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

CRUZ, Débora Rodrigues. **Arquitetura e espacialidade escolar para o aluno com deficiência intelectual: percepção ambiental em escolas com atendimento educacional especializado em Juiz de Fora/MG**. 2015. 192 p. Dissertação (Mestrado em Ambiente Construído) – Programa de Pós-Graduação em Ambiente Construído, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação Inclusiva como Direito. In: VICTOR, Sonia Lopes; OLIVEIRA, Ivone Martins (Org.). **Educação Especial: políticas e formação de professores**. Marília: ABPEE, 2016. p. 17-33.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 161-181, jul./set. 2013. Curitiba: Editora UFPR.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Volume 2: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Norbert Elias por Ele Mesmo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert. **Teoria Simbólica**. Oeiras: Celta, 2002.

ELIAS, Norbert. **Escritos & Ensaios**: Estado, processo, opinião pública. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 17ª ed.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014. 49ª ed.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020. 47ª ed.

GARCIA, Patrícia Melasso. **Pedagogias Invisíveis do Espaço Escolar**. 2016. 407 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pesquisa e Pós-graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, 2016.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Maria Tereza Uille. **Políticas públicas e a efetividade do direito humano à educação**. 2006. 355 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 25 out. 2019.

MANZINI, Eduardo José; CORRÊA, Priscila Moreira. Avaliação da acessibilidade em escolas do ensino fundamental usando a tecnologia digital. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2008, Caxambu. Caxambu: ANPED, 2008. GT 15.

MAZO, R. **Ensino de arquitetura e concepção de professores sobre acessibilidade, inclusão social, desenvolvimento humano e deficiência**. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2010.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e na escrita de teses e dissertações. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-41.

MENDES, E. J.; TOSTA, E. I. L. 50 anos de Políticas de Educação Especial no Brasil: Movimentos, Avanços e Retrocessos. In: ANPED SUL, 9., 2012, Florianópolis. **Anais...** Disponível em:



<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1464/670>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, jan./dez., Uberlândia, 2008.

MONTEIRO, A. L. L. C. P. Atendimento educacional especializado: da educação básica ao ensino superior. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1805-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1805-0.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2017.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A. Lamparina editora, 1. ed.; 2006.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista** (Impresso), v. 41, 2011. p. 125-143. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/277758797\\_Ingresso\\_e\\_permanencia\\_na\\_Universidade\\_alunos\\_com\\_deficiencias\\_em\\_foco](https://www.researchgate.net/publication/277758797_Ingresso_e_permanencia_na_Universidade_alunos_com_deficiencias_em_foco)>. Acesso em: 25 out. 2019.

OLIVEIRA, J. F et al. **Democratização do Acesso e Inclusão na Educação Superior no Brasil**. 2015. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/266332907\\_DEMOCRATIZACAO\\_DO\\_ACESSO\\_E\\_INCLUSAO\\_NA\\_EDUCACAO\\_SUPERIOR\\_NO\\_BRASIL](https://www.researchgate.net/publication/266332907_DEMOCRATIZACAO_DO_ACESSO_E_INCLUSAO_NA_EDUCACAO_SUPERIOR_NO_BRASIL)> . Acesso em: 30 nov. 2017.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; AMARAL, Cláudia Tavares do. Políticas públicas contemporâneas para a educação especial: inclusão ou exclusão? In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2004, Caxambu. Caxambu: ANPED, 2004. GT 15.

PEREIRA, T. I.; SILVA, L. F. S. C. As Políticas Públicas do Ensino Superior no Governo Lula: Expansão ou Democratização? **Revista Debates**. Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 10-31, jul./dez., 2010.

SANTOS, M. P. O Papel do Ensino Superior na Proposta de Uma Educação Inclusiva. **Revista Movimento** – Revista da Faculdade de Educação da UFF – n. 7, maio, 2003, pp. 78-91.

SILVA FILHO, Daniel Mendes da. **Acessibilidade**: uma análise da existência de barreiras à inclusão de alunos com deficiência/NEE na rede municipal de ensino de Corumbá, MS. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2017.

SOBRINHO, Reginaldo Celio; KAUTSKY, Giselle Lemos Schmidel; PANTALEÃO, Edson. A sociologia figuracional como aporte teórico-metodológico: trabalho e formação docente em educação especial. In: **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, 2018.

UFES/CEPE. Resolução nº 31, de 22 de dezembro de 2011, Vitória/ES. Disponível em: <[https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao\\_31.2011.pdf](https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_31.2011.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2020.

VIEIRA, Sônia Aparecida Alvarenga. **Política estadual de educação especial no Espírito Santo: cartografando espaços locais**. 2018. 194 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS/CAPES

### TABELA 1 – LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS “CAPES”

UF	AUTOR/AUTORA	TÍTULO	PRODUÇÃO ACADÊMICA
GO	TEIXEIRA (2015)	O FINANCIAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM GOIÁS - 2010 A 2013	DISSERTAÇÃO/UFG
PB	SILVA (2017)	O PROFESSOR E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA	DISSERTAÇÃO/UEPB
MS	FILHO (2017)	ACESSIBILIDADE: UMA ANÁLISE DA EXISTÊNCIA DE BARREIRAS À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA/NEE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CORUMBÁ/MS	DISSERTAÇÃO/UFMS
RS	PAVAN (2013)	ASPECTOS LEGAIS QUE COMPÕEM OS REPASSES PARA FINANCIAR O ORÇAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO DO MUNICÍPIO DE PASSO FUNDO/RS PARA O EXERCÍCIO DE 2011	DISSERTAÇÃO/UPF
SP	FERNANDES (2018)	ANÁLISE DOS RECURSOS APLICADOS EM SAÚDE E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DOS MUNICÍPIOS DE APARECIDA/SP, CACHOEIRA PAULISTA/SP E GUARATINGUETÁ/SP (2012 A 2016)	DISSERTAÇÃO/UNITA U
SP	DIAS (2011)	ANÁLISE DO DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO AO ENSINO OBRIGATÓRIO E GRATUITO EM FACE DA TEORIA DA RESERVA DO POSSÍVEL	DISSERTAÇÃO/UPM
PR	GOMES (2006)	POLÍTICAS PÚBLICAS E A EFETIVIDADE DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO	DISSERTAÇÃO/PUCPR
MG	CRUZ (2015)	ARQUITETURA E ESPACIALIDADE ESCOLAR PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PERCEPÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS COM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM JUIZ DE FORA/MG	DISSERTAÇÃO/UFJF
RJ	FLORENTINO (2017)	ACESSIBILIDADE COMO DIREITO DO CIDADÃO E SUA PERCEPÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE NITERÓI	TESE/UFF
DF	BLANCO (2007)	O CONFORTO LUMINOSO COMO FATOR DE INCLUSÃO ESCOLAR DO PORTADOR DE BAIXA VISÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL	DISSERTAÇÃO/UNB
SC	CAMPOS (2015)	ACESSIBILIDADE ESPACIAL NA ARQUITETURA ESCOLAR: AVALIAÇÃO PÓS OCUPAÇÃO DO PROJETO PADRÃO 12 SALAS FNDE	DISSERTAÇÃO/UFSC

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base no site da CAPES (2019).

## APÊNDICE B – LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS/BDTD

TABELA 2 – LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS “BDTD”

UF	AUTOR/AUTORA	TÍTULO	PRODUÇÃO ACADÊMICA
GO	NEVES (2019)	O IMPACTO DOS RECURSOS APLICADOS NO TRANSPORTE ESCOLAR EM RELAÇÃO À GESTÃO POLÍTICO-FINANCEIRA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM MUNICÍPIOS DE GOIÁS	DISSERTAÇÃO/PUC GOIÁS
DF	SAMPAIO (2018)	DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E FINANCEIRAS NO ENSINO MÉDIO (2006 A 2015)	DISSERTAÇÃO/UNB
DF	GARCIA (2016)	PEDAGOGIAS INVISÍVEIS DO ESPAÇO ESCOLAR	TESE/UNB
SC	KASPER (2013)	SISTEMA NORTEADOR PARA PROJETOS INTERATIVOS (SINPI): ABORDAGEM DA PERCEPÇÃO ESPACIAL, DA ARQUITETURA ESCOLAR INCLUSIVA E DA USABILIDADE ORIENTADA PARA A INTERAÇÃO ESPACIAL DE ALUNOS COM RESTRIÇÕES VISUAIS	TESE/UFSC

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base no site do BDTD (2019).

## APÊNDICE C – LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS/ANPED

### TABELA 3 – LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS “ANPED”

UF	AUTOR/AUTORA	TÍTULO	PRODUÇÃO ACADÊMICA
SP	PINTO (2008)	A INCLUSÃO ESCOLAR NO ESPAÇO DO RECREIO	ARTIGO CIENTÍFICO/UNIMEP
SP	MANZINI (2008) CORRÊA (2008)	AVALIAÇÃO DA ACESSIBILIDADE EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL USANDO A TECNOLOGIA DIGITAL	ARTIGO CIENTÍFICO/UNESP
MG	OLIVEIRA (2004) AMARAL (2004)	POLÍTICAS PÚBLICAS CONTEMPORÂNEAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?	ARTIGO CIENTÍFICO/PUC-MG
MS	GRANEMANN (2007)	NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA: UMA PROPOSTA NECESSÁRIA E EM ASCENSÃO	ARTIGO CIENTÍFICO/UFMS
SP	DAINEZ (2015) SMOLKA (2015)	A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA	ARTIGO CIENTÍFICO/FE-UNICAMP
RS	LOPES (2007)	IM(POSSIBILIDADES) DE PENSAR A INCLUSÃO	ARTIGO CIENTÍFICO/UNISINOS
SP	FRANÇA (2015)	FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ENTRE COMPLEXAS TRAMAS E PERMANENTES CONTRADIÇÕES	ARTIGO CIENTÍFICO/USP

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base no site da ANPED (2019).

**APÊNDICE D – LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS/PPGE****TABELA 4 – LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS “PPGE”**

<b>UF</b>	<b>AUTOR/AUTORA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>PRODUÇÃO ACADÊMICA</b>
ES	GODOY (2018)	GESTÃO ESCOLAR E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO NA ESCOLA COMUM: UM ESTUDO COMPARADO INTERNACIONAL O DIREITO À EDUCAÇÃO NA REGIÃO METROPOLIANA DA GRANDE	DISSERTAÇÃO/UFES
ES	PAZOLINI (2018)	VITÓRIA/ES: ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DA UNIÃO NA OFERTA DO ENSINO MÉDIO	DISSERTAÇÃO/UFES
ES	OLIVEIRA (2016)	FINANCIAMENTO DAS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (2012-2015)	DISSERTAÇÃO/UFES
ES	CUNHA (2015)	PROGRAMA BPC NA ESCOLA: DILEMAS E PERSPECTIVAS NO CAMPO DOS DIREITOS SOCIAIS	DISSERTAÇÃO/UFES
ES	BORGES (2014)	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E OS PROCESSOS DE CONHECIMENTO NA ESCOLA COMUM	DISSERTAÇÃO/UFES
ES	VIEIRA (2018)	POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESPÍRITO SANTO: CARTOGRAFANDO ESPAÇOS LOCAIS	TESE/UFES
ES	ALVES (2009)	FORMAR FORMANDO-SE NOS PROCESSOS DE GESTÃO E INCLUSÃO ESCOLAR	TESE/UFES
ES	GIVIGI (2007)	TECENDO REDES, PESCANDO IDEIAS: (RE)SIGNIFICANDO A INCLUSÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA ESCOLA	TESE/UFES

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base no site do PPGE (2019).

**APÊNDICE E – LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS/Google  
Acadêmico**

**TABELA 5 – LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS  
“GOOGLE ACADÊMICO”**

<b>UF</b>	<b>AUTOR/AUTORA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>PRODUÇÃO ACADÊMICA</b>
PR	DÓREA (2013)	A ARQUITETURA ESCOLAR COMO OBJETO DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	ARTIGO CIENTÍFICO/UFPR
SC	MELATTI (2004)	A ARQUITETURA ESCOLAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	DISSERTAÇÃO/UDESC
SP	KOWALTOWSKI (2014)	ARQUITETURA ESCOLAR: O PROJETO DO AMBIENTE DE ENSINO	LIVRO/OFICINA DE TEXTOS

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base no site do Google Acadêmico (2019).



## **APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a), o (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de um trabalho de pesquisa intitulado: “ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA COMO FATOR POTENCIALIZADOR PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UFES”, que tem por objetivo problematizar a importância da acessibilidade arquitetônica na universidade para a garantia do acesso, da permanência e do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior, de autoria da mestrandia Larissa Littig Francisco, como recomendação para a realização da Dissertação do Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.

Com o propósito de produzirmos dados que possam nos ajudar a realizar essa pesquisa, convidamos o (a) senhor (a) para responder a uma entrevista semiestruturada realizada pela pesquisadora. Tendo em vista os registros fiéis dos relatos durante as entrevistas, recorreremos ao auxílio de equipamento para gravação de voz, gravação de vídeo articulado aos registros manuais que serão realizados durante e depois da aplicação das referidas entrevistas. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia dos participantes do estudo. Certas de contarmos com sua compreensão e colaboração, estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos. Esclarecemos também que a participação é voluntária e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa. Para todos os efeitos, garantimos a confidencialidade das informações geradas, a privacidade e o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

Contato da pesquisadora: Larissa Littig Francisco.

E-mail: [larissalittig15@hotmail.com](mailto:larissalittig15@hotmail.com)

**APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO ENVIADO PARA OS (AS) ESTUDANTES****\*IDENTIFICAÇÃO DO CAMPUS/CENTRO/MODALIDADE/CURSO/ANO DE INGRESSO\***

1. Qual o campus da Ufes em que você estuda?

- Goiabeiras/Vitória

- Maruípe/Vitória

- São Mateus

- Alegre

2. Você estuda em qual Centro de Ensino?

- Centro de Artes (CAr) – Campus Goiabeiras

- Centro de Ciências Agrárias e Engenharias (CCAIE) – Campus Alegre

- Centro de Ciências Exatas (CCE) – Campus Goiabeiras

- Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS) – Campus Alegre

- Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) – Campus Goiabeiras

- Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE) – Campus Goiabeiras

- Centro de Ciências da Saúde (CCS) – Campus Maruípe

- Centro de Educação (CE) – Campus Goiabeiras

- Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) – Campus Goiabeiras

- Centro Tecnológico (CT) – Campus Goiabeiras

- Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes) – Campus São Mateus

3. Você estuda na:

- Graduação (presencial)

- Graduação (EAD)

- Pós-Graduação (presencial)

- Pós-Graduação (EAD)

- Outro: \_\_\_\_\_

4. Qual o seu curso?

- \_\_\_\_\_

5. Qual o ano de ingresso na universidade?

- \_\_\_\_\_

**\*IDENTIFICAÇÃO DO SEXO/FAIXA ETÁRIA/PESSOA COM DEFICIÊNCIA\***

6. Gênero:

- Feminino

- Masculino

- Outro: \_\_\_\_\_

7. Faixa etária:

- Entre 18 e 24 anos

- Entre 25 e 30 anos
- Entre 31 e 40 anos
- Entre 41 e 50 anos
- Entre 51 e 60 anos
- Acima de 60 anos

8. Possui alguma deficiência?

- Sim
- Não

8.1 Se sim, qual?

- \_\_\_\_\_

**\*IDENTIFICAÇÃO SOBRE O PROCESSO DE INGRESSO/PROGRAMAS DE ACESSIBILIDADE\***

9. Como foi o processo de ingresso na graduação e/ou na pós-graduação em termos de acessibilidade arquitetônica?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo

9.1. Gostaria de comentar como foi o processo de ingresso na universidade?

- \_\_\_\_\_

10. Em sua opinião, o processo de inclusão na universidade está sendo suficiente para garantir o acesso e a permanência dos (as) estudantes com ou sem deficiência?

- Sim

- Não

- Parcialmente

- Não sei responder

11. Você tem o conhecimento de políticas institucionais que visam garantir o acesso e a permanência dos (as) estudantes público-alvo da Educação Especial na universidade?

- Sim

- Não

- Parcialmente

- Não sei responder

11.1. Se sim, quais?

- \_\_\_\_\_

12. Como você considera os programas de acolhimento e permanência do (a) discente na universidade?

- Ótimo

- Bom

- Regular

- Ruim
- Péssimo
- Desconheço esses programas
- Não sei responder

13. Como você considera os programas de acessibilidade na universidade?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Desconheço esses programas
- Não sei responder

**\*IDENTIFICAÇÃO DE ESPAÇOS MAIS VIVENCIADOS NA UFES\***

14. Quais os espaços que você mais vivencia na Ufes?

- Biblioteca Central
- Bibliotecas Setoriais
- Restaurante Universitário
- Laboratórios

- Teatro Universitário
- Cine Metrópolis
- Planetário
- Reitoria
- Cantinas
- Diretório Central dos Estudantes
- Espaços ao Ar Livre
- Estacionamentos
- Livrarias
- Auditórios
- Centro de Ensino em que estudo
- Demais Centros de Ensino
- Sala de aula
- Outro: \_\_\_\_\_

**\*IDENTIFICAÇÃO DA ACESSIBILIDADE DO CENTRO DE ENSINO EM QUE ESTUDA\***

15. Como você avalia o Centro de Ensino em que você estuda, quanto à acessibilidade arquitetônica para pessoas com ou sem deficiência?

- Ótimo

- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei responder

16. Como você avalia as Salas de Aula quanto à acessibilidade arquitetônica para pessoas com ou sem deficiência?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei responder

17. Como você avalia os Banheiros quanto à acessibilidade arquitetônica para pessoas com ou sem deficiência?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei responder



18. Como você avalia os Bebedouros quanto à acessibilidade para pessoas com ou sem deficiência?

- Ótimo

- Bom

- Regular

- Ruim

- Péssimo

- Não sei responder

19. Como você avalia o Auditório quanto à acessibilidade arquitetônica para pessoas com ou sem deficiência?

- Ótimo

- Bom

- Regular

- Ruim

- Péssimo

- Não sei responder

20. Como você avalia o Laboratório quanto à acessibilidade arquitetônica para pessoas com ou sem deficiência?

- Ótimo

- Bom

- Regular

- Ruim
- Péssimo
- Não sei responder

21. Como você avalia a Sala dos (as) Estudantes quanto à acessibilidade arquitetônica para pessoas com ou sem deficiência?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei responder
- Não existe esse espaço

**\*IDENTIFICAÇÃO DA ACESSIBILIDADE DOS ESPAÇOS DA UNIVERSIDADE\***

22. Como você avalia o Diretório Central dos Estudantes (DCE) quanto à acessibilidade arquitetônica para pessoas com ou sem deficiência?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim

- Péssimo

- Não sei responder

23. Como você avalia o Teatro Universitário quanto à acessibilidade arquitetônica para pessoas com ou sem deficiência?

- Ótimo

- Bom

- Regular

- Ruim

- Péssimo

- Não sei responder

24. Como você avalia o Cine Metrópolis quanto à acessibilidade arquitetônica para pessoas com ou sem deficiência?

- Ótimo

- Bom

- Regular

- Ruim

- Péssimo

- Não sei responder

25. Como você avalia a Biblioteca Central quanto à acessibilidade arquitetônica para pessoas com ou sem deficiência?

- Ótimo

- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei responder

26. Como você avalia o Restaurante Universitário quanto à acessibilidade arquitetônica para pessoas com ou sem deficiência?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei responder

**\*IDENTIFICAÇÃO DA ACESSIBILIDADE NA REITORIA E PRÓ-REITORIAS\***

27. Como você avalia a Reitoria quanto à acessibilidade arquitetônica para as pessoas com ou sem deficiência?

- Ótimo
- Bom
- Regular

- Ruim
- Péssimo
- Não sei responder

28. Como você avalia a Pró-Reitoria de Administração (Proad) quanto à acessibilidade arquitetônica para as pessoas com ou sem deficiência?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei responder

29. Como você avalia a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (Proaeci) quanto à acessibilidade arquitetônica para as pessoas com ou sem deficiência?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei responder

30. Como você avalia a Pró-Reitoria de Extensão (ProEx) quanto à acessibilidade arquitetônica para as pessoas com ou sem deficiência?

- Ótimo

- Bom

- Regular

- Ruim

- Péssimo

- Não sei responder

31. Como você avalia a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progep) quanto à acessibilidade arquitetônica para as pessoas com ou sem deficiência?

- Ótimo

- Bom

- Regular

- Ruim

- Péssimo

- Não sei responder

32. Como você avalia a Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) quanto à acessibilidade arquitetônica para as pessoas com ou sem deficiência?

- Ótimo

- Bom

- Regular

- Ruim
- Péssimo
- Não sei responder

33. Como você avalia a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) quanto à acessibilidade arquitetônica para as pessoas com ou sem deficiência?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei responder

34. Como você avalia a Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (ProPlan) quanto à acessibilidade arquitetônica para as pessoas com ou sem deficiência?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei responder

**\*IDENTIFICAÇÃO DA ACESSIBILIDADE DE OUTROS ESPAÇOS DA UFES\***

35. Como você avalia as Placas de Identificação e Sinalização dos Prédios quanto à acessibilidade para as pessoas com ou sem deficiência?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não existem
- Não sei responder

36. Como você avalia os Estacionamentos quanto à acessibilidade arquitetônica para as pessoas com ou sem deficiência?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei responder

37. Como você avalia as Passarelas da Ufes quanto à acessibilidade arquitetônica para as pessoas com ou sem deficiência?

- Ótimo



- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei responder

38. Como você avalia os locais de “Entrada” e Saída” da Ufes quanto à acessibilidade arquitetônica para as pessoas com ou sem deficiência?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo
- Não sei responder

**\*ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA/APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO\***

39. Em linhas gerais, como você considera a acessibilidade arquitetônica da Ufes?

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim

- Péssimo

40. Para você, enquanto estudante, a acessibilidade arquitetônica pode ser considerada como um fator potencializador para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na universidade?

- Sim

- Não

- Parcialmente

- Não sei responder

40.1. Gostaria de justificar a sua resposta?

---

---

41. Você considera que a arquitetura universitária acessível pode colaborar com o processo de aprendizagem e desenvolvimento de todos (as) os (as) estudantes no ensino superior?

- Sim

- Não

- Parcialmente

- Não sei responder

41.1. Gostaria de justificar a sua resposta?

---

---

**\*CONSIDERAÇÕES FINAIS\***

42. Gostaria de comentar sobre alguma questão específica?

---

---

43. Gostaria de comentar sobre alguma experiência vivenciada na universidade em termos de acessibilidade arquitetônica?

---

---

44. Sugestões/Considerações/Críticas. \_\_\_\_\_