

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

JOSENILDE OLIVEIRA PEREIRA

**POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR:** percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA

São Luís

2017

JOSENILDE OLIVEIRA PEREIRA

**POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Thelma Helena Costa Chahini

São Luís

2017

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Pereira, Josenilde Oliveira.

POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR : percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA / Josenilde Oliveira Pereira. - 2017.

215 f.

Orientador(a): Thelma Helena Costa Chahini.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

1. Educação Superior. 2. Inclusão. 3. Núcleo de Acessibilidade. 4. Políticas Institucionais. I. Chahini, Thelma Helena Costa. II. Título.

JOSENILDE OLIVEIRA PEREIRA

**POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Thelma Helena Costa Chahini (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^ª. Dr^ª.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho (Examinadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^ª. Dr^ª. Larissa Lacerda Menendez (Examinadora)
Doutora em Ciências Sociais
Universidade Federal do Maranhão

A todas às pessoas com deficiência que ousam
viver os seus sonhos e enfrentar as barreiras
impostas pela sociedade de classes.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao amado da minha alma, ao meu melhor amigo e companheiro de todas as horas, meu querido Jesus. Obrigada Senhor, por mais essa conquista, por me possibilitar chegar até aqui, sei que nada disso seria possível sem a tua permissão. Sou grata a ti! Em todo tempo tens estado comigo, tens me fortalecido em fé e me feito acreditar na realização dos meus sonhos. Amo-te incondicionalmente e que *eu seja como uma oliveira que floresce na casa de DEUS*, que eu alcance o seu coração e o Senhor ache graça em mim. Meu coração exulta de alegria! Obrigada!

AGRADECIMENTOS

Mãe (Maria Oliveira Pereira), Pai (Marcelino Pedro Rodrigues Pereira) vocês são sempre os primeiros do meu coração, os primeiros que penso diante das minhas pequenas e grandes conquistas, obrigada por serem quem são, uma inspiração de amor, família, unidade, paciência e companheirismo... Mãe, você continua sempre zelosa comigo, atenta às minhas necessidades e disposta a me amar através de suas atitudes. Agradeço cada momento em que eu, absorvida pelos estudos, tive o seu apoio através de uma palavra de incentivo, dos seus lanches para que eu tivesse ainda mais disposição para prosseguir na caminhada. Vejo o mesmo amor e cuidado dos tempos de graduação, a senhora sempre presente. Sua dedicação toca a minha vida.

Pai, o senhor é o melhor pai do mundo, falo isso sempre, digo que o amo sempre, porque você é precioso demais para mim, e assim como a mamãe tem cuidado de mim, estão presente nas horas em que eu mais preciso. Toca o meu coração ver o zelo de vocês comigo, perceber que a mamãe prepara os lanches e o senhor, com sua paciência amorosa e acolhedora, vai muitas vezes me deixar no quarto para que eu prossiga na realização dos meus sonhos. Eu os amo demais, um casal que me inspira. Obrigada por tudo.

A minha querida tia-mãe Clemência Rodrigues Pereira (*in memoriam*), sei que teu coração se alegraria profundamente por mais esse momento da minha vida, foste tão amável comigo, cuidaste de mim como poucos, nunca vou esquecer as músicas que cantavas para eu dormir, os doces que me trazias, o renunciar de teu próprio conforto para que eu conquistasse meus sonhos, o incentivo para que eu fosse assistente social. Eu não imaginava o quanto iria me apaixonar por essa profissão e a senhora foi a minha primeira incentivadora nesse sentido. Obrigada por tudo, tia-mãe.

Agradeço meus queridos irmãos e incentivadores: Helenilde Oliveira Pereira, Lourdes Elene Oliveira Rocha, Maria Auxiliadora Oliveira Rocha, Ronald Oliveira Pereira, Gilson da Silva Pereira, Diego Sena de Caldas (irmão que a vida me presenteou), Ivaldete Diniz Oliveira Furtado e Rodrigo Medeiros Furtado.

Aos meus preciosos sobrinhos, minha Amanda Rocha Pinheiro (princesa do meu coração), Lethycia Pereira de Caldas (minha Puthuca), Marcelo Levi Pereira de Caldas (doce criança) e Dennis Rennan Rocha Martins (o rapazinho da tia).

À minha orientadora, Thelma Helena Costa Chahini, por confiar no meu trabalho, pelos incentivos, pela profissional dedicada, competente e acima de tudo humana, algumas vezes tocou meu coração por gestos tão bonitos para com aqueles que precisam. Admiro-a

mais ainda. Que Deus a abençoe em todos os passos que você der. Desejo-lhe sucesso, sempre.

A professora Maria da Piedade Oliveira Araújo pelo ser humano que és, pelos incentivos, pela disposição em ouvir e contribuir com esse trabalho. É um privilégio trabalhar ao seu lado, respeito toda sua trajetória que em muitos momentos se confunde com a própria história da educação especial no Maranhão. Grande carinho!

A toda equipe do Núcleo de Acessibilidade, pelo trabalho e disposição em buscar estratégias para melhor atender as pessoas com deficiência, é um prazer trabalhar ao lado de vocês.

A toda turma 16 do Mestrado em Educação da UFMA, turma tão unida, perseverante e querida, foi um prazer conhecê-los e dividir sonhos. Quero agradecer em especial ao Antonio José Araujo Lima (Tonny), tão presente, tão amigo, um irmão que a vida me presenteou.

A todos os professores do Mestrado em Educação, cada um, à sua maneira, contribuiu para esse momento tão rico.

Aos amigos mais chegados que um irmão: Lucinalva, Fabiana, Rosiani, Amanda, Katiana, Lizandra e Janaína, presença constante em minha vida. Maria, minha companheira de longas jornadas, saudade da tua presença no trabalho e na jornada acadêmica, amo você e meus gêmeos Lucas e Levi.

Aos entrevistados, que foram fundamentais para o aprofundamento desta pesquisa e para suscitar a reflexão acerca do processo de inclusão da pessoa com deficiência na UFMA, buscando alternativas de superação de barreiras e valorização das diferenças.

A todos os estudantes com deficiência da UFMA que têm me desafiado a buscar sempre aprimoramento do trabalho profissional, em especial ao Alexsandro, Jebson, Sylvania (hoje, colega de profissão) e Paulo, mais que alunos, são amigos.

Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres.

Rosa Luxemburgo

RESUMO

O estudo investiga o processo de inclusão dos discentes com deficiência na Universidade Federal do Maranhão (Ufma) em relação ao contexto dos serviços de apoio do Núcleo de Acessibilidade, enquanto parte de uma política institucional de inclusão educacional e social. Os participantes foram 10 discentes com deficiência, sendo 50% com baixa visão, 20% com deficiência física, 10% com cegueira, surdez e deficiência intelectual, respectivamente; 04 professores da UFMA que atendem alunos com deficiência, sendo um de cada Centro (Centro de Ciências Humanas (CCH), Centro de Ciências Sociais (CCSo), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) e Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET)); 01 técnico da Prefeitura de Campus; 01 técnico da biblioteca central; 02 profissionais especializados do Núcleo de Acessibilidade e a coordenadora do Núcleo. Os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas, observação não participante e questionário. Os resultados revelam um avanço nas políticas institucionais de acessibilidade e inclusão no âmbito da Ufma, sobretudo a partir do Núcleo de Acessibilidade, atuando como articulador das ações em prol das pessoas com deficiência. Identificaram-se percursos bastante contraditórios, que expressam o movimento antagônico da sociedade capitalista e impõem desafios a serem superados pelo Núcleo e pela própria Universidade, entraves como: ampliação do atendimento do Núcleo; maior investimento em tecnologias assistivas e serviços especializados; campanhas de sensibilização e eliminação de barreiras atitudinais; investimento em infraestrutura do campus e do próprio Núcleo, ampliação do acervo acessível da biblioteca central. Os resultados apontam que apesar da existência de barreiras que impedem a participação plena dos discentes com deficiência na universidade, o serviço de apoio disponibilizado pelo Núcleo constitui um recurso fundamental para assegurar êxito na permanência na educação superior. Há um fortalecimento da política de inclusão de pessoas com deficiência dentro da Universidade, mediatizada pelo Núcleo de Acessibilidade.

Palavras-chave: Educação superior. Políticas institucionais. Núcleo de acessibilidade. Inclusão.

ABSTRACT

This study investigates inclusion process of students with disabilities in Federal University of Maranhão (UFMA) related to the support services context of the Accessibility Center, as part of an institutional policy of educational and social inclusion. The participants were 10 students with disabilities, 50% with low vision, 20% with physical disability, 10% with blindness, deafness and intellectual disability, respectively; 04 professors of UFMA who deal with disabled students, one from each Center (Center for Human Sciences (CCH), Center for Social Sciences (CCSo), Center for Biological and Health Sciences (CCBS) and Center for Exact Sciences and Technology (CCET)); 01 technician of the Campus City Hall; 01 technician of central library; 02 specialized professionals of the Accessibility Center and the coordinator of the Center. The instruments of data collection were semi-structured interviews, non-participant observation and questionnaire. The results reveal an advance in the institutional policies of accessibility and inclusion in the scope of the UFMA, especially from the Accessibility Center, acting as articulator of the actions for people with disabilities. It has identified quite contradictory paths that express antagonistic movement of capitalist society and impose challenges to be overcome by the Accessibility Center and the University itself, obstacles such as: expansion of the Center service; increasing investment on assistive technologies and specialized services; awareness campaigns and elimination of attitudinal barriers; campus infrastructure investment and the Center itself, expansion of the accessible library of the central library. The results shows that despite the existence of barriers that prevent the full participation of students with disabilities in university, the support service provided by the Center is a fundamental resource to ensure success in continuing higher education. There is a strengthening of the inclusion policy of people with disabilities within the University, mediated by the Accessibility Center.

Keywords: Higher education. Institutional policies. Accessibility Center. Inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Curso de Graduação – Ufma.....	58
Quadro 1 - Produção científica <i>strictu sensu</i> sobre o núcleo de acessibilidade, o programa incluir e políticas institucionais de acessibilidade para a permanência de estudantes com deficiência na universidade	71
Gráfico 2 - Acesso das pessoas com deficiência na educação superior	84
Gráfico 3 - Número de alunos com deficiência na educação superior 2000 - 2005.....	90
Quadro 2 - Eixos fundamentais do Programa Incluir.....	95
Quadro 3 - Objetivos e orçamento do Programa Incluir - 2005.....	96
Quadro 4 - Objetivos e orçamento do Programa Incluir - 2006.....	97
Quadro 5 - Objetivos e orçamento do Programa Incluir - 2007.....	98
Quadro 6 - Objetivos e orçamento do Programa Incluir - 2008.....	99
Quadro 7 - Objetivos e orçamento do Programa Incluir - 2009.....	100
Quadro 8 - Objetivos e orçamento do Programa Incluir - 2010.....	101
Gráfico 4 - Financiamento do Programa Incluir no período de 2005 a 2010.....	102
Quadro 9 - Caracterização dos participantes da pesquisa: estudantes com deficiência	116
Quadro 10 - Caracterização dos participantes da pesquisa: profissionais do núcleo de acessibilidade	117
Quadro 11 - Caracterização dos participantes da pesquisa: coordenadora do núcleo de acessibilidade	118
Quadro 12 - Caracterização dos participantes da pesquisa: professores da Ufma.....	118
Quadro 13 - Caracterização dos participantes da pesquisa: Profissional da Prefeitura de Campus.....	119
Quadro 14 - Relação de alunos com deficiência que concluíram a graduação e foram acompanhados pelo Núcleo	183

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução no número de alunos, professores e técnicos da Ufma	66
Tabela 2 - Quantitativo de alunos por professores e técnicos	67
Tabela 3 - Quantitativo de projetos aprovados por ano: Programa Incluir	103
Tabela 4 - Quantitativo de projetos aprovados por região – Programa Incluir	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
APRUMA	Associação de Professores da Universidade Federal do Maranhão
Art.	Artigo
ASCOM	Assessoria de Comunicação
ASDEVIMA	Associação dos Deficientes Visuais do Maranhão
CAP-DV	Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCAA	Centro de Ciências Agrárias e Ambientais
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CCH	Centro de Ciências Humanas
CCSo	Centro de Ciências Sociais
CCSST	Centro de Ciências da Saúde, Sociais e Tecnológicas
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COFINS	Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social
COLUN	Colégio Universitário
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUN	Conselho Universitário
CSLL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
dB	Decibéis
DED	Diretoria de Educação a Distância
DIAGRAD	Divisão de Acesso a Graduação
DQV	Divisão de Qualidade de Vida
EaD	Educação à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESCEMA	Escola de Cegos do Maranhão
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Maranhão

FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GPEE	Grupo de Pesquisa em Educação Especial
HU	Hospital Universitário
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRPS	Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas
JAWS	<i>Job Access With Speech</i>
LABOHIDRO	Laboratório de Hidrobiologia
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LIs	Licenciaturas Interdisciplinares
MEC	Ministério da Educação
NAPNEE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
NAPPEDE	Núcleo Pró Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação
NBR	Norma Brasileira
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
NEPP	Núcleo de Ergonomia Processos e Produtos
NIB	Núcleo Integrado de Bibliotecas
n°.	Número
NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação
NVDA	<i>NonVisual Desktop Access</i>
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIS	Programa de Integração Social
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PRECAM	Prefeitura de Campus
PROAES	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino

PROGF	Pró-Reitoria de Gestão e Finanças
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SN	Sindicato Nacional
SUS	Sistema Único de Saúde
TCU	Tribunal de Contas da União
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEC NEP	Tecnologia e Profissionalização para Portadores de Necessidades Especiais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UEZO	Centro Universitário Estadual da Zona Oeste
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Procedimentos metodológicos	24
2	QUESTÃO SOCIAL E POLÍTICAS SOCIAIS NO MOVIMENTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA E AS ESPECIFICIDADES DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	30
2.1	A educação superior brasileira no contexto das políticas de expansão do governo Lula (2003-2010)	42
2.2	Políticas de expansão na Ufma: entre avanços e contradições	57
3	O PROCESSO DE INCLUSÃO DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: percursos, desafios e contradições	69
3.1	Políticas institucionais de acessibilidade e inclusão na educação superior: a relevância do Programa Incluir	89
3.2	Núcleo de Acessibilidade e a inclusão de estudantes com deficiência na Ufma: limites, possibilidades e desafios	104
4	NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE NA UFMA SOB DIFERENTES OLHARES E NOVAS PERSPECTIVAS	116
4.1	Alunos com deficiência	119
4.1.1	Atitudes sociais	119
4.1.2	Aspectos físicos e arquitetônicos	133
4.1.3	Biblioteca Central da Ufma	143
4.1.4	Núcleo de Acessibilidade	149
4.2	Professores	164
4.3	Técnicos do Núcleo de Acessibilidade	175
4.4	Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade	181
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
	REFERÊNCIAS	193
	APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	206
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – COORDENADOR DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE	208

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
– RESPONSÁVEL PELA INFRAESTRUTURA DA UFMA	209
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
– PROFESSORES	210
APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
– TÉCNICOS DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE.....	211
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO – RESPONSÁVEL PELA	
BIBLIOTECA CENTRAL DA UFMA.....	212
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	215

1 INTRODUÇÃO

Este estudo visa analisar as particularidades que envolvem o processo de inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, tendo como parâmetro as políticas institucionais de acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão (Ufma), as quais têm no Núcleo de Acessibilidade uma de suas principais expressões.

Os Núcleos foram implantados, após a submissão por parte das instituições federais de ensino superior (Ifes), de projetos de acessibilidade em consonância com os editais publicados pelo governo federal, por meio do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, desde 2005. É necessário destacar que, inicialmente, o Incluir é executado por meio de uma parceria entre a Secretaria de Educação Superior (Sesu), Secretaria de Educação Especial (Seesp) e as Ifes. Com extinção da Seesp, o Programa passa a ser conduzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

No período de 2005 a 2011, o Programa Incluir, concretizou-se, conforme o seu Documento Orientador (BRASIL, 2013b), por meio de chamadas públicas, momento em que as Ifes deveriam responder aos editais do Ministério da Educação (MEC) com projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, identificando, para tanto, barreiras físicas e arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, bem como estabelecendo estratégias de enfrentamento. A partir de 2012 o Programa Incluir elimina os editais e passa a atender todas as Ifes.

O Programa Incluir tem por objetivo promover a criação, reestruturação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais, as quais devem estruturar ações e/ou políticas institucionais que assegurem a eliminação de barreiras físicas, arquitetônicas, pedagógicas, atitudinal e de comunicação e informação na perspectiva de garantir a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito universitário.

Supõe-se que o processo de inclusão no ambiente educacional superior, além de implicar em transformação nos ambientes físicos, nos procedimentos técnicos e pedagógicos requer também uma mudança na mentalidade das pessoas, o que reflete às questões de ordem cultural, portanto, mediatizada por diversos processos histórico-sociais.

A proposta de uma educação para todos deve transcender o espaço escolar, conforme Siqueira e Santana (2010), pois o fenômeno da discriminação no ambiente escolar/universitário não é uma particularidade desse contexto, logo envolve e expressa a sociedade como um todo. E assim pontuam que o fenômeno da inclusão e exclusão constitui facetas de uma mesma realidade, já que para ambas discutir inclusão significa admitir a

inerente lógica excludente presente nos modos de organização e produção social, que se pretende modificar ou transformar.

Nesse sentido, é de fundamental importância compreender, a partir das contribuições da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a) o entendimento do que seja essa educação inclusiva, pois para a política ela representa um paradigma educacional que se sustenta na concepção de direitos humanos e congrega igualdade e diferença como valores inseparáveis, avança ainda na concepção de equidade formal quando contextualiza os condicionantes históricos da produção da exclusão tanto dentro quanto fora da escola/universidade.

Trata-se de um paradigma que objetiva atender plenamente a diversidade dos alunos dentro dos espaços comuns das salas de aula da escola/universidade. Para Omote e Fonseca-Janes (2013) a educação inclusiva consiste num processo dinâmico, sem término e que envolve uma reestruturação educacional tanto organizacional quanto pedagógica.

Assim, a educação inclusiva “implica uma reforma radical no sistema educacional, uma vez que necessita reestruturar os seus sistemas curriculares, avaliativos e didático-pedagógicos” (OMOTE; FONSECA-JANES, 2013, p. 326). Ressaltam que para a prática da educação inclusiva os recursos da educação especial se constituem em elementos indispensáveis e vista de forma isolada corre-se o risco de desenvolver práticas segregativas. Desse modo, pontuam que a educação especial faz parte integrante e solidária para a efetivação da educação inclusiva.

Contudo, diante do processo de construção da educação brasileira, orientada pela meritocracia, elitismo, estigmatização e exclusão daqueles que não se encaixavam ao padrão socialmente valorizado, pode-se considerar este um dos grandes desafios da educação na contemporaneidade, a qual não se restringe ao espaço universitário, mas envolve desde a educação infantil.

Quanto a esse aspecto, faz-se de grande relevância apresentar as contribuições de Duarte et al. (2013), que discorrem que a inclusão de pessoas com deficiência na educação representa um desafio desde a educação infantil até o ensino superior. Esta última etapa é considerada ainda mais complexa, pois poucos pesquisadores têm se debruçado sobre a temática, os estudos concentram-se mais sobre a educação básica.

Há, segundo Duarte et al. (2013), uma carência de reflexões, estudos, estatísticas, o que dificulta a formulação de políticas públicas que contemplem ações que consolidem e avancem para uma educação inclusiva também no ensino superior. Enfatizam que os dados

são importantes e necessários para o desenvolvimento de estratégias e ações em políticas públicas educacionais.

Convém destacar que a escassez de dados também pode representar um importante indicador ou sinalizador da inexistência ou fragilidade no tocante a experiências concretas de inclusão educacional no ensino superior do país

Considerando esse cenário bastante desafiador, porém não menos instigante este estudo pretende tecer considerações relevantes acerca da realidade da inclusão de pessoas com deficiência na Ufma a partir do Núcleo de Acessibilidade, que trouxe para a referida instituição o cariz de universidade inclusiva não por simples ações pontuais e fragmentadas, restrita, muitas vezes, ao ingresso dos alunos com deficiência, mas trouxe a responsabilidade de assegurar a permanência desses estudantes através de “serviços técnicos e profissionais especializados”, conforme estabelece a Resolução nº 121 do Conselho Universitário (Consun), de 17 de dezembro de 2009 que cria o Núcleo de Acessibilidade na Ufma (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2009).

Por meio do trabalho do Núcleo há uma maior disseminação sobre a importância das adequações metodológicas, dos currículos acessíveis, das ações de inclusão objetivando a aquisição de produtos e tecnologias assistivas, de atitudes sociais positivas e das políticas de inclusão, aspectos que serão devidamente considerados nesse trabalho sobre o processo de inclusão dos estudantes com deficiência na Ufma no contexto dos serviços de apoio do Núcleo de Acessibilidade, enquanto parte de uma política institucional.

Assim, analisam-se no período de 2010 a 2015 os avanços, os principais entraves e os desafios para a concretização da inclusão na Ufma, considerando a existência ou não de uma política institucional de acessibilidade para os alunos com deficiência, de maneira a evitar intervenções paliativas, que contribuem para o engendramento de problemas de natureza administrativa, acadêmica e social.

Destarte, essa pesquisa tem por objetivo geral investigar o processo de inclusão de discentes com deficiência na Ufma em relação ao contexto dos serviços de apoio do Núcleo de Acessibilidade, enquanto parte de uma política institucional de inclusão educacional e social.

Quanto aos objetivos específicos, destacam-se: avaliar as ações institucionais de acessibilidade arquitetônica, de comunicação e informação e atitudinal que a Ufma vem desenvolvendo para assegurar o acesso e permanência da pessoa com deficiência na universidade; caracterizar as principais potencialidades e dificuldades para a efetiva inclusão dos alunos com deficiência na Ufma; analisar sobre a concepção dos professores, técnicos

administrativos do Núcleo de Acessibilidade e os discentes com deficiência sobre a inclusão na Ufma.

Convém enfatizar que o interesse pela temática da inclusão de pessoas com deficiência na educação, surgiu, primeiramente a partir da minha experiência profissional numa escola de educação básica da prefeitura municipal de São Luís/MA. A escola apresentava um cenário extremamente instigante, pois além das classes regulares, possuía também as classes especiais, salas de recursos multifuncionais, alunos em processo de inclusão, e um público de estudantes com deficiência bastante diversificados, pois atendia cegos, surdos, deficientes auditivos¹, deficientes intelectuais e com mobilidade reduzida.

Nessa escola foi possível visualizar e participar ativamente de processos educacionais com vistas à inclusão da pessoa com deficiência, que no bojo das determinações do capital neoliberal ocorriam marcados por contradições, pois ao mesmo tempo em que se assegura o direito da pessoa com deficiência adentrar o espaço da educação, se desenvolviam exclusões, tais como: carência de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para mediar a aprendizagem do aluno surdo, precária estrutura física e arquitetônica para atender ao aluno com mobilidade reduzida ou com alguma deficiência visual, sala de recursos multifuncionais sem estrutura acessível, carência de profissionais especializados, dentre outros aspectos que inviabilizam a inclusão educacional de maneira plena.

Essa realidade suscitou-me diversas inquietações, que se intensificaram quando iniciei o trabalho como Assistente Social no Núcleo de Acessibilidade da Ufma em 2013, esse espaço que se constitui num mediador do processo de inclusão da pessoa com deficiência na universidade.

As condições objetivas apresentadas pela universidade nem sempre têm sido satisfatórias, o que gera mobilizações tanto dos discentes com deficiência quanto dos profissionais que trabalham com acessibilidade na educação superior a pensarem e elaborarem estratégias de enfrentamento das demandas por inclusão social e educacional.

Enfim, a atuação no Núcleo de Acessibilidade produz muitas indagações e, sobretudo o interesse em compreender e instrumentalizar ações mais concretas de inclusão, capazes de contribuir para a construção de processos educacionais que respeitem as

¹ O Decreto nº 5.626, de 22 de janeiro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Segundo ele: Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz (BRASIL, 2005a).

especificidades de cada aluno cidadão, já que não estamos trabalhando sob uma perspectiva do favor ou do paternalismo, mas do direito constitucional à educação.

A partir dessa nova experiência profissional, foi constatado que assim como a educação básica, a educação superior também enfrenta muitos entraves para a concretização da inclusão da pessoa com deficiência, demarcando a necessidade de se trabalhar no enfrentamento das barreiras que impedem o exercício da cidadania desse público específico, tais como: as barreiras arquitetônicas, de comunicação e informação, atitudinal, pedagógica, dentre outras.

Na perspectiva de concretizar a inclusão social e educacional em âmbito acadêmico, o referido Núcleo objetiva organizar ações de sensibilização e capacitação, por considerar que estas são essenciais na formação de uma nova cultura universitária, pautada no respeito mútuo e no combate a qualquer tipo de discriminação contra as pessoas com deficiência.

Esse espaço tem a responsabilidade de acompanhar, por meio de suporte técnico e profissionais especializados, os alunos com deficiência que adentraram a universidade por meio da cota para a pessoa com deficiência, instituída desde 2007, pela Resolução nº 499 do Conselho de Pesquisa e Extensão (Consepe), de 31 de outubro de 2006, e que abrange também os alunos negros, indígenas e estudantes de escolas públicas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2006).

Neste estudo aborda-se ainda sobre concepção estigmatizadora que a sociedade tem das pessoas com deficiência, definindo-as a partir de incapacidades. Essa concepção também está presente no campo educacional e o que era para ser o espaço da inclusão e valorização das diferenças, se expressa no plano real como um lugar de discriminações, preconceitos e exclusões, os quais, conforme Chahini (2010) privilegiam aquele considerado “normal” e estigmatiza o diferente, isto é, aquele que não se enquadra nos padrões rigidamente estabelecidos pela sociedade e cultivados pelos grupos sociais.

Faz-se necessário destacar que o movimento para a inclusão do aluno com deficiência na educação comum não significa desconsiderar fatores de ordem biológica ou mesmo qualquer outra condição que incapacite o sujeito de exercer plenamente todas as suas capacidades, pois Omote (2004 *apud* CHAHINI, 2010) destaca que essa seria uma visão romântica, já que se desconsideraria o que se concebe como deficiência.

Chahini (2010) adverte, a partir dos estudos de Omote, que é necessário ter cuidado para não se cultivar um processo de “normificação” que ocorre quando a pessoa com

deficiência se esforça para revelar-se “normal”, desconsiderando a realidade que de fato é feita de limitações e impedimentos.

Combater esse tipo de perspectiva é importante, pois é uma forma de fazer resistência contra a ideia de homogeneidade, que historicamente fez parte da educação formal e segregou aquele que não se encaixava no padrão da “normalidade”. Assim, é necessário destacar que determinados objetivos educacionais precisam ser flexibilizados para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência.

Desse modo, Chahini (2010) destaca que existem múltiplas formas de aprendizado como forma de minimizar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência. Convém frisar que não se trata de simplesmente facilitar acesso por meio do assistencialismo, mas de oferecer condições adequadas para o acesso e permanência dos alunos com deficiência nas instituições de ensino superior.

Chahini (2010) enfatiza ainda que ocorre a resistência por parte de muitas instituições de ensino e até de professores quanto a implementação de uma ação pedagógica diversificada da que historicamente fez parte da educação formal. Isso reflete o modelo tradicional de escola centrado na figura do professor como transmissor de conhecimento e que não produziu resultados satisfatórios, conforme defende Saviani (2003).

Assim, para a melhor compreensão deste estudo, este trabalho foi organizado a partir de três eixos de discussões, além do resumo, introdução e considerações finais.

O primeiro capítulo foi subdividido em três eixos, quais sejam: questão social e políticas sociais no movimento da sociedade capitalista e as especificidades da política educacional brasileira, no qual se realizou um estudo histórico-conceitual da questão social e das políticas sociais na sociedade capitalista, por considerarmos que as políticas institucionais de acessibilidade e inclusão na educação superior não podem ser analisadas desconsiderando os aspectos históricos, políticos, culturais, econômicos e sociais que envolvem este modelo de organização societal, pois, para assegurarmos uma análise mais consistente acerca dos processos que configuram essas políticas, é de fundamental importância apresentar uma conceituação do que seja política social na lógica do capital, bem como as especificidades da política educacional brasileira e a concepção de Estado que sustenta este trabalho dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva, não linear, mas marcado por correlações de forças e projetos de classe com direção societária distinta e antagônica.

Após essa discussão mais geral da política educacional brasileira, tem-se um estudo (segundo eixo) sobre a educação superior brasileira no contexto das políticas de expansão. Nesse tema em questão enfatizamos os redirecionamentos ocorridos na educação

superior como parte das determinações da (contra)reforma do estado e da educação superior, sobretudo a partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva iniciado no ano de 2003. Esses redirecionamentos são bastante influenciados pelos fundamentos da política dos organismos internacionais, em especial pelo Banco Mundial, que defende uma expansão na educação superior, por considerá-la importante para o desenvolvimento social e econômico do país, porém desconsiderando pressupostos básicos para a concretização de uma educação realmente democrática e com vistas à emancipação humana.

Nesse aspecto em questão problematizamos sobre a intensa expansão promovida pelo Programa Universidade para Todos (Prouni), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e Universidade Aberta do Brasil (UAB) e quais implicações no que concernem as condições de permanência dos alunos, sobretudo quanto aos discentes com deficiência ou aqueles que enfrentam situação de vulnerabilidade socioeconômica, bem como as repercussões dessa expansão para a universidade, em termos de condições físicas, humanas e materiais para o atendimento das crescentes demandas. Salienta-se ainda as implicações de todo esse redimensionamento sobre o trabalho docente e a qualidade da educação superior.

O terceiro eixo discute as políticas de expansão na Ufma: entre avanços e contradições, aponta aspectos referentes ao processo de interiorização, a ampliação no número de cursos e alunos, bem como de professores e técnicos, sem desconsiderar as ambiguidades que marcam essa expansão, destacadamente no que se referem às questões estruturais, orçamentárias e humanas para atender toda a crescente demanda. Ressalta-se a importância dessa política para o estado do Maranhão, considerado um dos mais pobres da federação, mas sem perder de vista a necessidade de reajustes para se manter a qualidade do ensino, pesquisa e extensão da Ufma e garantir uma universidade pública, gratuita, de qualidade, mais inclusiva e humana.

O segundo capítulo, subdividido em três eixos, discute sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: percursos, desafios e contradições. Apresentamos o contexto de inserção da pessoa com deficiência no ambiente universitário, destacando seus principais percursos em termos legais, políticos, sociais e culturais e os desafios para a materialização da proposta de inclusão da pessoa com deficiência na educação superior. Pontuamos ainda sobre as principais contradições que permeiam a participação da pessoa com deficiência na vida acadêmica a partir das influências do contexto capitalista e do papel do Estado na configuração da educação inclusiva, compreendida como uma política social.

O segundo eixo trata sobre políticas institucionais de acessibilidade e inclusão na educação superior: a relevância do Programa Incluir, no qual se faz um resgate de todos os editais lançados desde 2005 pelo governo federal e as instituições contempladas, destacando os objetivos, ações, recursos e os impactos desse programa no acesso e permanência de pessoas com deficiência nas universidades federais.

O terceiro eixo discute especificamente o Núcleo de Acessibilidade e a Inclusão de discentes com deficiência na Ufma: limites, possibilidades e desafios destacando o processo de elaboração e submissão ao MEC do projeto que possibilitou a implantação do Núcleo de Acessibilidade na Ufma, bem como realiza um estudo do regimento interno do Núcleo e destaca as principais ações desenvolvidas pelo setor, seus desafios e possibilidades

O último capítulo: Núcleo de Acessibilidade na Ufma sob diferentes olhares e novas perspectivas, os sujeitos mais diretamente envolvidos com o processo de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior (professores, técnicos e a coordenadora do Núcleo) além dos próprios alunos têm a oportunidade de relatar suas experiências e avaliar a política de acessibilidade e inclusão oferecida pela Ufma, sendo esta produzida e vivenciada pelos referidos sujeitos. Nesse sentido, tem-se como centralidade o Núcleo de Acessibilidade, por compreender que este representa uma das principais expressões da política de inclusão de pessoas com deficiência na Ufma na contemporaneidade.

Desenvolveu-se uma pesquisa exploratória, descritiva, tendo em vista o contato direto com o objeto pesquisado, neste caso particular a Ufma, localizada na Avenida dos Portugueses, s/n, Cidade Universitária Dom Delgado, no município de São Luís/MA, o que permitiu a realização de entrevistas com: professores dos cursos que possuem estudantes inclusos, alunos com deficiência, técnicos e a coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e um profissional da Prefeitura de campus, bem como a aplicação de questionário com o responsável pela biblioteca central da Ufma.

Esta pesquisa visa contribuir com a discussão sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior e verificar quais ações institucionais e de acessibilidade arquitetônica, de comunicação e informação, pedagógica e atitudinal têm sido efetivamente realizadas para que os estudantes com deficiência acessem e permaneçam na Ufma, assegurando-lhes um direito que é constitucional por meio da adoção de práticas inclusivas de reconhecimento e valorização das diferenças.

1.1 Procedimentos metodológicos

A investigação sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior e as políticas institucionais de acessibilidade e inclusão, tendo como referência o Núcleo de Acessibilidade da Ufma, exigiu um conjunto de procedimentos de pesquisa. Para tanto, foram necessários certos domínios teóricos e metodológicos para realizar a análise e reflexão diante do objeto de estudo, que apresenta uma abordagem qualitativa.

Trata-se de um estudo exploratório e descritivo sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, pois além de viabilizar uma aproximação real com o problema de pesquisa na perspectiva de construir hipóteses, objetiva também descrever, classificar e interpretar os fenômenos, considerando suas variáveis (GIL, 2008).

Como procedimentos técnicos, foram utilizadas as: pesquisa bibliográfica, uma vez que precisa ser elaborado a partir de um referencial teórico consistente e de materiais já publicados, tais como livros, artigos, dissertações, teses, sites, dentre outros; pesquisa documental, que conforme Gil (2008, p. 51) “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” e a pesquisa de campo, que segundo o autor busca o aprofundamento de uma realidade específica, o qual se realiza através de observação direta do grupo estudado e de entrevistas com o objetivo de apreender as explicações e interpretações que ocorrem nesta realidade.

Convém destacar que o processo investigativo desta pesquisa considerou aspectos críticos-reflexivos acerca do movimento da sociedade, enfatizando a historicidade, a relação entre os fenômenos na totalidade, situando o problema dentro de um contexto de complexidade, dinamicidade e, por fim, contradição existente no fenômeno a ser pesquisado.

Nessa perspectiva, urge a necessidade de uma aproximação da essência dos fenômenos apresentados, uma vez que não é exposta, de imediato, a intrínseca relação entre a manifestação e essência das coisas, por meio de um movimento que é entendido como movimento do abstrato ao concreto, isto é, da aparência à essência.

A proposta deste trabalho não foi meramente apresentar os desafios sem considerar a realidade contraditória que os envolve. Dessa forma, fez-se necessário uma análise abrangente dos determinantes que desencadeiam os desafios presentes no processo de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior.

No geral, foram 19 participantes, sendo dois técnicos do Núcleo de Acessibilidade (um transcritor do sistema Braille e um Tradutor Intérprete de Libras), o coordenador do Núcleo de Acessibilidade, o responsável pela infraestrutura da Ufma, o responsável pela

biblioteca da Ufma, quatro professores que atendem alunos com deficiência e dez alunos (pelo menos um representante de cada tipo de deficiência).

Quanto ao perfil dos alunos participantes da pesquisa tem-se: 06 do sexo masculino e 04 do sexo feminino, matriculados entre o 03º a 13º períodos letivos e com faixa etária entre 21 a 39 anos. Estavam inscritos nos cursos de: Administração, Biblioteconomia, Ciências Biológicas, Educação Física, Farmácia, Física, História, Letras-Espanhol, Letras-Inglês e Pedagogia.

No tocante ao perfil dos professores entrevistados tem-se: 03 do sexo feminino e 01 do masculino, com faixa etária entre 34 a 53 anos e tempo de serviço que variam entre 01 a 24 anos. Com formação em Administração, Física, História e Odontologia.

Referente aos profissionais do Núcleo de Acessibilidade tem-se: 01 do sexo masculino e outro do sexo feminino, com faixa etária entre 39 e 62 anos, formação em sociologia e outro superior incompleto e ambos com tempo de serviço de 08 anos.

A coordenadora do Núcleo possui 69 anos, com formação em pedagogia, atua como docente há 25 anos na Ufma e como coordenadora do Núcleo há 02 anos. A servidora da Precam possui 43 anos é formada em arquitetura e urbanismo e atua na Ufma há 06 anos.

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Maranhão, localizada na Avenida dos Portugueses, s/n, Cidade Universitária Dom Delgado, CEP: 65.080-040, no município de São Luís/MA, no período de setembro/2015 a junho/2016.

A escolha deste local ocorreu em virtude de esta universidade dispor de um serviço de apoio ao discente com deficiência por meio de um Núcleo de Acessibilidade, por possuir um sistema de cota reservado para pessoas com deficiência e ter seus projetos financiados pelo Programa Incluir do governo federal.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas, observações não participativas e questionários, conforme descritos a seguir:

A entrevista, segundo Richardson (1999), é uma técnica que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. Deste modo, as entrevistas foram realizadas com os professores dos cursos que possuem alunos inclusos, com estudantes com deficiência, servidores e o coordenador do Núcleo de Acessibilidade/Ufma e o responsável pela infraestrutura da Ufma. O tipo de entrevista utilizada foi a semiestruturada, que segundo Minayo (2009, p. 64) “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

As entrevistas foram planejadas previamente, conforme desenvolvimento desta pesquisa. Após autorização da instituição foi possível agendar as entrevistas com os

participantes, considerando a disponibilidade de horário e local destes. As perguntas foram elaboradas previamente, com clareza e objetividade, considerando o público específico (professores, alunos e técnicos) e tendo como direcionamento a identificação e análise das ações e políticas institucionais de acessibilidade e inclusão desenvolvidas pela Ufma para a garantia do acesso, permanência e conclusão da graduação pelos alunos com deficiência, destacando nesse processo investigativo o papel do Núcleo de Acessibilidade na mediação dessas ações, bem como os principais avanços e desafios enfrentados.

A entrevista semiestruturada foi aplicada com os alunos com deficiência (APÊNDICE A); Coordenador do Núcleo (APÊNDICE B); Responsável pela infraestrutura da Ufma (APÊNDICE C); Professores (APÊNDICE D) e Técnicos do Núcleo de Acessibilidade (Transcritor do sistema Braille e Tradutor-Intérprete de Libras) (APÊNDICE E). O questionário foi aplicado com o Responsável pela Biblioteca Central da Ufma (APÊNDICE F). Para documentar as entrevistas realizadas com os informantes da pesquisa foram utilizados equipamentos eletroeletrônicos como: celular (para gravação) e computador, para demais registros e anotações.

Após a seleção dos participantes, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, observações e questionário no melhor horário que os participantes se prontificaram, ocorrendo inclusive em qualquer turno. Na abordagem inicial do informante, ao aceitar participar da pesquisa, foi de imediato agendado um horário para aplicação do instrumento de coleta de informações, preferencialmente no próprio local de trabalho ou dentro da própria universidade, foi esclarecido que esta também poderia ocorrer em outro local se assim, o participante sugerisse. Todas as entrevistas foram aplicadas na própria Ufma: dentro de sala de aula, no próprio espaço do Núcleo, na sala da coordenação de um curso e em sala de estudo da biblioteca central da Ufma.

No contato inicial com os participantes, foi explicado sobre os procedimentos éticos e legais da entrevista, além dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como a participação voluntária desses, podendo até mesmo desistir no decorrer da entrevista. Todas essas informações foram elucidadas a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A), que foi assinado pelo participante, autorizando a realização da técnica. As entrevistas foram gravadas por meio de equipamentos eletroeletrônicos como celular da marca Moto G3, em seguida foi realizada a transcrição para posterior análise.

O roteiro abordou a temática, com intenção de deixar o informante à vontade para tratar do assunto da forma que considerar mais adequada. Ressalta-se que a participação da

pesquisadora, foi mínima possível para não induzir o informante a respostas que, porventura podia ser proferida por influência da pesquisadora.

A análise consistiu em confrontar os dados coletados na literatura especializada na área da educação especial e inclusiva nos últimos dez anos, enfatizando a contribuição das políticas institucionais de acessibilidade para a permanência e sucesso das pessoas com deficiência na educação superior. Nesta etapa os dados das entrevistas semiestruturadas foram qualificados e utilizados softwares do pacote Office (Word) do Windows 8.1.

As observações ocorreram a partir de contatos diários com a universidade campo de pesquisa, visando os participantes, o contexto e o comportamento social, pois de acordo com Richardson (1999, p. 207), as observações consistem em “obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema; obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa”. O tipo de observação foi a simples ou não sistemática, que segundo Gil (2008, p. 101) refere-se àquela “em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem”.

Marconi e Lakatos (2007) definem ainda a observação como um momento em que “o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanecendo de fora”. Os mesmos autores ainda descrevem que o pesquisador presencia o fato, mas não participa dele, não se deixa envolver e se faz passar por um simples espectador. Embora toda observação seja feita de maneira dirigida, confiante e ordenada.

As observações ocorreram espontaneamente no período de setembro de 2015 a junho de 2016 nos momentos em que os discentes compareciam ao Núcleo de Acessibilidade ou a espaços de reuniões externas para tratar de questões que envolviam a inclusão de pessoas com deficiência. Destacam-se ainda as observações no espaço da biblioteca central no momento em que os discentes com deficiência se dirigiam ao balcão de atendimento, as prateleiras de livros, as mesas e salas de estudos. Durante o período supramencionado, as observações ocorreram pelo menos uma vez a cada 20 dias.

O questionário, conforme Gil (2008) é bastante útil quando um investigador pretende obter informação sobre um determinado tema, de maneira mais rápida e exata, sendo geralmente, proposto por escrito e nesse caso, podem ser designados como questionários auto aplicados.

O questionário, a partir de questões formuladas de maneira clara, objetiva e precisa, serviu de subsídio para coletar informações sobre a realidade da biblioteca central da

Ufma, identificando questões de acessibilidade física e pedagógica. Convém destacar que o roteiro foi elaborado a partir de questões fechadas, porém com espaços para que o participante pudesse descrever suas observações sobre o tema.

Nesse contexto, com todo esse trabalho, o qual englobou tanto dados primários quanto secundários, buscou-se aprofundar os estudos já desenvolvidos em torno do objeto de pesquisa na tentativa de compreender as condições de acessibilidade oferecidas pela Ufma aos discentes com deficiência, tendo no Núcleo o espaço privilegiado para construção, consolidação e fortalecimento de uma política institucional de acessibilidade que possibilite não apenas o acesso, mas a permanência e êxito no processo de ensino e aprendizagem dos discentes, público alvo da educação especial.

2 QUESTÃO SOCIAL E POLÍTICAS SOCIAIS NO MOVIMENTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA E AS ESPECIFICIDADES DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

O estudo sobre as políticas institucionais de acessibilidade e inclusão na educação superior não pode ser analisado desconsiderando os aspectos históricos, políticos, culturais, econômicos e sociais que envolvem a sociedade capitalista, pois para assegurarmos uma análise mais consistente acerca dos processos que configuram essas políticas é de fundamental importância apresentar uma conceituação do que seja política social na lógica do capital, bem como a concepção de Estado que sustenta esse trabalho dentro de uma perspectiva dialética marxiana, portanto, não linear, mas marcado por correlações de forças e projetos de classe com direção societária distinta e antagônica.

As políticas sociais, portanto, não são vistas como meros aparelhos ideológicos do Estado, como defendem alguns teóricos, reduzindo os sujeitos sociais à estrutura e muito menos a solução para as desigualdades, desconsiderando a natureza do capitalismo, sobretudo na periferia do mundo capitalista, como é o caso do Brasil, conforme apontam Behring e Boschetti (2011).

Behring e Boschetti (2011) apontam ainda acerca do politicismo que traduzem as diversas análises sobre as políticas sociais, que tendem a superdimensionar a atuação dos sujeitos políticos, como se as políticas sociais se reduzissem à vontade política destes ou à mediação de conflitos e busca de legitimação e consensos e assim subdimensionam as determinações econômicas, numa visão dicotômica das políticas sociais.

Desse modo, fica evidente que as políticas sociais não são geradas num cenário homogêneo e destituídas de conflitos de classe, mas são concebidas diante de relações complexas e contraditórias entre o Estado e a sociedade civil. Portanto, pode-se inferir que não há política social desvinculada das lutas sociais.

Assim, é considerando o movimento da sociedade do capital que teremos os fundamentos e a condição histórica e social da política social, suas características e determinações. Contudo, é necessário deixar claro que este conhecimento não é absoluto, apesar de conseguir refletir sobre as múltiplas determinações dos processos sociais condicionados pela história, numa perspectiva de totalidade.

A totalidade, de acordo com Netto (2011, p. 56) “[...] não é um todo constituído por partes funcionalmente integradas” ela é constituída por várias totalidades de menor complexidade, sendo a sociedade burguesa uma totalidade concreta. Assim, é preciso uma

análise dos complexos constitutivos das totalidades para, então, esclarecer as tendências pertinentes a cada uma delas.

Seguindo essa mesma perspectiva, Kosik (2002, p. 43-44) aponta que:

Totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade.

Netto (2011, p. 57-58) destaca ainda que “sem os sistemas de mediações (internas e externas) que articulam tais totalidades, a totalidade concreta que é a sociedade burguesa seria uma totalidade indiferenciada”. O autor afirma que essa indiferenciação cancelaria o caráter do concreto, concebido enquanto “unidade do diverso”.

Para uma maior reflexão sobre a apreensão da totalidade, adotamos também, como referência, os estudos de Martins (2008) no tocante a elaboração de um conhecimento minucioso acerca de um objeto de estudo ou de uma dada realidade, é imprescindível obedecer três passos fundamentais, primeiro é necessário ter consciência das partes da totalidade, abstraindo-as do todo; segundo, deve-se ter um conhecimento detalhado dessas partes a partir do processo de análise; e terceiro é importante que ocorra a superação da visão analítica, buscando conhecer a mediação que se desenvolve entre as partes, das partes com o todo e do todo com as partes.

Desse processo todo é necessário produzir, da realidade, uma síntese, a qual reproduz no pensamento, o concreto, isto é, o real, “com todos os seus movimentos, suas determinações e ricas significações, tornando-se um concreto pensado” (MARTINS, 2008, p. 132). Essas determinações, segundo Netto (2011, p. 45) são “traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade”. Assim, todo esse processo deve ser permeado por três categorias nucleares, quais sejam: a totalidade, a contradição e a mediação.

As políticas sociais, nesse sentido, devem ser analisadas como partes estruturais da totalidade, as quais possuem múltiplas causalidades e funcionalidades no âmbito da relação capital e trabalho. Conhecer essas múltiplas determinações nos permitirá ter um conhecimento concreto do objeto.

Ainda concernente à totalidade, convém ressaltar as dimensões – história, economia e política – que delineiam as políticas sociais e segundo Behring e Boschetti (2011) estão profundamente imbricadas e articuladas, portanto, não devem ser analisadas como partes isoladas e estanques.

Referente ao aspecto histórico, as autoras esclarecem que é necessário vincular o surgimento das políticas sociais às expressões da questão social², visto que ambas estabelecem uma relação mútua, pois assim como a questão social influenciou no surgimento das políticas sociais, ela também sofre os impactos dessas políticas.

A questão social, para Iamamoto (2008), sintetiza o conjunto das desigualdades e lutas sociais, as quais são produzidas e reproduzidas no âmbito do movimento contraditório das relações sociais no capitalismo. Traz, em seu desenho, determinantes históricos tanto objetivos quanto subjetivos. Este, é entendido como produto das ações dos sujeitos na construção da história e o outro se refere aos elementos que condicionam a vida social.

Iamamoto (2008) esclarece que essas desigualdades (econômicas, políticas e culturais das classes sociais) mediatizadas por disparidades nas relações de gênero, aspectos étnico-raciais e formações regionais, deixam em evidência a necessidade do acesso aos bens e serviços da sociedade pelos sujeitos sociais.

Desse modo, a questão social expressa, conforme Iamamoto (2008, p. 156) “uma arena de lutas políticas e culturais na disputa entre projetos societários, informados por distintos interesses de classe na condução das políticas econômicas e sociais, que trazem o selo das particularidades históricas nacionais”.

Trata-se, portanto, de um processo denso, que envolve, na expressão da referida autora, “conformismos e rebeldias”, evidenciando a consciência e luta pela afirmação dos direitos de todos os sujeitos sociais, isto é, no embate pelo reconhecimento dos direitos civis, sociais, políticos e humanos.

As mais importantes expressões da questão social, segundo Iamamoto (2008), estão no retrocesso do emprego, na distribuição regressiva de renda e aumento da pobreza, bem como na queda nos níveis educacionais da população jovem.

Após essa breve consideração sobre a questão social, a qual expressa as desigualdades inerentes ao modo de produção capitalista e as implicações deste sobre as

² Para Iamamoto (2008, p. 156) “A gênese da questão social na sociedade burguesa deriva do caráter coletivo da produção contraposto à apropriação privada da própria atividade humana – o trabalho –, das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos”.

Segundo Yazbek (2009, p. 5), a questão social se expressa pelo conjunto de desigualdades sociais engendradas pelas relações sociais constitutivas do capitalismo contemporâneo. Sua gênese pode ser situada na segunda metade do século XIX quando os trabalhadores reagem à exploração de seu trabalho. Como sabemos, no início da Revolução Industrial, especialmente na Inglaterra, mas também na França vai ocorrer uma pauperização massiva desses primeiros trabalhadores das concentrações industriais. A expressão questão social surge então, na Europa Ocidental na terceira década do século XIX (1830) para dar conta de um fenômeno que resultava dos primórdios da industrialização: tratava-se do fenômeno do pauperismo.

classes trabalhadoras – e que consiste num entendimento basilar para se compreender as políticas sociais públicas – retornemos as dimensões que delineiam as políticas sociais.

Assim, quanto à dimensão econômica, é necessário ressaltar as relações entre as políticas sociais e as questões estruturais da economia e suas implicações na produção e reprodução da vida das classes trabalhadoras, pois a partir das políticas sociais tem-se uma redução dos gastos na reprodução da força de trabalho o que possibilita uma elevação na produtividade e nas demandas por consumo, atendendo diretamente os interesses de lucro e acumulação do capital.

Behring e Boschetti (2011, p. 43) “relaciona as políticas sociais às determinações econômicas que, em cada momento histórico, atribuem um caráter específico ou uma dada configuração ao capitalismo e às políticas sociais, assumindo, assim, um caráter histórico-estrutural”.

O aspecto político faz referência às perspectivas assumidas pelas forças políticas em conflito e envolvem desde o papel do Estado até as intervenções de grupos que constituem as classes sociais. Portanto, as ações e direcionamentos das políticas sociais são definidas pelas classes que representam – tanto as dominantes quanto as dominadas.

Nesse sentido, a função política das políticas sociais evidencia a arena de disputa e interesses de classe que se desenvolve no âmbito do Estado. Conforme Pastorini (2007, p. 89):

O Estado e as políticas sociais são expressões da correlação de forças e das lutas presentes na sociedade civil; e isso também não significa que as políticas sociais sejam conquistas absolutas dos setores subalternos – pelo contrário, são a resultante produzida entre as reivindicações e pressões populares e as concessões dos grupos majoritários no poder com o objetivo de obter legitimidade e controle social.

Nessa perspectiva tem-se a mediação entre a sociedade civil e o Estado na conformação das políticas sociais, considerando esse Estado não como uma instância neutra, mas como aquele que possibilita condições, ainda que mínimas, de sobrevivência aos indivíduos através do acesso a bens e serviços, contribuindo, desta maneira, para reprodução das classes menos abastadas e para a manutenção das desigualdades próprias do sistema capitalista.

Quanto ao Estado é necessário pontuar as considerações de Marx (2008, p. 47) no prefácio de “*Contribuição à crítica da economia política*”, sob a tradução de Florestan Fernandes, que destaca:

As relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades.

Observam-se as relações de interdependência entre os elementos que caracterizam a sociedade do capital, apontando um Estado que não é independente do sistema socioeconômico e político que o criou, bem como dos interesses em jogo e das correlações de forças sociais, conforme defendem Montaño e Duriguetto (2011). Ressalta-se o componente histórico-social na definição e estruturação do Estado.

Montaño e Duriguetto (2011) discorrem ainda que desde a Segunda Guerra Mundial o Estado ampliou as suas funções, estando atrelado tanto a coerção, a fim de garantir os "interesses da classe hegemônica" quanto controle dos conflitos, legitimando a ordem social.

A dimensão histórica também está implícita nas considerações de Pastorini (2007, p. 74) sobre as políticas sociais, pois esta defende que “as políticas sociais são um produto concreto do desenvolvimento capitalista, de suas contradições, da acumulação crescente do capital etc., são assim, um produto histórico”.

Essas são, portanto, algumas das caracterizações do Estado e das políticas sociais no contexto mundial da sociedade capitalista. Quanto ao Brasil é necessário destacar que este segue os princípios/orientações internacionais no que concerne a atuação do Estado diante das expressões da questão social, porém considerando suas especificidades enquanto país da periferia do capitalismo.

Portanto, o estudo sobre as políticas sociais numa perspectiva dialética precisa considerar aspectos como a natureza do capitalismo e seu desenvolvimento e estratégias de acumulação, bem como o papel do Estado na regulamentação e implementação das políticas sociais e o papel das classes sociais nesse processo.

Após essas considerações sobre a relação Estado, questão social e políticas sociais, é relevante apresentarmos um breve resgate histórico sobre as concepções da questão social e suas formas de enfrentamento pela via das políticas públicas ou por meios filantrópicos engendrados no âmbito do sistema capitalista, considerando as doutrinas liberais, keynesianas e neoliberais em seus contextos mundial e nacional.

Convém destacar que a partir do século XIX, na fase do capitalismo concorrencial, as respostas do Estado à questão social eram organizadas de forma repressora, como casos de polícia. Assim, a partir de uma atuação coercitiva, o Estado tentava impedir que a classe operária se mobilizasse pela conquista dos seus direitos sociais. Nesse contexto, os problemas sociais são atrelados a causas individuais e psicológicas e não aos aspectos estruturais do sistema.

Tem-se, portanto, uma criminalização da pobreza, a qual é enfrentada por meio da repressão e reclusão, numa perspectiva “psicologizante, moralizadora e contenedora” dos indivíduos, conforme apresenta Montañó (2012, p. 274).

Montañó (2012, p. 271) ressalta ainda que a desconsideração dos fundamentos estruturais da questão social implica na formulação de soluções que não envolvem a transformação do sistema, num ocultamento da realidade, cria-se “uma imagem fetichizada e pulverizada desta”.

Assim, as manifestações da questão social, como a miséria, a pobreza, etc., não são colocadas como produtos da exploração econômica, mas como fatos naturais, isolados e de responsabilidade do indivíduo ou da coletividade que sofrem esses impactos deletérios oriundos da contradição capital e trabalho.

Diante dessa mistificação da questão social, tendo-a como fato natural e de responsabilidade do indivíduo, o enfrentamento passa a se desenvolver a partir da organização de ações filantrópicas, focando, conforme exposto por Netto (1996) e Montañó (2012) em questões sociais definidas por ações educativas e filantrópicas. Não há uma preocupação em formular e implementar políticas sociais amplas e universais com vistas a atender as necessidades das classes subalternas.

Com o início do século XX e surgimento do capitalismo monopolista, a questão social passa a ser alvo de respostas e estratégias do Estado através de políticas sociais públicas. Nesse cenário, a questão social começa a ser internalizada na ordem social, não mais como problemas restritos ao indivíduo, mas como consequência do insuficiente desenvolvimento social e econômico.

Assim, a questão social deixa de ser caso de polícia para ser alvo de políticas, ainda que de uma política reduzida, voltada para a gestão administrativa dos problemas sociais, tratando a questão social de maneira segmentada.

As políticas sociais, na visão de Netto (1996), não enfrentam as causas da questão social, mas as suas refrações, pois apreender a dimensão totalizante da questão social seria colocar em risco a ordem burguesa, revelando as suas contradições. Portanto, se a natureza real da questão social fosse apreendida não haveria uma intervenção do Estado.

Netto (1996) discorre que em virtude das intervenções do Estado sobre a questão social ocorrer como se esta fosse fragmentada e parcializada, a política social passa a ser concebida enquanto políticas sociais que atuam sobre problemas sociais particularizados e sem uma relação com os elementos configuradores do capital, a fim de não revelar a face exploradora e excludente da ordem capitalista.

tomar a ‘questão social’ como problemática configuradora de uma totalidade social é remetê-la concretamente a relação capital/trabalho – o que significa, liminarmente, colocar em xeque a ordem burguesa. Enquanto intervenção do Estado burguês no capitalismo monopolista, a política social deve constituir-se necessariamente em *políticas sociais*: as sequelas da ‘questão social’ são recortadas como problemáticas *particulares* (o desemprego, a fome, a carência habitacional, o acidente de trabalho, a falta de escolas, a incapacidade física etc.) e assim enfrentadas (NETTO, 1996, p. 28, grifo do autor).

A era dos monopólios é caracterizada pela presença das concepções Keynesianas, as quais foram desenvolvidas em países da Europa e nos Estados Unidos da América, já nos países periféricos e dependentes, como é o caso do Brasil, não houve a garantia de bem-estar social à população através da universalização de direitos e serviços sociais públicos, pois conforme Faleiros (2004) nesses países, em virtudes das desigualdades de classes serem profundas, as políticas sociais não são de acesso universal.

Para o autor, as políticas sociais nesses contextos periféricos também são direcionadas para categorias específicas da população, tais como: trabalhadores, através dos seguros; crianças, por meio de alimentos e vacinas; certos tipos de doenças, etc., obedecem, conforme Faleiros (2004), critérios clientelísticos e burocráticos.

O Estado Intervencionista, conforme Yazbek (2009) realiza uma aliança entre os interesses do capital e dos trabalhadores, o que se convencionou denominar de consenso pós-guerra. As políticas do Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State* objetivavam gerar o pleno emprego; bem como criar políticas e serviços sociais com a intenção de criar demandas e ampliação do mercado de consumo, a fim de conter o desemprego e manter um padrão mínimo de vida para todos os cidadãos; e garantir assistência social como proteção àqueles que vivenciassem situações de pobreza intensa, para que não sucumbissem aos níveis de pauperização intoleráveis pela sociedade, muitas vezes, utilizando políticas de transferência de renda. Promove-se, segundo Montañó (2012), o chamado “círculo virtuoso” fordista-keynesiano, em que o Estado absorve e organiza parte do excedente e o redistribui através de políticas sociais.

Essas políticas sociais e a atuação do Estado sofrem profundas mudanças a partir de 1970 nos países de capitalismo mais avançado e nas décadas de 1980 e 1990 nos países periféricos. O neoliberalismo é proposto, nesse contexto, como alternativa teórica, econômica e ético-política para o enfrentamento da crise fiscal e inflacionária do sistema capitalista.

A perspectiva neoliberal defende o ajustamento dos Estados nacionais aos interesses e exigências do capital transnacionalizado, desse modo, contrário aos acordos que subordinam o capital a formas de soberania popular ou instituições de interesse público.

Para Piana (2009, p. 32):

O neoliberalismo passou a ditar o ideário de um projeto societário a ser implementado nos países capitalistas para restaurar o crescimento estável. Tendo como assertivas a reestruturação produtiva, a privatização acelerada, o enxugamento do Estado, as políticas fiscais e monetárias sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Convém destacar que o modelo neoliberal vem em oposição ao Estado de Bem-Estar Social do capitalismo monopolista, pois este, seguindo as concepções de Keynes, defendia, como visto anteriormente, uma maior intervenção do Estado na regulação das relações sociais e econômicas, fato que contribuiu para a ampliação das políticas sociais.

Já a perspectiva neoliberal atribui o pauperismo a um problema individual-pessoal, tal como ocorria na fase concorrencial do capitalismo e assim recorre à filantropia, seja ela individual ou organizacional, para a intervenção no campo social, legitimando assim, uma desresponsabilização do Estado no tocante à elaboração de políticas sociais públicas efetivas no trato da questão social.

Os teóricos neoliberais argumentam que a crise econômica e social do capital é oriunda dos excessivos gastos do Estado com as questões sociais e propõem um mercado forte e autorregulador das relações sociais como alternativa para superação dessa crise.

Diante disso, recomendam a minimização do tamanho do Estado, bem como a redefinição do papel e função deste, e passam a defender o discurso de que é o setor privado que pode garantir eficiência, qualidade e produtividade. Trata-se de um grande incentivo a processos de desconstrução de direitos sociais arduamente conquistados pelos trabalhadores e um declarado incentivo à privatização, desregulamentação das relações de trabalho, flexibilidade, desemprego, etc.

A principal marca do sistema neoliberal tem sido as privatizações, flexibilizações e as terceirizações, que têm deixado suas marcas em toda vida social, sobretudo no campo das políticas públicas.

Diante das restrições de recursos para as políticas sociais governamentais ocorre, segundo Yamamoto (2008, p. 148) um desmonte das políticas públicas de caráter universal, intensificando a seletividade nos programas de combate a pobreza e mercadorização dos serviços sociais e dentre eles a educação, estimulando a capitalização do setor privado. São ações típicas dos princípios neoliberais para área social, num cenário de “radicalização da questão social”.

Nesse cenário, sob a égide do ideário neoliberal, ocorre uma reconfiguração do Estado que, a partir dos anos de 1990, consubstancia-se em diferentes ações e políticas para atender à lógica do mercado que passou a ser sinônimo de qualidade. (SANTOS, 2013, p. 52).

Em consonância com as contradições próprias do capital, essa reestruturação representa para o Estado uma minimização de suas intervenções no campo social através das políticas sociais públicas emergenciais e sem a pretensão de resolver problemas estruturais, como a concentração de renda, e por outro lado tem-se um Estado máximo e também patrocinador dos interesses econômicos do capital, na busca de fortalecer o mercado.

Além das questões relacionadas ao Estado, o neoliberalismo também afetou a capacidade de luta e de preparo das organizações sindicais e dos movimentos sociais, pois as classes trabalhadoras, com receio de perder seus empregos, passam a estabelecer uma atitude mais individualista e defensiva.

A crise capitalista, portanto, longe de beneficiar a sua classe antagônica, precariza, inibe e submete ainda mais ao trabalhador e suas lutas, contribuindo até para criar as melhores condições para os ajustes e as (contra)reformas estruturais necessárias para os interesses do capital: o projeto neoliberal. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 212).

Essas medidas neoliberais, fundamentadas em políticas focalizadas e na privatização impedem a possibilidade de expansão e universalização real das políticas sociais, se constituem em medidas paliativas, no atendimento às refrações da questão social, sem modificar a distribuição de renda e nem questionar o modo de produção capitalista, o que tem gerado intensas disparidades e mazelas sociais.

Para estabelecer suas medidas, os teóricos neoliberais partem de uma crítica ao modelo de Estado Intervencionista para justificar uma reforma no aparelho estatal, interferindo, substancialmente, nas ações protetivas deste e conseqüentemente nas políticas sociais públicas.

O discurso para o apoio à Reforma está no apelo a modernização e racionalização do Estado com vistas a superar problemas como o desemprego e o reduzido crescimento econômico, a fim de adaptar-se às exigências do processo de globalização do mundo contemporâneo.

É por meio desse discurso que se propõe o enxugamento da máquina pública e a privatização de bens e serviços. Adota-se um modelo de administração pública gerencial em que se estabelecem as atividades exclusivas do Estado, os serviços não-exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado.

A educação, em face desse reordenamento, é tida como não-exclusiva do Estado, isto é, pode ser ofertada tanto pelo setor privado quanto pelo público não estatal, como as organizações não governamentais.

Essas medidas conduzem a uma mercantilização das condições sociais, como apresenta Dourado (2002, p. 236):

No caso brasileiro, demarcado historicamente por um Estado patrimonial as arenas tradicionais do poder político sofrem alguns ajustes na direção da mercantilização das condições sociais, agravando ainda mais o horizonte das conquistas sociais, ao transformar direitos em bens, subjugando o seu usufruto ao poder de compra do usuário, mercantilizando as lutas em prol da cidadania pelo culto às leis do mercado.

Após essas considerações iniciais sobre o Estado e as políticas sociais públicas, se faz necessário apresentar os elementos configuradores da política educacional brasileira, destacando seus processos históricos, políticos, culturais e sociais.

Nesse sentido, o estudo dos elementos constitutivos da educação brasileira e mais especificamente da educação superior devem ser analisadas dentro de um contexto histórico específico, pois assim como os processos históricos condicionam a educação, eles são também influenciados por ela, conforme defende Saviani (2003).

A ocorrência de reforma no sistema educacional brasileiro é produto dessa proposta de reconfiguração do Estado para atender aos interesses do capital, conforme Santos (2013) a reforma educacional no ensino superior traz em sua essência palavras que modificam a forma de organização e os objetivos da educação brasileira, dentre elas a autora destaca termos como: equidade, inclusão, diferença, racionalidade, qualidade, eficácia e eficiência.

Observa-se um modelo de gestão e organização do sistema público educacional com os mesmos parâmetros adotados pelas empresas privadas, tendo como norteamento a máxima eficiência e produtividade com um mínimo de gastos, buscando, assim, transferi-la para o mercado, numa forma de desconstruir a sua condição de direito social, portanto, de responsabilidade do Estado para com os cidadãos.

Essa forte ênfase no mercado se expressa nos diversos campos da vida social, e no caso particular da educação, sobretudo a superior, tem-se orientações pautadas nas relações de consumo ou mercadológicas, observa-se que o direito social fundamental à educação, tem sido tratado como instrumento para aumentar a produtividade no trabalho e viabilizar um maior crescimento econômico em longo prazo.

As reformas educacionais estão, portanto, amparadas em princípios administrativos e instrumentais, num claro atendimento aos interesses mercadológicos. Santos (2013) destaca ainda que a influência de organismos internacionais tanto na definição quanto na uniformização das políticas sociais contribui para a consolidação de um mercado mundial da educação.

Desse modo, a educação, enquanto política social pautada na lógica do mercado, na redução de gastos e no mérito individual não terá condições de combater as desigualdades sociais, pois por estar fundamentada numa perspectiva gerencial, o principal objetivo é alavancar a economia.

Convém destacar que essas mudanças no sistema educacional são resultantes das imposições dos organismos internacionais, numa adaptação ao mercado globalizado, desconsiderando a soberania nacional na condução dos seus próprios sistemas educacionais.

Ressalta-se, desse modo, o papel do Banco Mundial³, que conforme Dourado (2002) exerce forte influência no âmbito educacional na América Latina e, especialmente, no Brasil, por meio de orientações que envolvem educação e produção de conhecimento através da privatização e mercantilização da educação.

Essa inclinação ao mercado tem levado muitos estudiosos a pontuarem acerca do reducionismo econômico, sobretudo do Banco Mundial, que considera a análise econômica como suficiente e definitiva para explicar o sistema educacional e sua relação com o Estado e a sociedade, interferindo até mesmo nos processos de ensino e aprendizagem. Sguissardi (2000) ressalta que desde 1944 o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional interferem nas políticas públicas dos países em desenvolvimento como é o caso do Brasil.

As políticas educacionais adotadas pelo Banco Mundial e implementadas no Brasil correspondem as reformas pretendidas pelo ideário neoliberal, sustentando um modelo de racionalização educacional, conforme os interesses econômicos. Trata-se de uma concepção de educação com forte caráter utilitarista “pois fragmentam, desarticulam a luta pela democratização da educação em todos os níveis, entendida como um direito social inalienável” (DOURADO, 2002, p. 239).

As recomendações do Banco para reforma do ensino superior envolvem estratégias como: privatização; diversificação nas fontes de recursos, numa forma de privilegiar a iniciativa privada; redefinição das funções do governo; aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; diversificação das instituições de ensino superior, através da expansão do número de instituições não universitárias, etc.

A diferenciação das instituições, no plano concreto, significa que as instituições de ensino superior não devem ter foco apenas no modelo único, centrado no ensino, pesquisa e extensão, pois segundo o poder governamental, este seria extremamente oneroso aos cofres públicos, além de ser elitista, isto é não atender a maioria da população. A alternativa seria investir em instituições direcionadas apenas ao ensino, o que compromete decisivamente a

³ Conforme Sguissardi (2000) o BM e seu “irmão gêmeo” FMI nasceram na Conferência de Bretton Woods, em 1944, e, como organismos especializados da Organização das Nações Unidas (ONU) (Art. 63 da Carta da ONU), em 1947. Visavam a cooperação econômica em suas versões monetária e financeira. Tecnicamente, organizações mundiais de caráter intergovernamental para obtenção de finalidades concretas de caráter econômico.

qualidade da educação superior, já que a pesquisa e extensão, base fundamental para a formação acadêmica e profissional, não são consideradas como prioridades.

Essa redefinição impacta negativamente sobre o desenvolvimento da universidade e privilegia instituições de ensino superior focadas apenas no ensino, fortalecendo assim a divisão sociotécnica do trabalho, em que algumas instituições realizam pesquisas e produzem ciência e outras apenas atuam no campo da execução.

Quanto à diferenciação institucional, Sguissardi (2000, p. 6) destaca que:

Diferenciação institucional, com a criação de instituições não-universitárias de diversos tipos: colégios politécnicos, institutos profissionais e técnicos de ciclos curtos, *community colleges* (com dois anos de ensino acadêmico ou profissional), além de ensino à distância. Deveriam ser privadas: poupariam os recursos públicos e seriam mais sensíveis às necessidades mutantes do mercado de trabalho [...] e ampliam as oportunidades educacionais com pouco ou nenhum custo adicional para o Estado.

A diferenciação institucional, pelo discurso dos organismos internacionais, seria o método mais eficaz para atender à demanda social por ensino superior, por ser de baixo custo e possuir distintas funções e modalidades de desempenho, mas viabiliza uma formação superficial e sem condições de analisar criticamente a sociedade sob uma perspectiva emancipatória, além de privilegiar o setor privado e secundarizar o papel do Estado na educação brasileira.

Outro problema que assola a universidade nesse contexto privatizante sob a égide neoliberal são os parques investimentos, o que a obriga buscar financiadores privados para a elaboração de suas pesquisas e gera um comprometimento na sua autonomia. Essa medida faz parte da proposta de diversificação do financiamento, que objetiva também estimular a participação de alunos e ex-alunos nos gastos públicos com a instituição.

Nesse sentido, a autonomia universitária tem seu conceito reduzido a uma questão financeira, de captação de recursos, conforme destaca Borges (2009, p. 87)

A autonomia é entendida como a possibilidade das instituições buscarem novas fontes de recursos, através da realização de parcerias com o setor produtivo, diversificando, assim, suas formas de financiamento. A autonomia, portanto, é reduzida ao seu aspecto de gestão financeira e administrativa, ficando a autonomia didático-científica prejudicada diante das pressões e dos interesses por uma maior vinculação da educação superior à indústria e a outras empresas.

O Estado, nessa perspectiva mercantilista da educação, conforme exposto no trabalho de Rocha, Pereira e Pinheiro (2015, p. 09) “deixa de ser o mantenedor e passa a exercer o papel do avaliador ou coordenador do sistema, continua pressionando para otimizar gastos públicos, porém realiza captação de financiamentos para o setor privado”.

Quanto à redefinição da função do governo no ensino superior, Sguissardi (2000, p. 4) aponta a maior participação da iniciativa privada na condução do ensino superior, pois

para o Banco Mundial a presença do Estado nesse nível de ensino tem sido maciça e ineficiente na maioria dos países e que por isso a atuação deste deveria limitar-se a “criar políticas favoráveis ao desenvolvimento de instituições de ensino superior tanto públicas como privadas”.

Em face do exposto, o estudo das políticas sociais expressa as relações, conflitos e contradições resultantes do processo de acumulação capitalista e estão organicamente vinculadas às formas organizadas pela sociedade para intervir nas desigualdades sociais, econômicas e políticas, isto é, são condicionadas pelo contexto histórico em que se situam. Portanto, devem ser analisadas como um processo dialético entre classes sociais antagônicas que revelam o projeto de sociedade em curso.

Esse entendimento é fundamental para a compreensão das políticas institucionais de acessibilidade e inclusão desenvolvidas pela Ufma para garantir acesso e permanência de pessoas com deficiência na universidade, pois tais políticas também não são iniciativas isoladas e descontextualizadas do movimento geral da sociedade capitalista, mas contingenciadas por processos específicos que possuem um significado social no âmbito da contraditória sociedade capitalista, logo todos esses processos referidos aqui, interferem direta e indiretamente nas ações de “inclusão” e acessibilidade realizadas pela Ufma, a qual também determina e é determinada por todas essas mudanças macroestruturais do Estado e da sociedade, sobretudo nos seus aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais, evidenciando assim o aspecto dialético presente nesses processos.

2.1 A educação superior brasileira no contexto das políticas de expansão do governo Lula (2003-2010)

O Brasil, em paralelo com a reforma do Estado, conforme observado na discussão do tópico anterior, vivencia também reformas no tocante à educação superior. Têm-se, nesse contexto, redirecionamentos de políticas que estimulam o acesso a esse nível de ensino, principalmente, a partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva iniciado no ano de 2003.

Esses redirecionamentos são bastante influenciados pelos fundamentos da política dos organismos internacionais, em especial pelo Banco Mundial, que defende uma expansão na educação superior, por considerá-la importante para o desenvolvimento social e econômico do país. Segundo Sguissardi (2000), as palavras que marcam as reformas na educação superior são: expansão, privatização e diferenciação (essas duas últimas foram já apontadas no item anterior, e neste ponto em questão trabalharemos mais atentamente a expansão,

ressaltando o que esta representa no cenário atual, as estratégias utilizadas pelo governo para concretizá-la e o significado social desta para a educação pública brasileira, bem como para as classes populares).

O governo, em busca de assegurar a expansão, utiliza-se do discurso da democratização do acesso ao ensino superior, e para tanto instituiu programas como o Prouni, o Reuni e a UAB.

Convém destacar que nessa problematização, sem pretensão de esgotar o tema, a revisão de literatura visa tão somente buscar subsídios histórico-conceituais que permitam uma análise das políticas para educação superior com vistas à democratização (ou não). Esses estudos constituem bases para a análise e discussão das propostas de inclusão de pessoas com deficiência nesse nível de ensino, a partir do Programa Incluir: acessibilidade na educação superior, conforme veremos nos próximos capítulos.

A UAB, a qual é vinculada à Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (Seed) do MEC foi instituída através do Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, que dispõe sobre o Sistema UAB:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006a, não paginado).

A UAB destina-se, por meio da metodologia da educação a distância, oferecer, prioritariamente, para professores, além dos dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica, uma formação universitária aos que ainda não possuem graduação ou assegurar formação continuada para os já graduados. Trata-se de um programa que visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil, em parceria com as instituições públicas de educação superior.

Conforme consta no portal eletrônico do Sistema UAB da Capes, em 2016, a UAB possui 555 polos de apoio presencial, situados em localidades estratégicas. Esses polos encontram-se divididos por região e por estados, conforme apresentado a seguir: o Norte possui 85; o Nordeste 176 (o Maranhão possui 22 polos); a região Centro-oeste tem 45; o Sul 97 e o Sudeste dispõe de 152 polos (BRASIL, 2009d).

Na realidade maranhense o crescimento da UAB também foi significativo, considerando, sobretudo, o período de 2007 a 2011, conforme apresenta os resultados da pesquisa de Ribeiro (2011, p. 94-95):

Na Ufma, a expansão da UAB é também bastante representativa. Segundo material de divulgado na campanha do Professor Natalino Salgado para reeleição ao cargo de reitor em maio deste ano, em 2007, a Instituição contava somente com 1 polo, 1 professor efetivo, 25 docentes colaboradores e 35 tutores. Em 2011, esse quadro foi ampliado para: 23 polos, 20 professores efetivos, 280 professores colaboradores e 328 tutores. No que se refere a vagas ofertadas e cursos, em 2007, eram 823 vagas distribuídas em 2 cursos, já em 2011, estes números revelam um crescimento expressivo, atingindo o total de 7835 vagas em 28 cursos, considerando as modalidades de graduação, pós-graduação e extensão.

A UAB se revela, de acordo com Segenreich (2009) uma política de expansão agressiva no que se refere ao número de vagas na educação superior pública, tanto pelos números que almeja alcançar quanto pelos instrumentos que utiliza.

Carvalho (2016) aponta que até o final do governo de Fernando Henrique Cardoso o quantitativo de matrículas Educação à Distância (EaD) nem mesmo era disponível pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), já em 2010, o Brasil apresentava um quadro de 930.179 (14,6% do total) matrículas EaD, entre licenciaturas, bacharelados e tecnológicos.

Para o governo, a UAB representa uma forte estratégia para a universalização do acesso à educação superior e atende aos grupos que ficam à margem do sistema educacional, reduzindo as desigualdades de oferta entre as regiões do Brasil. A partir dessas estratégias, tem-se um avanço da interiorização da educação superior no país, e no caso do Maranhão, apesar de considerar aspectos relevantes, esse processo também trouxe profundos desafios.

A partir da perspectiva da UAB, são as regiões mais afastadas das capitais e centros socioeconômicos do país que devem receber, prioritariamente, as metodologias de educação a distância, contudo, nem sempre isso ocorre, já que como aponta Silva (2011) a região sudeste, a qual tem o histórico de concentração de universidades, também apresenta um número significativo de UAB, centralizando mais uma vez o ensino, o que evidencia os interesses econômicos nessa proposta de educação. O autor esclarece ainda que mesmo diante

da liderança do nordeste, com 176 polos, não se tem informações suficientes para esclarecer como ocorre a escolha da distribuição desses polos.

Entre os cinco eixos fundamentais da UAB estão: a expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso, além do aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios e a avaliação da educação superior a distância, tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC.

Observa-se a lógica de flexibilização e o expansionismo do ensino superior público incentivados pelos organismos internacionais, evidenciando a mercantilização e precarização do trabalho docente, pois como aponta Silva (2011, p. 109) a UAB não demanda a criação de novas IES ou mesmo a instalação de novos campi, portanto não há investimentos em infraestrutura, além de que não exige a organização de novos concursos públicos para docentes do magistério do ensino superior público, já que estes são substituídos por tutores, os quais não estabelecem qualquer relação trabalhista com a instituição executora, “percebendo tão somente uma bolsa por suas atividades prestadas ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)”.

Quanto a esses aspectos, Ribeiro (2011, p. 96) destaca que:

A expansão desse sistema de ensino precisa ser acompanhada de forma rigorosa. Polos precisam de estrutura adequada, com avaliação *in loco*, independente das distâncias das IES sede. Tutores com formação insuficiente, remunerados com bolsas de valores irrisórios, submetidos a contratos precários de trabalho, não substituem, mesmo que se esforcem, a obrigatória presença de docentes. Enfim, os cursos de EaD ministrados pela UAB devem submeter-se ao mesmo controle de qualidade e exigências dos cursos presenciais ofertados pela IES públicas e acima de tudo, torna-se crucial analisar se em determinados lugares e situações não seria possível o aumento de investimento para a ampliação da oferta de cursos presenciais.

Organizar uma formação aligeirada e com baixos custos para o Estado, essa é a estratégia da UAB, que por se vincular a uma proposta de educação a distância, pode tornar-se, como aponta Silva (2011) um recurso para certificação e sem a devida formação. O autor destaca ainda que essa modalidade de educação “indicada para solucionar a escassez de professores pode vir a destruir o ensino público, travestido de democratização do acesso ao ensino. Contribui para o aligeiramento da educação e destruição do trabalho docente” (SILVA, 2011, p. 114).

A UAB, esclarece Ribeiro (2011, p. 95), representa uma estratégia do governo para o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação no tocante ao aumento do

número de vagas ofertadas na educação superior, o que realça, segundo a autora, a perspectiva de certificação em massa, bem como a “formação de profissionais em série”.

Nesse percurso expansionista e contraditório, não podemos deixar de destacar a figura do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio, os quais têm na educação à distância uma forte estratégia para concretização da mercantilização da educação superior. Tratam-se de organizações internacionais, como visto anteriormente, que invadem o sistema educacional brasileiro de forma brutal.

Essa invasão se expressa, evidentemente, quando se concebe que até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a educação a distância possuía uma posição secundária, e a lei apenas indicava essa modalidade como uma possibilidade. No entanto, Silva (2011) destaca que na década seguinte, sobretudo em dezembro de 2005, ocorreram os primeiros detalhamentos das normas de credenciamento, supervisão e avaliação e inúmeras portarias. Disseminando e fortalecendo esse modelo de educação no cenário atual, uma educação “pobre para os mais empobrecidos”.

Referente a toda essa reestruturação do ensino superior, Silva (2011, p. 121) aponta que:

A reestruturação do ensino superior brasileiro via REUNI tem na UAB a expansão do número de vagas na graduação e uma solução mais rápida e de baixo custo. Diante das ruínas das universidades públicas, surge a EaD como forma de atender à pressão da população por cursos superiores, sendo que massifica o acesso e aligeira a formação, dando uma educação minimalista, privando, inclusive, o acesso ao espaço físico presencial que constituiu a história do ensino superior até hoje.

A proposta de expansão da educação superior pela via da educação a distância também está presente no Prouni, pois ocorre a compra de vagas das instituições privadas na modalidade EaD, flexibilizando o ensino e distanciando a formação pautada na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, base fundamental para uma educação crítica, reflexiva e com a vistas à emancipação humana.

A decisão por analisar o Prouni e Reuni advém pelo fato de estes também se direcionarem ao ensino presencial e por considerar que eles, igualmente, traduzem a lógica expansionista a partir do ingresso de estudantes alijados das oportunidades de acesso a uma educação pública e de qualidade, como é o caso das pessoas com deficiência.

O Prouni e o Reuni, instituídos pela Lei 11.096 de 2005 e pelo Decreto Presidencial 6.096 de 2007, respectivamente, são considerados como programas que irão contribuir para viabilizar a dita democratização da educação superior no Brasil, colaborando para corresponder as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – aprovado em janeiro de

2001 pela Lei nº 10172 – que objetivava até 2010 oferecer educação superior para, pelo menos, 30% da população entre 18 e 24 anos de idade (BRASIL, 2001).

Assim, a partir de um discurso de justiça social, o governo concede, por meio do Prouni, bolsas integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica para estudantes de baixa renda da rede pública de ensino em instituições privadas de educação superior. As instituições privadas, ao aderirem ao Programa recebem isenções de alguns tributos por parte do governo, são eles: o Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPS), o da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), da Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (Cofins) e o da contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

O governo considera o Prouni uma via para democratização do acesso à educação superior, contudo esse entendimento tem sido bastante questionado por muitos docentes e técnicos das universidades públicas, visto que escancaram a relação do Prouni com os atendimentos aos interesses privados e de mercado proposto pelo projeto neoliberal e pelo Banco Mundial.

Arruda (2011, p. 505) pontua acerca da resistência de representantes da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) - Sindicato Nacional (SN) e outras entidades educacionais acadêmicas, que fizeram:

Circular outros discursos que denunciam a adesão do governo Lula a concepções (estratégias) neoliberal e às orientações do Banco Mundial à medida que intensifica o processo de privatização da educação e a transferência de recursos públicos para interesses privados, pois percebem o Prouni mais como instrumento para ampliação do setor privado, visto que o Programa constitui uma política de acesso, mas não de permanência na educação superior, sendo o aluno visto como consumidor e não como cidadão.

Assim, observam-se estratégias de expansão da educação superior pela parceria público-privada, o que numa dimensão concreta representa um crescimento das instituições que vendem serviços educacionais, isto é, vendem direitos sociais que não são assegurados, propositalmente, pelo Estado através das políticas sociais públicas, a fim de fortalecer o mercado e garantir a acumulação do capital.

Diante disso, o que se desenvolve, nas concepções de alguns teóricos, não é uma democratização, mas uma massificação da educação superior, que está além da mera expansão do número de matrículas. Trata-se, segundo Arruda (2011, p. 505) de “um processo muito mais amplo e complexo, trazendo imbuído consigo uma série de implicações para o trabalho acadêmico”.

Um aspecto apontado por Catani, Hey e Gilioli (2006), Patto (2007), Arruda (2011) e outros estudiosos sobre o Prouni diz respeito aos cursos superiores oferecidos pelas instituições privadas e filantrópicas, os quais possuem qualidade duvidosa⁴, questionável e estão atrelados às demandas imediatas do mercado.

Quanto aos programas voltados para o acesso desenfreado de estudantes na educação superior, a autora Patto (2007, p. 244) destaca que:

Tais programas em geral promovem formas de ‘inclusão marginal’, não raro de natureza perversa. Paralelamente cresce uma rede de empresas privadas de Ensino Superior, de ingresso fácil e de qualidade duvidosa, recentemente beneficiadas pelo governo federal por meio do Pró-Uni.

Outra crítica pertinente ao Prouni refere-se à isenção de impostos direcionados às instituições privadas, impostos esses que deixarão de ser aplicados na elevação do número de vagas nas instituições públicas ou mesmo na organização de melhorias necessárias. Só no ano de 2013, as faculdades privadas deixaram de pagar em impostos o equivalente a R\$ 750 milhões⁵.

Assim, o Prouni representou um estímulo à ampliação das instituições privadas, conforme veremos nos dados estatísticos do MEC a seguir, porém pouco tem se dedicado às estratégias de permanência dos alunos, o que constitui uma condição fundamental para a democratização da educação superior.

Outra crítica apontada ao Prouni e que expressa a forte inclinação do Estado para as instituições privadas e a priorização do livre jogo do mercado diz respeito à utilização dos altos percentuais de ociosidade do ensino superior privado, que, segundo Catani, Hey e Gilioli (2006) foram 35%, 42% e 49,5% das vagas ociosas nos anos de 2002, 2003 e 2004, respectivamente. Barros (2015) destaca, a partir dos dados do censo da educação superior de 2001-2010, que a maioria das vagas não utilizadas estava nas IES privadas, o quantitativo passou de 359.925 em 2001 para 1.493.205 em 2010.

Martins (2012) enfatiza que a ociosidade nas instituições públicas de educação superior decorre de critérios de seleção mais rígidos, o que impacta negativamente sobre os

⁴ Frequentemente o Prouni tem sido alvo de reportagem no que se refere à qualidade dos cursos oferecidos. Em 2006 teve uma matéria da Folha de São Paulo com o título "Bolsa do MEC beneficia 237 cursos ruins". A matéria apresenta que 48% dos 492 cursos de IES privadas apresentaram as notas mais baixas -1 e 2- no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Em 2013, uma outra reportagem, intitulada "Prouni oferece curso reprovado pelo MEC" enfatiza que 4 em cada 10 vagas com bolsa de estudo ofertadas em universidades pelo programa do governo federal estão em universidades mal avaliadas pelo Ministério da Educação e em 2015 outra matéria é veiculada com "MEC avalia 756 cursos como 'insatisfatórios' e prevê Enade digital".

⁵ Matéria publicada em agosto de 2014 com o título: "Só em 2013, faculdades ganharam R\$ 750 milhões de isenção de impostos com Prouni". (IG, 2014).

jovens mais pobres que não puderam ter acesso a uma educação básica de qualidade e a ociosidade do setor privado advém das dificuldades para custear as despesas.

A implantação do Prouni, conforme o Relatório do Tribunal de Contas da União (TCU) não foi pensado efetivamente para atender às demandas da educação superior, mas numa resposta às elevadas taxas de vagas ociosas das IES privadas.

A implantação do Prouni não foi calcada em um plano articulado para a educação superior, mas na oportunidade relacionada ao contexto de alta ociosidade de vagas ociosas nas IES privadas e a impossibilidade de vagas nas IES públicas que contemplassem a demanda por esse nível de ensino. (TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO, 2008, p. 11-12).

O Prouni, segundo Ribeiro (2011, p. 92) não deixa de ser visto como solução para a crise financeira do setor privado e o mais preocupante, para a autora, decorre do fato de as instituições privadas receberem isenção fiscal independente da quantidade de vagas que foram, realmente, utilizadas, isto é, a IES privada só precisa aderir ao programa para ser beneficiada.

Ribeiro (2011, p. 92) declara que “O TCU constatou a partir de uma auditoria que 29% das bolsas disponíveis entre 2005 e 2009 – o que corresponde a 260 mil vagas – não foram utilizadas”. Barros (2015) também a partir das análises do TCU expõe que nesse mesmo ano estima-se que o governo perdeu, nos primeiros anos do Prouni, o equivalente a 100 milhões de reais.

Depreende-se que não há qualquer estímulo para que as instituições preencham as vagas em sua totalidade e o que se consolida nesse cenário é a utilização de recursos públicos em instituições privadas, o que revela, de acordo com Ribeiro (2011), o sentido que o governo tem atribuído à educação superior.

Assim, com o Prouni, o governo beneficia declaradamente o setor privado em detrimento da implantação de políticas públicas democratizantes. Preenche as vagas ociosas das instituições privadas e lhes garante lucro, e em contrapartida deixa de investir mais intensamente nas instituições públicas.

Catani, Hey e Gilioli (2006, p. 136) apontam que:

O Prouni é comumente visto como mais uma política pública, particularmente por obrigar o preceito das cotas, mas destaca-se o fato de manter um sistema de ensino nos moldes privatizantes traçados durante os anos de 1990. Nesse sentido, traz uma noção falsa de democratização, pois legitima a distinção dos estudantes por camada social de acordo com o acesso aos diferentes tipos de instituições (prioridade para a inserção precária dos pobres no espaço privado), ou seja, contribui para a manutenção da estratificação social existente.

Os autores acrescentam que a partir desse direcionamento, o governo pouco investe no setor público, mas para garantir até 2010 a meta do PNE de 9% para 30% da

população de 18 a 24 anos no ensino superior, “optou por conceder benefícios e não promover direitos” (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 137).

Catani, Hey e Gilioli (2006) pontuam que além do Prouni, a reforma universitária também se concentra na ampliação das universidades federais (cursos noturnos, aumento no número de vagas, etc.) e na adoção de cotas para estudantes da escola pública, com “subcotas” para negros, indígenas e em alguns casos para pessoas com deficiência em IES federais, com destaque para o Reuni.

Quanto ao Reuni, convém destacar que este faz parte de uma das ações que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação apresentado pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva em 24 de abril de 2007 e tem por objetivo “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, 2007a, não paginado).

Para o MEC o Reuni, instituído por meio do Decreto Presidencial nº 6.096/2007, é uma forma de estimular a universidade a contribuir com o desenvolvimento econômico e social do país, num resgate do seu papel estratégico.

Assim, as universidades interessadas em aderir ao programa deveriam submeter ao MEC um plano de reestruturação e ampliação de vagas que, se aprovado, contariam com o financiamento do referido Ministério, sobretudo no que se refere: à construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessários à realização dos objetivos do Reuni; à compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimentos acadêmicos; e despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação, segundo o art. 3º (BRASIL, 2007a, não paginado).

As diretrizes do programa vinculam-se, principalmente, a redução das taxas de evasão por meio da utilização de vagas ociosas e o aumento no número de vagas de ingresso, sobretudo no horário noturno; na diversificação das modalidades de graduação, de preferência não atreladas à profissionalização precoce e especializada, bem como na ampliação de políticas de inclusão⁶ e assistência estudantil e articulação entre a graduação e pós-graduação e educação superior e educação básica.

⁶ O Programa Incluir: acessibilidade na educação superior e o ingresso de pessoas com deficiência na universidade reflete essa perspectiva do Reuni, a qual não se limita ao acesso, mas a oferta de condições adequadas para a permanência desses estudantes através de assistência estudantil, não restrita à oferta de bolsas para os alunos que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, mas envolve também assistência pedagógica para aqueles que demandam atendimento educacional especializado.

Além disso, ainda deveria ocorrer uma revisão da estrutura acadêmica, com atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, com o objetivo de elevar a qualidade das instituições federais (BRASIL, 2007a).

Quanto ao financiamento do Reuni, este é condicionado ao cumprimento das metas previstas no plano de reestruturação das universidades, as quais devem realizar um aumento de pelo menos 20% da matrícula prevista anteriormente.

Outro elemento que deve ser destacado dentre as propostas expansionistas do Reuni refere-se à interiorização, a qual objetiva assegurar o ensino público para as populações do interior dos Estados a fim de reduzir as desigualdades regionais no tocante à oferta de ensino superior, mesma perspectiva adotada pela UAB.

É necessário destacar que as propostas de expansão das universidades federais não se limitam ao período do Reuni, pois em 2001, com a elaboração do Plano Nacional de Educação (2001 - 2010) estabeleceu-se metas que exigiam aumento dos investimentos na educação superior e ampliação no número de alunos atendidos.

O Ministério da Educação, a partir da Sesu divide o processo de expansão em três fases, a primeira denominada expansão I, ocorreu no período de 2003 a 2007, cuja meta principal era interiorizar o ensino superior público federal, que em 2002 dispunha de 45 universidades federais e 148 campus/unidades; a segunda fase corresponde ao período de implantação do Reuni entre os anos de 2008 e 2012 e a terceira refere-se à continuação dos avanços anteriores, com propostas específicas de desenvolvimento regional no período de 2013 a 2014 (BRASIL, 2012c).

Conforme dados oficiais do MEC/Inep:

De 2003 a 2010, houve um salto de 45 para 59 universidades federais, o que representa a ampliação de 31%; e de 148 campus para 274 campus/unidades, crescimento de 85%. A interiorização também proporcionou uma expansão no país quando se elevou o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 272, com um crescimento de 138%. (BRASIL, 2012c, p. 11).

Os objetivos do Reuni fazem parte das lutas históricas dos segmentos que lutam pela educação, porém a forma como o Programa foi implantado e implementado se distancia, em alguns aspectos, das perspectivas dos movimentos sociais.

O Decreto do Reuni trouxe metas ousadas e para tanto trabalha com dois relevantes indicadores de desempenho, quais sejam: a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais (90%) e a relação de alunos por professor nos cursos de graduação presenciais (de 1/10 para 1/18). No entanto, não foi ousado no que se refere aos recursos para custeio e pessoal de cada IFES e assim ofereceu um acréscimo restrito a 20%, o qual deveria ser repassado de forma gradual no período de duração do programa (cinco anos) e uma

elevação nos recursos de investimento condicionado ao número de matrículas projetadas (BRASIL, 2007a).

A elevação da taxa de conclusão para 90% em cinco anos, segundo Tonegutti e Martinez (2008) não corresponde à realidade educacional de muitos países desenvolvidos e muito menos do Brasil, os autores destacam que países com um sistema educacional consolidado possuem uma taxa de conclusão inferior a que é proposta pelo Reuni e somente o Japão (pesquisa desenvolvida no período anterior a implantação do Reuni, no ano de 2004) apresenta o índice estabelecido pelo programa, mas tem o contexto educacional e socioeconômico bastante diferente do Brasil.

E assim Tonegutti e Martinez (2008) concluem que essa meta expressa muito mais um interesse político do governo em forçar uma elevação do número de egressos do ensino superior, independente da qualidade do ensino.

A ampliação na razão professor-aluno, segundo estudiosos como Tonegutti e Martinez (2008), Lima, Azevedo e Catani (2008), Ribeiro (2011) e outros compromete o desenvolvimento da pesquisa e da extensão e vincula-se de maneira frágil ao ensino. Lima (apud RIBEIRO, 2011, p. 101) discorre sobre os riscos dessa expansão, sobretudo via Reuni, descaracterizar e tornar a universidade uma “escola de 3º grau”, esvaziada de suas funções sociais de produção e socialização do conhecimento científico, tecnológico e cultural.

Assim, na visão dos referidos pesquisadores, o Reuni representa uma política que busca suscitar a incorporação de um novo modelo de universidade, bem como de uma nova relação de trabalho para os professores.

Apesar do “enunciado de boas intenções”, Lima, Azevedo e Catani (2008) declaram que o Reuni traz uma proposta que precariza o trabalho docente, pois ao prever uma ampliação no número de alunos, não ampliam, proporcionalmente, o número de professores das universidades, que além do ensino, dedicam-se também a pesquisa e a extensão e estão sempre respondendo as exigências de intensificação da produtividade científica e qualificação permanente, geralmente, não condizente com as condições de trabalho oferecidas, pois nos estudos realizados por pesquisadores no Maranhão e em outros estados do Brasil ficam evidentes os impactos também negativos do Reuni no trabalho docente e da dificuldade em reunir condições físicas e materiais suficientes e adequadas para atender a todas as demandas da expansão, conforme veremos no decorrer deste capítulo.

No trabalho de doutoramento de Ribeiro (2011) sobre a realidade da Ufma, bem como nos próprios relatórios de gestão dessa universidade, esse descompasso pôde ser claramente visualizado. A Ufma, no âmbito da política de expansão da educação superior e,

sobretudo da adesão ao Reuni, experimentou um contexto marcado por avanços, mas também de muitos desafios, conforme será analisado a seguir.

Santos (2007) ressalta o aspecto ideológico embutido no decreto do Reuni, o que seria para o autor, demagógico e populista porque alude o aumento do acesso das camadas populares à universidade pública. Contudo, esse aumento tem um alto preço para as Ifes e para a educação e sociedade brasileira de maneira geral, pois a universidade, na perspectiva do autor, torna-se um “escolão”, desenvolvendo um ensino sem uma qualidade que possibilita uma perspectiva concreta de emprego. Tem-se, portanto, uma adaptação da universidade pública a uma educação instrumentalizante, numa regressão do ensino, pesquisa, extensão.

O autor apresenta ainda a necessidade da defesa da universidade pública e de qualidade, destaca a importância de lutas por mais vagas, porém não o expansionismo proposto pelo Reuni, que traz uma aparência de democratização, mas que em sua essência contribui para a manutenção das desigualdades sociais.

Para Santos (2007, p. 3) uma universidade pública, gratuita e de qualidade exige:

Qualidade de ensino, bolsas de estudo e de pesquisa, alojamento, bandeirão, transporte, etc. Pressupõe ainda uma universidade que busque soluções aos profundos problemas que atingem nosso povo e não que seja uma extensão das empresas, nacionais ou estrangeiras, que por aqui atuam.

Essa crítica de Santos (2007) advém da vinculação das diretrizes do Reuni às propostas estabelecidas pelo Banco Mundial para a educação superior, o que expressa mais uma vez a interface entre a educação brasileira e os organismos internacionais, sintonizados com os valores de mercado e com uma educação utilitarista, longe de qualquer perspectiva democratizadora.

Convém destacar que todas as universidades federais aderiram ao Programa, contudo, essa adesão não ocorreu sem a resistência e luta de grupos de estudantes e dos sindicatos docentes das universidades.

Tem-se, nesse contexto, a disputa de projetos políticos antagônicos, pois como analisa Arruda (2011), assim como o governo e os organismos internacionais primam pela democratização do acesso e a inclusão na educação superior, os movimentos sociais também levantam essa bandeira. Contudo, a forma como essa “democratização” vem se expressando no cenário social tem gerado inquietações, pois realça as contradições próprias do sistema capitalista.

Nesse sentido, resgata-se as contribuições de Dias Sobrinho (2010, p. 1226) ao destacar que a democratização não se restringe à oferta de vagas e ampliação de oportunidades de acesso, o autor destaca que:

Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de 'democratização'. Porém, a expansão quantitativa é só uma das faces da questão da 'democratização' da educação superior.

Considerando os argumentos citados, verifica-se que na educação superior, a democratização tem sido considerada como sinônimo de expansão de vagas e de acesso a esse nível de ensino (aspecto presente nas análises de programas como o Reuni, o Prouni e a UAB), mas sem levar em consideração as mudanças necessárias para assegurar uma permanência exitosa dos estudantes, geralmente, de baixa renda e sem preparar a universidade, em termos de condições humanas e materiais para atender a toda essa política expansionista, tal como veremos a partir dos estudos da própria Ufma.

Ocorreu um aumento considerável do número de matrículas no período de 2003 - 2014 na educação superior, conforme as notas estatísticas do censo da educação superior em 2014 (MEC/Inep), o qual apresenta que o acesso a cursos de graduação e sequencial superou 7,8 milhões de alunos. Só nesse período houve um aumento de 96,5% de matrículas (BRASIL, 2014a).

Desse contingente as IES privadas têm uma participação de 74,9% (5.867.011) no total de matrículas de graduação e a rede pública conta com 25,1% (1.961.002). De 2013 para 2014 houve um aumento de 7,1% (o maior índice desde 2008, sendo 1,5% referente à rede pública e 9,2% à rede privada). Destaca-se ainda que as matrículas de graduação da rede privada alcançaram em 2014, a maior participação percentual nos últimos anos, 74,9% do total (BRASIL, 2014a).

Os dados do MEC/Inep revelam ainda que 87,4% das instituições de educação superior são privadas e 12,6% são públicas, das IES públicas, 39,6% são estaduais, 35,9% são federais e 24,5% são municipais. Convém destacar que a maioria das Universidades é pública (56,9%) e as IES privadas são hegemônicas nos centros universitários (92,5%) e nas faculdades (93,2%) e quase 3/5 das IES Federais são universidades e 37,4% são Institutos Federais (IFs) e Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets) (BRASIL, 2014a).

Outro dado que precisa ser considerado e que corrobora com as perspectivas da Universidade Aberta do Brasil é o expressivo crescimento do número de alunos na modalidade a distância, que atingiu 1,34 milhões em 2014, o que representa uma participação de 17,1% do total de matrículas da educação superior. Convém destacar que o número de

matrículas em cursos de graduação presenciais cresceu 5,4% no período de 2013 e 2014, enquanto que a modalidade a distância aumentou 16,3%. Ressalta-se ainda que as matrículas dos cursos à distância são predominantes da rede privada e dos cursos de licenciaturas, pois em 2014 as IES privadas presenciais tiveram 71,9% de matrículas na graduação, enquanto que a participação da modalidade à distância foi de 89,6% (BRASIL, 2014a).

Toda essa expansão advém de fatores como o aumento no número de bolsas de estudos oferecidas pelo governo federal como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), Prouni e aumento das vagas nas universidades públicas, incentivadas pelo Reuni, além da UAB. Essas mudanças correspondem às perspectivas adotadas pelo Banco Mundial para educação superior que, além de estimular uma expansão desordenada e não contar com condições necessárias para uma permanência efetiva e plena nas IES públicas, ainda investe maciçamente nas instituições privadas, muitas vezes, utilizando-se de investimento público para atender aos interesses capitalistas.

Apesar de toda essa expansão e dos desafios para a universidade se adequar a essas novas demandas, não podemos deixar de mencionar o número ainda elevado de pessoas que estão fora do sistema educacional. Em 2011, segundo Censo da Educação Superior, a taxa de escolarização líquida da população brasileira de 18 a 24 anos ainda se mantinha baixa, 14,4% e a bruta 27,8% (BRASIL, 2013c).

Já em 2015, segundo os números do Observatório do Plano Nacional de Educação, a taxa líquida⁷ era de 18,1% de acordo com a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE) e ressalta ainda que nos últimos seis anos (2009 a 2015) o indicador avançou apenas 3,3 pontos percentuais, o que seria um ritmo insuficiente para o cumprimento da meta de 33% até 2024 (BRASIL, 2013a).

Quanto à taxa bruta, no período de 2009 a 2015, houve um aumento de 6,5%, alcançando 34,6% de matrículas na educação superior, o que também seria insuficiente para a meta de 50% até 2024 do grupo populacional de 18 a 24 anos de idade (BRASIL, 2013a).

Desse modo, a educação para todos ainda constitui um desafio a ser alcançado, aspecto que nos leva a questionar a chamada democratização da educação superior, tão propalada pelo governo federal.

Em face desse contexto, marcado por determinações e mediações histórico-sociais pertencentes ao movimento real da sociedade capitalista, questiona-se a possibilidade de

⁷ A taxa líquida corresponde ao percentual da população de 18-24 anos na Educação Superior e a taxa bruta refere-se ao percentual da população na Educação Superior sobre o universo da população de 18-24 anos.

assegurar democratização, uma vez que tal sistema se mantém e reproduz pela divisão de classes e vende direitos sociais, como é o caso da educação, como se fossem mercadorias.

Assim, trabalhar com a superação desses processos contraditórios e excludentes nos coloca o desafio de pensar num outro modelo societário, já que a exclusão é inerente ao modo de produção capitalista.

Desse modo, a inclusão e a democratização ensejam a construção de uma nova cultura em que a organização e mobilização social constituem atuações indispensáveis e tem nas políticas sociais públicas uma expressão importante de luta e resistência, pois estas exercem um papel significativo na construção da autonomia e participação dos sujeitos (dentre eles as pessoas com deficiência) na sociedade, enfrentando qualquer condição de subalternidade e exclusão.

No entanto, além da formulação das políticas, fazem-se necessárias condições que permitam a sua efetivação, caso contrário, legitimaremos improvisações institucionais, bem como serviços precários e ainda divulgaremos propostas expansionistas, que asseguram um acesso fragilizado, como respostas democráticas e inclusivas, tal como ocorre com a educação superior na contemporaneidade, sob as determinações dos organismos internacionais.

Quanto aos serviços precarizados, é necessário destacar que não se trata de uma regra absoluta, pois em meio a tantos desafios, podemos falar em avanços e conquistas a partir das políticas de expansão, dentre eles o olhar para segmentos até então pouco considerados na educação superior, como é o caso das pessoas com deficiência, que passam a ser alvo de políticas públicas, não restritas à educação básica, mas alcançando também a educação superior. As ações não ficaram limitadas ao ingresso, mas se preocuparam também com a permanência e, por isso, a criação dos Núcleos de Acessibilidade nas Ifes e demais políticas educacionais inclusivas.

Assim, é necessário que o acesso à educação superior, a despeito de toda contradição que permeia a sociedade capitalista, seja reconhecido como parte de uma política que assegura direitos sociais tanto de pessoas com deficiência quanto de outros segmentos excluídos, historicamente, do processo educacional, contudo, não um acesso operacionalizado sob as orientações dos organismos internacionais, com graduações aligeiradas e de qualidade duvidosa, bem como a partir do incentivo a educação a distância e ao financiamento do ensino privado.

Verifica-se, portanto, que apesar do discurso de cariz humanitário, assentado nas concepções ideológicas de justiça social, a atuação dos organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio que impactam na realidade brasileira,

direcionam-se para a concretização do projeto da classe dominante a partir de um ajuste estrutural dos países dominados de acordo com o rearranjo da economia mundial e para a elaboração de políticas de contenção da luta de classe.

Todo esse processo interfere no significado da universidade, como um espaço de criação, reflexão e aplicação do conhecimento na sociedade, bem como de empoderamento dos sujeitos que dela participam, pois o que se tem oferecido majoritariamente no cenário contemporâneo são “formações” focadas no imediatismo imposto pelo mercado e que, longe de assegurar uma democratização, acabam por legitimar uma educação fragilizada, precária e aligeirada para atender aos clientes da educação, desconstruindo toda perspectiva fundamentada no direito social e numa educação crítica e comprometida com as classes subalternas e as necessidades humanas.

2.2 Políticas de expansão na Ufma: entre avanços e contradições

O processo de expansão das Ifes estruturado pelo governo federal trouxe profundas mudanças a educação superior pública e no caso da Ufma, conforme Ribeiro (2011) intensificou-se com adesão ao Reuni em 30 de novembro de 2007 durante reunião com o Conselho Universitário e aprovação por meio da Resolução nº 104 do Consun.

Ribeiro (2011) destaca as transformações ocorridas na estrutura organizacional da Ufma, sobretudo no que tange ao processo de interiorização e assim ressalta a elevação no número de campus, dado que se confirma através dos Relatórios de Avaliação Institucional dos anos de 2012, 2013 e 2014 da Ufma. Tais relatórios apresentam que até a primeira metade dos anos 2000 a então instituição contava com apenas quatro campus, São Luís, que possui quatro Centros, (Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas - CCET, Centro de Ciências Humanas - CCH e Centro de Ciências Sociais - CCSO); Bacabal e Pinheiro de acordo com a Resolução nº 08/1981 - Consun, de 07 de outubro de 1981 e Codó, através da criação do campus em 24 de setembro de 1987, conforme Resolução nº 16/1987 - Consun.

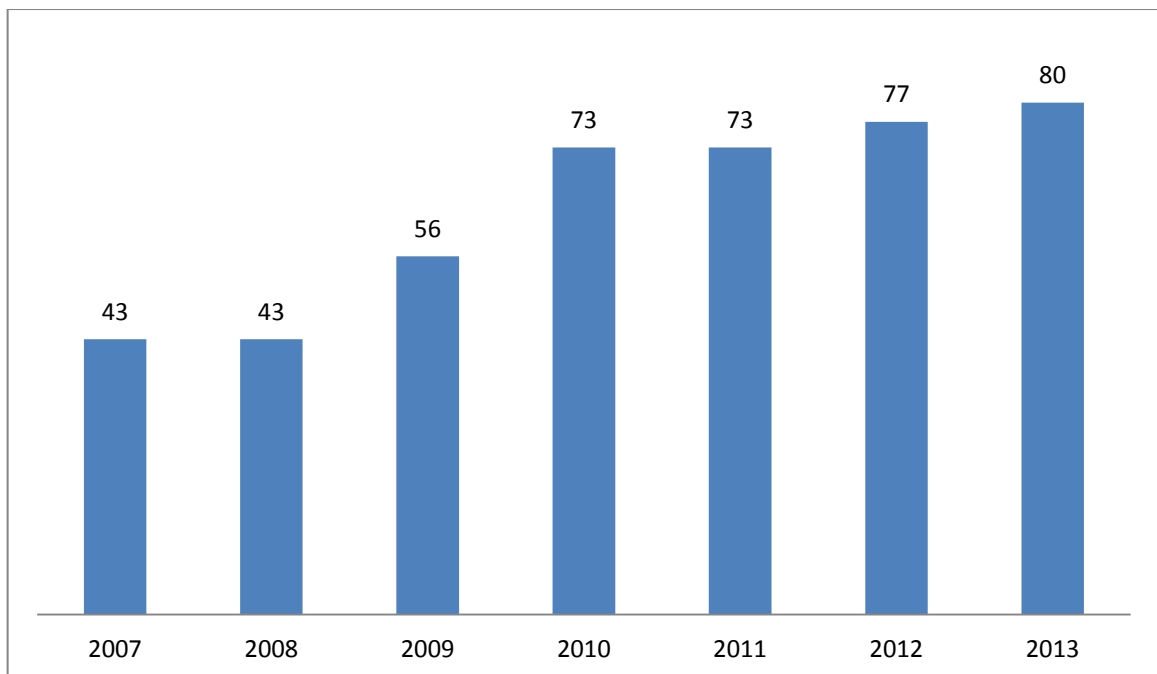
Os campi de Chapadinha (Centro de Ciências Agrárias e Ambientais - CCAA) e Imperatriz (Centro de Ciências da Saúde, Sociais e Tecnológicas - CCSST) foram criados a partir das Resoluções nº 82/2005 - Consun e nº 83/2005 - Consun, respectivamente, no dia 2 de dezembro de 2005.

Os citados Relatórios destacam ainda que a partir de 2010, em virtude da adesão ao Reuni, a Ufma se expande também para os municípios de São Bernardo e Grajaú e em

2013 é criado o campus de Balsas, que conforme pesquisa de Leda et al. (2016) a Ufma ainda estava sendo implantado no ano de 2014.

Além da criação de novos campi, a Ufma também investiu na constituição de novos cursos, entre eles citamos: Teatro, Música, Administração, Engenharia Química, Zootecnia, Engenharia de Alimentos, Licenciatura de Informática, Agronomia, Oceanografia, Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências Naturais, Bacharelados e Licenciaturas Interdisciplinares (gráfico 1).

Gráfico 1 - Curso de Graduação – Ufma



Fonte: Segundo dados impresso na agenda dos servidores da UFMA, em 2014

O aumento no número de campi e cursos proporcionou também a criação de novas vagas, além grande número de vagas nos cursos já existentes. Essa ampliação ficou acordada no momento de adesão da Ufma ao Reuni, visto que a então instituição comprometeu-se junto ao MEC com a reestruturação dos seus campi, a oferta de novas vagas tanto nos cursos existentes quanto nos novos cursos, sobretudo no período noturno, durante o intervalo de tempo entre 2008 a 2012.

A Ufma assumiu a meta de ofertar 1.580 novas vagas no período de 5 anos, em modalidades diversas. Desse modo, o planejamento da universidade, conforme Ribeiro (2011) ficou disposto da seguinte forma: 920 vagas em novos cursos noturnos de graduação; 180

vagas em novos cursos diurnos de graduação; 130 novas vagas em cursos existentes noturnos de graduação e 350 novas vagas em cursos existentes diurnos de graduação.

Ribeiro (2011) destaca que antes da finalização do prazo definido, a Ufma alcançou o quantitativo de 1921 novas vagas ainda no ano de 2011, isto é, superou em 21,58% o total de novas vagas previstas na adesão do Programa (1580).

Esse aumento no número de vagas, segundo Ribeiro (2011) representa uma situação complexa, pois apesar de ser um motivo de comemoração, já que faz parte das lutas históricas dos segmentos que lutam pela democratização da educação superior, essa nova realidade também impõe desafios a serem superados, pois exige condições estruturais adequadas, além de recursos humanos suficientes.

A Ufma, conforme Ribeiro (2011, p. 31), não estabeleceu essas relações de maneira proporcional e isso ficou evidente nos resultados da pesquisa da autora com os técnicos administrativos da instituição, os quais reclamam que “[...] não adianta abrir campus e não ter recursos humanos e não ter estrutura devida, não adianta, o ensino vai ter a mesma qualidade que já era, ou pior”⁸.

Convém destacar que apesar do processo de expansão apresentar essas fragilidades e suscitar questionamentos por parte da comunidade acadêmica, não se desconsidera a importância e a urgente necessidade da ampliação no acesso e nas condições adequadas de permanência nas Ifes, sobretudo como destaca Ribeiro (2011) num estado como o Maranhão, apontado como um dos estados mais pobres do Brasil e que apresenta um dos piores Índices de Desenvolvimento Humano, conforme apresentado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2013) em que o estado ocupa a penúltima posição entre os vinte e sete estados do país no aspecto geral, já nos específicos como renda encontra-se na última posição.

Observa-se, com base nos argumentos citados, que a maioria do povo maranhense não tem condições de sustentar o ensino privado e necessita desse alargamento do ensino superior público para participar do sistema educacional e assim ter perspectivas de vida e trabalho. Desse ponto de vista, a expansão desse nível de ensino produz impactos significativos para essa população e que não podem ser desconsiderados.

Contudo, isso não significa negligenciar a oferta de melhores condições de ensino, pesquisa e extensão, o que supõe a existência de uma estrutura física acessível e que acolha todo corpo docente, discente e técnicos administrativos, além de insumos financeiros e

⁸ Relato de um dos sujeitos da pesquisa de Ribeiro (2011).

materiais suficientes, acompanhado de um quadro de profissionais capazes de atender à crescente demanda.

Aspectos que como visto nos resultados da pesquisa de Ribeiro (2011), Leda et al. (2016) e outros estudiosos não acontecem de maneira satisfatória no âmbito da UFMA, já que esta instituição, assim como as outras universidades federais do país, precisou contar com a instabilidade do governo no atendimento às demandas da expansão. Muitas Ifes enfrentaram situações dramáticas em 2015, após os severos cortes orçamentários do governo federal na área da educação.

Conforme os estudos de Leda et al. (2016) o MEC teve o terceiro maior corte orçamentário em 2015, ou autores apresentam ainda os progressivos arrochos deflagrados pelo MEC em relação às Ifes durante todo esse ano que, inicialmente, teve uma redução de 1/18 por mês dos valores previstos para o primeiro trimestre do referido ano; em maio foi divulgado um corte de R\$ 9,42 bilhões do orçamento do MEC, afetando, acentuadamente os recursos para investimento (47%) que seriam distribuídos entre às Ifes.

Já em julho de 2015, de acordo com Lima (2015) houve um corte adicional no orçamento do MEC no valor de 1 bilhão. Todos esses sucessivos cortes, segundo o autor, foram justificados pela necessidade de realizar o ajuste fiscal e equilibrar as contas do governo.

Essas restrições orçamentárias repercutiram, segundo Lima (2015) em situações como: atraso do pagamento de bolsas, interrupção de obras e não pagamento de terceirizados, bem como levaram muitos reitores a divulgarem a possibilidade de não fecharem as contas em 2015, como foi o caso da própria Ufma.

O reitor da federal do Maranhão, Natalino Salgado Filho, em agosto de 2015 divulgou que a Ufma estava sofrendo uma grave crise financeira em decorrência dos significativos cortes realizados pelo governo federal na área da educação, os quais poderiam comprometer o desenvolvimento das atividades da universidade (IMIRANTE, 2015).

Assim, apesar de reconhecer os avanços obtidos com a política de expansão, o reitor Natalino apontou os impactos dos cortes orçamentários do governo federal sobre a Ufma:

Na verdade, a universidade não está parada e não vai parar. Ela cresceu muito, se interiorizou, mas nós estamos com dificuldades orçamentárias depois de um corte violento do governo na Educação. Havia um compromisso em ouvir os reitores do sistema federal, mas não fomos ouvidos e o corte veio. Estamos vivendo uma crise financeira gravíssima. Os cortes chegam a 50% do capital em investimentos nas universidades, dinheiro que é usado para compra de livros, medicamentos, laboratórios, construção de espaços físicos e manutenção. Isso é um prejuízo e

provoca desemprego. Cada universidade está fazendo um ajuste rigorosíssimo para tentar sobreviver. (IMIRANTE, 2015, não paginado).

Na reportagem o reitor declara que a crise financeira pode comprometer o ano letivo da Ufma e que já precisou demitir 140 funcionários terceirizados da área de segurança e limpeza, o então reitor alerta ainda que a maioria das universidades não terá recursos para se manterem e que várias já decretaram encerramento do semestre por inviabilidade financeira. Natalino Salgado finaliza suas declarações apontando que não se está querendo recursos novos, mas apenas que se retorne o que foi aprovado no Congresso Nacional (IMIRANTE, 2015).

O corte de mais de 28 milhões destinados a Ufma trouxe algumas implicações para a instituição que envolve desde a paralisação de obras até a suspensão de compras de equipamentos e livros. Ocasinou, como afirmou Natalino Salgado em entrevista, a necessidade de contenções e ajustes para fechar o ano. Esse cenário marcado por um forte arrocho orçamentário também trouxe repercussões para os campi do interior.

Afetou sobremaneira o processo de interiorização da Ufma, que, apesar de ser visto como positivo pela comunidade acadêmica, por possibilitar ao povo maranhense acesso à educação superior, recebe também muitas críticas por parte daqueles que a vivenciam diretamente, conforme apresentado na pesquisa de Leda et al. (2016).

Nos estudos de Leda et al. (2016, p. 741) há o registro de que este processo ocorreu de maneira desordenada e sem considerar as especificidades da realidade do interior do Maranhão.

A interiorização foi fomentada por uma política específica, o Reuni, que trouxe em si objetivo e metas, sem um diagnóstico da realidade maranhense, o que repercutiu sobre alunos, técnicos e docentes, criando ‘embarços enormes’ para essas categorias.

Leda et al. (2016) ressaltam ainda que o direcionamento da política de expansão via Reuni esteve voltado, principalmente, para o cumprimento das metas quantitativas, o que impactou negativamente no processo de interiorização na Ufma, tornando-o bastante precário. Os campi do interior também vivenciaram um aumento desproporcional entre o número de alunos e de professores e técnicos, fato que se acentua diante das obras inacabadas, da inexistência de alguns espaços importante para permanência do discente na universidade, tal como ficou claro na fala do professor do campus de Codó nos resultados da pesquisa dos autores quando este reclama da não finalização das obras referentes ao restaurante universitário, da falta de uma casa estudantil, da escassez de material didático, do funcionamento em horário parcial da biblioteca, etc. Já o docente de Bacabal aponta a inexistência de transporte público, do afastamento das unidades de ensino do centro da cidade,

do corte de bolsas, dentre outros. O professor de São Bernardo relata os diversos problemas físicos e arquitetônicos que dificultam a realização do trabalho no campus, a escassez de material, etc. Os professores dos três campi reclamaram da falta de bolsas e maiores incentivos à pesquisa e extensão. Essas situações foram agravadas pelo corte orçamentário de 2015:

[...] com os cortes orçamentários de 2015, houve um agravamento dos efeitos de um processo de interiorização não planejado, que desconsiderou as peculiaridades dos interiores maranhenses (atividades econômicas predominantes, condições dos transportes, distância intermunicipal e etc.). (LEDA et al., 2016, p. 745).

Apesar das fragilidades apontadas no processo de interiorização, não desconsideramos também a sua importância para o acesso à educação superior às populações maranhenses, pois sem essa proximidade da universidade com o povo do interior do estado, estes dificilmente teriam possibilidades de ingressar na educação superior. Contudo, não podemos deixar de mencionar, como sinaliza Leda et al. (2016) que a forma como esta expansão, tanto na sede quanto nos interiores, vem sendo implantada e implementada produzirá marcas que se aprofundarão com os cortes orçamentários do governo federal para as Ifes, fragilizará a relação ensino, pesquisa e extensão.

Assim, para que haja uma expansão responsável e equilibrada faz-se necessário a realização de investimentos correspondentes às metas estabelecidas pelas universidades, porém como ficou claro no Programa do Reuni o repasse das verbas do governo federal às Ifes estão condicionadas à execução orçamentária deste, o que traz, portanto, incertezas. Os artigos 3º e 7º do Decreto 6.096/2007 ressaltam sobre o atendimento dos planos serem condicionadas à capacidade orçamentária e operacional do MEC (BRASIL, 2007a).

Desse modo, as Ifes estão à mercê de incertezas, podem organizar planos, estabelecer metas e não serem atendidas, impactando negativamente na imagem da instituição, no seu prestígio e reconhecimento social como única universidade federal do estado, bem como na geração de expectativas por parte dos discentes que não serão plenamente atendidos, sendo estes os maiores prejudicados.

Essas incertezas foram experimentadas pela Ufma na operacionalização da EaD-UAB no ano de 2014 (pós Reuni) que, como observamos acima, também se trata de um programa com vistas à expansão da educação superior. Com o não repasse do recurso, a Ufma deixou de atender as 300 vagas previstas, isto é, os 300 alunos que por diversos motivos não conseguiram ingressar na graduação presencial.

No Relatório de Gestão da Ufma de 2014, consta que:

Considerando que o Programa Universidade Aberta do Brasil - UAB de responsabilidade de execução do Núcleo de Educação a Distância - NEaD/Ufma é

financiado pela Capes/MEC. Considerando ainda que não houve repasse de recursos por parte da Capes para execução deste programa à Ufma no ano de 2014, o Nead não pode realizar a Meta Física prevista de 300 (trezentas) vagas ofertadas para o ano de 2014. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2015, p. 95).

Já no ano de 2015 a Ufma precisou considerar o expressivo atraso no repasse das verbas, o que comprometeu mais uma vez o desenvolvimento dos trabalhos. Assim, o Relatório de Gestão da Ufma de 2015 apresenta que:

[...] somente houve repasse de recursos por parte da Capes para execução deste Programa, pela Ufma, em 29 de outubro de 2015. Deste modo, informamos que o Nead não pôde realizar a tempo as despesas relativas ao encerramento das atividades dos cursos, as quais deverão ser feitas no ano de 2016. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2016, p. 75).

Observa-se que a Ufma ficou impossibilitada, de em dois anos seguidos, executar a proposta de educação a distância, escancarando a instabilidade do governo no atendimento às demandas educacionais.

Essas fragilidades também se expressam na forma como a educação presencial tem se expandido, quanto a isso Ribeiro (2011, p. 32) aponta que:

São evidentes os riscos a que estão expostas as IFES, diante de uma reestruturação calcada em uma lógica produtivista, importada do setor privado, em perfeita sintonia com os princípios da administração gerencialista. É a expansão com precarização, visando prioritariamente aumentar o número de vagas ofertadas. Eleva-se, assim, os indicadores de produtividade do ensino superior público, favorecendo os índices estatísticos do governo, sem resolver a contento os problemas já existentes, tais como: inadequação de infraestrutura, e insuficiência no quadro de docentes e técnico-administrativos.

Ribeiro (2011) apresenta ainda o descompasso entre o plano idealizado e o concretizado referindo-se às obras de reformas e construções que mesmo após a realização da pesquisa da autora e finalização do Reuni em 2012 ainda encontramos um rol de obras inacabadas.

No relatório de gestão da Ufma de 2012 há o registro de obras em andamento em todos os campi, só na sede tem o total de 33 obras inacabadas e dentre elas a biblioteca central (com 60% concluída) e o Centro Pedagógico Paulo Freire (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2013a). Em 2015, a biblioteca teve as obras paralisadas; nesse ano havia o total de 19 obras no campus sede, sendo uma no início, 12 em andamento e 06 paralisadas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2016).

Apesar desse descompasso, não se pode deixar de reconhecer o avanço que a Ufma teve com as obras de reestruturações arquitetônicas, deixando a sede de ser campus universitário do Bacanga para ser uma cidade universitária e melhor acomodar a sua comunidade. E assim podemos destacar obras importantes como Centro Pedagógico Paulo Freire, o Centro de Convenções, os Programas de Pós-Graduação em Educação e Políticas

Públicas, a sinalização de uma parte do campus, ações de acessibilidade nos prédios, dentre outras.

Ainda concernente à questão de infraestrutura da universidade, é importante frisar as reclamações dos técnicos administrativos quanto a melhores condições de trabalho no período de vigência do Programa Reuni e dos estudos de Ribeiro (2011, p. 33), a qual faz referência às reivindicações dos técnicos que trabalham no CCH por meio de carta aberta à comunidade acadêmica, com destaque para os impasses originados pela política de expansão:

[...] como a bomba do Reuni estourou em nossas mãos: a demanda do trabalho cresceu absurdamente, a qualidade de serviços oferecida pelas IFES ficou prejudicada, posto que as universidades foram expandidas, mas quase nada é investido pelo Ministério do Planejamento em contratação de técnicos e docentes, prédios são erguidos sem previsão de concursos para suprir essa carência; colegas nossos trabalham em coordenadorias que administram dois cursos [...] terceirizados passaram a trabalhar até mesmo nos finais de semana para limpar e organizar prédios; estagiários são cobrados como se fossem, efetivos recebendo um 'auxílio' da Reitoria de R\$ 200,00.

Essas questões estruturais também se expressam em setores como o Núcleo de Acessibilidade que também enfrenta desafios no tocante a condições físicas adequadas para o atendimento de todo tipo de deficiência, bem como para acolher todos os profissionais existentes no Núcleo.

A política de expansão e suas implicações no âmbito da Ufma foram bastante discutidas em espaços como o I Fórum de Graduação ocorrido em 2011, os principais pontos levantados, segundo Ribeiro (2011), foram: quadro insuficiente de servidores docentes e técnico-administrativos diante da demanda do Reuni; espaços físicos inadequados, o que se intensifica com o aumento do número de alunos, condições inadequadas para atender as atividades do turno noturno, que, como vimos, foi o que mais recebeu alunos matriculados, não dispõe de um sistema de segurança eficiente, pois o número de vigilantes é reduzido e a iluminação é bastante precária e insuficiente em alguns prédios.

Ribeiro (2011) enfatiza ainda a relação desproporcional entre o quantitativo de matrículas na graduação e a nomeação de servidores técnico-administrativos e assim esclarece que no intervalo de 2007 a 2011 o quantitativo de alunos aumentou 56,6% e o de técnico somente 2,1%.

Apesar de ser incontestável a necessidade do aumento no número de matrículas, bem como a ampliação de vagas em cursos noturnos, como expõe Ribeiro (2011), é imperiosa também a necessidade de planejamento adequado e recursos suficientes.

Ribeiro (2011, p. 82) destaca que:

Ofertar novas vagas em concursos vestibulares, antes de espaços físicos ampliados e de professores concursados e nomeados, não é uma atitude responsável. Na verdade,

são medidas calcadas em uma racionalidade produtivista importada do setor privado. É a expansão com precarização, priorizando o aumento do quantitativo de alunos ingressantes, sem favorecer condições mínimas para um ensino de qualidade.

O Relatório de Gestão da Ufma de 2009 indica essa relação professor-aluno, considerando a elevação do número deste sem o devido acompanhamento no quadro de docentes e mesmo dos técnico-administrativos.

[...] a quantidade de professores lotados na Ufma: 1.153; destes, 1081 atuando no ensino superior, para atender a 13.442 alunos matriculados, em 2009, o que significa 1 professor para cada grupo de 12,4 estudantes. A permanecer a quantidade de docentes no mesmo patamar, esta relação passará a ser de 1 professor para mais de 20 discentes, em 2012, ano para qual se prevê a matrícula de quase 22 mil alunos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010a, p. 191).

Além do quantitativo de docentes, o Relatório de 2009 também traz a relação entre o quadro de técnicos administrativos e o total de alunos.

[...]o total de 1504 servidores técnico-administrativos lotados na Universidade. Destes, retirados os 726 do [Hospital Universitário] (HU), restam 778 para atender as outras demandas da instituição, inclusive a do ensino de graduação. Destes 778, 133 se encontram em situação de Abono de Permanência e podem se aposentar a qualquer momento, deixando assim, apenas 645 servidores técnico-administrativos como efetivo com que se pode contar. Fica-se, então, com uma relação de 1 técnico para cada grupo de 20,8 alunos. Efetuando este cotejo com a quantidade prevista de matrícula para 2012, esta relação, mantido o atual efetivo, será de 1 para 33,8 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010a, p. 191).

Ribeiro (2011, p. 101-102) fez um estudo comparativo entre os anos de 2007 e 2011, considerando a política de ampliação de vagas e o número de profissionais (professores e técnicos administrativo) para atender a essa demanda e assim esclarece que:

Em 2007 para o total de 11727 alunos havia 1475 técnico-administrativos e 906 docentes, sendo que em 2011, para 18362 alunos tem-se 1506 técnico-administrativos e 1185 professores. Nesse período de 4 anos, os alunos aumentaram 56,6 % , os técnicos 2,1% e os docentes 30,8 %. Constata-se, portanto, uma redução proporcional do número de servidores no quadro da instituição pesquisada, fato preocupante, diante da elevada demanda gerada pela abertura de novas vagas e cursos.

O próprio Relatório de Gestão da Ufma de 2009 reconhece a defasagem quantitativa entre o quadro de profissionais e o número de alunos, ressalta que essa realidade expressa uma inadequação em relação à “missão organizacional da universidade o que a tem levado a operar, em certos setores, em condições de déficit crônico. Para que se alcance melhores resultados é necessário maior efetivo de pessoal” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010a, p. 192).

O reconhecimento em 2009 dessa defasagem na relação aluno, professor e técnico-administrativo conduziu a gestão da universidade na realização de concursos públicos para atender às crescentes demandas, conforme será descrito abaixo, ainda que se observe

claramente o crescimento muito mais expressivo no número de alunos em relação ao quadro de professores e técnicos (tabela 1).

Tabela 1 - Evolução no número de alunos, professores e técnicos da Ufma

	2010	2011	2012	2013
Alunos	16.735	18362	20.997	23.570
Professores (graduação)	1.173	1.185	1.183	1.300
Técnicos (lotados na UFMA)	785	808	854	889

Fonte: Universidade Federal do Maranhão (2014, 2015b, 2017)

Os resultados apontam que o crescimento de discentes no período de 4 anos foi de 40%, seguido pelo de técnicos administrativos lotados na Ufma, 13% (excluiu-se os técnicos que trabalham nos Hospitais Universitários por estes não atenderem diretamente as demandas dos alunos) e de professores, apenas 10%. Destarte, consideramos o esforço da universidade no atendimento as demandas da expansão, mas não podemos deixar de frisar, que a preocupação central ainda se assenta no crescimento do número de alunos, até mesmo para responder as demandas do Reuni, enquanto que as ações referentes ao quadro de servidores caminham em passos mais lentos.

A partir de 2010, de acordo com Carvalho (2016), houve uma intensificação no crescimento do número de alunos, período que coincide com a abertura de cursos presenciais em campi do interior do Maranhão, sendo esta uma das principais estratégias da universidade para alcançar as metas do Reuni. A autora destaca a tipologia dos cursos interiorizados, uma vez que estes seguem modelos curriculares diferentes dos que eram desenvolvidos pela Ufma até aquele momento, além de serem contrários ao que havia sido previsto no plano de reestruturação da universidade.

[...] os modelos curriculares previstos foram substituídos por cursos presenciais com perfil flexível, oferta de certificações intermediárias e organização curricular diferente dos demais cursos oferecidos por essa universidade - as Licenciaturas Interdisciplinares (LIs), aprofundando o ideal de flexibilização curricular. (CARVALHO, 2016, p. 104).

A justificativa apresentada pelo coordenador institucional do programa na Ufma, conforme os resultados da pesquisa de Carvalho (2016) sobre “a expansão da educação superior na Ufma (2010 - 2014) no contexto do Reuni” foram os índices de analfabetismo do Maranhão, considerado um dos piores do país e que por isso seria necessário trabalhar

formando professores nos campi do interior. Nesse sentido, a autora destaca que apesar de não eliminar a estrutura social verticalizada, as políticas de expansão, representam uma possibilidade de abertura de participação dos jovens historicamente marginalizados em seus direitos.

Apesar desse reconhecimento, Carvalho (2016, p. 105) dispõe sobre as contradições desse processo:

Em relação à expansão unicamente de licenciaturas no interior maranhense, vale ressaltar que, muitas vezes, estes cursos têm sido utilizados pelos governos para fomentar a elevação de índices quantitativos em educação superior sem as devidas condições físicas e estruturais para funcionamento. Assim, se por um lado, essa opção pode ser entendida como uma política de valorização da formação docente e atenção a demandas do estado do Maranhão, por outro, também indica certa vinculação com uma política de restrição de recursos destinados à educação pública.

Carvalho (2016) aponta as críticas realizadas por membros da Comissão de Elaboração do Reuni/Ufma, os quais declaram que o programa de expansão não obedeceu as áreas prioritárias, mas as de interesse. Questiona ainda a abertura de determinados cursos, se seriam interessantes e até mesmo viáveis para a população; ao final conclui que não houve um estudo para saber do interesse ou não pelos cursos antes de efetivamente criá-los.

No que se refere à relação alunos por professores e técnicos, tem-se, conforme a tabela 2:

Tabela 2 - Quantitativo de alunos por professores e técnicos

	2010	2011	2012	2013
Alunos e professor (graduação)	14,26	15,49	17,7	18,31
Alunos e Técnicos (lotados na UFMA)	21,31	21,83	24,58	26,51

Fonte: Universidade Federal do Maranhão (2014, 2015b, 2017) e análise da autora

No ano de 2012 (finalização do Reuni) nos aproximamos da relação de 18 alunos para um professor, mas já no ano de 2013 a Ufma conseguiu alcançar essa meta quantitativa. Ressalte-se ainda que o número de servidores não ficou no mesmo patamar, como havia sido observado no relatório de gestão da Ufma em 2009, isto é não ficaram estagnados, mas houve o empenho da universidade em ampliar esse quadro, tal realidade produz implicações na atuação geral da universidade e na relação ensino, pesquisa e extensão.

Ribeiro (2011, p. 102-103) aponta que:

Tal qual a UAB e o Prouni, o Reuni funciona como uma alternativa frágil, de caráter imediatista, na busca da melhoria dos índices oficiais da educação superior e de uma formação cada vez mais pragmática e unidimensional para suprir a demanda do mercado. Verifica-se uma perfeita sintonia da concepção do programa com as diretrizes traçadas pelo Banco Mundial voltadas para a conversão da educação superior em educação terciária.

Em vista dos elementos configuradores da política de expansão da educação superior no Brasil e no Maranhão é necessário reconhecer os pontos positivos desta, pois representou um avanço na luta pela universalização do direito à educação, trouxe possibilidade de acesso para grupos sociais que não teriam condições de ingressar nesse nível de educação, os historicamente preteridos pelo sistema educacional, modernizou e, melhor, estruturou os espaços físicos da universidade, trouxe a interiorização, contudo não podemos escamotear as suas fragilidades, pois assim como o aumento do número de vagas, a ampliação da participação de grupos diversos no âmbito acadêmico, o ingresso de pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e até mesmo do ingresso de pessoas com deficiência são medidas urgentes e importantes, mas estas não podem ficar desassociadas de uma educação de qualidade, comprometida com o desenvolvimento humano e da sociedade e, para tanto, necessita de estrutura física adequada, recursos humanos e materiais suficientes, laboratórios devidamente equipados e acessíveis, livros, computadores, etc. Há, nesse sentido, uma expansão marcada por avanços e contradições.

3 O PROCESSO DE INCLUSÃO DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: percursos, desafios e contradições

O movimento de inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular ou na educação básica tem sido evidente e até mesmo fortalecido pelo intenso volume de produções de conhecimentos nesta área, fato que pode ser considerado, segundo Duarte (2009), como um dos elementos impulsionadores para a elevação do número de pessoa com deficiência em processo de inclusão no ensino fundamental.

Contudo, o referido autor destaca que o processo de produção de conhecimento não acompanhou, proporcionalmente, as demandas advindas da participação da pessoa com deficiência na educação superior. Moreira (2005), Ferreira (2007), Duarte (2009), Rossetto (2009), Souza (2010), Castro e Almeida (2014), Saraiva (2015) e outros pesquisadores consideram que estudos sobre a pessoa com deficiência nesse nível de ensino ainda é bastante reduzido.

Outro elemento importante a ser considerado nesta discussão e que justifica a temática em questão é a precariedade de estudos acerca da participação de alunos com deficiência nas Universidades. Ao se buscar, na história da educação especial, referências a este assunto, observa-se que as iniciativas de atendimento educacional a alunos com deficiência têm priorizado a educação básica; poucas são as ações por parte do Estado e da Federação acerca do acesso e da permanência do aluno com deficiência no ensino superior. (ROSSETTO, 2009, p. 9).

Esse fato traz profundas implicações para a forma como a pessoa com deficiência tem adentrado ao espaço universitário, apresenta percursos extremamente desafiadores do ponto de vista do acesso e permanência exitosa desses estudantes. Ferreira (2007) adverte ainda que as poucas pesquisas nesse nível de ensino podem indicar, principalmente, carência de práticas públicas que atendam e desenvolvam uma educação realmente inclusiva no âmbito do ensino superior.

A pesquisa mais recente de Saraiva (2015) também alerta sobre as poucas produções com a temática da inclusão de pessoas com deficiência nesse nível de ensino e em especial sobre os núcleos de acessibilidade e serviços de apoio com vistas à operacionalização de uma política institucional de acessibilidade e inclusão dentro das universidades federais.

Na perspectiva de constatar essa observação dos diversos pesquisadores sobre a escassez de estudos nesse nível de ensino, foi realizado um levantamento das produções científicas publicadas em meio eletrônico nos meses de julho de 2016 e março de 2017.

O rastreamento da produção científica sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior e mais especificamente sobre núcleos de acessibilidade foi organizado,

considerando as produções acadêmicas *strictu sensu* através do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (Capes) e nos periódicos específicos da área de educação especial, a Revista Brasileira de Educação Especial e Revista de Educação Especial de Santa Maria.

Para a pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes, foram utilizadas as seguintes palavras-chaves: “núcleo de acessibilidade”, “programa incluir” e “necessidade educacional especial”, tomadas de forma isoladas e associadas respectivamente. Ao utilizar a palavra “núcleo de acessibilidade” foram encontrados 10 trabalhos, considerando o período de 2005 a 2015, desses, apenas 4 estabelecem relação mais direta com o objeto de estudo desta pesquisa, isto é, envolvem as ações do núcleo de acessibilidade para a permanência dos estudantes com deficiência na universidade, enfatizando a importância do Programa Incluir e o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade e inclusão na educação superior.

Com o uso das palavras-chaves “núcleo de acessibilidade” e “programa incluir” foram encontrados 21 trabalhos, contudo ao analisarmos o título, o resumo e as palavras-chaves, identificamos que apenas mais 2 trabalhos mantinham relação mais direta com o objeto da pesquisa, além dos 4 já descritos acima. O mesmo resultado ocorreu ao acrescentar a palavra “necessidade educacional especial”, pois apesar de apresentar 56 resultados, somente os 6 mencionados acima se relacionavam com a temática deste estudo.

Realizamos ainda uma busca, associando as palavras-chaves: “Núcleo de acessibilidade”, “acesso e permanência” e “programa incluir” e obtivemos 398 resultados, sendo que 50 foram excluídos por se referirem ao ano de 2016. Após análise de todos os títulos, identificamos as 6 publicações mencionadas acima e mais 11 novos trabalhos referentes à inclusão na educação superior. Com a leitura dos resumos e das palavras-chaves, dos 11 trabalhos selecionados, apenas 2 focavam a temática da acessibilidade e inclusão atreladas ao Programa Incluir e aos Núcleos de Acessibilidade, ainda que não fosse esse o aspecto central dos estudos encontrados.

Assim, com todo esse rastreamento das produções científicas *strictu sensu*, apenas 8 trabalhos dialogam com a temática desta pesquisa.

O quadro 1 caracteriza a tese e as dissertações que versam sobre o núcleo de acessibilidade, o programa incluir e políticas institucionais de acessibilidade para a permanência de estudantes com deficiência na universidade.

Quadro 1 - Produção científica *strictu sensu* sobre o núcleo de acessibilidade, o programa incluir e políticas institucionais de acessibilidade para a permanência de estudantes com deficiência na universidade

ANO	AUTOR	TÍTULO	NATUREZA	INSTITUIÇÃO
2015	Ana Paula Camilo Ciantelli	Estudantes com deficiência na universidade: contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade	Dissertação	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Bauru
2015	Luzia Livia Oliveira Saraiva	Núcleos de Acessibilidade e o Atendimento a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas Universidades Federais do Nordeste Brasileiro	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
2015	Aline Batista Rangel	Inclusão de Pessoas com Deficiência na Universidade Federal Fluminense: acesso e permanência, possibilidades e desafios	Dissertação	Universidade Federal Fluminense
2013	Cristiane da Silva Santos	Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas	Tese	Universidade Federal de Uberlândia
2013	Cleudimara Sanches Sartori Silva	Acesso e Permanência do Estudante Deficiente na Educação Superior: Análise do Programa Incluir Na Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul (2005 – 2010)	Dissertação	Universidade Católica Dom Bosco
2012	Nilma Maria Cardoso Ferreira	Educação Inclusiva no Ensino Superior: Análise de Políticas Educacionais para a Pessoa com Deficiência na Universidade Federal do Maranhão	Dissertação	Universidade Federal do Maranhão
2012	Annamaria Coelho de Castilho	Caracterização das condições de acessibilidade previstas para o acadêmico com necessidades educacionais especiais nas Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado do Paraná'	Dissertação	Universidade Estadual de Maringá
2010	Bianca Costa Silva de Souza	Programa INCLUIR (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil'	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2017)

Os estudos de Ciantelli (2015), realizados junto às Ifes têm por objetivo analisar as ações desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade, com destaque para a atuação da Psicologia em favor da participação de estudantes com deficiência no ensino superior. Participaram da pesquisa os coordenadores dos Núcleos das Ifes beneficiados pelo Programa Incluir em 2013.

O trabalho de Saraiva (2015), desenvolvido com 12 Núcleos de Acessibilidade do nordeste brasileiro teve por objetivo analisar as ações desenvolvidas por estes Núcleos no atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Participaram do estudo os 12 coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade.

A dissertação de Rangel (2015) teve por objetivo investigar o processo de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal Fluminense a partir da escuta das experiências dos alunos com deficiência sobre as condições de acessibilidade física e atitudinal. Considera ainda os aspectos da expansão, universalização e democratização, assim como um estudo do Programa Incluir, como política de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

A tese de Santos (2013) tem por objetivo analisar as organizações das IFES no Brasil e em Portugal no que se refere aos encaminhamentos e às ações institucionais (políticas, atos normativos, programas, projetos e criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade, gabinetes, serviços de apoio, etc.) em face das demandas por acesso e permanência na educação superior pelos alunos com deficiência.

O trabalho de Silva (2013) objetiva analisar o Programa Incluir como mecanismo de acesso e permanência dos estudantes com deficiência na educação superior, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no período de 2005 a 2010. A autora analisa o processo de implantação do Incluir, as estratégias utilizadas pelos Núcleos de Acessibilidade para os atendimentos dos estudantes com deficiência e considera que o Programa Incluir foi um instrumento para que as instituições públicas efetivassem o atendimento das pessoas com deficiência, cumprindo as exigências que estavam estabelecidas em outros aparatos legais promulgados anteriormente aos decretos.

Ferreira (2012) estuda a educação inclusiva no ensino superior a partir das políticas educacionais para pessoas com deficiência na Ufma, considera o Reuni, o Incluir e os Núcleos de Acessibilidade na construção das políticas educacionais inclusivas. Ressalta os avanços discretos e as ações pontuais em termos de políticas educacionais dentro da instituição e que precisam se ampliadas e consolidadas como uma política educacional inclusiva.

A dissertação de Castilho (2012) enfatiza que com a criação do Prouni em 2004 e do Incluir em 2005 foram intensificadas as ações envolvendo a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior. Ressalta a instituição dos Núcleos de Acessibilidade na viabilização das ações de acesso e permanência desses estudantes e com isso objetiva caracterizar as estratégias de acessibilidade para a permanência do acadêmico com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas Universidades públicas Estaduais e Federais do Estado do Paraná, previstas na documentação legal (resoluções) e documentos complementares de domínio público, concernente aos núcleos/programas de acessibilidade dessas instituições.

O trabalho de Souza (2010) objetivou analisar o Programa Incluir como expressão das políticas de acesso e permanência de pessoas com deficiência na educação superior e a participação deste na construção e fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade. Ressalta a importância dos Núcleos no melhoramento do acesso de pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos nas instituições, este deve articular ainda a inclusão educacional e social dos discentes com deficiência. Contudo, a autora chama atenção de que essa perspectiva parece não se confirmar quando se avalia os relatos de algumas instituições contempladas com o Programa Incluir, as quais consideram que a implantação do Núcleo é insuficiente para garantir qualidade no acesso e, sobretudo na permanência das pessoas com deficiência na educação superior.

Quanto à Revista de Educação Especial de Santa Maria foi feito um levantamento, considerando todos os volumes publicados no período de 2005 a 2015, que totalizam 29 números e 352 artigos. Desses, apenas 12 trabalhos apresentam títulos envolvendo a educação superior e a inclusão de pessoas com deficiência. Contudo, após leitura do resumo e palavras-chaves, identificamos que nenhum artigo versa diretamente sobre núcleo de acessibilidade e programa incluir e apenas 1 analisa aspectos envolvendo acesso e permanência de discentes com deficiência nas universidades, destacando a política institucional de acessibilidade para a construção de práticas inclusivas. Trata-se do trabalho de Rocha e Miranda (2009) que tem por objetivo analisar as condições de acesso e permanência do discente com deficiência numa universidade federal da região nordeste.

Um aspecto que evidencia ainda a reduzida publicação de estudos nesta área pôde ser constatado através do rastreamento realizado na Revista Brasileira de Educação Especial de Marília-SP para a configuração do estado da arte sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, pois no período de 2005 a 2015 foram encontrados apenas 10 trabalhos (09 relatórios de pesquisa e 01 ensaio) com a temática em discussão.

Convém destacar que no período estabelecido houve a publicação de 11 volumes da Revista, totalizando 37 exemplares ou números, contendo em média 10 trabalhos publicados entre relatórios de pesquisa, ensaios e resenhas. Desse modo, houve a publicação em média de 370 trabalhos e desses apenas 10 fazem referência a educação superior e a inclusão de pessoas com deficiência, isto é, em 10 anos apenas 2,7% dos estudos foram dedicados a essa temática.

Após essa primeira etapa de rastreamento, foi realizada a leitura dos artigos e identificamos que dos 10 artigos encontrados, apenas 05 versam a sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência na educação superior e as condições de acesso e permanência oferecidas via políticas institucionais de acessibilidade. Contudo, somente 2 dos trabalhos analisados, fazem referência ao Programa Incluir. Trata-se do trabalho de Castro e Almeida (2014) que identifica as ações e iniciativas de universidades públicas brasileiras no que se refere ao ingresso e permanência de pessoas com deficiência com o objetivo de verificar as barreiras e os aspectos facilitadores encontrados por esses estudantes no ensino superior.

Temos ainda o estudo de Siqueira e Santana (2010) cujo objetivo é conhecer as ações contidas nas propostas contempladas pelo Programa Incluir nos anos de 2005 a 2008. Observamos que nenhum dos trabalhos elencados na Revista Brasileira de Educação Especial se relaciona diretamente aos núcleos de acessibilidade.

Todo esse levantamento aponta para a necessidade do desenvolvimento de estudos sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, uma vez que a compreensão desse fenômeno é de fundamental importância para a elaboração de estratégias e rotinas de trabalho que realmente atendam às particularidades das pessoas com necessidades educacionais específicas, bem como permite o aprimoramento e consolidação de uma política institucional de acessibilidade, rompendo, dessa forma, com o histórico estigma assistencialista e filantrópico que permeia o atendimento às pessoas com deficiência no âmbito das instituições educacionais.

Assim, em face do atual contexto universitário e das formas de inserção da pessoa com deficiência na educação superior é necessário realizar um estudo crítico-reflexivo desde as cotas para o ingresso da pessoa com deficiência nas universidades (política de ações afirmativas já adotada por algumas universidades federais, como é o caso da Ufma) até os Núcleos de Acessibilidade, órgão implantado por meio do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior do governo federal em 2005, o qual tem por objetivo assegurar o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na universidade.

A implantação do sistema de cotas para pessoas com deficiência representa uma ação política de acesso e busca de democratização do ensino superior, dada as contradições do mundo capitalista globalizado, o qual tem na homogeneização e individualismo os seus parâmetros de qualidade e sustentação.

Referente à cota para pessoas com deficiência, diferente do que ocorria com as direcionadas às cotas raciais (negros, pardos e indígenas) e sociais (estudantes oriundos de escola pública) não havia uma obrigatoriedade por parte do MEC, pois as universidades federais tinham autonomia para aderir ou não a essa política de ação afirmativa. Convém destacar que até 2016, das 63 universidades federais existentes no país, apenas 13 instituições adotaram a cota para pessoas com deficiência, são elas: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal do Pampa (Unipampa); Ufma; Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf); Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro (Faetec); Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (Uezo); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj); Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes); Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG); Universidade Estadual do Maranhão (Uema) e Universidade Estadual da Bahia (Uneb).

Assim, até o ano de 2016 não havia uma política nacional que assegurasse cotas para o ingresso de pessoas com deficiência nas universidades federais, esse público era indiretamente atendido, segundo Saraiva (2015) por responderem a outros requisitos das diferenças, tais como: classe social e questão étnica.

Em 28 de dezembro de 2016, o governo federal aprovou a Lei nº 13.409 que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 e assim estabelece a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2012a, 2016).

No tocante ao ensino superior, a Lei nº 13.409 no seu artigo 3º dispõe que:

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

Ressaltamos que no prazo de dez anos a Lei nº 12.711/2012 deverá passar por uma revisão da política de cotas para o acesso às instituições de educação superior de

discentes pretos, pardos, indígenas e de pessoas com deficiência, bem como dos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

É necessário destacar que, mesmo antes da aprovação da Lei 13.409, as instituições de ensino superior, precisavam assegurar um atendimento específico para aqueles que desejassem participar dos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos de graduação, em conformidade com o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015a, não paginado).

A Lei 13.409/2016 não deixa de responder a insatisfação de pessoas com deficiência, militantes, trabalhadores e demais sujeitos envolvidos com os direitos da pessoa com deficiência no que se refere ao veto do artigo 29 da Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), o qual determinava que as instituições de educação profissional e tecnológica, bem como as de educação, ciência e tecnologia e as de educação superior, públicas federais e privadas deveriam reservar, nos seus processos seletivos, no mínimo 10% de suas vagas, por curso e turno, para estudantes com deficiência (BRASIL, 2015a).

Esse veto representou um recuo diante da grande necessidade de esse público ingressar na educação superior e legitimou que apenas 20,6% das universidades federais tenham trabalhos mais amplos no que se refere a uma política de inclusão, pois tentam organizar atuações que envolvem desde o ingresso até a conclusão dos cursos desses alunos.

Apesar de o sistema de cotas representar um avanço, ele sozinho não tem condições de democratizar o acesso à educação de pessoas com deficiência, pois não é suficiente para garantir a permanência na universidade, visto que esta exige uma reorganização do processo de ensino-aprendizagem e elaboração de ações específicas para o efetivo atendimento das necessidades da pessoa com deficiência.

Quanto a esse aspecto Rossetto (2009, p. 3-4) esclarece que:

As pessoas com deficiência enfrentam uma série de dificuldades para poderem ingressar numa Universidade e, quando ingressam, encontram ainda dificuldades para prosseguirem seus estudos, principalmente pela inexistência de uma política institucional de acompanhamento que permita identificar suas necessidades educativas e preparar as instituições e seus professores para atendê-los.

Nesse sentido, os serviços de apoio para a efetivação de políticas públicas de inclusão constituem recursos indispensáveis para a participação plena da pessoa com deficiência na universidade. É necessário pontuar que além de atender aos estudantes com deficiência, as políticas institucionais de acessibilidade na universidade devem contemplar também todos os sujeitos envolvidos no processo educacional (professores, gestores, técnicos administrativos – com ou sem deficiência). Essa tônica evidencia o aspecto da permanência, o que se configuraria em passos efetivos para a democratização.

Sem essas políticas institucionais de inclusão, os alunos com deficiência que estão dentro da universidade podem estar sendo excluído dos processos de ensino-aprendizagem dentro de sala de aula, bem como de todos os espaços físicos ou não que representam barreiras à sua participação em termos atitudinais, comunicacionais, arquitetônicos, etc.

Magalhães (2006) aponta que até o início de 1980 poucas pessoas com deficiência tinham acesso ao ensino superior no país e destaca que foi durante os anos de 1980, a partir das discussões internacionais referentes à exclusão social das pessoas com deficiência, que foi possível um aumento no acesso desses estudantes ao ensino superior. Tratou-se de um acesso permeado por condições adversas no tocante a falta de acessibilidade e o suporte de legislações específicas sobre acesso e permanência nesse nível de ensino, pois até então a sociedade pouco trabalhava na perspectiva de incluir esses grupos.

Nos anos de 1990, sobretudo após a realização das conferências internacionais⁹ há uma preocupação em oferecer condições adequadas de acesso e permanência no ensino superior para as pessoas com deficiência. Essa preocupação, segundo Saraiva (2015) foi concretizada por meio de leis, decretos, resoluções, portarias, etc.

⁹ Com base em Saraiva (2015), cita-se que a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jontiem – Tailândia no ano de 1990 apresenta o compromisso dos países em assegurar educação como um direito fundamental de todos, dessa conferência se originou a Declaração de Jontiem. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada, em 1994, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) em Salamanca – Espanha teve 92 países (dentre eles o Brasil) e 25 organizações internacionais e legitimaram o compromisso em favor da educação para todos, bem como defenderam o direito de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais terem acesso ao sistema regular de ensino. A partir dessa Conferência tem-se a Declaração de Salamanca, que transforma os sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos.

Na década de 1990 existe um discurso inclusivo, o respeito aos princípios democráticos de igualdade, equidade e diversidade, fundamentando o sistema educacional do Brasil (SARAIVA, 2015).

É preciso considerar que esse foi um contexto pós-Constituição Federal de 1988, a qual avançou no sentido dos direitos humanos e no atendimento às necessidades sociais, porém os anos de 1990, evidenciando a face contraditória do mundo capitalista, também trouxeram reformas alicerçadas em princípios neoliberais, focados em estratégias globais de desenvolvimento econômico. A educação, nesse contexto, é considerada a partir de uma perspectiva mercadológica orquestrada pelo Banco Mundial.

É necessário destacar que desde a década de 1980 e mais efetivamente a partir dos anos de 1990 o governo federal tem proposto leis, decretos, portarias e políticas com vistas a assegurar participação da pessoa com deficiência no ensino superior, dentre esses documentos, destacamos:

A Resolução nº 02 do Conselho Federal de Educação de 24 de fevereiro de 1981, a qual versa sobre a concessão para a dilatação do prazo de conclusão dos cursos de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas que interfiram na capacidade de aprendizagem (BRASIL, 1981). De acordo com Saraiva (2015) é através desse documento que a educação especial é incorporada pelas instituições de educação superior, trata-se do primeiro instrumento legal que referenda a pessoa com deficiência no âmbito da educação superior.

Convém ressaltar que a Constituição Federal de 1988 no: artigo 205 trata da educação como direito de todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; artigo 206, inciso I aborda sobre a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e artigo 208, parágrafo III, que trata do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. No que se refere ao ensino superior o decreto ressalta a necessidade de oferecer adaptações de provas e apoios necessários; o estabelecimento de tempo adicional para a realização das provas, considerando as características da deficiência; observa ainda sobre os processos seletivos para o ingresso de pessoas com deficiência no sistema universitário e aponta a expedição, por parte do MEC, de instruções para que os programas de

educação superior acrescentem nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionadas à pessoa com deficiência (BRASIL, 1989, 1999).

A Portaria nº 1.793/1994 que recomenda a inclusão da disciplina “aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas e a recomendação da inclusão de conteúdos referentes a essa disciplina em cursos da área da saúde, no curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com suas especificidades. A portaria recomenda ainda a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial. Trata-se de um documento legal que parte da necessidade de se complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que atuam junto às pessoas com deficiência (BRASIL, 1994).

O Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 08 de maio de 1996, sugere encaminhamentos para o processo de ingresso do aluno com deficiência no Ensino Superior, sobretudo no concurso vestibular, e convida as instituições a atuarem de maneira flexível no que concerne aos serviços educacionais, de infraestrutura e de capacitação de recursos humanos, de forma que atendam às necessidades educacionais e sociais desses alunos (BRASIL, 1996). Esse aviso circular, conforme Saraiva (2015) inicia os diálogos sobre adequações para o acesso dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior.

O Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, regulamenta as Leis nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, que estabelece a prioridade de atendimento às pessoas que especifica e a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 que propõe normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000a, 2000b, 2004). O Decreto destaca em seu artigo 24 que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. Ressalta ainda que o poder público deve promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior dos cursos de Engenharia, Arquitetura e correlatos. Aponta para a necessidade de construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados acessíveis a todos; o uso de veículos de transporte coletivos acessíveis e a eliminação de barreiras na comunicação (BRASIL, 2004).

A Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação com diretrizes que asseguram o direito à educação comum a todas as pessoas, assim como o direito dos alunos com deficiência de receberem essa educação, sempre que possível, juntamente com as demais pessoas nas escolas regulares; estabelece objetivos e metas à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001).

A Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Libras e dá outras providências ressalta que o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão do ensino da Libras nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistérios, em seus níveis médio e superior, como parte integrante dos parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 2002).

A Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003 dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições (BRASIL, 2003). Essa portaria revogou a portaria anterior de nº 1.679, de 02 de dezembro de 1999 que já determinava que fossem incluídos nos instrumentos avaliativos das condições de oferta de cursos superiores os requisitos para a acessibilidade de pessoas com deficiência, com o objetivo de autorizar, reconhecer e credenciar instituições de ensino superior, bem como para sua renovação.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Tal decreto faz a distinção entre pessoa com deficiência auditiva e pessoa surda, apresenta a Libras como componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores para atuação no magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia. Expõe ainda sobre a formação do professor, instrutor e do tradutor e intérprete de Libras, além do ensino da língua portuguesa como segunda língua para o surdo e o estabelecimento, no ensino regular, da educação bilíngue. No que se refere ao direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva o decreto destaca que as instituições federais, tanto de educação básica quanto superior, devem assegurar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005a).

Apresenta-se ainda a criação, em 2005, do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, que objetiva garantir o pleno acesso de pessoas com deficiência na educação superior. O programa fomenta o estabelecimento de Núcleos de Acessibilidades que devem responder por ações institucionais que possibilitem a participação de pessoas com deficiência nas Ifes por meio da eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2015b).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. No artigo 5º, inciso VII discorre sobre apoio técnico e financeiro para a estruturação de núcleos de acessibilidades nas instituições federais de ensino superior, os quais objetivam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011a).

Em 2008 é instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no que se refere à educação superior apresenta que a educação especial se concretiza a partir de ações que promovam acesso, permanência e participação dos discentes. Discorre sobre a necessidade do planejamento e organização de recursos e serviços para o desenvolvimento de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que precisam ser ofertados desde os processos seletivos, perpassando pelo desenvolvimento de todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008a).

O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, destaca em seu artigo 24, parágrafo 5º que:

Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2009a, não paginado).

O Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010 dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), que tem por finalidade ampliar as condições de permanência dos estudantes na educação superior pública federal. No que se refere ao público alvo da educação especial, o decreto prevê em suas ações o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010a).

O Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011 instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite com 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. O Plano apresenta quatro eixos de atuação: acesso à educação, inclusão social, acessibilidade e acesso à saúde. No que se refere à educação, o plano envolve desde as salas de recursos multifuncionais na educação básica até a instituição dos núcleos de acessibilidade por meio do Programa Incluir (BRASIL, 2011).

Diante dos documentos supramencionados, destaca-se o Programa Incluir, que segundo Souza (2010) se configura como a política mais estruturada, dos anos 2000, no que se refere ao acesso de pessoas com deficiência na educação superior do país e a principal referência utilizada pelas instituições federais de educação superior para atender aos discentes com deficiência.

A despeito de todo esse arcabouço jurídico normativo é necessário destacar que eles se constituem um avanço significativo na proposta de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, destacadamente no sistema educacional de nível superior, contudo não são suficientes para assegurar de fato a participação plena desse segmento em todo corpo social, pois, isto exige rupturas e transformações de ordem econômica, política, ideológica, cultural, etc., pois como visto no primeiro capítulo, estamos submersos numa estrutura em que os rearranjos institucionais para garantir a acumulação do capital, muitas vezes à custa da educação pública de qualidade, vêm sendo constantemente operacionalizados.

É de fundamental importância refletir acerca das condições e mecanismos institucionais oferecidos para assegurar a educação universitária às pessoas com deficiência, as quais transcendem o aparato jurídico-político e exigem atuações concretas de enfrentamento a qualquer forma de segregação institucionalizada.

A partir dos estudos de Georgen (2010), Saraiva (2015) constata que mesmo diante dos últimos avanços no que tange a expansão da educação superior, este nível de ensino permanece elitista e excludente, distante ainda de alcançar os parâmetros de uma efetiva democratização.

No entanto, mesmo diante de uma conjuntura adversa, foi possível identificar políticas que contribuíram para a ampliação do ingresso de pessoas com deficiência na educação universitária, evidenciando as correlações de forças e conquistas oriundas do protagonismo de sujeitos políticos (pessoas com deficiência, trabalhadores da educação, conselheiros, etc.).

Saraiva (2015) também aponta o Reuni como um programa que possibilitou o ingresso de pessoas com deficiência na educação superior por meio da ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil. O Pnaes expressa essa diretriz do Reuni e em seu artigo 3º aborda sobre as áreas em que as ações de assistência estudantil devem alcançar e neste rol aponta “o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade e superdotação” (BRASIL, 2010a, não paginado).

Saraiva (2015) destaca ainda que a expansão e reestruturação das Ifes também envolvem a ampliação de estrutura predial com novas edificações, considerando os parâmetros de acessibilidade, para atender aos requisitos básicos da participação de pessoas com deficiência nesse nível de ensino.

Esses aspectos coadunam com o entendimento de Ferreira (2012) ao destacar que o Reuni pôde atender, a partir de suas propostas de inclusão social, às pessoas com deficiência, pois estas também podem estar inseridas em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Outro fator que pode ter contribuído para a ampliação do número de pessoas com deficiência nas Ifes, além do Programa Incluir, que segundo Saraiva (2015, p. 49) “[...] se consolida e assume proporções cada vez maiores nas Ifes desde a sua concepção em 2005, na medida em que visa promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade para estudantes com deficiência nas Ifes” foi a promulgação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) que estabeleceu como estratégia, ampliar as taxas de acesso e permanência do público alvo da educação especial.

Antes de aprofundar os estudos sobre pessoas com deficiência e a participação no espaço acadêmico é importante apresentar a população com deficiência que consta nos dados estatísticos oficiais do Brasil. Os resultados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) apontam que 23,9% da população total do país apresentam algum tipo de deficiência¹⁰, isto é, 45,6 milhões de pessoas. O Nordeste concentra o maior percentual (26,6%).

Do total de 45,6 milhões, aproximadamente 35,7 apresentam deficiência visual; 13,2 deficiência física; 9,7 deficiência auditiva e 2,6 mental. Convém destacar que uma pessoa pode ter mais de um tipo de deficiência (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

¹⁰ O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 especifica deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental e deficiência múltipla (BRASIL, 2004). A terminologia “deficiência intelectual” substituiu “deficiência mental” em 2004 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em conjunto com a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) a partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual. Destaca-se também a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista que estabeleceu em seu artigo 1º que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012b, não paginado).

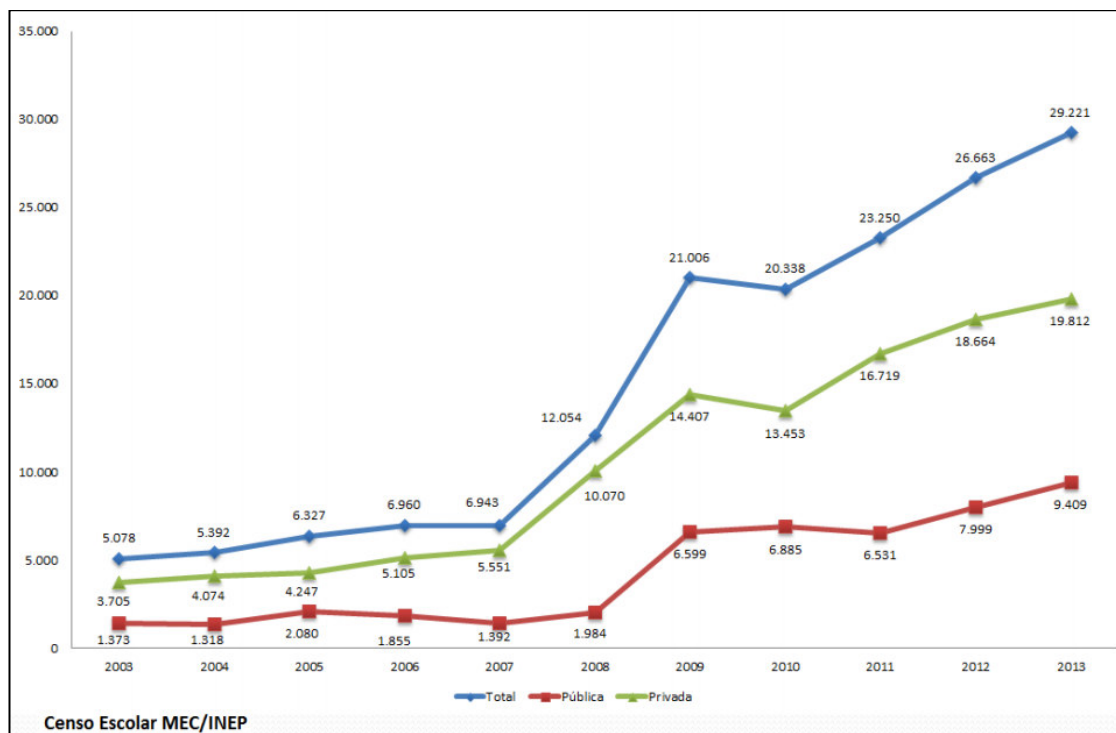
Referente ao ingresso de pessoas com deficiência na educação superior podemos inferir, por meio dos dados organizados pelo Inep do Censo da Educação Superior, que houve um relativo aumento, sobretudo após o ano de 2007 (ano de implantação do Reuni) e dois anos de vigência do Programa Incluir (BRASIL, 2014b).

Essa elevação resulta, sobretudo, da implantação e implementação de políticas públicas, bem como de leis, decretos, conferências, etc., as quais se delineiam nos anos de 1990 e se consolidam no século XXI, a partir do Programa Incluir, instituído em 2005 pelo governo federal, período em que podemos observar uma expansão mais significativa desse público.

Convém destacar que consideramos a inclusão de pessoas com deficiência no bojo dessa política de expansão da educação superior um grande avanço, visto que representa um olhar para esse público historicamente estigmatizado e destituído de políticas que lhes assegurassem condições de se desenvolverem com autonomia, pois se trata de uma política que não se restringe ao aspecto assistencialista ou a concessão de benefícios pecuniários, mas em formar um sujeito crítico em condições de contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Os dados do Inep/MEC sobre o acesso de pessoas com deficiência na educação superior no período de 2003 a 2013 revelam esse crescimento, ainda que não se desconsiderem os desafios que ainda estão postos para que esse público tenha o acesso universalizado à educação, sobretudo a de nível superior (gráfico 2).

Gráfico 2 - Acesso das pessoas com deficiência na educação superior



Fonte: Brasil (2014b).

A partir de uma análise comparativa, observamos que no período de 2003-2013 o maior crescimento no número de alunos ocorreu nas instituições privadas. Nesse intervalo houve um aumento de 24.143 matrículas de estudantes com deficiência, desses 66,7% (16.107) da rede privada e 33,3% (8.036) da rede pública. Saraiva (2015, p. 51) afirma que: “Esse aumento de matrículas de alunos com deficiência, principalmente no setor privado, possivelmente é reflexo das iniciativas governamentais para a expansão do ensino superior como já discutido”.

O próprio Reuni indicou a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil e neste aspecto podemos considerar as pessoas com deficiência e o Prouni também frisa como uma das condições que o candidato pode satisfazer para participar do programa, ainda que não seja eliminatória, é ser pessoa com deficiência. Acresce-se a isso a consolidação das políticas voltadas para educação básica, as quais contribuiram para a ampliação do acesso desse público a educação superior.

Saraiva (2015) também destaca que o paulatino ingresso desses estudantes nesse nível de ensino se opõe, aparentemente, às práticas discriminatórias e à cultura elitizante e seletiva que impregna a educação superior, pois do total de 7.305.977 matrículas, apenas 29.221 corresponde às matrículas de pessoas com deficiência, o que representa apenas 0,39% do total. Convém destacar ainda, que desse universo de pessoas com deficiência, somente 0,9% do total está na faixa dos 18 a 24 anos de idade, esses dados revelam que mais de 99% das pessoas com deficiência estão fora do sistema educacional.

No entanto, considerando que a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior é recente e que somente a partir de 2009 o censo da educação superior trouxe informações sobre esse público nesse nível de ensino, é possível afirmar que tivemos um significativo avanço.

Portanto, o direito de todos à educação ainda continua sendo um grande desafio, sobretudo para as pessoas com deficiência que enfrentam barreiras desde o início de sua vida estudantil e têm essas dificuldades acentuadas na educação superior, pois só muito recentemente o poder público tem trabalhado mais enfaticamente na utilização de programas que permitam a inclusão desse público dentro das universidades. Em vista desse curto espaço de tempo, pressupomos que essas instituições ainda enfrentam muitos entraves para a plena participação desse público em âmbito acadêmico.

Assim, o processo de inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, apesar de se constituir num direito social e estar na Constituição Federal de 1988, ainda representa um desafio no atual contexto, uma vez que as condições oferecidas não têm sido

completamente adequadas e suficientes para o real atendimento universalizado da pessoa com deficiência, estabelecendo, desse modo, um distanciamento entre o que a lei propõe e a realidade concreta.

A pauta da inclusão, conforme defende Rossetto (2009), está para além do que propõem os documentos oficiais que respaldam as diretrizes educacionais. Glat e Pletsch (2005) ressaltam que a qualidade das políticas sociais de educação inclusiva é proporcional ao envolvimento e parceria entre a universidade e sociedade/sistema educacional, o que exige repensar a instituição universitária e o trabalho docente, tão profundamente atacado diante da ideologia neoliberal.

Quanto ao papel da universidade, Glat e Pletsch (2005) ressaltam que um dos grandes desafios na contemporaneidade é formar educadores que não sejam meros transmissores de conhecimentos, mas, que desenvolvam, principalmente, novas atitudes diante da diversidade humana. Quanto a isso é necessário destacar que não se trata de simplesmente responsabilizar os educadores na condução do ensino público, mas de lhes oferecerem também condições possíveis de trabalho.

Ferreira (2007) ressalta que o professor deve se envolver num outro paradigma de educação, considerado como aspecto fundante da diversidade humana, sem essa mudança de concepção não há como se organizar um sistema educacional inclusivo. Além desses aspectos, a autora destaca a importância da remoção de barreiras arquitetônicas e até atitudinais, o investimento na formação de professores, adaptações curriculares, assessoria psicopedagógica e produção e adequação de recursos pedagógicos.

A inclusão da pessoa com deficiência, para a autora, deve envolver o atendimento em toda trajetória escolar, desde o acesso, ingresso, permanência até a saída. Propõe que as ações não devem ficar restritas a educação, mas precisa fazer interface com outras políticas, em especial a de saúde. Diante disso, também cita a necessidade de um trabalho multidisciplinar de psicólogos, psiquiatras, pedagogos e assistentes sociais nas universidades.

O fenômeno da inclusão e exclusão, para Siqueira e Santana (2010), constituem facetas de uma mesma realidade, pois para ambas, discutir inclusão significa admitir a inerente lógica excludente presente nos modos de organização e produção social que se pretende modificar ou transformar.

Ressaltam que o processo de inclusão implica em transformação nos ambientes físicos, nos procedimentos técnicos e, sobretudo, na mentalidade das pessoas. Discorrem que a proposta de uma educação para todos deve transcender o espaço escolar, pois o fenômeno

da discriminação no ambiente escolar/universitário não é uma particularidade desse contexto, pois envolve e expressa a sociedade como um todo.

Nesse contexto, devemos ficar atentos ao discurso indiscriminado da inclusão, o qual é extremamente funcional a lógica do capital, pois não critica as bases que legitimam os processos de exploração, desigualdade e discriminação que sustentam o referido sistema, ou seja, não enfrenta as causas reais que estigmatizam e impedem os sujeitos de participarem da vida social, tais como: a concentração de riqueza na mão de poucos, a divisão de classes, a propriedade privada, etc.

Trata-se de uma inclusão dentro dos limites da ordem burguesa, portanto incapaz de produzir transformações reais na sociedade dividida em classes, apresenta caráter contraditório, além de múltiplas causalidades e funcionalidades no âmbito da relação capital e trabalho, uma vez que tem se efetivado a partir de uma inclusão precária e até excludente.

Esse fato nos instiga a captar a essência dos fenômenos, os quais não se expressam imediatamente, “ela é mediata ao fenômeno e se manifesta em algo diferente daquilo que é” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 39). As autoras ressaltam ainda que descobrir a essência dos fenômenos, numa perspectiva crítico-dialética implica situá-los na realidade social sob a perspectiva da totalidade concreta.

Assim, a política educacional na perspectiva da inclusão não deixa de fazer parte das políticas focais do Estado com vista a um atendimento de forma emergencial, a qual não interfere nas condições estruturais da sociedade, antes contribui para a consolidação de um mercado mundial da educação.

Santos (2013) ressalta que a inclusão da pessoa com deficiência na educação, sociedade e trabalho justifica-se porque o Estado não deseja se responsabilizar pela sobrevivência destes. Não há lugar para pessoas não consumidoras, desocupadas. Para o Banco Mundial todas as pessoas precisam conseguir custear sua sobrevivência e assim é preciso torná-las pessoas consumidoras. Trata-se de uma cidadania caracterizada pela via do consumo, o cidadão consumidor.

Desse modo, é necessário compreender a política de educação inclusiva dentro de um contexto mais geral de reestruturação econômica, política, jurídica e cultural da sociedade capitalista. Portanto, a inclusão não pode ser analisada como um fato isolado, descontextualizado, pertencente apenas ao campo educacional, pois é o próprio sistema capitalista que constrói as condições objetivas e subjetivas dos projetos educacionais de um país.

É necessário compreender ainda que essa política não é produto apenas das orientações do capital neoliberal, mas também expressa em sua estruturação as reivindicações históricas dos segmentos que lutam pelos direitos dos grupos excluídos socialmente e, neste caso particular, a pessoa com deficiência.

Referente a isso Behring e Boschetti (2011, p. 37) advertem quanto às análises unilaterais no campo da política social:

São exemplos de análises unilaterais no campo da política social aquelas que situam a emergência de políticas sociais como iniciativas exclusivas do Estado para responder a demandas da sociedade e garantir hegemonia ou, em outro extremo, explicam sua existência exclusivamente como decorrência da luta e pressão da classe trabalhadora. Em ambas predomina uma visão do Estado como esfera pacífica, desprovido de interesses e luta de classe.

Restringir-se a uma análise unilateralizante implica no não reconhecimento de que as políticas sociais também podem ser centrais nas lutas dos trabalhadores e dos segmentos historicamente vulnerabilizados e podem “garantir ganhos para os trabalhadores e impor limites aos ganhos do capital” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 37).

Assim, apesar de reconhecermos as limitações que envolvem as políticas e os processos de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior, consideramos a existência desses mecanismos extremamente relevantes na atual conjuntura, pois, diante das contradições próprias do sistema capitalista, conseguiram trazer para o campo educacional superior, pessoas que não teriam condições de ingressar, permanecer e concluir o curso nesse nível de ensino se não tivessem sido organizados tais suportes institucionais.

Após a formatação dessa política e a compreensão da educação como direito de todos e responsabilidade do Estado, tem-se que são as instituições (escola/universidade) que necessitam se adequar para atender as especificidades dos alunos, considerando seus diferentes tempos e espaços de ensino aprendizagem. Trata-se de uma tentativa de superar a perspectiva histórica de privatização dos problemas sociais, como se o indivíduo com deficiência fosse o único responsável pelos insucessos da sua vida.

Para esse objetivo é necessário que as alterações na educação tenham como referência as práticas sociais, o que implica mudanças de atitude e mentalidade, já que apenas os documentos oficiais, as leis e decretos que regulam a educação não são suficientes.

Santos (2013, p. 67) ressalta que para a inclusão ocorrer é necessária “uma nova visão de homem, mundo e sociedade, em que o respeito às diferenças ultrapasse o discurso e as políticas governamentais e se materialize em nossas diferentes formas de produção e relações sociais”.

Diante do exposto é necessário que as garantias previstas em lei se expressem na realidade acadêmica, nos espaços administrativos, nas propostas curriculares, nos espaços físicos e arquitetônicos, nas relações entre professores, alunos e administrativos e toda a comunidade acadêmica de maneira geral.

Assim, o estudo de pessoas com deficiência no ensino superior constitui mais que uma forma de elaboração de diagnósticos, mas representa uma importante estratégia para propor alternativas de superação de barreiras e construção de políticas institucionais de acessibilidade que atendam eficazmente as pessoas com deficiência, dando a estas plenas condições de se desenvolverem no contexto universitário e tornarem-se profissionais autônomos e bem qualificados, capazes de participarem ativamente da sociedade.

3.1 Políticas institucionais de acessibilidade e inclusão na educação superior: a relevância do Programa Incluir

Em face das discussões discorridas no capítulo anterior, é notório a consolidação e reconhecimento do direito social de pessoas com deficiência à educação superior, sobretudo durante a administração do presidente Lula, governo que mais trouxe documentos legais para o acesso de pessoas com deficiência a esse nível de ensino, mesmo considerando as contradições e ambiguidades já apontadas.

As legislações expressam avanços no atendimento especializado para pessoas com deficiência nas instituições públicas e privadas da educação superior. As Ifes com a implantação e implementação dos núcleos de acessibilidade, por meio do Programa Incluir, são favorecidas no processo de construção de uma política institucional de acessibilidade, pois este Programa trouxe recursos para a estrutura física, materiais didáticos, métodos de ensino e equipamentos de tecnologia assistiva para o atendimento de pessoas com deficiência, numa forma de promover acesso e viabilizar a permanência deste segmento na educação superior.

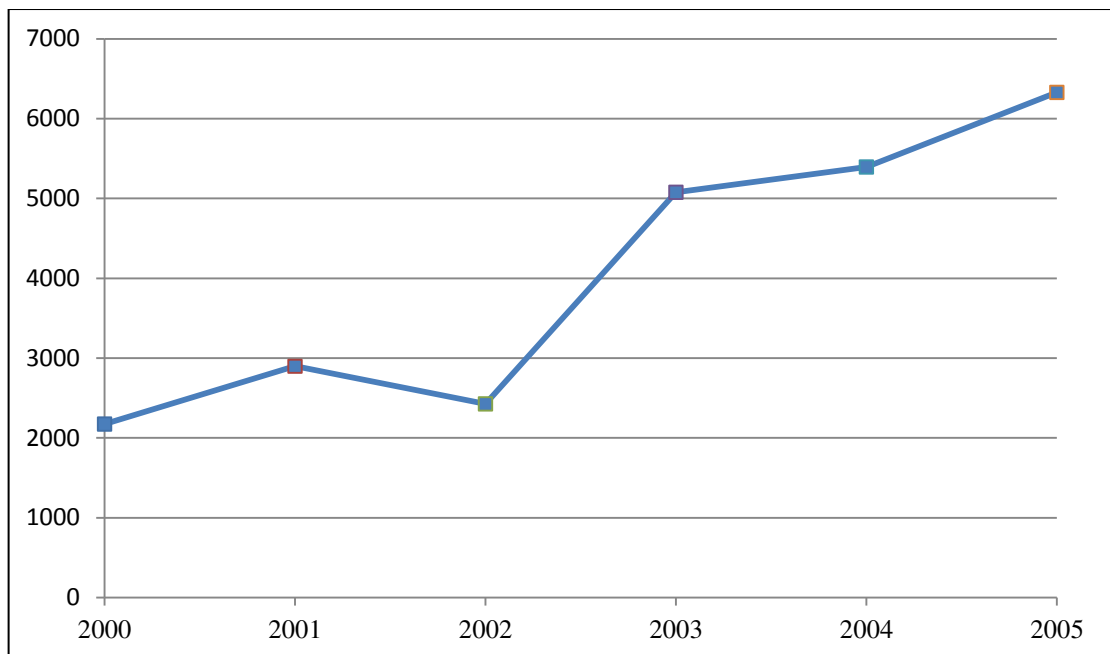
Neste capítulo analisaremos o Programa Incluir no contexto das políticas de acessibilidade e inclusão na educação superior, considerando os condicionantes históricos que o determina, seus objetivos, implementação e a nova perspectiva de recursos financeiros para o atendimento de pessoas com deficiência.

O período de implantação do Incluir é marcado, segundo Souza (2010) pelo crescimento do número de alunos com deficiência na universidade, visto que houve um aumento de 179,4% no período entre 2000 e 2005, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2005. Tal fato justifica atuação do Programa Incluir na garantia da

inclusão de pessoas com deficiência na educação superior por meio do desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade dentro das IFES, pois com os núcleos de acessibilidade se desenvolve um trabalho mais específico na eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos (BRASIL, 2013b).

No que se refere ao número de alunos com deficiência na educação superior no período supramencionado, temos, segundo o gráfico 3:

Gráfico 3 - Número de alunos com deficiência na educação superior 2000 - 2005



Fonte: Souza (2010)

Souza (2010) observa que o Incluir corresponde à perspectiva de expansão do número de vagas na educação superior, como forma de alcançar a meta de duplicar o número de estudantes nas instituições públicas no período de cinco anos, a partir de 2007 (ano criação do Reuni). Desse modo, é no bojo das reflexões sobre a Reforma Universitária e as políticas de expansão da educação superior, que surge o Programa Incluir.

Esse crescimento no número de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior se mantém, uma vez que os dados do Inep confirmam tal assertiva ao divulgar em 2014 que o número de pessoas com deficiência nesse nível de ensino alcançou o total de 33.337 matrículas (BRASIL, 2014c; CIANTELLI; LEITE, 2016). Desse quantitativo, 58,9% (19.654) são de instituições privadas e 41,1% (13.723) de instituições públicas. Do

total de estudantes matriculados nas instituições públicas, 77,3% (10.602) são de instituições federais, 18,5% (2.542) de instituições estaduais e 4,2% (579) são municipais.

Esses dados não deixam de expressar o desenvolvimento de políticas públicas para a garantia do acesso e permanência de pessoas com deficiência na educação superior, e destacadamente o Programa Incluir, que tem direcionado suas ações, prioritariamente, para as instituições federais e só posteriormente atendem as universidades estaduais.

O Programa Incluir: acessibilidade na educação superior foi criado no dia 16 de maio de 2005, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) sob o comando da Secretaria de Educação Especial (Seesp) e a Sesu. O Programa representa, segundo o seu Documento Orientador, o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras de acesso à educação universitária e visa promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade no âmbito das Ifes (BRASIL, 2013b).

O edital de implantação do Incluir em 2005 discorre que se trata de um programa de acesso à universidade em cumprimento ao Decreto nº 5296 de 02 de dezembro de 2004. A partir desse edital tem-se uma seleção pública, por parte do MEC, de projetos de instituições federais de ensino superior que visem à inclusão de pessoas com deficiência. Convém destacar que, além do referido decreto, o Programa Incluir também tem como sustentação legal, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e faz referência a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) Norma Brasileira (NBR) 9050¹¹ de 2004.

As instituições federais de educação superior, para garantir sua participação, deveriam apresentar: documentos que identificassem os responsáveis pela execução e efetivação do Programa (termo de adesão); quais os tipos de atividades seriam realizadas, considerando as principais barreiras enfrentadas pelas Ifes e a proposta de intervenção.

No ano de 2006, o edital acrescenta o termo ação afirmativa no conceito do Programa, o que repercute na minimização dos impactos deletérios da desigualdade social (BRASIL, 2006b). Ressalte-se ainda a utilização de acessibilidade aos espaços físicos e aos currículos como ações inovadoras que possibilitam transformação educacional e cultural no âmbito das Ifes.

¹¹ Cf. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.

No que se refere às ações afirmativas, Santos (2013) evidencia o valor social e humano destas, diante das urgências e do quadro de agudização dos problemas sociais, mas reconhece que por serem políticas compensatórias, não são as mais efetivas para o enfrentamento da exclusão educacional, visto que mascara a questão social, perpetuando a desigualdade de classes.

Em 2007 o Programa Incluir passou a fazer parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). No que se refere à educação superior, o PDE versa sobre a expansão das universidades, o aumento de oferta de vagas, a promoção de inclusão social e o aumento de bolsas de estudo (BRASIL, 2007c). Nesse sentido, o Programa contribui para essa expansão e para a promoção da inclusão social na medida em que oferece condições para que o discente com deficiência permaneça e conclua sua graduação, impedindo, desse modo, a evasão desses estudantes (BRASIL, 2013b).

Os editais de 2007 e 2008 ressaltam a criação, reestruturação e consolidação de núcleos de acessibilidade (BRASIL, 2007b, 2008b) que são compreendidos como:

[...] a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo Núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição, como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica e extensão e ensino para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência (BRASIL, 2007b, p. 4).

Observa-se que a proposta de inclusão não fica restrita à mera atuação do núcleo de acessibilidade, como se este pudesse, sozinho, operacionalizar a inclusão educacional e social dos estudantes com deficiência, mas exige a articulação entre os órgãos e departamentos da universidade, o esforço deve ser conjunto, uma vez que a inclusão envolve aspectos complexos e que não se esgotam em elementos físicos ou na adequação de materiais pedagógicos, pois pressupõe também uma dimensão cultural e social que deve promover rupturas com práticas discriminatórias e excludentes.

Saraiva (2015) discorre que não há nenhum documento do MEC que trate sobre a composição mínima da equipe de profissionais que devem atuar no núcleo de acessibilidade. A autora resalta que as Ifes têm plena autonomia para definir as equipes dos Núcleos. Assim, em referência ao atendimento educacional especializado (AEE) a ser desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais da educação básica e nos núcleos de acessibilidade no ensino superior, a autora destaca a Resolução do Conselho Nacional de

Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 4/2009¹², apontando como possíveis profissionais para atuarem nos núcleos de acessibilidade, o docente com formação específica em educação especial, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, profissionais da computação, etc.

Apesar de fazer referência ao termo atendimento educacional especializado e o Decreto nº 7.611, de 17 de dezembro de 2011 ressaltar que o AEE deve ser desenvolvido tanto na educação básica quanto na superior através dos núcleos de acessibilidade e suas ações para eliminação de barreiras que impedem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência, Saraiva (2015, p. 115) aponta que o MEC, por meio da Sesu “[...] ainda não apresentou uma política de AEE aos estudantes com deficiência no ensino superior”.

Na pesquisa de Saraiva (2015) com 17 núcleos de acessibilidade do nordeste brasileiro, as equipes de profissionais que têm atuado nos núcleos são: tradutores intérpretes de Libras (48), técnico em assuntos educacionais (18), assistentes sociais (12), pedagogo (12), psicólogo (10), transcritor Braille (08), revisor Braille (05), instrutor de Libras (02) psicopedagogo (02), assistente administrativo (02), técnico em informática (01), técnico em multimídia (01) e fonoaudiólogo (01).

É necessário destacar que até 2011, o Programa Incluir foi organizado através de chamadas públicas concorrenciais e administrado em parceria entre Sesu e a Seesp. Com a extinção da Seesp, o Programa passou a ser executado pela Secadi, que eliminou os editais e modificou a forma de concessão de recursos financeiros, passando a transferir as verbas diretamente para as IES públicas, a partir de novos critérios.

Em 2012 as ações são universalizadas e ocorre o atendimento de todas as Ifes, sem o auxílio dos editais. A partir dessa mudança, busca-se desenvolver uma política de acessibilidade ampla e articulada, conforme exposto no Documento Orientador do Programa (BRASIL, 2013b). Trata-se de uma forma de institucionalizar as ações de política de acessibilidade na educação superior, é nesse contexto que se define na proposta orçamentária o montante direcionado para cada universidade, considerando o número total de matrículas efetivadas. Conforme Ciantelli e Leite (2016, p. 417) essa é “uma medida política interessante, uma vez que prevê a dotação de recursos anuais no orçamento das instituições para a garantia de ações que promovam a acessibilidade”.

¹² Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

Ciantelli e Leite (2016) discorrem que para a consolidação dessas ações, o MEC cria o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limites em 2011, que dentre várias ações, estabelece o apoio para a ampliação e fortalecimento dos núcleos de acessibilidade nas Ifes.

O Incluir, na perspectiva do acesso e permanência, instituiu os núcleos de acessibilidade como espaços que objetivam garantir o atendimento de pessoas com deficiência na educação superior. A implantação do Núcleo nas Ifes é estabelecida de acordo com a realidade e especificidades de cada instituição.

A operacionalização dos Núcleos é financiada pelo Programa Incluir, este recurso permite a permanência dos estudantes com deficiência na universidade, pois viabiliza o acesso a materiais didáticos acessíveis, uso de tecnologias assistivas, adequação de espaços físicos, etc.

Silva (2013) destaca que os editais publicados no Diário Oficial da União no período de 2005 a 2010 solicitavam das instituições, ações como: criação ou reestruturação de núcleos de acessibilidade; adequação arquitetônica para garantir acessibilidade física (rampas, barras de apoio, corrimãos, pisos táteis, elevadores, sinalizadores e alargamento de portas); compra de equipamentos de tecnologia assistiva, como teclados de computadores, impressoras, máquinas de escrever em Braille, lupas eletrônicas e amplificadores; compra de material didático específico para acessibilidade, como: livros em áudio e Braille, software para ampliação de tela e sintetizadores de voz, dentre outros, considerando a necessidade educacional do discente com deficiência.

O Documento Orientador ainda acrescenta a necessidade da formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e o uso da língua brasileira de sinais e outros códigos e linguagens (BRASIL, 2013b).

Após o envio das propostas ao MEC, estas eram avaliadas por uma comissão da secretaria de educação especial que disponibilizava recursos financeiros para as instituições que correspondiam aos requisitos do Programa.

De acordo com o Documento Orientador do Programa Incluir (2013) os núcleos de acessibilidade devem se estruturar com base em quatro eixos fundamentais, segundo o quadro 2:

Quadro 2 - Eixos fundamentais do Programa Incluir

EIXO	AÇÕES
INFRAESTRUTURA	Os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFES devem ser concebidos e implementados, considerando os princípios do desenho universal ¹³ .
CURRÍCULO, COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO	A garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, ocorre através da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras.
PROGRAMAS DE EXTENSÃO	A participação da comunidade nos projetos de extensão é assegurada a todos, por meio da efetivação dos requisitos de acessibilidade. Além disso, é necessário disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações de extensão, caracteriza-se em compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva.
PROGRAMAS DE PESQUISA	O desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento tem sido importante mecanismo para o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência, quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana, compreendendo a condição de deficiência como característica individual. Assim, é possível, dentro das especificidades de cada programa de pesquisa, articular, ressignificar e aprofundar aspectos conceituais e promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva.

Fonte: Quadro organizado pela autora com base em Brasil (2013b)

O Programa Incluir, ao promover políticas institucionais de acessibilidade para a garantia da plena participação de pessoas com deficiência, adota medidas que delineiam um sistema educacional inclusivo no nível superior, são atuações que se direcionam tanto para o apoio dos estudantes quanto para oferta de condições de acessibilidade, esta compreendida em seu sentido amplo, isto é, não diluídas apenas nas questões arquitetônicas.

¹³ Concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (BRASIL, 2004).

O conceito utilizado de acessibilidade se referencia no Decreto nº 5.296/2004 que regulamenta normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, definindo-a em seu artigo 8º, inciso I, como:

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

Com a ampliação do conceito de acessibilidade para além dos aspectos físicos, promovem-se ações que possibilitem igualdade de oportunidades com as demais pessoas em diversas instâncias sociais, como a educação, saúde, assistência, lazer, etc.

A fim de assegurar uma visão geral do Incluir, desde seu surgimento em 2005, seguem os objetivos traçados pelo programa, os quais se modificam ao longo do seu período de vigência através dos editais. Souza (2010) enfatiza que essas mudanças conceituais repercutem na concepção da política de inclusão que tem sido operacionalizada na educação superior.

Em 2005 é lançado o edital nº 2 do Programa Incluir, com os seguintes objetivos e orçamento, conforme apresentado no quadro 3:

Quadro 3 – Objetivos e orçamento do Programa Incluir - 2005

OBJETIVOS	ORÇAMENTO
a) Fomentar programas ou projetos de ensino, pesquisa e extensão universitária para garantia do acesso de “pessoas com deficiência” à Educação Superior, com igualdade de oportunidades; b) Implementar políticas de ação afirmativa, por meio de ações inovadoras para a inclusão de “pessoas com deficiência” nas IFES; c) Garantir a implementação pelas IFES das disposições do Decreto Presidencial de nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004.	O recurso global previsto pelo edital foi de R\$ 1.000.000,00 (um milhão de reais), sendo que no máximo R\$ 150.000,00 (cento e cinquenta mil reais) seriam para beneficiar até dois programas e até R\$ 700.000,00 (setecentos mil reais) seriam descentralizados para beneficiar sete projetos no valor de até R\$ 100.000,00 (cem mil reais), para adquirir equipamentos ou promover reformas estruturais para acessibilidade, adequados à finalidade do Edital. Os projetos e programas deveriam prever a divisão dos recursos na ordem de 50% para despesas de capital e 50% para despesas de custeio

Fonte: Quadro organizado pela autora com base no edital nº 2 do Programa Incluir (BRASIL, 2005b).

O primeiro edital trabalha a perspectiva de inclusão na educação superior, considerando a elaboração de programas ou projetos de ensino, pesquisa e extensão, privilegiando os aspectos que caracterizam as instituições universitárias (BRASIL, 2005b). Observa-se que o objetivo enfatiza as ações de “acesso” e não dispõe sobre os aspectos da permanência, tão fundamentais para que o estudante com deficiência possa concluir a graduação.

Ressaltamos a preocupação inicial em organizar ações afirmativas que, como exposto acima, apesar de não trazer transformações profundas na desigualdade social, contribuem para sua minimização e para que grupos historicamente discriminados possam ter acesso aos diversos programas, serviços e benefícios que a sociedade dispõe.

O último objetivo destaca a legislação que fundamenta o programa, que neste caso específico refere-se ao Decreto nº 5.296 de dezembro de 2004, já analisado acima.

Em 2006 é publicado o edital nº 08, com os seguintes objetivos e orçamentos, conforme o quadro 4:

Quadro 4 -Objetivos e orçamento do Programa Incluir - 2006

OBJETIVOS	ORÇAMENTO
a) Viabilizar ações para a implementação das disposições dos Decretos Nº 5.296/04 e Nº 5.626/05, complementadas pelas Normas da ABNT; b) Apoiar a organização e implementação do plano de promoção da acessibilidade previsto como elemento básico no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI das IES, em cumprimento ao Decreto nº 5.773/06; c) Fomentar projetos para o acesso e permanência dos alunos com deficiência na graduação e pós-graduação, propiciando ações ou atividades de caráter educativo, cultural, social, científico e tecnológico para promoção da igualdade de oportunidades e atenção à diversidade.	Recurso global previsto pelo edital foi de R\$ 1.100.000,00 (um milhão e cem mil reais), sendo que os projetos poderiam ter, no máximo, o valor de R\$ 100.000,00 (cem mil reais). O valor para aquisição de equipamento e material permanente deveria estar estritamente vinculado ao desenvolvimento dos projetos, devidamente justificado, e restrito a até 50% (cinquenta por cento) do valor da dotação orçamentária.

Fonte: Quadro organizado pela autora com base no edital nº 8 do Programa Incluir (BRASIL, 2006b).

No que se refere às normas legais que fundamentam o programa, há o acréscimo do Decreto que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e dispõe sobre a Libras,

além das normas técnicas referendadas pela ABNT, em especial a NBR 9050. O edital de 2006 não menciona as ações afirmativas e os programas envolvendo ensino, pesquisa e extensão.

Os objetivos não ficaram restritos ao acesso, mas mencionaram também a permanência tanto na graduação quanto na pós-graduação a partir de ações diversas. Nota-se que há um aprimoramento dos objetivos do Programa Incluir nesse sentido. Destaca-se que nesse momento os núcleos de acessibilidade ainda não são trabalhados como proposta de eliminação de barreiras no âmbito da educação superior.

Quanto aos objetivos e questões orçamentárias do edital nº 03 do Programa Incluir de 2007, segue apresentado no quadro 5:

Quadro 5 -Objetivos e orçamento do Programa Incluir - 2007

OBJETIVOS	ORÇAMENTO
a) Promover ações para que garantam o acesso pleno de “pessoas com deficiência” às Instituições Federais de Educação Superior – IFES; b) Apoiar propostas desenvolvidas nas IFES para superar situações de discriminação contra os estudantes com deficiência; c) Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES; d) Implementar a política de inclusão das “pessoas com deficiência” na Educação Superior; e) Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações.	Edital prevê a aplicação de recursos orçamentários e financeiros, não reembolsáveis, no valor total de R\$ 2.000.000,00 (dois milhões de reais) para apoiar projetos das IFES; Serão descentralizados até R\$ 100.000,00 (cem mil reais) para apoiar 1 (um) projeto por instituição.

Fonte: Quadro organizado pela autora com base no edital nº 3 do Programa Incluir (BRASIL, 2007b)

Esse é o primeiro edital que versa sobre a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes (nota-se que os objetivos deixam claro que o Incluir direciona-se apenas para as universidades federais até o momento). A atuação dos núcleos será na eliminação de barreiras diversas, a fim de que os discentes com deficiência participem de todos os espaços, ambientes, materiais, ações e demais processos desenvolvidos nas instituições.

Além disso, o edital avança no sentido da implementação de uma política de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior e na concepção ampla de

acessibilidade, que não se restringe à dimensão arquitetônica. Podemos observar que o programa tem a preocupação de trabalhar tanto nos aspectos físicos quanto atitudinais, o que envolve, portanto, a dimensão cultural.

No tocante aos objetivos e questões orçamentárias do edital nº 04 do Programa Incluir de 2008, tem-se (quadro 6):

Quadro 6 -Objetivos e orçamento do Programa Incluir - 2008

OBJETIVOS	ORÇAMENTO
a) Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior; b) Promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Ifes; c) Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior; d) Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações.	Edital prevê a aplicação de recursos orçamentários e financeiros, não reembolsáveis, no valor total de R\$ 3.300.000,00 (três milhões e trezentos mil reais) para apoiar projetos das IFES; Serão descentralizados até R\$ 120.000,00 (cento e vinte mil reais) para apoiar 1 (um) projeto por instituição

Fonte: Quadro organizado pela autora com base no edital nº 4 do Programa Incluir (BRASIL, 2008b).

Os objetivos são praticamente os mesmos do edital anterior, contudo modifica alguns termos que redirecionam as concepções até então trabalhadas, esse é o ano de aprovação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nesse momento, a educação especial operacionalizada na educação superior é compreendida a partir da perspectiva da educação inclusiva (SILVA, 2013). É necessário destacar que ao realizar essa mudança, o Programa Incluir também modifica o seu público alvo, que deixa de ser direcionado apenas para pessoas com deficiência e passa a atender também pessoas com transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (público alvo da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva).

Em 2009 tem-se o edital nº 05 com os seguintes objetivos e questões orçamentárias (quadro 7):

Quadro 7 – Objetivos e orçamento do Programa Incluir - 2009

OBJETIVOS	ORÇAMENTO
<p>a) Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior;</p> <p>b) Promover ações para que garantam o acesso e permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Públicas de Educação Superior;</p> <p>c) Apoiar propostas desenvolvidas nas Instituições Públicas de Educação Superior para superar situações de discriminação contra os estudantes com deficiência;</p> <p>d) Promover a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicações.</p>	<p>Edital prevê a aplicação de recursos orçamentários e financeiros, não reembolsáveis, no valor total de R\$ 5.000.000,00 (cinco milhões de reais);</p> <p>Na programação orçamentária financeira do INCLUIR 2009 estão disponíveis, para as Instituições Estaduais de Ensino Superior, R\$ 2.000.000,00 (dois milhões de reais);</p> <p>Para as Instituições Estaduais de Ensino Superior, estão previstos apenas recursos de custeio.</p> <p>Serão descentralizados ou conveniados até R\$ 120.000,00 (cento e vinte mil reais) para apoiar 1 (um) projeto por instituição</p> <p>Nota: único edital que prevê recursos para instituições estaduais</p>

Fonte: Quadro organizado pela autora com base no edital nº 5 do Programa Incluir (BRASIL, 2009c).

No edital de 2009 os aspectos referentes à criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade são suprimidos. Uma observação relevante desse ano é que o edital não fica restrito apenas às Ifes, mas abre espaço para que as universidades estaduais também possam participar do programa Incluir, ainda que de maneira mais limitada, pois só receberão recursos de custeio, além de que o valor do recurso é menor em relação às Ifes.

Quanto à eliminação de barreiras, o edital 2009 excluiu as atitudinais e arquitetônicas, deixando apenas as físicas, pedagógicas e de comunicação, além de sugerir propostas com vistas à superação de situações discriminatórias, o que não deixa de trabalhar as barreiras atitudinais, sendo esta uma das que mais dificultam a plena participação de pessoas com deficiência na educação superior.

Chahini (2010) aponta a necessidade de remover ou minimizar essas barreiras e sinaliza que por trás das atitudes discriminatórias está, muitas vezes, a desinformação a respeito da deficiência. A autora destaca ainda em seus estudos que as barreiras atitudinais são uma das mais resistentes de serem rompidas.

Convém ressaltar as análises da referida pesquisadora ao sugerir um conceito amplo de acessibilidade, considerando para tanto os aspectos atitudinais, desse modo, enfatiza que:

É conveniente lembrar, mais uma vez, que acessibilidade não se restringe a um conceito ligado apenas a espaço físico, como a remoção de barreiras arquitetônicas. Tão necessárias de serem eliminadas são as barreiras atitudinais que dificultam os alunos com necessidades educacionais especiais de terem acesso ao conhecimento. (CHAHINI, 2010, p. 41).

Convém destacar que esse desafio não se vence sem um intensivo trabalho de sensibilização da comunidade acadêmica, promoção de palestras, rodas de conversas, estímulo a momentos formativos que versem sobre as especificidades das pessoas com deficiência, suas limitações e potencialidades, além de outras medidas.

O último edital lançado pelo programa Incluir foi o de nº 08 no ano de 2010, e apresenta objetivos e orçamento da seguinte forma como apresentado no quadro 8:

Quadro 8 -Objetivos e orçamento do Programa Incluir - 2010

OBJETIVOS	ORÇAMENTO
a) Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior. b) Promover ações para que garantam o acesso, permanência e sucesso de pessoas com deficiência nas Ifes. c) Apoiar propostas desenvolvidas nas Instituições Federais de Educação Superior para superar situações de discriminação contra esses estudantes. d) Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem; e) Promover a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicações.	Edital prevê a aplicação de recursos orçamentários e financeiros, não reembolsáveis, no valor total de R\$ 5.000.000,00 (cinco milhões de reais), sendo R\$ 2.000.000,00 (dois milhões de reais) de investimento e R\$ 3.000.000,00 (três, milhões de reais) de custeio; Serão descentralizados até R\$ 200.000,00 (duzentos mil reais) para apoiar 1 (um) projeto por instituição, sendo até R\$ 80.000,00 para investimento e R\$120.000,00 para custeio.

Fonte: Quadro organizado pela autora com base no edital nº 8 do Programa Incluir (BRASIL, 2010b).

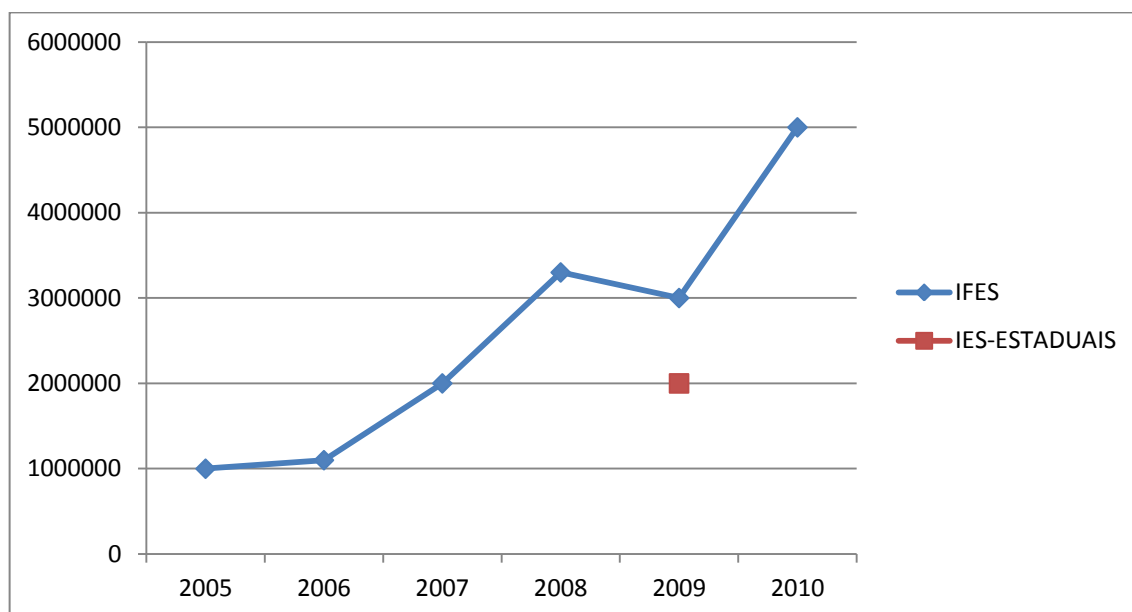
Este foi o último edital lançado pelo Incluir, que além do acesso e da permanência, também mostra a preocupação com o sucesso dos alunos com deficiência matriculados nas IFES, observamos que há um cuidado em assegurar uma formação pautada no êxito da aprendizagem e não simplesmente no aumento do número de alunos com deficiência na educação superior. Este edital não faz referência às universidades estaduais.

No que se refere às questões orçamentárias, percebemos que durante o período pesquisado (2005-2010) houve um crescimento progressivo no valor do repasse às

instituições federais de educação superior (as IES públicas são alvo de intervenção apenas em 2009).

No gráfico 4 segue uma visão geral dos recursos financeiros oriundos do Programa Incluir no período de 2005 a 2010:

Gráfico 4 – Financiamento do Programa Incluir no período de 2005 a 2010



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir dos editais do Programa Incluir no período de 2005 a 2010 (BRASIL, 2005b, 2006b, 2007b, 2008b, 2009c, 2010b).

O Programa começou com o repasse de 1 milhão no valor geral, com disponibilização de 150 mil para financiamento de até dois projetos. O edital prevê reformas estruturais e compra de equipamentos.

Os editais de 2006 e 2007 ampliam o valor dos recursos e estabelecem o financiamento de no máximo 100 mil por projeto. Os editais de 2008 e 2009 ampliam tanto no valor do recurso geral quanto no investimento por projeto, que deve ser de até 120 mil (BRASIL, 2006b, 2007b).

O ano de 2009 inova no sentido de reservar 2 milhões de recursos de custeio para as IES estaduais e 3 milhões no valor total para as IFES (BRASIL, 2009c). O último edital organiza as ações apenas para as Ifes e ressalta que o valor do financiamento por projeto pode ser de até 200 mil, há um acréscimo de 80 mil em relação ao edital anterior (BRASIL, 2010b).

No período de cinco anos (2005 a 2010) houve um crescimento de 500% em relação ao valor do recurso geral para o Programa Incluir, o que representa um grande avanço, considerando que até a existência desse Programa não havia uma iniciativa, em termos de

política pública, estruturada e organizada com recursos específicos, para o atendimento de pessoas com deficiência no âmbito da educação superior. Assim, o Incluir possui uma relevância histórica na garantia do acesso e permanência de pessoas com deficiência nesse nível de ensino.

Desse modo, conforme os seis editais publicados pelo Incluir no período de 2005 a 2010, o MEC repassou 17,4 milhões em apoio aos 199 projetos aprovados de acessibilidade distribuídos entre todas as regiões do país.

A tabela 3 apresenta o quantitativo de projetos aprovados por ano de publicação do edital:

Tabela 3- Quantitativo de projetos aprovados por ano: Programa Incluir

ANO DE PUBLICAÇÃO DO EDITAL	PROJETOS APROVADOS
2005	13
2006	28
2007	38
2008	36
2009	40
2010	44
TOTAL	199

Fonte: Organizado pela autora com base nos resultados dos editais do Programa Incluir (BRASIL, 2005b, 2006b, 2007b, 2008b, 2009c, 2010b).

No que se refere às regiões brasileiras que foram contempladas com Núcleos de Acessibilidade, tem-se, conforme a tabela 4:

Tabela 4 - Quantitativo de projetos aprovados por região – Programa Incluir

	SUDESTE	SUL	NORDESTE	NORTE	CENTRO-OESTE	TOTAL
2005	3	3	4	2	1	13
2006	6	9	6	4	3	28
2007	11	6	10	8	3	38
2008	14	7	6	7	2	36
2009	14	9	6	5	6	40
2010	12	10	10	7	5	44
TOTAL GERAL	60	44	42	33	20	199

Fonte: Organizado pela autora com base nos resultados dos editais de 2005 a 2010 (BRASIL, 2005b, 2006b, 2007b, 2008b, 2009c, 2010b)

Percebemos assim, que a região sudeste foi a mais contemplada pelo Programa Incluir, com destaque para o estado de Minas Gerais com 42 projetos aprovados. O Maranhão possuía um projeto aprovado, de acordo com o levantamento realizado por Souza (2010). Destacamos ainda, que todos os estados da federação receberam algum atendimento do Programa Incluir.

Quanto aos projetos aprovados, convém destacar que 80,4% (160) estão vinculados as universidades federais, 17,1% (34) aos institutos federais e 2,5% (05) as universidades estaduais.

Diante da disseminação do Programa Incluir na realidade brasileira, inferimos que ele representa uma das principais expressões da política de inclusão de discentes com deficiência na educação superior, pois materializa os pressupostos presentes nas normativas legais que subsidiam a educação inclusiva nesse nível de ensino.

Em face desse entendimento, consideramos de grande relevância os destaques que Souza (2010) faz, a partir das legislações disponíveis, que o Programa Incluir se configura como a principal referência de atendimento aos discentes com deficiência nas universidades, sejam elas federais ou estaduais.

Souza (2010, p. 152) destaca que:

[...] o INCLUIR não só se revela como representativo do acesso e permanência de sujeitos com deficiência à educação superior pública, como é a única iniciativa governamental estruturada voltada ao público supracitado que financia ações nas instituições.

3.2 Núcleo de Acessibilidade e a inclusão de estudantes com deficiência na Ufma: limites, possibilidades e desafios

A proposta de estruturação de um espaço que institucionalize os serviços de educação especial na educação superior, como é o caso do Núcleo de Acessibilidade, constitui um recurso imprescindível para que os estudantes com deficiência tenham condições de ingressar, permanecer e concluir, eficazmente, o curso de graduação, bem como para a operacionalização da transversalidade prevista na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

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

Sem a unidade educação especial e educação inclusiva incorreremos em práticas segregadoras que não permitem o desenvolvimento das potencialidades dos discentes com deficiência, já que estes foram impedidos de terem acesso aos recursos necessários para suas aprendizagens. Desse modo, sem a presença da educação especial não se pode materializar a educação inclusiva.

No tocante à inclusão educacional, Duarte et al. (2013) afirmam que estar “dentro” da sala de aula não significa, necessariamente, que o aluno está sendo efetivamente incluído no processo de ensino e aprendizagem. Ocorre, geralmente, uma disparidade entre o discurso político de educação para todos e o caráter assistencial e filantrópico que vem fundamentando a educação desse público. E apesar de reconhecerem a importância do aparato legal para a inclusão de pessoas com deficiência nos diversos níveis de ensino, os pesquisadores, a partir da realidade concreta, evidenciam a dificuldade na operacionalização das leis.

Em vista dessa complexidade e dos desafios que é concretizar a inclusão de pessoas com deficiência, sobretudo no nível superior é que urge investigar as condições de acessibilidade e inclusão oferecidas pela Ufma, identificando as principais barreiras, aspectos facilitadores e de avanços ao longo da existência do Núcleo, como parte de uma política institucional de acessibilidade.

O núcleo, nesse sentido, expressa um dos principais mecanismos para a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, posto que congrega em sua estruturação a educação especial e a educação inclusiva, o que permitiu novas possibilidades e perspectivas para esse público no interior da Ufma.

Para melhor caracterização do estudo, fez-se necessário identificar aspectos fundamentais presentes no projeto de implantação do Núcleo, denominado “Estratégias para Inclusão e Permanência de Pessoas com Deficiências na Ufma” submetido ao edital Incluir MEC nº 08 em 2010, com previsão de início para outubro de 2010 e término em outubro de 2011. O projeto obteve o recurso financeiro no valor de R\$123.856,20 com a proposta de alcançar toda a comunidade acadêmica, num total de 16.780 pessoas, dentre elas, estudantes com deficiência, professores e servidores que trabalham diariamente com estes estudantes (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010b).

É necessário destacar que a proposta do referido projeto é uma continuidade das ações do projeto Acessibilidade na Educação Superior submetido em 2008 em referência ao edital Incluir nº 03. Tal projeto prevê parcerias internas e externas à Ufma, dentre as parcerias externas, destacam-se: a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Maranhão (Fapema)

no intuito de fomentar o desenvolvimento de pesquisas na área de tecnologia assistiva; a Escola de Cegos do Maranhão (Escema), o Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual (CAP-DV); a Associação dos Deficientes Visuais do Maranhão (Asdevima) numa forma de capacitar os técnicos em Braille, bem como atuar na construção e execução de processos de sensibilização da comunidade acadêmica e dos demais membros da sociedade.

Quanto às parcerias internas, tem-se: o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE) que oferecerá apoio na composição e realização de eventos, bem como garantirá suporte ao trabalho de transcrição em Braille e tradução e interpretação em Libras; o Núcleo de Ergonomia Processos e Produtos (Nepp) que tem um plano de atuação dentro da ergonomia física, cognitiva e organizacional; a Assessoria de Comunicação (Ascom) a fim de divulgar as ações do Núcleo de Acessibilidade através de mídias internas e externas à Ufma e a Divisão de Qualidade de Vida (DQV) para auxiliar o Núcleo na organização dos seminários, palestras e exposições.

Como observado, o projeto de implantação do Núcleo na Ufma prevê formas de atuações que visem tornar a universidade inclusiva através de adequações físicas, equipamentos que auxiliem os alunos com deficiência nas atividades acadêmicas, ações de sensibilização da cidade universitária quanto às especificidades das pessoas com deficiência, destacadamente no tocante às suas potencialidades, numa forma de enfrentar barreiras atitudinais. Trata-se de um projeto que visa enfrentar os desafios que impedem a inclusão social e educacional do público supracitado.

A ação proposta neste projeto tem como objetivo principal possibilitar a inclusão, permanência e sucesso de pessoas com deficiências na Ufma. A estratégia para alcançar tal objetivo será implantada em dois níveis: 1. Criando as condições físicas e de equipamentos para que pessoas possam desempenhar suas tarefas na academia. 2. Educando, sensibilizando e alertando a comunidade acadêmica quanto à importância da inclusão da pessoa com deficiência na academia, assim como seu potencial. Para tanto, é necessário que se dê continuidade na aquisição de equipamentos para estudantes e funcionários com deficiências e que se alcance toda a comunidade acadêmica através de eventos, informes no processo de sensibilização.(UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010b, p. 1-2).

Quanto aos objetivos específicos, o projeto propõe ações que estimulem as potencialidades das pessoas com deficiência, bem como para a sensibilização da comunidade universitária quanto às dificuldades enfrentadas por esse público no seu cotidiano e o estímulo à comunidade acadêmica a refletir sobre a superação de preconceitos contra essas pessoas. As propostas do projeto incentivam ainda as pessoas com deficiência a serem também participantes e sujeitos de transformação de todo esse processo de mudança de atitudes e comportamentos

Além disso, aponta a necessidade de equipar o Núcleo de Acessibilidade para garantir a ampliação no atendimento tanto para estudantes quanto para servidores com deficiência. Objetiva ainda projetar e construir equipamentos para o Núcleo e organizar ações de divulgação deste. Conforme o projeto “[...] toda a proposta é pautada pela busca em garantir as condições necessárias que possibilitem a permanência e sucesso de estudantes e funcionários com deficiência da Ufma” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010b, p. 4).

Os objetivos desse projeto de 2010 se mantêm e também se ampliam em relação ao projeto de 2008. Dentre as ampliações, destaca-se a solicitação de material permanente que não foi atendida pelo Edital Incluir MEC nº 03. Um dos objetivos que demarcam a continuidade do projeto de 2010 em relação ao Núcleo de acessibilidade, refere-se à reformulação e otimização do funcionamento do Núcleo com vistas a ampliar o atendimento às pessoas com deficiência, permitindo mais qualidade e rapidez.

O projeto “estratégias para a inclusão e permanência de pessoas com deficiência na Ufma”, coordenado pelo Núcleo de Acessibilidade, destaca o desenvolvimento de produtos projetados por estudantes de graduação do curso de design para atender às necessidades dos estudantes com deficiência visual, dentre eles a lupa eletrônica de bolso construída com uma *webcam* e com iluminação por *leds*. Com esse equipamento o estudante poderá ampliar textos de livros e outros impressos. O núcleo pôde atender uma aluna com baixa visão a partir dessa lupa eletrônica.

Essa iniciativa evidencia que o então projeto, além do conjunto de ações educativas e sensibilizadoras, também busca oferecer condições físicas e tecnológicas para o acesso e permanência de pessoas com deficiência na Ufma.

Há uma preocupação da universidade em adquirir os equipamentos para garantir a autonomia das pessoas com deficiência na Ufma, essa é uma medida de fundamental importância, pois muitos estudantes, conforme observado nos registros cadastrais do Núcleo e durante as entrevistas, consideram o acesso a equipamentos pedagógicos e de recursos de tecnologia assistiva como condição para sua permanência na universidade, sobretudo os alunos com deficiência visual.

O relatório do Edital Incluir MEC nº03 faz referência ao Grupo de Trabalho para a Implantação da Comissão de Acessibilidade e Permanência da Ufma, que iniciou as atividades em agosto de 2008. Esse grupo foi designado pelo Pró-Reitor de Ensino (Proen) em 15 de agosto de 2008, através da Portaria nº 85/2008-Proen e foi composto inicialmente por sete membros: Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho (Departamento de Educação II);

Maria da Piedade Oliveira Araújo (Departamento de Educação II); Marilete Geralda da Silva (Departamento de Educação II); Silvana Maria Moura da Silva (Departamento de Educação Física); Raimundo Lopes Diniz (Departamento de Desenho e Tecnologia); Angélica Moura Siqueira Cunha (Colégio Universitário) e Marcos Antônio Ferreira de Araújo (Departamento de Matemática) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010b).

Foi estabelecido que o tempo de trabalho do grupo (vinculado a Proen) fosse de seis meses, tendo uma prorrogação por igual período para conclusão de tarefas como: sistematizar e propor o regimento interno para a futura Comissão de Acessibilidade e Permanência da Ufma, ou órgão equivalente, com a missão de implementar ações institucionais de promoção da inclusão socioeducativa das pessoas com deficiência, durante sua trajetória acadêmica.

Convém destacar que outros membros manifestaram interesse em participar das atividades do grupo, com o objetivo de contribuir para a implantação da comissão de acessibilidade e permanência na Ufma. Para tanto foram organizadas reuniões com foco nas necessidades dos alunos com deficiência e na organização e implantação do Núcleo de Acessibilidade. Ressalte-se que para a estruturação desse Núcleo na Ufma, o grupo também tomou como referência as experiências de outras instituições.

No ano de 2009 o grupo passou por algumas reformulações, houve a ampliação do número de participantes, com destaque para o ingresso de representantes dos estudantes com deficiência, mudança de alguns membros e a substituição da presidência. Destaca-se ainda a prorrogação do prazo de criação do Núcleo de Acessibilidade universitário do país.

O relatório destaca que o local de instalação do Núcleo foi, primeiramente, cedido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e posteriormente foi designada outra sala pela administração superior da Ufma. No que se refere à equipe de execução, o relatório apresenta que esta era composta por: quatro docentes da Ufma, todos com dedicação exclusiva, sendo um coordenador e três apoios técnicos; dois discentes (bolsista – permanência) e seis técnicos administrativos (três intérpretes de Libras e três transcritores do sistema Braille).

Podemos apontar ainda, a importância do treinamento e atualização técnica dos profissionais supramencionados e a disponibilização de diárias para que pudessem participar de eventos em outros estados da região sul e sudeste e para ministrar cursos em campi da Ufma (Bacabal, Chapadinha, Codó, Imperatriz e Pinheiro).

Nesse relatório há um resgate das principais ações desenvolvidas pela universidade para a implantação de uma educação superior inclusiva com vista ao

atendimento de pessoas com deficiência, dentre elas, destacam-se (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010b):

- a) Assessoria à Comissão Permanente de Vestibular (hoje, Núcleo de Eventos e Concursos);
- b) Oferta de disciplinas em cursos de Licenciatura (Psicologia, Pedagogia, Educação Física). Destaque para o curso de Pedagogia que, com a reformulação do currículo, contemplou a educação especial com uma disciplina obrigatória e um núcleo temático;
- c) Criação no Colégio Universitário (Colun) do Núcleo de Atendimento às Pessoas com NAPNEE, em parceria com o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Portadores de Necessidades Especiais (Tec Nep);
- d) Execução do projeto de pesquisa “Acessibilidade integral para pessoas com deficiência: uma ação ergonômica no Campus Universitário do Bacanga” do Núcleo de Ergonomia em Processos e Produtos do Departamento de Desenho e Tecnologia;
- e) Oferta de uma vaga adicional por curso na categoria cotas para candidatos com deficiência;
- f) Concursos públicos para docentes na área da educação especial e Libras, bem como para intérpretes de Libras e transcritores de Braille;
- g) Realização de cursos de Libras;
- h) Criação do Grupo de Pesquisa em Educação Especial (GPEE) no Programa de Pós-Graduação em Educação;
- i) Projeto na Biblioteca para alunos com deficiência.

O relatório ressalta que essas ações são realizadas de maneira isolada e por setores diferentes. Na perspectiva de atribuir maior efetividade a essas ações foi sugerida a existência de um elemento articulador, o núcleo de acessibilidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010b).

Após aprovação do supracitado projeto houve a criação oficial no Núcleo de Acessibilidade em 2009, por meio da Resolução nº 121 - Consun, de 17 de dezembro, o qual passa a funcionar efetivamente em 2010.

A resolução 121 apresenta, em anexo, o Regimento Interno do Núcleo de Acessibilidade, denominado oficialmente Núcleo Pró Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação (Nappede) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO

MARANHÃO, 2009). Quanto ao vínculo organizacional, o regimento destaca que o Núcleo ficará subordinado a Proen e será conduzido por um diretor designado pelo Reitor.

No que se refere à estrutura organizacional, o Núcleo será composto por uma diretoria, por duas coordenações técnicas (coordenação de políticas pró acessibilidade e coordenação de transcrição Braille e intérprete de Libras) e um conselho consultivo, que deve ser constituído pelo Pró-Reitor de Ensino, o diretor do Núcleo e seus coordenadores, além de representante dos estudantes e de servidores com deficiência, sendo um de cada categoria¹⁴.

O regimento também estabelece os membros que deverão oferecer assistência técnica às coordenações, a de políticas pró-acessibilidade contará com apoio dos seguintes profissionais: Educador Especial, Designer, Ergonomista, Arquiteto, Engenheiro Civil, Terapeuta Ocupacional e Analista de Sistemas, já a coordenação de interpretação e tradução contará com a assistência de transcritores Braille e intérpretes de LIBRAS (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2009).

No tocante às atribuições da diretoria, o regimento destaca que esta deve manter o Núcleo de Acessibilidade atuante e atualizado, assegurando de forma contínua e efetiva o acesso, ingresso e permanência de pessoas com deficiência na Ufma a partir de intervenções técnicas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2009).

Quanto às atribuições da coordenação técnica de políticas de pró acessibilidade tem-se: planejar, coordenar e acompanhar as ações que possibilitarão o ingresso, acesso e permanência de pessoas com deficiência na Ufma. A coordenação de interpretação e transcrição tem a responsabilidade de garantir aos estudantes com deficiência sensorial o total suporte em interpretação e transcrição do conteúdo acadêmico, considerando as especificidades de cada estudante.

Convém destacar que desde 2007 a Ufma, por meio de ações afirmativas, tem reservado uma vaga para pessoas com deficiência nos diversos cursos de graduação em seus processos seletivos, que, inicialmente, ocorreu através do vestibular tradicional e na atualidade por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), após realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Tal situação nos remete aos alunos que necessitam de atendimento educacional específico por parte do Núcleo, pois estes representam as demandas que não podem ser

¹⁴ Apesar de apresentar essa composição no parágrafo único do artigo 4º, o regimento no artigo 11 apresenta a seguinte composição: o Pró-Reitor de Ensino; o Diretor Geral, como seu presidente; os Coordenadores Técnicos; 2 (dois) representantes da Coordenação de Acessibilidade; 1 (um) representante do GPPE; 1 (um) representante do Nepp; 1 (um) arquiteto representante da Prefeitura de Campus (Precam); 1 (um) representante do Napnee; 1 (um) representante do Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2009).

atendidas apenas pelos recursos e estratégias tradicionais de ensino, conforme defende Ferreira (2007).

A permanência desses estudantes exige um apoio institucional específico, como respostas educacionais que equiparam as oportunidades para o processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Sanches, citado por Ferreira (2007) destaca que esse apoio possibilita igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar, bem como a superação de dificuldades, a descoberta de talentos e o desenvolvimento de potencialidades.

Ferreira (2007, p. 48) a partir dos estudos de Pelosi destaca que para as pessoas com deficiência a “[...] tecnologia é a diferença entre o ‘poder’ e o ‘não poder’ realizar ações”. Esse entendimento evidencia a importância de os Núcleos serem estruturados com todos os recursos que possibilitem ao acadêmico com deficiência desenvolver suas potencialidades e ter acesso ao conhecimento.

Em face do exposto, podemos inferir acerca da relevância do Núcleo como parte executora e de planejamento de uma política institucional de acessibilidade, como instrumento socioeducacional que visa construir, em parceria com toda universidade, uma educação realmente acolhedora e inclusiva.

Esse fato evidencia a importância de o Núcleo conhecer as demandas dos alunos com deficiência desde o período da matrícula. Desse modo, em observação realizada in loco e em entrevista com a coordenadora do Núcleo, identificamos que esse contato inicial, definido como acolhimento, ocorre no momento em que o discente ingressa na universidade.

Assim, após realizar a perícia médica que o declara ser pessoa com deficiência e fazer a matrícula junto à Divisão de Acesso a Graduação (Diagrad) da Proen, o aluno é atendido por um técnico do Núcleo, geralmente, uma Assistente Social, que faz a identificação do discente, apresenta a estrutura do Núcleo, entrega material informativo do setor, informa sobre os principais serviços desenvolvidos, conhece as demandas educacionais e socioeconômicas dos alunos, se estes precisam de apoio educacional especializado, se tem mobilidade reduzida, se utiliza o transporte público, etc.

Esse contato inicial é considerado norteador para o planejamento das ações que serão desenvolvidas durante o período letivo em que o aluno foi matriculado. Após esse acolhimento é feito um relatório para a coordenação no Núcleo, identificando as demandas que devem ser atendidas. Tem-se o encaminhamento das informações às coordenações dos cursos em que o aluno foi matriculado, a fim de informá-las quanto à existência desse aluno e relatar as atuações do Núcleo no sentido de oferecer um suporte técnico e especializado aos discentes e aos professores quando sentirem necessidade.

Apesar do avanço no acolhimento da matrícula, consideramos importante ressaltar que a perícia realizada ainda não corresponde ao ideal pretendido pelo Núcleo de Acessibilidade, uma vez que é composta apenas por médicos do trabalho, predominando, portanto, uma visão medicocêntrica.

Essa realidade não corresponde à diversidade humana e não oferece condições de pleno e efetivo atendimento aos diversos tipos de deficiência, numa forma de potencializar as capacidades desse público, considerando-o na sua interação consigo próprio, com o trabalho, com a família e com vida social comunitária. Em vista desse entendimento, sugerimos uma equipe multidisciplinar composta, por exemplo, por um médico especialista nas deficiências, um pedagogo especialista em educação especial, um psicólogo, um psicopedagogo, um assistente social, um terapeuta ocupacional, um fonoaudiólogo, um intérprete de Libras e um transcritor Braille.

Essa composição minimizará ou mesmo eliminará problemas engendrados desde que o aluno ingressa na universidade e que impacta diretamente no trabalho do Núcleo de Acessibilidade, como exemplo tem-se aluno com diagnóstico de doença mental participando de vagas específicas para candidatos com deficiência. Isso reflete a falta de interlocução entre o Núcleo de Acessibilidade e a perícia, pois não há um diálogo prévio para dirimir tais questões e propor formas alternativas de atendimento.

Essa realidade nos obriga a pensar em como os discentes com deficiência estão sendo identificados e cadastrados na Ufma, pois não se trata de uma mera atuação administrativa e que se limita ao aspecto institucional, já que esses dados servem de parâmetro para a própria estruturação das políticas de inclusão nas Ifes.

Quanto a isso Saraiva (2015, p. 103) destaca o seguinte:

Essa questão da identificação e cadastro deve ser vista como sendo de grande importância e responsabilidade pelos setores institucionais aos quais competem tal função, haja vista o registro desses alunos servir de dados oficiais para o censo da educação superior e também como parâmetro para elaboração de políticas voltadas para esse público, inclusive para definição de recursos orçamentários com fins de promover ações voltadas para a acessibilidade e inclusão desse alunado.

De acordo com dados obtidos em abril de 2016 pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa)¹⁵ da Ufma, haviam 212 matrículas ativas pelo Sisu – Deficiente na universidade, dessas: 102 possuíam deficiência física; 36 auditiva; 57 visual e 03 intelectual, as demais (14) estavam distribuídas em outras categorias e/ou necessidades específicas. Existe ainda o registro de 123 matrículas canceladas, 26 matrículas trancadas, 15 concluídos e 03 formandos.

¹⁵ O sistema está sempre atualizado e o acesso ao mesmo se faz por meio de login.

O Sigaa, mantém ainda, o registro dos alunos com deficiência que ingressaram via VESTIBULAR – DEFICIENTE (de 2007 a 2009 - período anterior à implantação do Núcleo), o total nesta categoria é de 38 matrículas, sendo que 06 estão ativas, 09 foram canceladas, 01 trancada e 22 concluídas.

Quanto ao quadro de alunos registrados no próprio Núcleo de Acessibilidade até o período letivo de 2016.1 foi distribuído, considerando o tipo de deficiência: Física (62); Auditiva (04); Surdez (03) Intelectual (04); Visual (Cego – 08, Baixa Visão – 26 Monocular – 15, total de 49); Transtorno de Espectro Autista (01); Múltipla (01); perfazendo um total de 124 alunos. Ressalta-se ainda que de 2015.2 para 2016.1 houve o acréscimo de 30 novos alunos com deficiência.¹⁶

Desses, apenas os alunos surdos, cegos e com baixa visão demandam atendimento educacional especializado, continuamente, por parte do Núcleo, além de uma estudante usuária de cadeira de rodas que utiliza a van adaptada, adquirida por meio de recursos do Programa Incluir, para se locomover dentro da cidade universitária que, como veremos no próximo capítulo, a estudante entrevistada enfrenta alguns entraves para utilizar esse serviço.

Os alunos que não necessitam de acompanhamento também são informados quanto à existência do Núcleo e recebem orientações socioeducacionais por parte do Serviço Social, a fim de conhecerem que na universidade há um espaço de referência em inclusão e que podem recorrer sempre que necessitar ou mesmo indicar para outros alunos. Trata-se de uma maneira de fortalecer a inclusão dentro da Ufma, na perspectiva de estruturar serviços que se configurem em uma política institucional de acessibilidade, descolada de qualquer vínculo assistencialista.

Convém destacar que a Ufma, ao desenvolver serviços institucionalizados de apoio ao aluno com deficiência a partir do Programa Incluir, contribui para a construção de uma política institucional de acessibilidade que obedece a planejamentos, tem como referência documentos oficiais e possui recurso próprio, isto é, uma fonte financeira específica para custear as ações de acessibilidade. Contudo, tem representado outro ponto crítico na atual conjuntura, conforme será visto no próximo capítulo.

Antes da criação do Núcleo, a Ufma atendeu dois alunos com deficiência visual e um aluno surdo, mas não havia um espaço de referência em inclusão, as ações eram organizadas sem ter um parâmetro institucional, não havia uma equipe de profissionais pertencentes ao próprio quadro da universidade, estes eram contratados. Não havia, portanto,

¹⁶ Registros internos do Núcleo de Acessibilidade da Ufma.

uma perspectiva de universidade inclusiva a partir de uma política institucional consistente, já que as ações ocorriam de maneira pontual e isolada.

Referente à equipe técnica¹⁷, o Núcleo até 2016 dispunha de 01 coordenação, 01 assistente social, 09 tradutores-intérpretes de Libras, 06 transcritores do sistema Braille e 01 administrativo, o que possibilita trabalhar a dimensão social e educacional, por meio dos serviços especializados, mas não permite uma interface mais ampla com outras dimensões dos saberes e com as próprias políticas públicas. Nesse sentido, a pesquisa de Ferreira (2007), aponta a necessidade de um trabalho multidisciplinar que envolva, sobretudo, psicólogos, psiquiatras, pedagogos e assistentes sociais nas universidades.

Ressaltamos que o Núcleo funciona em três espaços distintos a fim de melhor se aproximar dos alunos com deficiência: dois espaços de atendimento técnico (um no CCH e outro no Prédio do Castelão), um espaço para atendimento social e coordenação. Assim, diante da necessidade de democratizar a educação na Universidade, o Núcleo tem desenvolvido e participado ainda das seguintes ações:

Reunião com a Reitoria e com os Diretores de Centros, com o objetivo de apresentar a temática da acessibilidade no âmbito da Ufma e propor alternativas para o fortalecimento da inclusão na universidade.

Envia memorando para as coordenações dos cursos que possuem aluno com deficiência matriculados para tratar das necessidades educacionais específicas dos alunos e sensibilizar quanto ao processo de inclusão. Quando possível, realiza reuniões com as coordenações e os professores para organizar um melhor atendimento para os alunos.

Em relação à deficiência visual, os discentes cegos e com baixa visão são os que mais demandam os serviços especializados do Núcleo. O atendimento consiste em preparar o material para o acesso ao conteúdo acadêmico, por meio de transcrição para o Braille, ampliação ou mesmo adaptação do texto para que o aluno possa acompanhar o conteúdo acadêmico a partir de software de leitura.

Ao ingressar na universidade esses alunos recebem, mediante termo de responsabilidade, o qual deve ser renovado a cada semestre letivo, um *notebook*, um gravador de voz e mais recentemente uma lupa eletrônica manual, a fim de que possam acompanhar as atividades acadêmicas. Aos alunos com baixa visão, além dos textos ampliados, são disponibilizadas lupas eletrônicas portáteis e de mesa, bem como acesso a *scanner* a fim de melhor auxiliá-los nas atividades acadêmicas.

¹⁷ Só no início do ano de 2017 ingressou um psicólogo para compor a equipe do Núcleo de Acessibilidade.

Em relação à deficiência auditiva, quando o aluno é alfabetizado em Libras, recebe atendimento do tradutor intérprete de Libras durante as aulas e em atividades acadêmicas que necessitam da mediação desse profissional.

Aos alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida, o Núcleo realiza contato com as coordenações e departamentos, por meio de memorandos e reuniões, a fim de assegurar turmas no térreo, bem como o oferecimento de condições que possibilitem o acesso adequado aos equipamentos e serviços que a Universidade dispõe.

Considerando que a adaptação de estruturas físicas e arquitetônicas, bem como a sinalização do campus exige a intervenção da Prefeitura do Campus, o Núcleo organiza estudos e encaminha solicitações para que a referida prefeitura realize as intervenções/adequações necessárias.

O Núcleo também fomenta ações de sensibilização da comunidade acadêmica acerca da educação inclusiva e as especificidades da pessoa com deficiência em datas comemorativas e eventos realizados pela Universidade; participa de ações internas (seminários, palestras e minicursos) e externas (participação em congressos, seminários) em outros locais no país.

A realização de anamnese social dos discentes com deficiência tem por objetivo sua inserção nos diversos programas, serviços, benefícios e projetos oferecidos pela Universidade, na perspectiva de assegurar a permanência exitosa desses; esclarecimentos ao grupo familiar no tocante às ações e serviços oferecidos pelo Núcleo e ao papel de cada sujeito (aluno, servidores e família) envolvido no processo de inclusão.

Todo esse conjunto de ações associadas às condições financeiras e arquitetônicas tem possibilitado ao Núcleo de Acessibilidade atender aos alunos com deficiência na Ufma, contudo não têm permitido desenvolver plenamente a proposta de inclusão, conforme veremos nos relatos dos alunos, professores e técnicos do Núcleo.

Reconhecemos o esforço da universidade na estruturação do espaço do Núcleo, as conquistas obtidas em termos do aumento do número de alunos, da nomeação de profissionais e da aquisição de tecnologias assistivas, mas outros desafios têm provocado a universidade a se movimentar pela inclusão de discentes com deficiência.

Nesse contexto, são reais as possibilidades de avanços diante de todo percurso realizado pela política a partir do esforço coletivo de professores, estudantes, pesquisadores, gestores e técnicos, mas também há muitos desafios a serem superados para que a realidade expresse o cumprimento das legislações e ocorra a supressão de barreiras e, por conseguinte, o provimento das condições de acessibilidade e inclusão na Ufma.

4 NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE NA UFMA SOB DIFERENTES OLHARES E NOVAS PERSPECTIVAS

Este capítulo visa analisar o Núcleo de Acessibilidade na Ufma sob diferentes olhares e novas perspectivas e, para tanto, decidiu ouvir, por meio de entrevista semiestruturada, os sujeitos mais diretamente envolvidos com o processo de inclusão de pessoas com deficiência na instituição, tais como professores, técnicos, a coordenadora do Núcleo e, sobretudo os alunos com deficiência, numa forma de dar concretude ao lema que tem conduzido o movimento das pessoas com deficiência, historicamente “nada sobre nós, sem nós” numa forma de valorizar a voz, experiências e participação das pessoas com deficiência nesse contexto.

Foi necessário ouvir ainda o gestor de infraestrutura da Ufma, porém como o setor enfrenta um momento de transição em decorrência da substituição do prefeito de campus, a entrevista foi realizada com uma arquiteta urbanista que atua há seis anos na Ufma e tem conhecimento dos projetos que a universidade desenvolve em termos de adequações arquitetônicas, sinalização, construções, etc.

Considerando que o espaço da biblioteca é imprescindível para a inclusão, com êxito de aprendizagem dos alunos com deficiência, foi realizado um questionário com a direção da Biblioteca Central da Ufma.

Desse modo, foram realizadas 18 entrevistas semiestruturadas e 01 questionário.

As entrevistas foram aplicadas com dez discentes com deficiência, dois técnicos do Núcleo de Acessibilidade (um transcritor do sistema Braille e um Tradutor Intérprete de Libras), o coordenador do Núcleo de Acessibilidade, uma técnica da Precam e quatro professores que atendem alunos com deficiência. O questionário foi aplicado com a diretora do Núcleo Integrado de Bibliotecas da Ufma.

É necessário informar que os alunos participantes do estudo encontram-se identificados por A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 e A10 (Quadro 9); os Técnicos do Núcleo de Acessibilidade da Ufma, por T1 e T2 (Quadro 10); a Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade da Ufma por C1 (Quadro 11); os Professores da Ufma, por P1, P2, P3 e P4 (Quadro 12); O Profissional da Prefeitura do Campus, por PC1 (Quadro 13).

Segue a caracterização dos participantes:

a) Quanto aos discentes com deficiência (quadro 9).

Quadro 9 - Caracterização dos participantes da pesquisa: estudantes com deficiência

Nº	ALUNO	DEFICIÊNCIA	CURSO	INGRESSO	SEXO
1	A1	CEGUEIRA	LETRAS – ESPANHOL	2015	F
2	A2	BAIXA VISÃO	EDUCAÇÃO FÍSICA	2014	M
3	A3	SURDO	FARMÁCIA	2014	M
4	A4	BAIXA VISÃO	ADMINISTRAÇÃO	2016	M
5	A5	FÍSICA	LETRAS-INGLÊS	2016	F
6	A6	BAIXA VISÃO	BIBLIOTECONOMIA	2015	M
7	A7	BAIXA VISÃO	HISTÓRIA	2010	M
8	A8	BAIXAVISÃO	PEDAGOGIA	2011	F
9	A9	FÍSICA	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	2016	F
10	A10	INTELECTUAL	FÍSICA	2011	M

Fonte: Informação do Núcleo de Acessibilidade, em 2017 e, em contato com os alunos durante a entrevista.

Conforme quadro 9, dos 10 alunos com deficiência entrevistados, 60% são do sexo masculino e 40% do sexo feminino, há também pelo menos um representante de cada tipo de deficiência, sendo 50% com baixa visão, 20% com deficiência física, 10% com cegueira, 10% com surdez e 10% com deficiência intelectual. Os referidos alunos estão matriculados nos quatro centros da Ufma, sendo 30% nos Centros de: ciências humanas, sociais e biológicas e da saúde, respectivamente, e 10% de ciências exatas e tecnológicas.

b) Quanto aos técnicos do Núcleo de Acessibilidade (quadro 10):

Quadro 10 - Caracterização dos participantes da pesquisa: técnicos do núcleo de acessibilidade

Nº	PROFISSIONAL	FORMAÇÃO	CARGO	TEMPO DE SERVIÇO	SEXO
1	T1	SUPERIOR INCOMPLETO	TRANSCRITOR DO SISTEMA BRAILLE	8 ANOS	M
2	T2	CIENTISTA SOCIAL	TRADUTOR INTÉRPRETE DE LINGUAGEM DE SINAIS	8 ANOS	F

Fonte: Pesquisa realizada pela autora, em 2017.

Foi entrevistado um representante de cada grupo de intérpretes de Libras e dos transcritores do sistema Braille do Núcleo de Acessibilidade da Ufma, sendo 50% do sexo masculino e 50% feminino, ambos com atuação há oito anos na universidade.

c) Quanto à coordenadora do Núcleo de Acessibilidade (quadro 11):

Quadro 11 - Caracterização dos participantes da pesquisa: coordenadora do núcleo de acessibilidade

Nº	PROFISSIONAL	FORMAÇÃO	CARGO	TEMPO DE SERVIÇO	SEXO
1	C1	PEDAGOGIA	PROFESSORA E COORDENADORA DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE	25 ANOS DE UFMA E 2 ANOS COMO COORDENADORA	F

Fonte: Pesquisa realizada pela autora, em 2017.

Foi realizada entrevista com a coordenadora do Núcleo de Acessibilidade, que possui formação em pedagogia e atua há 25 anos na universidade como docente e há dois anos assumiu a direção do Núcleo.

d) Quanto aos professores da Ufma (quadro 12):

Quadro 12 - Caracterização dos participantes da pesquisa: professores da Ufma

Nº	PROFISSIONAL	FORMAÇÃO	CARGO	TEMPO DE SERVIÇO	SEXO
1	P1	ODONTOLOGIA	PROFESSORA DO CURSO DE ODONTOLOGIA	1 ANO	F
2	P2	HISTÓRIA E DIREITO	PROFESSOR DO CURSO DE HISTÓRIA	4 ANOS	M
3	P3	ADMINISTRAÇÃO	PROFESSORA DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO	1 ANO E 10 MESES	F
4	P4	FÍSICA	PROFESSORA DO CURSO DE FÍSICA	24 ANOS	F

Fonte: Pesquisa realizada pela autora, em 2017.

Quatro professores foram entrevistados, um de cada centro da Ufma (CCH, CCBS, CCSO, CCET), sendo três do sexo feminino e um masculino, com tempo de serviço dentro da universidade que varia entre um até vinte e quatro anos. Todos os professores entrevistados já tiveram experiência com pessoas com deficiência na educação superior.

e) Quanto à técnica da Precam (quadro 13):

Quadro 13 - Caracterização dos participantes da pesquisa: Profissional da Prefeitura de Campus

Nº	PROFISSIONAL	FORMAÇÃO	CARGO	TEMPO DE SERVIÇO	SEXO
1	PC1	ARQUITETA URBANISTA	ARQUITETA URBANISTA	06 ANOS	F

Fonte: Pesquisa realizada pela autora, em 2017.

Todos os entrevistados foram identificados por uma letra seguida de um número para preservar a identidade dos participantes. Segue os principais resultados desta pesquisa:

4.1 Alunos com deficiência

Seguem os principais relatos dos estudantes com deficiência entrevistados sobre as atitudes sociais, aspectos físicos e arquitetônicos da universidade, a biblioteca central da UFMA e atuação do Núcleo de Acessibilidade.

4.1.1 Atitudes sociais

O atendimento às pessoas com deficiência tem se modificado ao longo dos percursos históricos. Inicialmente, havia formas agressivas de exclusão e segregação até a adoção de perspectivas inclusivas e de combate ao preconceito e discriminação. Essa maneira de tratar esse público não deixa de estar relacionada com a concepção de deficiência predominante na sociedade.

Quanto a esse aspecto ressaltam-se as contribuições de Mendes e Picollo (2012) ao realizarem uma análise do enfoque biologicista e sociológico sobre deficiência. Os estudiosos destacam que a hegemonia do aspecto biológico definia como sinônimas deficiência e incapacidade, contrapondo-se a eficiência e a capacidade.

Mantém-se um binarismo conceitual perverso que afasta o polo oposto dos usufrutos sociais mediante a definição de um tipo ideal, que reserva aos que se desviam dos padrões dominantes de comportamento, funcionalidade e aportes estéticos toda sorte de intempéries possíveis que dificultam sua plena inserção a sociedade (MENDES; PICOLLO, 2012, p. 56).

Mendes e Picollo (2012) declaram que a deficiência, a partir da perspectiva médica, refere-se a um problema do indivíduo e que estes são os únicos responsáveis pelos

insucessos e fracassos de sua vida em face do corpo social. Com essa compreensão se isenta o Estado de suas obrigações no atendimento às necessidades e demandas desse público.

Diante dessa concepção, os autores propõem a defesa da deficiência numa dimensão sociológica, retirando-a do controle discursivo dos saberes biomédicos e reconhecendo as múltiplas formas de exclusão engendradas pelo seu não reconhecimento social. Assim, tem-se que a opressão não deve ser tida como resultado de uma lesão, mas dos ordenamentos sociais excludentes. A deficiência, nesse sentido, não é produto das falhas individuais, mas um fenômeno socialmente criado.

Para o modelo social o que interessa não é a lesão em si, conforme predominado na perspectiva médica, já que a pessoa pode ter uma lesão e ainda assim não experimentar situações limitadoras ou incapacitantes, pois estas dependem, de acordo com Mendes e Picollo (2012) do nível de flexibilização da sociedade em corresponder às múltiplas diferenças.

A partir dos estudos de Ervin Goffman (um dos precursores na definição do estigma a partir de uma perspectiva social), Mendes e Picollo (2012) apontam a deficiência como um desvio de um padrão, uma infração de uma regra social e que essa condição enseja consequências de diversas ordens, sobretudo no que se refere a rótulos depreciativos e a criação de estigma.

Para Goffman (2004, p. 5) “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. O estigma, ainda segundo o autor é resultante da relação entre atributos de uma pessoa e o estereótipo estabelecido pelo grupo social. Portanto, é a sociedade que define como as pessoas devem ser, o que é normal e o que foge à regra, isto é, o diferente ou desviante.

Assim, o processo de estigmatização, segundo Mendes e Picollo (2012), pode ser compreendido como uma forma de controle social em que as minorias são retiradas dos espaços sociais competitivos. O estigma traz uma marca que indica inferioridade moral, traz descrédito para as pessoas no que tange as interações sociais, nega às pessoas que sofreram rótulos depreciativos a possibilidade de humanização plena.

Ainda salientam Mendes e Picollo (2012, p. 71) que: “sob tal lógica não é de se estranhar que os desviantes e estigmatizados são, na maioria das vezes, vistos como pouco humanos ou humanamente inacabados”. A esses são reservados papéis sociais secundários e subalternos.

No que se refere à participação e reconhecimento das minorias estigmatizadas no âmbito da sociedade, os autores colocam que essa não é uma prática corrente, antes é o estigmatizado, o desviante da dita norma padrão que precisa abandonar determinadas características para poder ser inserido no corpo social. Isso fez parte da trajetória histórica das pessoas com deficiência na sociedade, sobretudo sob a égide do modelo médico.

Nesse modelo, é a pessoa com deficiência que se esforça para alcançar o padrão da normalidade socialmente estabelecido e ser inserida na sociedade, para tanto ela busca se aproximar ao máximo do modo de vida das pessoas consideradas comuns, ainda que em alguns momentos necessite de atendimento diferenciado. Essa era a concepção defendida no princípio da normalização e no processo de integração, surgido no final dos anos de 1950 e apoiado até os anos de 1980 (OMOTE, 2005a).

Sobre a construção social da deficiência, Omote (1994) também ressalta que é necessário considerar as reações das outras pessoas como parte fundamental desse fenômeno, já que são essas reações que definem alguém como deficiente ou não. Desse modo, a deficiência não deve ser explicada a partir de si mesma ou dentro dos limites corporais da pessoa.

Para Omote (1994) a deficiência não é algo que surge com o nascimento de uma criança ou como resultante de uma enfermidade, mas é produzida por um grupo social que tende a tratar as diferenças como desvantagens.

Nenhuma deficiência é, em si mesma, vantajosa ou desvantajosa do ponto de vista psicossocial. A mesma característica pode ter o sentido de vantagem ou de desvantagem dependendo de quem é o portador ou o ator e de quem são os seus 'outros', isto é, a sua audiência, assim como de outros fatores circunstanciais definidos pelo contexto no qual ocorre o encontro. (OMOTE, 1994, p. 68).

No momento em que se define, ainda de acordo com Omote (1994), alguém como desviante, afirma-se a normalidade de outras pessoas ou grupo, isto é, se caracteriza quem está numa condição inferior e superior concomitantemente. Convém destacar que os critérios estabelecidos para normalidade estão condicionados às forças sociais hegemônicas, que estão muito mais atreladas a uma questão política do que lógica ou científica.

Esse entendimento corresponde com a perspectiva de Mendes e Picollo (2012, p. 65) ao retratarem o conceito de deficiência:

O conceito de deficiência já porta em sua origem um julgamento de valor profundamente depreciativo, posto designar o não funcional, o improdutivo, o estigmatizado. A deficiência, em suma, representa a diferença da eficiência, é sempre o outro da norma, da moral hegemônica sobre a qual se arquetam um conjunto de rótulos depreciativos.

Desse modo, ser diferente representa, geralmente, a imposição de um grupo (padrão) sobre o outro (o desviante), significa ser discriminado e excluído pela sociedade que valoriza os chamados eficientes.

Sobre referido “padrão” Chahini (2010, p. 29) declara que:

A sociedade é quem cria problemas para as pessoas com necessidades especiais, causando-lhes barreiras para o desempenho dos papéis sociais, pois apresenta: restrições em ambientes; políticas discriminatórias e atitudes preconceituosas com as diferenças; exigência de pré-requisitos em que apenas uma maioria supostamente homogênea atinge [...] além de práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana.

Nesse sentido, pode-se falar em atitudes sociais que facilitam e permitem a participação das pessoas com deficiência na sociedade e atitudes que podem gerar barreiras e impedimento ao protagonismo desses sujeitos.

A ideia de que precisamos tomar um posicionamento diante dos fenômenos que vivenciamos, em contraposição ao atual estado das coisas é defendida por Mendes e Picollo (2012), pois somente assim pode-se ensejar um novo modelo societário, caso desejemos estar ao lado das pessoas com deficiência.

Desse modo, se as questões sociais e políticas interferem diretamente no modo de se relacionar com as pessoas com deficiência, para que haja transformação das relações estigmatizadoras e excludentes são necessárias mudanças na mentalidade das pessoas e nas práticas sociais, pois ambas se influenciam e determinam mutuamente.

Tem-se, portanto, a necessidade de transformações culturais, o que exige o empoderamento dos sujeitos rotulados, dos membros que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência, não apenas pelo condicionamento das leis, mas pela conscientização de todo corpo social, sobretudo das instituições responsáveis pelo processo educativo e de formação desses sujeitos, tais como: a família, a escola, a igreja, o Estado, etc.

A necessidade de organizar programas de sensibilização e conscientização da sociedade sobre os direitos das pessoas com deficiência à educação é apontada por Sasaki (2010).

Ressaltamos, no entanto, que devemos ir além da conscientização sobre os direitos a educação, mas retratar também as especificidades das pessoas com deficiência, suas capacidades, aspectos inerentes a vida dessas pessoas, evidenciando que elas são mais do que os componentes biológicos ditam a partir de aspectos limitadores.

Esse trabalho deve ser desenvolvido tanto pela sociedade através de seus órgãos governamentais e não governamentais, com destaque para os conselhos de direito, mídia, educação, saúde, assistência, trabalho e previdência, privilegiando o trabalho interdisciplinar.

No caso da educação, sobretudo a superior, Chahini (2010, p. 36) sugere que as:

[...] instituições de ensino superior devem desenvolver uma política interna de acolhimento e de sensibilização de todos os que fazem parte do processo ensino-aprendizagem para a integração desses alunos na vida acadêmica, bem como o acompanhamento durante o percurso desses alunos na universidade, visando ao êxito de aprendizado nesse nível de ensino.

No que se refere ao acolhimento na Ufma é necessário destacar que o Núcleo de Acessibilidade tem se esforçado no sentido de garanti-lo a partir do ingresso do aluno na instituição, apresentando os atendimentos e serviços direcionados àqueles com deficiência, conforme apontado no capítulo anterior.

Quanto à política de sensibilização, considera-se que esta tem sido desenvolvida, porém, não com a amplitude que deveria, uma vez que as ações ainda têm sido organizadas de maneira bastante pontual, considerando períodos específicos, como datas comemorativas ou eventos desenvolvidos pela universidade.

A necessidade da sensibilização/conscientização ficou visível nas falas dos estudantes, pois dos dez alunos entrevistados 50% apontaram essa atuação como importante para o enfrentamento das barreiras atitudinais.

O aluno A9 reconhece que essas medidas não são organizadas de maneira imediata e ressalta a importância das mobilizações/sensibilização da universidade para que as pessoas possam se colocar no lugar do outro e assim discorre que:

Outras medidas, menos imediatas, mas acho que também são importantes, seria a realização, por exemplo, de mobilizações, chamando atenção das pessoas, porque, por exemplo, eu já falei com várias pessoas que param nas rampas e elas dizem, oh desculpa, não foi porque eu quis, eu não vi a rampa, mas como é que uma pessoa não vê uma rampa? Mas acho que falta muito disso, das próprias pessoas se atentarem e se colocarem no lugar do outro, então acho que deve haver campanha de mobilização quanto a isso para que as pessoas fiquem atentas.

O reconhecimento de A9 de que não é possível realizar a inclusão sem a eliminação das barreiras atitudinais, coaduna com as perspectivas dos estudiosos como Chahini (2010), Mendes e Picollo (2012) e Manzini (2014). Quanto a esse aspecto Manzini (2014) relata que a pessoa com deficiência pode ter acesso nos espaços físicos, mas não ser incluído plenamente, considerando as barreiras atitudinais.

Em face dessa evidência é que se considera de grande relevância o relato de A9 ao afirmar o seguinte: “[...] eu não vejo outra maneira, assim, a não ser essa questão da conscientização, das campanhas, para que a questão cultural possa ser melhorada”.

As consequências das barreiras atitudinais não se esgotam apenas na relação interpessoal, ela interfere na própria participação das pessoas com deficiência de maneira

geral, isso fica claro nos relatos dos alunos ao se queixarem, por exemplo, das atitudes sociais dos professores, considerando a metodologia utilizada.

As barreiras atitudinais, sobretudo por parte dos professores, na visão de Castro e Almeida (2014) acarretam falta de investimento na formação dos alunos com deficiência, alguns docentes não acreditam que o aluno com necessidades educacionais específicas seja capaz de aprender. Assim, diante desse descrédito, poucos farão adequações à sua prática ou buscarão outros auxílios e apoios para melhor atender aos alunos com deficiência. Desse modo, a barreira atitudinal implica na formação de barreiras em outras áreas.

O aluno A7 discorreu ter dificuldade no acesso ao ensino-aprendizagem em virtude da metodologia utilizada pelo professor, alegou que este ainda tem dificuldade em aceitar o aluno com deficiência dentro de sala de aula e que essa situação necessita de uma intervenção mais efetiva do Núcleo de Acessibilidade.

Os professores ainda têm uma grande dificuldade, primeiro em aceitar o aluno com deficiência em sala de aula, eles ainda têm uma grande dificuldade nisso, aí é que eu diria que o núcleo tem um papel importante em fazer, primeiramente, o reconhecimento né? Fazer um trabalho de conscientização, primeiramente, ir no departamento, conversando com os professores, identificando primeiramente o aluno e fazendo um trabalho de reconhecimento desse aluno em de sala de aula, aí eu diria que esse trabalho poderia sair um trabalho perfeito, seria uma troca de informação entre o professor, como eu tinha falando primeiramente e o aluno. (A7).

Mais uma vez o trabalho de conscientização é tratado como fundamental para eliminação de barreiras atitudinais e para a garantia de uma permanência mais produtiva desses alunos, livre de toda situação de discriminação.

No que se refere à atuação do núcleo ficou evidente, durante a pesquisa, o cuidado deste espaço, atualmente, em informar todas as coordenações sobre a matrícula de novos alunos com deficiência, mas ainda se tem uma dificuldade de reunir todos os professores dos cursos para tratar mais especificamente das demandas dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O estudante A2 relatou experiências diversas que oscilam entre atitudes de compreensão e respeito do professor diante da sua condição visual, que enviam, por *e-mail* e pelo Sigaa, o material que será utilizado dentro de sala de aula para que o aluno possa fazer leitura prévia dos textos, até aqueles que apresentam menos sensibilidade às necessidades educacionais dos alunos e utilizam vídeos legendados, o que o levou a se retirar de dentro de sala de aula.

O aluno A6 discorreu que vivencia experiência semelhante ao do estudante A2, já que em determinadas ocasiões se sentiu “deixado de lado” e outras vezes valorizado pelos professores, pois diante dos momentos que desejou abandonar o curso, teve o incentivo de

alguns, os quais orientaram para que o aluno não deixasse a universidade, pois ele era uma referência para o curso.

Houve situações em que as ocorrências de barreiras atitudinais eram muito mais resultantes da falta de informação do que necessariamente uma situação de discriminação e preconceito. Na fala do estudante A8 (baixa visão) isso ficou claro ao relatar que algumas vezes precisou chamar atenção do professor diante de expressões como “aqui”, “acolá” e o uso de pinceis que não conseguia enxergar e que após relatar da sua condição visual, muitos professores se prontificavam a ajudar, concediam o material com antecedência e buscavam alternativas para melhor atender. Contudo, frisou que “a maioria dos professores não são inclusivos”.

Essa realidade reatualiza os estudos de Chahini (2010, p. 84) ao destacar que por trás dessas barreiras está a desinformação e a falta de qualificação no atendimento aos alunos com deficiência:

Os professores não estão disponibilizando atendimento especializado aos alunos com deficiência, pelo simples fato de não quererem, mas sim por não se encontrarem qualificados para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, pois como se verifica nestes dados, a maioria desses docentes não apresenta atitudes desfavoráveis em relação à presença desses alunos na Universidade

Um aspecto que evidencia um avanço no atendimento às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência por parte dos professores foi observado a partir do relato de A9 ao destacar que tem sido respeitado na sua condição motora, tanto no que se refere ao tempo adicional para o desenvolvimento de atividades e avaliações quanto nos recursos e métodos utilizados.

Quando envolve desenho, que eu não consigo, quando tem desenho eu explico para pessoa e até agora todas às vezes os professores compreenderam. Falam: como é que você costuma fazer? Ai eu falo: olha, os professores que eu já tive, eu tiro foto e coloco as estruturas. Então assim, eu vou mapeando o que eu preciso. (A9)

Um ponto que deve ser considerado de grande relevância para a inclusão de pessoas com deficiência na Ufma e nas IES de maneira geral, diz respeito à realidade dos estudantes surdos, que se sentem prejudicados por não terem a sua especificidade linguística devidamente considerada, queixam-se de que não são avaliados com a Libras como primeira língua. O Aluno A3 relatou que:

Os professores são bons, são excelentes, são muito inteligentes, mas vejo que eles não me consideram como sujeito surdo, eu percebo essa dificuldade, os conteúdos passados são muito pesados, as aulas são boas, mas para mim como surdo, na minha singularidade, enquanto surdo, já que a minha língua é outra, é a libras, então eu tenho que ficar sempre fazendo essa equiparação português-libras e decorando em outras palavras, escrevendo também. As vezes eu não consigo me comunicar por vezes também eu tenho vontade de escrever, de me comunicar, às vezes tem a presença do intérprete ai eu consigo, mas quando o intérprete não está, tem

momento que o intérprete não está presente é muito difícil para mim poder escrever, poder me comunicar, então eu percebo essa dificuldade também em relação aos professores, mas é só isso, eu tenho essa dificuldade

Durante todo o desenvolvimento da entrevista, A10 mostrou-se insatisfeito com a prática docente e foi enfático ao afirmar que a metodologia utilizada pelo professor não possibilita o acesso ao ensino e aprendizagem. Discorreu que:

Não, nunca possibilitou, mesmo porque até um professor M... chegou e disse que dentro da universidade federal do maranhão não tinha profissionais para esse tipo de gente, não tinha como aderir nenhum portador. E a própria C... chegou e disse pra mim que ela não saberia lidar com nenhum portador de necessidade, seja ele mental, físico, visual de qualquer área que seja. (A10).

Observam-se a partir dos relatos dos estudantes que a desinformação e as barreiras atitudinais têm trazido grandes implicações para a formação acadêmica e profissional, interferem, por exemplo, na metodologia dos professores, além de outras áreas, como sinaliza Castro e Almeida (2014), logo é uma barreira que impacta na permanência do estudante com deficiência na universidade, gerando-lhes sofrimento, angústia, solidão e, em alguns casos, o desejo de abandonar os seus cursos.

Os relatos de A4 foram de grande relevância para se compreender os impactos das atitudes sociais positivas e negativas na permanência dos estudantes com deficiência na universidade, tendo em vista que o participante vivenciou experiências bastante diversificadas dentro da Ufma, pois primeiramente ingressou num curso das áreas exatas e tecnológicas e, posteriormente, deparou-se com a necessidade de mudança de curso; as barreiras metodológicas e, sobretudo atitudinais parecem ter influenciado nessa escolha.

Apontou que a experiência atual tem sido exitosa, pois mesmo reconhecendo que a maioria dos professores não possui qualificação para trabalhar com pessoas que precisam de um acompanhamento educacional específico, ele tem obtido respostas positivas ao relatar aos professores do atual curso das áreas sociais sobre sua condição visual, e observa que estes têm buscado adaptar o seu material pedagógico sem resistência, diferente do que ocorria no curso do CCET. Questionado sobre essa experiência anterior, o aluno destacou que:

Aí já era mais complicado, porque além do eu que te disse, da questão da não qualificação, tinha uma resistência de alguns professores, tanto em relação à adaptação do material para mim e disponibilização desse material também, mesmo que não fosse adaptado, quanto flexibilidade em relação à metodologia de ensino, eles não tinham essa maleabilidade não, era aquilo ali e acabou. (A4).

Diante dessa adversidade, pode-se até mesmo inferir que essas barreiras contribuíram para que o aluno optasse pela mudança de curso. Assim, a questão metodológica dos professores reflete tanto a existência de lacunas na formação desse profissional quanto à existência de atitudes sociais não acolhedoras e não dispostas a atender às necessidades dos

alunos com deficiência, considerados muitas vezes como aqueles que só vêm para aumentar as demandas de trabalho do professor.

Omote (2005b, p. 388) destaca que os professores:

De um modo geral, eles não receberam formação especializada para lidar nessa nova situação, de aluno deficiente nas suas salas de aula, e ela não seria apenas a capacitação para a compreensão das características e necessidades do aluno deficiente e a utilização de ampla variedade de recursos, mas teria também que ser construída uma nova visão de ensino e de aprendizagem, fundada em atitudes genuinamente favoráveis à inclusão.

As inquietações dos alunos validam ainda as pesquisas de Chahini (2010, p. 85) no que se refere à metodologia utilizada pelos professores, pois 59% (do universo de 42 participantes) dos docentes que atendem alunos com deficiência apresentaram opiniões desfavoráveis, isto é, consideram que não atendem às necessidades educacionais dos estudantes e destacam que “falta adaptar as metodologias de acordo com as deficiências; falta adaptar o material didático e/ou recursos materiais utilizados em aula; é preciso ainda organizar o tempo e o espaço físico; é preciso rever o plano de aula”.

Essa conscientização por parte dos professores é um passo importante, segundo a referida autora, para a ocorrência de mudanças e o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas. Outro aspecto que deve ser apresentado das pesquisas de Chahini (2010) por refletir as condições da realidade da inclusão de pessoas com deficiência na Ufma diz respeito à adequação curricular objetivando o atendimento das necessidades educacionais dos alunos com deficiência, pois 81% dos professores desses alunos apresentaram opiniões desfavoráveis, ou seja, que não fizeram nenhuma adequação curricular e que esta ainda seria providenciada.

Esses resultados convergem com o posicionamento dos alunos entrevistados e com os estudos de Omote (2005b), Ferreira (2007), Duarte (2009), dentre outros o que retrata o desafio de pensar a inclusão para além da inserção do aluno com deficiência dentro de sala de aula.

Foi possível avaliar, a partir desses relatos, as barreiras atitudinais indiretamente expressas nas metodologias dos professores e até mesmo nas questões de ordem arquitetônica, referendando os estudos de Castro e Almeida (2014). Quiçá dos aspectos mais gerais que exijam redefinições no espaço acadêmico para que o aluno com deficiência seja de fato incluído na universidade, pois se há descrédito ou desconhecimento quanto às potencialidades das pessoas com deficiência não haveria razão para a universidade investir na permanência desses estudantes até que concluam a sua graduação, com êxito de aprendizagem.

As entrevistas realizadas também permitiram analisar as atitudes sociais de maneira mais direta entre os estudantes com deficiência e seus colegas de turma, professores e técnicos da Ufma.

No que se refere à relação com os colegas, alguns relataram que não sentiram qualquer resistência e que foram prontamente acolhidos, é o caso dos participantes A5 e A9. A2 também não mencionou nenhuma dificuldade com relação aos colegas de turma, antes apontou os trabalhos realizados em grupo, as conversas e o compartilhamento de experiências de amizade.

Diferente de A6 que reclamou que os colegas não conversam e não se aproximam dele, questionado se esse distanciamento teria alguma relação com a deficiência, A6 disse que não considerava preconceito e atribuía essas atitudes ao fato de ele, mesmo, ser uma pessoa reservada e séria.

Já o estudante A4, apesar de relatar a aceitação por parte dos estudantes sem deficiência, destacou que percebe a existência de um preconceito comedido, não manifesto. Destacou que a pessoa com deficiência tem a sensibilidade para perceber quando é aceito ou não. Afirmou que: “Tem aquele respeito pela pessoa e tudo, mas nunca é tratado igual, sempre tem aquelas barreiras naturais”.

O participante A7 se limitou a responder que ainda tem discriminação por parte dos estudantes sem deficiência. Os relatos de A8 expressam bem as dificuldades que ocorrem dentro de sala de aula, as lutas dos estudantes com deficiência para serem respeitados e ouvidos em suas necessidades.

Tem colegas que são inclusivos, que nos ajudam, outros que nos desprezam, eu mesmo passei por isso, eu passei quatro períodos, ou cinco, numa turma que ninguém dava atenção para opinião que eu dava no trabalho, geralmente eu ficava lá, ocupava espaço e depois que decidiam tudo que me diziam o que eu tinha que fazer, aí eu comecei a reclamar, foi que eu comecei a ser incluída. (A8).

O aluno A1 relatou que algumas vezes precisou da intervenção do professor para que os alunos fossem mais sensíveis e pudessem ajudá-lo a, por exemplo, se localizar dentro do prédio ou mesmo pegar uma cadeira que para ele era uma tarefa, inicialmente, mais complicada em virtude da cegueira. Discorreu que essas experiências mais difíceis ocorreram no primeiro período, mas após a mediação dos professores, os colegas mostraram-se mais receptivos e já se manifestavam para ajudar. Nota-se claramente a importância do trabalho de sensibilização para a mudança dos comportamentos dos estudantes.

A existência de barreiras comunicacionais e atitudinais entre os alunos ouvintes e o aluno surdo A3 ficou bastante expressa na declaração deste:

[...] alguns eu sinto um pouco de preconceito, eu tenho alguns amigos, três amigos que são realmente, eu posso contar com eles, que falam comigo: “oi, tudo bem? Boa tarde”. Mas é só isso. No dia da prova eles estão tendo uma dificuldade, eles comentam que tá difícil, mas eu sinto um pouco de distanciamento, eu me sinto muito sozinho, falta interação com os ouvintes. Às vezes eu chamo, eles dizem que depois vem, depois vão, às vezes no *whatsapp* também, é... Tem as mensagens compartilhadas, aí todo mundo combina de fazer as coisas, aí eu me comunico, assim escrevendo, através da escrita, mas eu sinto que alguns têm certo preconceito comigo, eu não entendo por que eles se sentem superiores porque eu sou surdo, mas eu sou igual a eles, mas tem alguns que se sentem melhores do que eu, superiores porque são ouvintes.

O relato de A3 mostra tristeza e solidão na experiência universitária, o que pode não necessariamente estar atrelado às questões de preconceito, mas resultante da dificuldade de interação social entre a pessoa com surdez e os ouvintes. Isso revela a necessidade de a Ufma ter um olhar mais atento para os estudantes surdos, pois existe na instituição cursos de línguas estrangeiras para os alunos, mas não é oferecido curso de Libras, com exceção dos direcionados para os servidores e que são promovidos pela Pró-Reitoria de Recursos Humanos.

Convém destacar que o Núcleo de Acessibilidade já realizou pontualmente uma oficina de Libras para os estudantes do curso de Engenharia Elétrica em 2015, período em que havia uma aluna surda matriculada, mas não houve nenhuma iniciativa, até agora, para os alunos surdos de outros cursos.

Observa-se ainda nessa experiência a ideia do estigma trabalhado acima, A3 materializa em suas relações com os outros estudantes aquele que se desvia da regra socialmente aceita e, por isso, sofre, pois não tem condições adequadas para desenvolver suas habilidades e nem mesmo para expressar suas angústias e frustrações diante do padrão de normalidade que é instituído.

Dificuldades semelhantes foram relatadas no tocante às atitudes sociais dos professores, no caso dos participantes da pesquisa, alguns destacaram que muitos são dispostos, desejam aprender e buscar a melhor forma de atendê-los em suas necessidades educacionais, outros se mostram indiferentes e um pequeno grupo é mais resistente em colaborar com o processo de inclusão de pessoas com deficiência na universidade.

A9 relatou que há uma variação em relação aos professores, mas que a maioria deles tem compreendido suas limitações e buscado, junto com o discente, maneiras de contornar situações e garantir a participação e aprendizagem.

Interessante a forma como A4 entende a atuação do professor diante dos estudantes com deficiência, pois para ele não deve haver resistência e muito menos favorecimento, já que todos, em sua concepção, são capazes de desenvolver um papel e, para

tanto, deve ter apenas as condições propícias e adequadas, com materiais adaptados para que o aluno possa desenvolver suas capacidades.

Observa-se a concepção do modelo social nos relatos desse participante, pois como já referido não são as limitações das pessoas com deficiência que impedem a participação no contexto educacional, mas as fragilidades do ambiente que não possibilitam o desenvolvimento das potencialidades destes.

A7 disse que sentiu discriminação por parte de uma minoria de professores e A2 relatou que já precisou se retirar de sala para não ficar duas horas sem fazer nada, enquanto um professor colocava um vídeo legendado. Reiterou que se sentiu discriminado pelo professor.

A10 também relatou experiências de desrespeito aos direitos humanos, visto que afirmou ter sido questionado por um docente quanto à sua presença na universidade, este teria feito a seguinte indagação, segundo A10: “o que [...] eu estava fazendo dentro da Ufma?

Essa indagação mostra resistência à política de inclusão desenvolvida pela Ufma, nega o esforço da universidade em acolher a diversidade humana e reforça uma visão homogênea e estigmatizadora dos sujeitos sociais que não se encaixam ao padrão socialmente imposto.

Têm-se experiências diversas com relação aos professores, desde aqueles que acolhem, trabalham junto com os alunos, até aqueles que excluem ou rejeitam a presença do aluno com deficiência dentro de sala de aula. Destaca-se ainda que apesar de os alunos relatarem que a maioria dos professores mantém atitudes sociais positivas, apenas um aluno A5 não vivenciou pelo menos uma experiência de incompreensão e cerceamento de direitos, ou seja, 90% dos alunos já presenciaram ou mesmo vivenciaram alguma situação embaraçosa em que a sua própria presença dentro da universidade foi questionada, é o caso do discente com deficiência intelectual que ouviu do próprio educador o seguinte argumento: “O que eu estava fazendo lá, que não era para mim tá lá e era para mim buscar um órgão responsável.” (A10).

Essa realidade converge com os estudos de Balboni e Pedrabissi (2000 *apud* OMOTE, 2005b) ao considerar que são mais positivas as atitudes sociais no tocante à inclusão de alunos com deficiência física e com problemas de aprendizagem do que em relação aos alunos que têm problemas emocionais ou comportamentais e com deficiência mental/intelectual.

Quanto às atitudes dos técnicos da Ufma as respostas foram mais positivas, porém os contatos dos alunos se restringem, em sua maioria, com os técnicos especializados do núcleo de acessibilidade. A4 relatou que:

Os do Núcleo são bons, nunca cheguei aqui com algo que eles não conseguissem resolver, assim... Todo tempo solícito. Todo tempo disposto a ajudar a gente, e tem qualificação, a gente vê que são técnicos que são qualificados. Dos poucos que tem, mas resolvem, assim, o problema.

A10 afirmou que nunca sofreu discriminação por parte dos técnicos “os técnicos são, completamente, gente boa, a maior parte [...] são seres humanos”

Um aluno A6 apenas apontou situações sociais negativas no espaço do restaurante universitário, pois várias vezes foi “barrado” na porta de acesso prioritário (improvisada) mesmo explicando a sua condição visual e a necessidade de acompanhamento por outra pessoa. Esse fato demonstra certo despreparo dos profissionais no atendimento às pessoas com deficiência e reflete a carência de ações de socialização de conhecimentos sobre as pessoas com deficiência no interior do próprio campus, a fim de que toda a comunidade esteja atenta à diversidade que vivencia e caracteriza a Ufma na contemporaneidade.

Diante das questões atitudinais vivenciadas entre as pessoas com deficiência em relação aos professores, alunos e técnicos da Ufma, apresenta-se os estudos de Glat e Pletsch (2005), Ferreira (2007), Chahini (2010), Siqueira e Santana (2010) que consubstanciam os resultados encontrados.

Ferreira (2007) ressalta que para se organizar um sistema educacional inclusivo é necessário que o professor se envolva num outro paradigma de educação e que tenha na diversidade humana um aspecto fundante e mobilizador de práticas sociais. Diante disso, destaca a importância de realizar investimento na formação dos professores, adaptações curriculares, assessoria psicopedagógica e produção e adequação de recursos pedagógicos.

Ferreira (2007) propõe ainda o trabalho de conscientização e sensibilização da comunidade acadêmica e a inserção do tema deficiência nos espaços regulares de ensino, pesquisa e extensão, pois enfatiza as barreiras atitudinais como as que implicam maior dificuldade na construção de uma universidade inclusiva e para superação disso é indispensável o oferecimento de cursos aos docentes e funcionários da universidade. Considera que a inclusão na universidade é um processo gradativo e que demanda mudanças estruturais e administrativas, bem como na concepção de homem, aspecto fundamental para a eliminação das barreiras atitudinais, as quais muitas vezes influenciam na ocorrência de outras barreiras físicas, metodológicas, comunicacionais etc.

Ferreira (*apud* FERREIRA, 2007, p. 47) destaca ainda que a eliminação das barreiras atitudinais só ocorrerá com o: “Trabalho de informação, mobilização, conscientização, que instrumente e concretize a realização de ações de respeito à diversidade e valorização das diferenças como elementos enriquecedores da contínua aprendizagem que é a existência humana.”

A qualidade das políticas sociais de educação inclusiva, segundo Glat e Pletsch (2005) é proporcional ao envolvimento e parceria entre a universidade e sociedade/sistema educacional, o que exige repensar a instituição universitária e o trabalho docente.

Quanto ao papel da universidade, Glat (2005) ressalta que um dos grandes desafios na contemporaneidade é formar educadores que não sejam meros transmissores de conhecimentos, mas que desenvolvam, principalmente, novas atitudes diante da diversidade humana.

Ao constatar que a maioria dos professores da Ufma não está preparada para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, Chahini (2010) expõe o desafio da universidade em implementar políticas educacionais e construir novas práticas que assegurem uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de alguma deficiência.

Para a autora, isso significa que a Ufma

Precisa se adequar às reais necessidades educacionais de seus alunos, para que todos tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento, condição imprescindível para o exercício da cidadania no convívio social, respeitando a diversidade e as particularidades de cada um, bem como a formação continuada de seus docentes e orientações aos funcionários técnico-administrativos, visando maiores conhecimentos sobre os direitos dos alunos com deficiência na Educação Superior. (CHAHINI, 2010, p. 94).

Siqueira e Santana (2010) destacam que as ações propostas visando às atitudes sociais envolvem: a disseminação de uma cultura de acolhimento e respeito à diversidade por meio de situações que fomentem o pensar sobre a inclusão e as barreiras atitudinais na instituição; vivência de práticas pedagógicas e de auxílio ao atendimento às pessoas com deficiência; promoção de eventos que fomentem o pensar sobre a inclusão e as barreiras atitudinais na instituição; conscientização, capacitação de acadêmicos, funcionários, professores e dirigentes das diversas áreas do conhecimento com vistas à eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e de informação; e do desenvolvimento de prática inclusiva socializadora e de ações socioeducativas com pessoas com deficiência e suas famílias.

Concluem, afirmando que a inclusão educacional requer clareza sobre a própria condição da pessoa com deficiência, suas habilidades e fragilidades, aspecto que justifica ações de sensibilização, destacando os fatores ambientais e pessoais que influenciam a realização de atividades e participação, bem como permitem a funcionalidade, o foco não estaria nas alterações das funções e estruturas do corpo.

As disseminações desses trabalhos contribuem para a inclusão social e educacional de pessoas com deficiência na universidade, a fim de que deixem de ser vistos como aqueles que fogem à regra social, o estigmatizado, e que todo o corpo técnico da universidade esteja preparado para lidar com essa diversidade e já não ocorra situações embaraçosas em nenhum espaço do campus.

Os alunos com deficiência precisam ter pleno acesso em toda a cidade universitária e deixem de sentir segurança apenas dentro do núcleo de acessibilidade, por considerar que este é o único espaço que tem pessoas capacitadas para lidar com eles (conforme relatado por A4), perdendo de vista que o Núcleo não é o único responsável pela operacionalização da política inclusiva dentro da universidade, mas aquele que atua no fomento e articulação dessa política, a qual seria bem mais estruturada se todo coletivo da universidade estivesse efetivamente munido de conhecimento e atuações concretas em prol da inclusão.

Convém destacar que as questões sociais elencadas acima não se esgotam no aspecto subjetivo, trazendo uma responsabilização individualizante para os professores, técnicos e alunos sobre as dificuldades na interação com os alunos com deficiência, mas envolve também as condições objetivas oferecidas para o acesso, permanência e conclusão do curso de graduação pelas pessoas com deficiência na universidade.

A própria noção de estigma e preconceito como vimos anteriormente é produto de uma construção social dos grupos hegemônicos, então se observa tanto a influência dos sujeitos sociais sobre o ambiente quanto à determinação deste na conformação desses sujeitos, numa relação dialética. Não podemos tomar as questões isoladamente, é necessário compreender que existem questões de ordem mais geral que influenciam a perspectiva inclusiva oferecida pela universidade e nisto não podemos deixar de considerar a sociedade do capital, as políticas sociais oriundas de um Estado mínimo para as demandas sociais e, portanto, uma sociedade que se mantém e reproduz pela contradição inclusão/exclusão.

4.1.2 Aspectos físicos e arquitetônicos

O Decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004 alterou a definição de acessibilidade até então utilizada pelos instrumentos legais, visto que anteriormente eram restritas as questões arquitetônicas e após o decreto se ampliaram para as questões de sinalização, equipamentos urbanos, recursos pedagógicos, uso de computadores, equipamentos na biblioteca e de comunicação.

Manzini e Corrêa (2014) destacam que o conceito de acessibilidade se relaciona com alguma coisa para alguém, isto é, entre a pessoa e o objeto, diferente das barreiras atitudinais que envolvem a relação entre pessoas. Conforme os autores, inclusão e acessibilidade estabelecem relações mútuas e quando não há condições de acessibilidade não é possível garantir a inclusão. Avaliam que é possível controlar as condições de acessibilidade para incluir pessoas.

Convém destacar que o conceito de acessibilidade no mundo contemporâneo se assenta na filosofia do desenho universal, cuja arquitetura se inclina para a diversidade humana, considerando as múltiplas faixas etárias objetivando, assim, atender às necessidades específicas de cada sujeito, permite ainda a realização de atividades do cotidiano de maneira autônoma, independente, segura e com maior conforto possível.

Manzini (2014, p. 25) destaca o conceito de acessibilidade como multidisciplinar e sua aplicação à educação, interpretam-no da seguinte forma:

Uma condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços escolares, dos mobiliários escolares, dos equipamentos escolares, das edificações escolares, dos serviços de transporte escolares e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação na escola, por aluno com deficiência ou não.

No que tange à educação superior, infere-se que as condições de acessibilidade podem contribuir para a inclusão ou exclusão dos estudantes com deficiência, no caso da Ufma ficou evidente, a partir dos relatos sujeitos participantes da pesquisa que a realidade física e arquitetônica da instituição pode até mesmo trazer implicações para a formação acadêmica.

Assim, convém destacar as principais impressões dos discentes com deficiência da Ufma no que se refere às questões arquitetônicas como rampas, recursos de comunicação e informação, sinalização, piso tátil, transporte, mobiliários adaptados, dentre outros.

A estrutura física da universidade foi avaliada pela maioria (60%) dos estudantes como “regular”; 20% consideraram a estrutura “ruim”; 10% como “boa” e “excelente”, respectivamente.

O estudante que avaliou como “excelente” atribuiu a acessibilidade da estrutura física da Ufma, principalmente, à existência de rampas.

Olha, eu não sei se muita gente disse a mesma coisa que eu, mas eu daria 10, porque nós temos rampa aqui, nós temos apoio aqui dentro da universidade federal do maranhão para essa pequena demanda, essa é minha opinião. Por isso a nota, eu daria 10, porque só ter rampa para o cadeirante subir, já diz tudo. (A10).

A6 discorreu que a estrutura física da universidade é “boa”, porém no que se refere à visibilidade “[...] peca em alguns aspectos” pois os informativos estariam em um local impróprio, o que dificulta a leitura por parte das pessoas com baixa visão.

A2 avaliou a estrutura da universidade no geral como “ruim”, discorreu que a instituição não dispõe de piso tátil em todos os espaços, sobretudo no núcleo de esporte, local que frequenta, assiduamente, por ser do curso de educação física. Ressaltou que “[...] as placas de informação são muito pequenas para quem é baixa visão” e os corrimãos, assim como o piso tátil não atende a todas às demandas do campus.

No geral, é ruim. O próprio piso tátil não tem em toda demanda da instituição, em alguns departamentos não tem o piso tátil, no próprio núcleo de esporte não tem piso tátil. As placas de informação são muito pequenas para quem é baixa visão, até para gente visualizar alguma coisa é mais complicado. Os corrimãos que seriam obrigatórios naqueles corredores principais ali do Paulo Freire, corrimãos para dar mais acessibilidade e um apoio para as pessoas... É igual o piso tátil, tem em algumas partes e outras partes não. O próprio núcleo de esportes não tem também. (A2).

O referido discente também reclamou do espaço do restaurante universitário (RU), sobretudo no que se refere à entrada prioritária improvisada, pois se “[...] entra onde todo mundo sai, mas não tem ninguém ali para te dar um suporte”.

A7 também classificou como “ruim” e lembrou as diversas audiências públicas para tratar da acessibilidade e inclusão na Ufma e as poucas mudanças realizadas. Discorreu que a questão arquitetônica é um dos pontos chaves para inclusão de todas as pessoas com deficiência.

A questão arquitetônica né? É sempre discutida, já fez diversas audiências, o juiz vem, muita a universidade, a universidade faz de conta que não está acontecendo nada e isso é prejudicial, a questão arquitetônica da universidade, e isso é um dos pontos chaves para mim para essa questão da inclusão, das deficiências em si, não só da visual, mas todas as deficiências. (A7).

Dos discentes que avaliaram a estrutura física da universidade como “regular”, A1 relatou que conheceu a estrutura da universidade antes e depois das atuais modificações advindas com a política de expansão e ressaltou que a Ufma ainda precisa melhorar, começando pelo piso tátil, uma vez que se encontra “[...] todo quebrado”. Fez ressalvas quanto ao trajeto utilizado para chegar ao restaurante universitário, destacou que “[...] não tem uma boa estrutura para receber um deficiente. Então precisa melhorar muita coisa”.

A3 apenas avaliou como “regular” e não fez qualquer comentário sobre a estrutura da universidade e A8 afirmou ser “regular”, considerando a existência de “[...] muitos obstáculos”.

A4 fez observações quanto à frágil acessibilidade nos prédios novos da UFMA, apontou que alguns não têm sinalização adequada, não tem referência para pessoas com deficiência visual. Quanto aos prédios antigos, criticou a falta de adaptação e acessibilidade.

[...] tem alguns prédios novos que não foram inaugurados e dos prédios novos, para mim que tenho deficiência visual, alguns não tem sinalização adequada, não tem referência para gente. E dos prédios antigos eles não tem adaptação para pessoas que tem deficiência... Dos antigos não tem acessibilidade assim para... Hoje mesmo aconteceu de eu procurar uma sala e não encontrar porque algumas têm placa outras não têm. Complicado, bem regular. (A4).

A5, que tem dificuldade de locomoção, ressaltou que a estrutura física da universidade é “regular” em decorrência das condições de acessibilidade. Ressaltou que:

Ah, cara! Acho que a estrutura física eu ia dar regular, pelo caso da acessibilidade porque eu tenho que subir escadas, tenho que ir lá ali, subir três rampas, por isso que meu pé voltou a doer porque o elevador quando eu pergunto ali, sempre não funciona, ta quebrado. (A5).

A9 fez análises mais extensas sobre a realidade arquitetônica da Ufma, até pelo fato de já ter vivenciado diversas situações de privações ou mesmo de exclusão no interior da universidade. Ressaltou que avaliava a estrutura física do campus como “regular”, porém considerando que existe “[...] bastante dificuldade, bastantes problemas, mesmo. Algumas questões mais complicadas, mas outras bem simples mesmo, por puro erro de engenharia”.

A participante, que utiliza cadeira de rodas, destacou que muitos espaços da Ufma dispõem de rampas, mas que depois da faixa de pedestre, por exemplo, não há uma rampa e sim um meio fio. Diante disso, A9 faz o seguinte questionamento:

Então como é que tu vais passar da faixa de pedestre para lá se tem o meio fio? A maioria das faixas é assim, tem que atravessar fora da faixa, se arriscando, no meio dos carros, porque na faixa de pedestre não tem e são várias, várias, várias que estão desse jeito. Entendeu? E não tem a de descer, ou, às vezes, tem a de um lado e não tem a desse lado aqui; vários lugares. Fora isso, tem lugares que não tem rampa mesmo, um monte de lugares que não tem rampa, sabe? Por que assim, nem todos os espaços que eu ando eu tiro foto e as que eu tenho eu não estou aqui agora, mas depois posso mostrar um monte de foto que eu tiro de coisas absurdas assim. (A9).

Fez observações quanto à inexistência de rampas em alguns espaços da Ufma, citou a área de vivência como exemplo: “Na vivência, é um exemplo disso, na vivência não tem rampa, ali onde fica a [Associação de Professores da Universidade Federal do Maranhão] (Apruma) [...]. Então quer dizer, é um espaço que era para ser a área de vivência que nem todos podem ter acesso” (A9).

Quanto ao restaurante universitário, além de também fazer referência à entrada de acesso improvisada para pessoas com deficiência, discorreu que:

O RU assim tem vários pontos que são desconfortáveis, vindo por um lado é tranquilo, eu consigo entrar, só que eu entro pela porta lateral e aí eu vou lá atrás, passo a carteirinha para poder ir para mesa. Mas vindo pelo outro lado, que eu passo pela fila mesmo, eu tenho que sair pedindo com licença 300 milhões de vezes, eu saio pedindo com licença, até eu brinco que eu vou trazer um gravador e vou sair falando com licença, com licença e obrigada, que eu só falto não aguentar. Aí vou passando pela fila, porque pelo outro lado que eu venho, às vezes não tem como, tenho que passar pela fila e furando, mesmo, até. A questão de ter a rampa? Tem a rampa de descer. (A9).

A estudante destacou ainda as adaptações das mesas do restaurante universitário para atender aos discentes que utilizam cadeira de rodas. Apontou que essa mudança ocorreu após o seu ingresso na instituição e que precisou fazer reclamações ao Núcleo de Acessibilidade para que as adaptações fossem efetivadas. É necessário destacar que A9 não é a primeira e nem a única discente que utiliza cadeira de rodas na Ufma, conforme dados disponíveis no Núcleo.

A9 afirmou que essas mudanças no RU, apesar de necessárias e importantes, são mínimas e que podem até mesmo gerar formas de exclusão social:

É pouco e também já gera uma forma de exclusão, porque se só tem duas mesas eu não posso sentar com outras pessoas além da pessoa que está me acompanhando, porque só é um no espaço que fica reservado. Então, em geral, quando eu chego lá essa mesa já está ocupada, os outros lugares; só fica o local do acompanhante e a cabeceira por onde eu fico. E aí o que acontece? Eu não posso sentar-me à mesa com outras pessoas. Então acho... Porque é uma coisa simples, cerrar o pé da mesa não é uma coisa complicada, então se tivesse um número maior de mesas com essa adaptação, permitiria que eu pudesse escolher o local de sentar e não ficar condicionada aquele local porque é o único que a cadeira de rodas entra. (A9).

Outro ponto levantado por A9 diz respeito à carência de profissionais no RU para auxiliar as pessoas com deficiência (mesma questão apontada por A2), destacou ainda que as condições não permitem autonomia dos alunos:

Assim, não permite uma autonomia da pessoa com deficiência, porque assim, geralmente eu fico na mesa e aí ela vai pegar as duas bandejas e traz para a mesa, mas eu fico imaginando, se eu não tivesse ela para pegar as duas bandejas ou pegar a minha bandeja, como é que eu ia fazer? Não tem ninguém ali que, geralmente, esteja disponível para ajudar uma pessoa que chegue sozinha, por exemplo, eu acho que isso ainda falta, entendeu? (A9).

No quesito rampas e a falta de compreensão das pessoas que estacionam carros em locais de acesso para cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida. A9 ressaltou sua indignação ao mencionar:

Vai ter algum momento para falar dos carros que param na frente das rampas? Esse era outro ponto que eu queria destacar, porque assim, das poucas rampas que tem, é muito, muito, muito frequente mesmo a gente encontrar os carros parados na rampa, a do RU mesmo, é uma das mais frequentes, não tem praticamente um dia que eu chegue ali, hoje mesmo eu tirei foto de um carro, que não tenha um carro parado na rampa, aquela rampa mesmo para entrar, para ter acesso à entrada, que fica ao lado da parada, quase todos os dias tem carro ali, assim como todas as outras, a do CCSO também, eu fui ontem lá, geralmente tem carro parado na frente da rampa, assim como nos outros espaços. (A9).

Nota-se a coexistência de barreiras atitudinais e físicas cerceando o direito de ir e vir das pessoas com deficiência. A9 também trouxe as dificuldades de acesso e acomodação das paradas de ônibus do campus, deixando as pessoas com deficiência sujeitas a todos os tipos de intempéries.

[...] as próprias paradas de ônibus, elas não são nada acessíveis, não tem rampa, não tem como subir, hoje, estava chovendo, eu tive que ficar na chuva porque a parada, não tinha como subir na parada, aquela ao lado do RU, porque não tem rampa que dê acesso para ela. (A9).

Ressaltou ainda sobre as calçadas que, em sua análise são desniveladas, o piso tátil apresenta falhas e estão incompletos. A9 fez a reflexão de que só não colocou péssimo porque existem as rampas dentro dos prédios, ainda que no próprio prédio em que cursa a graduação não tenha elevadores e nem mesmo rampas. A falta dessa estrutura adequada tem impossibilitado a aluna de acessar os laboratórios, o que provavelmente tem comprometido a sua formação, coloca em risco a qualidade do ensino oferecido aos estudantes com deficiência. A9 mostrou sua insatisfação com a pouca agilidade da universidade na resolução desse problema: “[...] eu estou desde o primeiro período falando que o meu prédio não tem elevador e nem rampa e que eu não posso acessar os laboratórios e que eu estou ficando prejudicada quanto a isso”.

Apontou que mesmo diante das adversidades, a Ufma conquistou avanços, pois “[...] tem as rampas, antes não tinha e hoje já tem [...] coloquei regular por isso, pelo fato de ter as rampas”.

Em face das observações dos estudantes com deficiência sobre a estrutura física e a garantia de acessibilidade na Ufma, surgiu a necessidade de também ouvir o setor responsável pelos projetos, reformas e construção dos prédios na universidade, a prefeitura de campus.

Quanto à entrevista com a Profissional da Prefeitura de Campus (arquiteta urbanista), identificada no estudo por PC1 e que atua na instituição há seis anos, com carga horária de 40 horas semanais. Ao ser questionada em relação às ações do setor para garantir a acessibilidade arquitetônica das pessoas com deficiência, sobretudo física e visual na Ufma, PC1 respondeu que, atualmente, todos os projetos arquitetônicos são elaborados pensando nas necessidades das pessoas com deficiência, isto é, com rampas, banheiros adaptados, piso tátil, considerando a norma.

Ressaltou, no entanto, que os prédios antigos não são adaptados, como o Castelo Branco, mais conhecido como Castelão (contraditoriamente é o espaço designado pela instituição para funcionamento do Núcleo de Acessibilidade) e CEB Velho. Discorreu que

para esses prédios mais antigos, as adaptações foram bastante pontuais, como no caso do CEB Velho, por exemplo, que já tem rampa, piso tátil apenas na área externa e a sinalização em Braille que está sendo providenciada.

Todos os projetos arquitetônicos, eles estão saindo já pensando nas pessoas com deficiência, então já vem rampa nos próprios projetos, banheiros para pessoas com deficiência e agora a gente já está colocando todos os projetos com o piso tátil, com as rampas, com tudo seguindo a norma, certo, os projetos atuais.

Os prédios mais antigos, antes mesmo de serem exigidos pela norma, esses prédios mais antigos, eles não são adaptados, quer dizer não tem acessibilidade, como o Castelão, o CEB Velho, aí fizeram adaptações pontuais, por exemplo, o CEB velho ele já tem rampa e já tem o piso tátil externo, só, ele não tem ainda o piso tátil interno e não tem a sinalização em Braille, que essa sinalização em Braille e o piso tátil ele tá sendo providenciado, primeiro já foi licitada a placa em Braille e já foram confeccionadas as 300 primeiras placas, nós enviamos um memorando para todos os centros, reitoria e pró-reitorias solicitando a listagem dos seus ambientes para poder confeccionar as placas em Braille, alguns centros e alguns campi do continente já enviaram a sua listagem e outras a gente ainda tá aguardando. (PC1).

Quanto à confecção das placas em Braille, convém destacar que estas também foram licitadas pensando no campus de Imperatriz (o que já mostra um relativo cuidado da Ufma com as questões de acessibilidade dos campi do continente, apesar de estes não disporem de um serviço de apoio como o Núcleo de Acessibilidade) e com ênfase no Paulo Freire:

As primeiras placas Braille que foram feitas foram as do Paulo Freire porque já tem alunos com deficiência visual, o campus de Imperatriz também já foi contemplado e vários outros setores, então as primeiras 300 placas já foram confeccionadas e a gente vai começar essa semana a afixar essas placas lá no Paulo Freire e lá na [Pró-Reitoria de Gestão e Finanças] (PROGF). As de Imperatriz já foram enviadas lá para o subprefeito juntamente com a norma da ABNT como se deve instalar a placa Braille, altura, tudo certinho, porque isso tudo tem que seguir a norma, isso daí já está sendo providenciado. (PC1).

O piso tátil (alvo de reclamações diversas dos estudantes entrevistados), conforme PC1 já foi licitado e está aguardado empenho da Progf. Ficou evidente durante entrevista que a Ufma tem priorizado áreas com grande circulação de pessoas com deficiência para agilizar as adaptações físicas e arquitetônicas, como o Paulo Freire, CCSO, CCH e CEB Velho, este em virtude do funcionamento da biblioteca central.

O do piso tátil foi feito uma licitação e a gente tá aguardando o empenho da pró-reitora de gestão e finanças para poder começar a instalar o piso tátil. Primeiro a gente vai começar no Paulo Freire, porque são os prédios onde os alunos têm mais acesso: Paulo Freire, CCSO e CCH aí depois vem o CEB Velho, por causa da biblioteca, então vai ser instalado lá também. A gente vai aos poucos, de acordo com os recursos, instalando piso tátil em todos os prédios, bem como a parte de sinalização. (PC1).

Quanto à instalação de elevadores, PC1 discorreu que:

Nós temos projeto também de instalação de elevadores em vários prédios que não tem rampa, já tem projeto para colocar elevador no Castelão, certo? Já tem elevador funcionando no CCSO, tem no prédio novo de odontologia, já tem elevador, no prédio do CCH não tem elevador, mas tem rampa, a gente vai verificar isso, o anexo

do núcleo de esporte ele já tem um espaço para o elevador, falta só o elevador, então o projeto ele já contempla, quando foi feito o projeto do anexo do núcleo de esportes, ele já foi contemplado com o elevador, entendeu? Não deu para instalar a rampa, porque são dois pavimentos e aí teria que ter uma área bem ampla para poder fazer o projeto da rampa. Aí como o espaço era reduzido a gente instalou o espaço para o elevador. Então todos os projetos que saem aqui já saem pensando nas pessoas portadoras de deficiência, já saem com rampa no projeto, já saem com espaço do elevador, e agora nos projetos novos a gente já está colocando o caminho acessível que é o piso tátil, para quando entregar a obra, já entregar a obra com o piso tátil. (PC1).

Observa-se um esforço da universidade em garantir acessibilidade no campus, porém as ações parecem ainda muito pontuais, situadas em apenas alguns espaços, sob a justificativa de que nestes há circulação periódica de pessoas com deficiência, embora esse argumento não responda o fato do Núcleo de Acessibilidade estar localizado em um prédio antigo, considerado por PC1 não adaptado.

Ressalta-se, no entanto, que a Ufma encontra respaldo nas legislações quando esta coloca as adaptações dentro da razoabilidade e que não acarretem um ônus desproporcional e indevido, de acordo com o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 que promulga a Convenção Internacional sobre dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009a).

Em vista dos vários projetos citados, PC1 foi questionada quanto aos fatores que dificultam a efetivação desses projetos, e então atribuiu às questões orçamentárias e reforçou os cortes que vêm ocorrendo no âmbito da Ufma nos últimos dois anos, realidade essa que afeta todas as universidades federais brasileiras, conforme já apresentado anteriormente. PC1 afirmou o seguinte: “a questão, realmente, é de recursos, como teve cortes então muita coisa teve que ser segurada, a questão mesmo é recurso”.

Quanto à participação de pessoas com deficiência na elaboração dos projetos de construção e reformas dentro da Ufma, PC1 discorreu que a Precam ainda não desenvolveu esse hábito, mas já tem tomado iniciativas pontuais para melhorar essa realidade, foi o que ocorreu no momento de confecção das placas em Braille e também em condições de atender aos alunos com baixa visão. Para essa ação a Precam convidou dois técnicos especialistas em deficiência visual do Núcleo de Acessibilidade, bem como dois alunos cegos e dois alunos com baixa visão para decidirem quanto ao modelo mais adequado para as pessoas com deficiência, além de também considerar o que determina as normas legais de acessibilidade.

Segue relato de PC1 no que se refere à participação de pessoas com deficiência nos projetos de acessibilidade na Ufma:

Quando a gente faz o projeto, nós não criamos o hábito ainda de criar uma comissão de alunos com deficiência para analisar, o que nós começamos a fazer agora foi o que a gente fez com os alunos para as placas em braille. Nós reunimos alguns alunos eu deixei as placas no núcleo de acessibilidade com o F... que ele é transcritor Braille, aí deixei com ele, ele chamou alguns alunos, nesse dia eu tava junto, aí veio

dois alunos com deficiência visual, nós conversamos, eles aprovaram as placas, ficaram bem à vontade, eu solicitei assim: olha, vocês testam as placas, tateiam as placas, pegam as placas, sentem as placas, se elas estão te atendendo. Então tudo isso foi conversado com esses alunos, nessa primeira a gente ouviu os alunos, a gente fez uma ata de reunião, esses alunos assinaram, eu deixei lá por quase um mês essas placas. O próprio F... que tem experiência ele também assinou, a gente deixou os modelos... Olha isso aqui atende, os meninos leram: "olha legal, placa banheiro, tem escrito banheiro, que legal". Então isso aí foi um ponto fundamental, agora a gente vai instalar as primeiras placas lá no Paulo Freire, como é que nós vamos fazer? A gente chama um grupo de alunos, três, quatro alunos, não chama muito aluno, vamos chamar uns quatro alunos e a gente vai instalar a primeira plaquinha em Braille lá no Paulo Freire, ver a altura, olha essa altura está bom para vocês? A gente vai seguir a altura da norma, a gente vai colocar a primeira, essa aqui atende vocês? Atende. Essa altura está bom? Está bom. Tudo seguindo a norma, a gente vai fazer isso. (PC1).

A arquiteta urbanista da prefeitura discorreu ainda que esse será o procedimento no momento de instalação do piso tátil na Ufma:

Quando for liberado o empenho do piso tátil, quando a gente for instalar o piso tátil lá no Paulo Freire, lá no CCSO, lá no CCH e no CEB Velho, a gente vai pegar a planta, reunir com três alunos e mais algum servidor do núcleo de acessibilidade, a gente vai fazer o caminho que está no projeto de piso tátil, se aquele caminho ali atende eles, antes da gente começar a executar, antes de começar executar o piso tátil a gente vai fazer um caminho com ele, olha passa por aqui, vai aqui, e ele vai dizer: "olha isso aqui não dá certo isso aqui, porque bem aqui tem um extintor". Então tudo isso a gente vai conversar com ele. (PC1).

PC1 não soube explicar quanto à disposição de recursos orçamentários e financeiros para essas ações dentro da universidade, destacou que isso é de responsabilidade da PROGf e que a Precam faz as licitações e aguarda a liberação dos recursos.

Eu não vou poder te dizer uma coisa assim bem pontual, bem certa, isso aí quem pode te falar é a pró-reitoria de gestão e finanças, entendeu? Porque tudo que a gente faz aqui, por acaso, a licitação do piso tátil, a gente faz a licitação e manda para empenhar não tudo de uma vez, vamos empenhar um valor que dê para fazer o Paulo Freire, Imperatriz e CCH, entendeu? A gente está aguardando recurso para começar a fazer. (PC1).

PC1 revelou que tem projetos para adaptações da área de vivência, cujo objetivo é substituir as escadas por rampas. Esse projeto responde as questões apontadas pela aluna (A9) quanto a área de vivência da Ufma não permitir, contraditoriamente, a convivência de todos.

Tem adaptações que a gente tem que fazer na área de vivência, as rampas e tudo, então ali já tem projeto para rampa, tudo bonitinho da área de vivência, ali daquelas escadarias saindo lá da reitoria, chegando lá na área de vivência. Tudo já tem projeto, só que falta o recurso. (PC1).

Apesar de apontar que existem esses projetos, PC1 também reiterou que faltam recursos e talvez, por isso, não tenha mencionado quanto aos prazos para execução das obras. Não se pode, por enquanto, afirmar quando essas áreas terão condições de acolher a todos os alunos, servidores e comunidade acadêmica de maneira geral que possuem alguma deficiência ou mobilidade reduzida.

Os projetos são elaborados, agora a execução dele, depende muito. A gente está aguardando. Eu vou até sentar com o novo prefeito para a gente ver essa questão, a

professora P... até veio aqui hoje para agendar com ele para a gente ver essa questão, para pegar essas questões pontuais de acessibilidade, “uma rampa ali de acesso ao castelão, a rampa que dá acesso a área de vivência, o guarda corpo ali da praça, entendeu?” juntar todas essas pequenas intervenções e fazer uma intervenção maior, uma intervenção conjunta. (PC1).

Questionada se a universidade garante acessibilidade arquitetônica para as pessoas com deficiência, PC1 foi bastante coerente em sua resposta, reconhecendo que não há uma acessibilidade 100%, mas já existe uma preocupação em acolher esse público, o que garantiu os 40% apontados por PC1 no tocante às condições de acessibilidade na Ufma.

Esse panorama representa um relativo progresso, pois inicialmente nem se pensava nas pessoas com deficiência no momento da elaboração e execução de um projeto arquitetônico dentro da universidade, hoje, mesmo que por questões legais, há esse cuidado em tornar os espaços acolhedores e em condições de atender a diversidade humana.

As condições apresentadas pelos estudantes e pela arquiteta urbanista da Precam apontam que a instituição não tem atendido alguns dos requisitos mínimos de acessibilidade expostos na Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003 e que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências (BRASIL, 2003), para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições, dentre eles destacam-se a eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo, pois como pôde ser observado, a maioria dos alunos apontou a existência de algumas barreiras dentro da Ufma, como na área de vivência, nas calçadas, em alguns prédios, etc.

Referente à construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas, ficou claro que a Ufma já avançou nesse quesito, mas não está a contento quanto ao atendimento a todas as demandas, pois nem todos os prédios dispõem dessa acessibilidade, sobretudo os mais antigos, o que tem dificultado o acesso ao conhecimento em condições favoráveis para todos.

As barreiras arquitetônicas, portanto, não se esgotam no aspecto físico, mas interferem na oferta de condições igualitárias para todas as pessoas, afetam, como foi observado a partir dos discentes com deficiência entrevistados, o acesso ao conhecimento, a convivência social, o direito de ir e vir em segurança, pode comprometer as condições de saúde, tal como podemos supor dos relatos do aluno (A5) ao evidenciar que seu pé voltou a doer porque precisa subir rampas e escadas, diariamente, para cursar as disciplinas, dentre outros impedimentos.

Essa análise da realidade corresponde às perspectivas de Mendes e Picollo (2012) ao destacarem um ambiente que limita ou impede que as pessoas com deficiência

desenvolvam suas habilidades. Desse modo, é bastante pertinente quando os autores relatam ser assombroso constatar que é a presença de degraus e não a ausência de uma perna, por exemplo, ou o uso de cadeira de rodas que impede o acesso público. Tem-se, portanto, um ambiente que restringe ou pouco estimula as potencialidades das pessoas com deficiência, como pode ser observado em alguns relatos, sobretudo no caso da estudante A9 e que utiliza cadeira de rodas, mostrou que a permanência na universidade tem sido para ela, um desafio diário. Apesar disso, sua fala expressa um conteúdo propositivo e não fechada na mera crítica e fatalismo, já que conseguiu elencar avanços e evidenciar que perspectivas de mudanças são possíveis.

Nesse sentido, nota-se que a universidade tem se esforçado para ampliar as suas atuações em termos de política institucional de acessibilidade e inclusão, tem providenciado rampas, adequações físicas, aquisição de mobiliários adaptados, mas como fora observado nesse estudo, é preciso considerar as relações estruturais que caracterizam a sociedade do capital, os poucos recursos direcionados a educação, o momento complicado vivenciado pela Ufma em 2015 com cortes de orçamento expressivo, como também foi apontado neste trabalho, pois todos esses fatores influenciam decisivamente na realidade das condições estruturais da universidade, já que para tal adequação é imprescindível recursos financeiros.

Os relatos dos alunos com deficiência reforçam ainda os estudos de Rodrigues citado Lamônica et al. (2008) ao destacarem que as questões arquitetônicas é mais do que um conjunto de rampas e medidas a serem observadas, mas relaciona-se com uma filosofia de acolhimento, conforto e facilidades em todos os espaços.

Esse exercício de ouvir os estudantes representa ainda uma importante estratégia para construção de mudanças nos ambientes, a fim de que todos possam livremente utilizar, com segurança e autonomia, total ou assistida, os espaços, mobiliários e equipamentos das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação da Ufma, transformando-a numa universidade que garante acesso e acessibilidade a toda a diversidade humana.

4.1.3 Biblioteca Central da Ufma

Para Chauí (2003) a universidade possui um papel importante no processo de formação e democratização da sociedade, e para tanto precisa ser contrária à exclusão enquanto forma de relação social capitaneada pelo neoliberalismo e pela globalização, bem

como deve se manifestar contra qualquer perspectiva de privatização do conhecimento. São formas de tornar a educação superior um direito do cidadão e, portanto, universal.

E as bibliotecas universitárias, como parte desse processo, precisam estar atuantes na garantia do atendimento a todos os seus usuários. A universidade, como vimos neste estudo, tem se mobilizado para garantir a inclusão de pessoas com deficiência e as bibliotecas devem participar de todo esse movimento a partir da estruturação, adequação e atendimento das necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

Para Pupo, Melo e Ferres (2006) as bibliotecas devem assegurar a toda comunidade acadêmica o acesso à informação e no caso de pessoas com deficiência deve fornecer serviços e produtos, considerando as limitações e também as suas potencialidades, isto é, os aspectos visuais, físicos e auditivos devem ser observados, permitindo o acesso ao conhecimento a todos, de maneira justa e igualitária.

As bibliotecas universitárias, de acordo com Stroparo e Moreira (2016), devem criar ambientes providos tanto de espaço físico acessível quanto de acervo e capacitação dos profissionais.

As bibliotecas universitárias apresentam-se com o mérito de buscar, por meio de tecnologia de informação, formas alternativas para compartilhar e contribuir no processo de aprendizagem, possibilitando o acesso ao conhecimento e favorecendo a garantia do direito à educação. (STROPARO; MOREIRA, 2016, p. 210).

A permanência dos alunos com deficiência perpassa pelas condições acessíveis da biblioteca, já que esta representa um importante instrumento na incorporação e disseminação do conhecimento, logo interfere no processo de ensino e aprendizagem e subsidia, conforme Silveira (2001) as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Stroparo e Moreira (2016) a partir dos estudos de Pela (2006) destacam que a biblioteca possui um papel formativo. Diante disso precisa de adequações para atender alunos com deficiência, no caso dos deficientes visuais é necessária a adaptação do material impresso à tinta para o formato digital, em Braille ou em áudio, além da adequada sinalização e iluminação.

Quanto aos deficientes auditivos e com surdez Vieira (2014) faz um resgate interessante de alguns projetos desenvolvidos por universidades brasileiras, dentre elas, destacam-se a Universidade Estadual Paulista (Unesp) que disponibiliza um tradutor em Libras automatizado e Dicionário Digital de Libras Ilustrado; a Universidade de Brasília (UnB) com a Biblioteca Digital Sonora e o empréstimo via internet; e a Universidade Federal do Ceará (UFC) com a janela de Libras com vídeos em Libras que transmitem informações sobre a biblioteca.

Além dos discentes com deficiência sensorial, é necessário destacar as adaptações indispensáveis para que os alunos com deficiência física possam ter plena autonomia no interior das bibliotecas universitárias, para tanto se tem como referência a Portaria nº 3.284/2003 e a NBR 9050/2004.

Stroparo e Moreira (2016) destacam que em face das políticas públicas e dos instrumentos legais que sustentam o ingresso, a permanência e a conclusão do ensino superior pelos discentes com deficiência, tem-se o papel da biblioteca universitária como fulcral no processo educacional a partir da disponibilização e acesso à informação imprescindível ao desenvolvimento intelectual e acadêmico dos alunos com e sem deficiência, o que supõe o reconhecimento de que as diferenças necessitam de atendimentos específicos.

As bibliotecas têm o desafio de apreender as novas exigências das universidades que se propõem inclusivas, sobretudo no que tange ao atendimento aos alunos com deficiência, que exigem serviços e informações em formatos e perspectivas diferenciadas.

Dessa forma, cabe à biblioteca universitária prover, além da acessibilidade e adaptação do espaço físico, a promoção da informação aos indivíduos da comunidade universitária, inclusive aqueles com qualquer tipo de deficiência, sem discriminação. Assim, é importante atender às necessidades específicas oferecendo acesso à informação em diferentes formatos, contribuindo para a formação intelectual e da cidadania. (STROPARO; MOREIRA, 2016, p. 215).

O Núcleo Integrado de Bibliotecas (NIB) da Ufma é responsável pelo sistema de bibliotecas, funcionando, conforme o relatório de gestão da Ufma de 2015, com uma Biblioteca Central e dezenove bibliotecas setoriais, quais sejam: Campus São Luís (Biblioteca Central, Biblioteca de Enfermagem, Biblioteca do Colun, Biblioteca de Medicina, Biblioteca do Laboratório de Hidrobiologia (Labohidro), Biblioteca do CCSO, Biblioteca do CCH e as Biblioteca de Pós-Graduação em Saúde e Meio Ambiente, em Direito, em Ciências Sociais, e em Ciência Exatas e Tecnologia); Campus de Pinheiro; Campus de Codó; Campus de Chapadinha; Campus de Bacabal; Campus de São Bernardo; Campus de Balsas; Campus de Grajaú; e Campus de Imperatriz (Biblioteca do Centro; e Biblioteca de Bom Jesus).

No caso da Ufma, os relatos dos estudantes evidenciam os avanços conquistados pela universidade no bojo das propostas de inclusão, bem como os desafios que ainda precisam ser superados. Os dados foram mapeados a partir de observação *in loco*, de entrevistas semiestruturadas com 10 estudantes com deficiência, (dentre eles cegos, baixa-visão, surdos e com deficiência física) e questionário aplicado junto ao gestor da biblioteca central da Ufma.

Os principais pontos ressaltados foram sobre acessibilidade física, informacional, atitudinal e os serviços oferecidos. Seguem os principais relatos:

Um estudante com deficiência visual (A2) avaliou que biblioteca ainda precisa melhorar para se tornar acessível a todos os estudantes e queixou-se de que ela não dispõe de computador que tenha um programa de leitura como o DOSVOX “para quem é deficiente visual, não tem um computador que tenha DOSVOX, um computador que fale, até mesmo para ir para as próprias prateleiras, não tem livro acessível, na verdade”.

O Aluno A4 considerou “boa” a estrutura e o acervo da biblioteca, ressaltou questões referentes ao aluno cadeirante e a sinalização disponível apenas em algumas prateleiras e como aspectos negativos, visto que dificulta a localização dos livros:

Eu acho boa, acho bom, só que... Aí eu entro na questão do cadeirante né?. Eu ia até chamar atenção do bibliotecário, algumas literaturas elas são colocadas altas, não é distribuído de forma vertical, ela é distribuída de forma horizontal e aí quando tá muito alta o cadeirante não consegue, ele precisa de alguém que ajude ele a pegar os livros. Eu já vi isso, isso aconteceu comigo, eu tendo que ajudar um cadeirante a pegar o livro para ele, que ele não conseguia pegar. Então para mim que tenho problema de vista, ela tem a sinalização... Algumas prateleiras têm, outras não têm, mas pouco, já sabendo a localização do livro a gente acha. (A4).

O livro digital, importante para o acesso ao conhecimento dos estudantes com deficiência visual, foi apontado pelo estudante A7, considera que “[...] se todos os livros fossem digitais facilitaria muito”. Como veremos a partir do questionário aplicado à biblioteca central da Ufma a quantidade dos livros digitais disponíveis é mínima considerando as demandas de alunos com deficiência visual, os quais estão matriculados em cursos dos quatro centros da Ufma.

Outro aspecto relevante considerado por um estudante com deficiência visual (A6) foi a iluminação da biblioteca que, em sua análise é muito escura, e inviabiliza o acesso ao acervo bibliográfico disponível. Relatou que sempre precisa do auxílio de alguém que trabalha no setor.

Já o aluno com surdez (A3) avaliou a estrutura física e o acervo da biblioteca como excelentes e que nunca não teve nenhuma dificuldade para acessar o espaço, mesmo considerando que ela não dispõe de um profissional intérprete de libras, a não ser quando os profissionais do núcleo de acessibilidade auxiliam o aluno na busca por algum livro ou informação no interior da biblioteca.

A estudante com deficiência física e usuária de cadeira de rodas (A9) ressaltou que o ambiente físico da biblioteca central da Ufma atende as suas necessidades educacionais, já que é amplo e este consegue acessar as prateleiras onde ficam os livros utilizando a cadeira de rodas, apontou ainda que as mesas disponibilizadas também atendem às demandas dos alunos cadeirantes. Um aspecto crítico, segundo esta aluna, são os computadores para

consultar o acervo da universidade, pois em sua avaliação são altos e não permitem que alunos cadeirantes possam ter autonomia na pesquisa dos materiais disponíveis.

Então, no aspecto do espaço, assim, atende, porque ela é larga, eu consigo ter acesso as prateleiras onde ficam os livros. Ah, sim, tem um ponto na biblioteca muito importante, não tem computador para consultar o acervo, baixo, tipo que eu possa acessar sentada na cadeira de rodas, são todos elevados, muito altos. E em termos de acervo eu não sei, mas eu acredito que deve ser bem escasso, como, por exemplo, em Braille e outros tipos, acredito que deve ser escasso. Quanto ao espaço físico como falei, as mesas conseguem atender, já falei da questão do computador, que não tem, é isso. Seria bom, dentro do espaço que eu entro na Ufma, a biblioteca não é o pior. (A9).

Convém destacar que nenhum dos alunos entrevistados mencionou qualquer barreira atitudinal em relação aos profissionais da biblioteca. As observações dos estudantes encontraram respaldo no questionário aplicado à biblioteca central da Ufma, que em termos de acessibilidade e inclusão apontaram o seguinte:

Os terminais de consulta são acessíveis apenas “parcialmente” para pessoas com deficiência, pois não permite que estudantes com deficiência visual e com mobilidade reduzida tenham plena autonomia na busca por livros.

Quanto aos balcões de atendimento acessíveis para usuários de cadeira de rodas, apesar de A9 não ter feito nenhum comentário, o questionário mostrou que a biblioteca não os dispõe. Contudo, há uma observação no questionário de que esta “solução já foi demandada para o setor competente da Ufma” e que estão aguardando providências.

No que se refere às salas de estudo e leitura acessíveis para todas as pessoas com deficiência, o questionário revelou que a biblioteca central da Ufma atende “parcialmente” e acrescentou a seguinte observação: “Das 6 (seis) salas de estudos existentes, 1 (uma) é destinada para usuários com baixa visão. As outras 5 (cinco) salas, assim como os outros espaços da Biblioteca Central, são acessíveis às pessoas com deficiência”.

Nota-se que nesse aspecto a universidade já está mais organizada, o que corresponde aos relatos de A9 ao destacar as mesas disponibilizadas para leituras, as quais permitem o acesso de estudantes cadeirantes.

A análise também foi possível para a distância de no mínimo 0,90m de largura entre as estantes de livros, atendendo aos requisitos de acessibilidade da NBR 9050/2004 e permitindo a liberdade descrita por A9 no acesso as prateleiras de livros.

Contudo, se nos corredores entre as estantes, a cada 15m há espaço para manobras de cadeira de rodas, o questionário mostrou que apenas “parcialmente” “em decorrência do espaço físico limitado para o acondicionamento do acervo”.

A biblioteca central também “não” possui sinalização tátil e no que se refere ao acervo bibliográfico acessível (áudio, Braille ou com letra ampliada) e em quantidade suficiente para atender as pessoas com deficiência visual o questionário mostrou que a biblioteca dispõe apenas “parcialmente”. Segue observação apresentada no questionário aplicado à diretora da biblioteca central da Ufma:

A biblioteca possui apenas 10 (dez) *audiobooks*. A ampliação das letras é feita por meio das lupas eletrônicas disponíveis na sala de estudo acessível para as pessoas com baixa visão. Quanto ao acervo Braille, este poderá ser adquirido a partir das demandas dos Cursos e dos recursos financeiros disponíveis.

Observa-se que os livros digitais são bastante reduzidos se comparados ao número de estudantes com deficiência visual matriculados na Ufma, realidade que ratifica as declarações dos alunos A2, A7 e justifica a declaração de A8 ao apontar que avalia o acervo da biblioteca como “ruim, porque nenhum livro é acessível”, é provável que a discente não tenha tido contato com os 10 *audiobooks*, considerando ainda que a temática desses *audiobooks* pode não ter nenhuma relação com a área de formação da aluna. Ressalta-se ainda a disponibilização de alguns recursos de tecnologia assistiva como lupas eletrônicas para auxiliar o aluno com baixa visão nas leituras.

Convém destacar que a capacitação dos profissionais da biblioteca no atendimento às especificidades das pessoas com deficiência representa uma necessidade, pois conforme os relatórios de gestão da Ufma dos anos de 2014 e 2015 os cursos de atualização, aperfeiçoamento e qualificação ocorreram em áreas diversas, como inglês e francês intermediários, treinamento de base de dados, Seminário de Informação e Documentação Jurídicas, Campanhas em prol da leitura, mas nenhuma especificamente voltada para o aprimoramento do atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, como o uso da língua brasileira de sinais, do Braille, etc.

No entanto, os dados mais atualizados do questionário desta pesquisa revelaram que esse quadro vem se modificando, paulatinamente, pois uma bibliotecária já foi capacitada em um curso específico de Libras e atualmente há cinco servidores matriculados em curso de Libras básico. Os dados do questionário permitiram perceber que ainda não existe política de sensibilização quanto à inclusão de pessoas com deficiência sendo desenvolvida pela biblioteca central.

Verifica-se, portanto, que a realidade da biblioteca central da Ufma corresponde à realidade de muitas bibliotecas universitárias pelo país, de acordo com o levantamento realizado por Stroparo e Moreira (2016) e que apesar das dificuldades em garantir pleno e efetivo acesso à informação para todos alunos, não se pode negar os avanços obtidos pela

instituição, que mesmo não possuindo uma política institucional inclusiva de maneira abrangente tem se preocupado com as questões de acessibilidade dos alunos com deficiência.

É necessário destacar que o prédio da nova biblioteca central da Ufma ainda está com as obras paralisadas, o que pode justificar que algumas adequações estruturais ainda não tenham sido efetivas. Ressalta-se que é preciso avançar bastante para conseguir atender todas as demandas advindas com o crescimento de estudantes com deficiência na instituição.

Nesse sentido, consideramos que a biblioteca da Ufma vem se esforçando para garantir as condições de permanência e conclusão do curso de graduação por parte do estudante com deficiência, isto é, tem tentado cumprir o seu papel no tocante ao processo educacional e formativo desses estudantes, mas precisa ampliar sua atuação no que se refere à capacitação dos profissionais para o atendimento dos alunos com deficiência, é preciso providenciar a sinalização e piso tátil, investir no acervo bibliográfico para alunos com deficiência visual e para o acesso aos recursos tecnológicos específicos, além da implementação de uma política inclusiva em condições de prever e intervir sobre as demandas dos alunos com necessidades educacionais específicas.

4.1.4 Núcleo de Acessibilidade

Com o intuito de identificar e analisar as percepções dos estudantes com deficiência quanto à atuação do Núcleo de Acessibilidade no atendimento a suas demandas e a concretização de uma política institucional de acessibilidade e inclusão no interior da Ufma foi organizado e aplicado um roteiro de entrevistas semiestruturadas.

As questões objetivavam mapear a operacionalização de ações inclusivas desde quando o aluno ingressa na instituição, a fim de identificar se estes são acolhidos e orientados quanto à existência do Núcleo de Acessibilidade e dos serviços de apoio educacional que assegurem o atendimento de suas necessidades educacionais específicas e, conseqüentemente, de sua permanência na universidade e a terminalidade do curso de graduação.

Ficou claro pelas respostas dos participantes que alguns só souberam da existência do Núcleo após já terem cursado alguns períodos na instituição e o souberam através de amigos, isto é, por uma via não institucionalizada/informal. Isso ocorreu com alunos que ingressaram, principalmente, em 2010 e 2011, período em que Núcleo estava sendo implementado e ainda não tinha uma ação de acolhimento estruturada.

Considerando que essa é uma atuação importante por possibilitar a identificação dos novos alunos e as suas demandas educacionais específicas, a fim de posteriormente

informar as coordenações dos cursos, de modo a permitir que os professores já possam saber previamente quem são os alunos com deficiência e assim melhor planejar suas aulas, foi que o Núcleo de Acessibilidade passou a participar do processo de matrícula e já oferecer o suporte aos alunos a partir do segundo semestre do ano de 2014.

Antes desse período, A4, que necessita de adaptação do material pedagógico e que ingressou na instituição primeiramente em 2010.2, não teve qualquer apoio específico. Relatou que era uma questão complicada no curso das ciências exatas. Essa realidade foi alterada quando este resolveu mudar para o curso de administração em 2016.1 do centro de ciências sociais, nessa nova experiência, ele já foi acolhido desde a matrícula, pois trazia a referência do período anterior, não teve dificuldade quanto ao material adaptado.

A7 também ingressou no mesmo período (2010.2), mas por conhecer pessoas com deficiência que já estavam na universidade e alguns técnicos do Núcleo, não teve dificuldade para solicitar os serviços.

A8 soube do Núcleo através da coordenação do curso, o que pode ser justificado pelo fato de vários docentes do curso de pedagogia terem participado do projeto que possibilitou a implantação do Núcleo na Ufma, o Incluir.

A10 ingressou desde 2011.1 e só soube da existência do Núcleo alguns períodos depois através de um amigo, mas considera que não precisa de apoio educacional específico, apesar de já ter acionado o Núcleo para mediar situações de conflito no curso.

Outra situação relevante e que mostra certo avanço na disseminação da existência do Núcleo na Ufma (já que como veremos adiante existe uma crítica por parte dos estudantes e dos professores quanto à divulgação do espaço) foi a forma como A3 teve o seu primeiro contato com o Núcleo, pois este foi informado pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Proaes), que naquele período ainda não se constituía como Pró-Reitoria, e sim uma Divisão de Assistência Estudantil, de que havia um setor na Ufma que o atenderia na necessidade do intérprete de libras.

Os discentes que ingressaram em 2014.2, 2015.1, 2015.2 e 2016.1 como A1, A2, A5, A6 e A9 já conheceram o Núcleo a partir de iniciativas do próprio setor no momento da matrícula ou por meio de reunião com os estudantes antes de iniciarem o período letivo, contato telefônico e por *e-mail*.

No que diz respeito ao conhecimento dos serviços oferecidos pelo Núcleo de Acessibilidade, os 10 sujeitos participantes, sobretudo os que demandam atendimento educacional específico (deficiência sensorial) foram mais precisos em suas respostas, tiveram condições de falar dos serviços que recebem e os que são ofertados para os outros alunos,

além da interlocução entre o núcleo e os cursos que dispõem de alunos com deficiência matriculados. Os estudantes entrevistados e que não precisam de adaptações ou outras mediações educacionais não souberam, em sua maioria, relatar com clareza acerca das ações desenvolvidas pelo Núcleo.

Essa realidade desafia tanto os profissionais do Núcleo quanto os próprios alunos a se fazerem mais participativos dentro da universidade, promovendo atividades de grupo e divulgando as ações de acessibilidade e inclusão que vêm sendo desenvolvidas pela Ufma.

Seguem os principais relatos dos estudantes entrevistados:

A1 revelou que não conhece todos os serviços oferecidos pelo Núcleo de Acessibilidade: “[...] só conheço alguns, de acordo com a vivência, vindo ao núcleo, mas de verdade assim, dizer ‘ah eu conheço’, não”.

A2 discorreu que conhece o serviço desenvolvido para atendimento dos alunos com deficiência visual e auditiva:

[...] de atendimento tanto para pessoa com deficiência visual, como a pessoa surda né? Na questão da deficiência visual a questão de ampliação de material, a escrita para o Braille e outras coisas [...] tem a orientação e mobilidade agora que o núcleo está ofertando para o deficiente visual para se locomover dentro e fora da instituição. (A2).

A3 apontou a equipe de profissionais do Núcleo, denotando a participação desta no processo de inclusão de pessoas com deficiência dentro da Ufma, bem como a oferta dos serviços especializados. Por ser um aluno que vivencia a dinâmica de funcionamento do Núcleo de Acessibilidade desde que ingressou na Ufma teve melhores condições de abordar sobre o tema.

Tem assistente social, a coordenadora, psicóloga, tem os intérpretes também que auxiliam na comunicação, tem também os transcritores que trabalham com os alunos cegos e fazem os materiais, imprimem vários materiais. Tem muita coisa, eu sempre vejo, quando eu venho aqui eu converso também, pego conselhos, opiniões, converso com outras pessoas. (A3).

A4 possui baixa visão e recebe atendimento especializado por parte do núcleo, relatou que conhece alguns serviços, dentre eles:

Conheço alguns. Essa questão de transcrição para Braille, ampliação de materiais para pessoas que tem deficiência visual, de tradução de libras, o intérprete de libras para quem tem deficiência auditiva e algumas coisas no tocante a estrutura, para pessoas com deficiência de locomoção, cadeirante, pessoas que usam muletas, essas coisas... (A4).

A5 também não demanda atendimento educacional especializado para o Núcleo, mas ressaltou os serviços e orientações que vem recebendo do setor no sentido de mediações no acesso a outros serviços dentro do campus, os quais interferem diretamente na sua qualidade de vida e permanência dentro da universidade. Citou o atendimento psicológico, a

natação, bolsa estudantil, orientação quanto aos benefícios voltados para pessoas com deficiência. “Conheço alguns [...] organiza para que eu consiga o atendimento psicológico, isso é muito importante para mim, a natação que eu inclusive dei para trás, inúmeras coisas, a bolsa estudantil, que eu tinha todo medo de fazer a bolsa e perder o benefício.” (A5).

A6 também fez referência ao trabalho de adaptação dos textos conforme a condição visual do aluno. A7 discorreu sobre os atendimentos que recebe por ser pessoa com deficiência visual e mostrou ter uma perspectiva ampliada quanto ao fazer do Núcleo, o que expressa também a participação ou convivência mais próxima do aluno junto ao setor.

Conheço o serviço do núcleo, desde a época que eu entrei de 2010 para cá, primeiro a questão do suporte que o núcleo dá para as pessoas com deficiência né? A questão desse atendimento, eu diria mais uma troca de informações entre os professores da sala de aula e o núcleo de acessibilidade. A questão de vinda de material e recebimento de material pelos professores é um serviço que o núcleo faz, outra coisa que eu posso te informar é a questão de algum curso de qualificação dos técnicos do núcleo, alguns técnicos têm a qualificação em Libras, em Braille, entendeu? Inclusive eu já participei de algumas qualificações do núcleo também, já fui participar de curso fora também que o núcleo me proporcionou, então o trabalho do núcleo vem se desenvolver através disso, através de qualificação dos técnicos, a qualificação dos profissionais e a questão do material em si, do suporte de material, esse trabalho de transcrição do Braille, a própria máquina Braille que tem no núcleo, a questão do suporte técnico, a questão das lupas eletrônicas, dos programas de voz, então o núcleo tem esse suporte. (A7).

A8 apesar de estar vinculada ao Núcleo desde que ingressou na Ufma em 2011 apontou que conhece apenas o trabalho de “transcrição e disponibilização de intérpretes de libras”.

A9, mesmo não demandando atendimento especializado por parte do Núcleo, expôs com muita clareza sobre os serviços oferecidos, sobretudo no que tange ao esforço de mediação do Núcleo com os professores e cursos de maneira geral. Apontou ainda as tentativas, sem muito sucesso, do Núcleo com a Prefeitura de Campus e a Reitoria para resolução das barreiras arquitetônicas. Reconheceu, entretanto, que ainda não conhece todos os serviços:

Creio que não todos. Eu sei que tem intérprete de Libras, tem pessoas para auxiliarem as pessoas com deficiência visual também, faz a articulação, no caso de ouvir os alunos com deficiência, se ta precisando de alguma coisa, tenta falar com os professores, com os chefes de departamentos e coordenadores para falar sobre as dificuldades dos alunos com deficiência. Tentando, não faz muito bem, tenta também entrar em contato com a prefeitura de campus, com a reitoria para gerar melhorias quanto à questão arquitetônica. (A9).

A10 ressaltou que já havia sido informado quanto aos serviços do Núcleo, mas não lembrava no momento. Disse: “Não, você já até me falou, mas não me lembro”.

Observa-se que a maioria dos sujeitos citou de imediato o trabalho de transcrição e interpretação, visto que estes são os serviços que mais caracterizam o Núcleo de

Acessibilidade, desde que foi implementado. O próprio regimento interno do Núcleo, como observado no capítulo anterior, traz três coordenações, a de política e a de transcrição e interpretação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010b), mas não faz referência a questões específicas envolvendo as outras deficiências e que já compõem o quadro da Ufma, pois os dados disponibilizados pelo Núcleo apresentam a existência de alunos com transtorno do espectro autista (TEA), com deficiência física e intelectual. O foco nessas duas áreas foi questionado pelos técnicos do próprio Núcleo, como veremos a seguir.

Ressaltamos ainda um conhecimento limitado por parte dos alunos quanto a todos os serviços desenvolvidos pelo Núcleo, a maioria ficou restrita aos atendimentos que respondem à sua própria deficiência, e é importante ter um conhecimento do todo, saber, por exemplo, que determinadas ações não se referem diretamente à pessoa com deficiência visual, porém, ela pode ser importante para inclusão de outros alunos que não sabem da existência do núcleo, bem como contribui para o fortalecimento da política de inclusão educacional dentro da universidade.

Em contrapartida, o conhecimento dos alunos quanto aos serviços que o Núcleo, obrigatoriamente, deve lhes oferecer constitui um aspecto bastante positivo também, pois evidencia que esses alunos têm clareza dos seus direitos específicos e sabem onde recorrer diante das dificuldades do cotidiano acadêmico.

No que se refere aos estudantes que necessitam de recursos especializados e têm acesso por meio do Núcleo de Acessibilidade ou por recursos próprios, dos 10 sujeitos entrevistados, 08 precisam e declararam que:

A1 precisa do material num formato que permite a leitura pelos programas leitores de tela e recebe esse atendimento, integralmente, pelo Núcleo de Acessibilidade; A2 e A6 necessitam da ampliação de material pedagógico e sempre os recebem pelo Núcleo de Acessibilidade; A3 relatou que necessita do auxílio do intérprete de libras e recebe esse atendimento pelo Núcleo de Acessibilidade; A4 necessita da adaptação do material pedagógico (ampliação) e utiliza os serviços do Núcleo, porém ressaltou que quando o professor utiliza uma metodologia mais acessível nem mesmo precisa dos serviços do referido setor; A7 necessita da “lupa eletrônica, os programas de voz, no caso o DOSVOX, [Job Access With Speech] (JAWS) e [Non Visual Desktop Access] (NVDA)” e teve acesso por meio do Núcleo e por recursos próprios.

Eu necessito, o recurso que eu necessito é a lupa eletrônica, os programas de voz, no caso o DOSVOX, JAWS, NVDA, os recursos que eu utilizo. Eu adquiero vasculhando na internet, que a gente pode achar esses programas de voz na internet, no caso o núcleo me disponibilizou alguns, também, no caso do NVDA o núcleo me

disponibilizou, o JAWS o núcleo me disponibilizou que eu não tinha e outros eu procurei buscar na rede mundial de computadores. (A7)

A8 relatou que precisava, primeiramente, de fonte ampliada e hoje precisa do material em arquivo de mídia para fazer a leitura através dos programas leitores de tela. Tem acesso a esse serviço através do Núcleo. Relatou o seguinte: “Inicialmente eu usava mais a fonte ampliada, arial *black*, agora eu já tô usando mais meu material em arquivo. Eu venho no Núcleo, trago meu material, eles convertem para o Word e eu coloco no leitor de tela no computador”.

A9 destacou que necessita de tempo adicional e mesas adaptadas. Não teve dificuldade quanto ao tempo adicional, mas quanto às mesas adaptadas, ressaltou que só existe uma no prédio do Paulo Freire e a discente não possui aula apenas nesse prédio. Em vista disso, sempre precisa fazer algumas adaptações.

Então, tem uma mesa dessas aqui no Paulo Freire, mas só como é só uma e eu não tenho aula só aqui, então eu tenho acesso a elas só em algumas salas. Entendeu?
[...] só tenho aula lá duas vezes por semana, as outras vezes eu tenho que usar uma mesinha dessas, virada... o que fica muito desconfortável, mas eu uso assim. Como eu to falando, em duas disciplinas eu tenho acesso à mesa, e nas outras quatro, duas eu tenho que usar assim virada, porque não tem outro jeito e duas eu tenho aula em laboratório, no laboratório tem a bancada, então é um pouco melhor, entendeu? É variável. (A9).

Considerando os relatos, verifica-se que a maioria dos alunos recebe algum tipo de serviço do Núcleo, o qual é fundamental para que possam permanecer na universidade e ter condições de aprendizagem dentro de sala de aula, possibilitando assim uma formação profissional mais consistente. Contudo, nem todos recebem integralmente todos os recursos que necessitam e, por isso, estão sempre buscando desenvolver estratégias próprias a fim de superar as barreiras existentes no contexto da universidade.

Convém destacar que por envolver recursos financeiros na aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva, esse aspecto repercutirá diretamente nas questões orçamentárias, as quais se referem ao ministério da educação e a gestão maior da universidade.

A aquisição desses equipamentos especializados é de extrema importância, pois o acesso aos recursos de tecnologia assistiva possibilita maior autonomia, qualidade de vida e inclusão social dos alunos com deficiência. Nesse contexto, Santana et al. (2012, p. 353) enfatizam que a utilização de tecnologia assistiva na educação “[...] favorece as pessoas com deficiência, pois, facilita a obtenção de informações, a autonomia e independência na execução de tarefas, além do resgate das suas potencialidades e motivações para aprender”.

Questionados se o Núcleo de Acessibilidade dispunha de recursos materiais e humanos que atendessem às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, os sujeitos participantes apresentaram concepções distintas, desde aqueles que estavam plenamente satisfeitos por terem sido atendidos em todas as suas solicitações, além dos que não sabiam opinar e a grande maioria que considerava um ou outro satisfatório. Seguem os principais relatos:

A1 e A10 não souberam opinar. Já A2 considera que os recursos materiais do Núcleo são suficientes, mas a equipe de profissionais, em sua opinião, não tem acompanhado o crescimento no número de alunos. Considerando que o período de vigência do Núcleo, ainda é bastante recente, o espaço “está bem estruturado”.

Ah o núcleo é bem mesclado né? Tem essa parte administrativa, tem essa parte com a assistente social, agora tem o psicólogo e tem a coordenadora. Então, como o Núcleo de acessibilidade é novo, está bem estruturado. Mas a gente tem que levar em consideração que, conforme as vagas vão aumentando em quantitativo, então vai precisar ampliar um pouco mais o núcleo, vai ter um pouco mais de demanda. Até porque às vezes não é compatível o quantitativo que sai e do quantitativo que entra. (A2).

A3 também apontou os recursos materiais como suficientes e que estes têm contribuído, significativamente, para que o aluno com deficiência permaneça dentro da universidade.

Recursos Materiais: acho que tá bom, eu sempre consigo imprimir os meus materiais, isso é muito importante, eu preciso desse serviço para tá lendo, estudando, fazer os trabalhos também, as atividades, as diversas atividades do curso, então eu sempre pego o livro e venho e alguém imprime e copia para fazer os trabalhos, provas, diversas atividades, qualquer atividade que tem. (A3).

Em contrapartida A3 reclamou do quantitativo de profissionais para atender as demandas e que o quadro reduzido de intérprete de libras tem interferido no ritmo de acompanhamento do curso.

Recursos Humanos tem pouco, tem poucos intérpretes, acho que precisaria de um número maior, porque para acompanhar todas as disciplinas e as atividades também, acho que limita um pouco, a gente acaba tendo que ir mais devagar, porque não tem um grupo assim, grande. (A3).

A4 avalia que os recursos materiais atendem às necessidades educacionais dos estudantes, já os recursos humanos não, pois o número de alunos cresce a cada ano e o número de profissionais permanece estagnado.

Materiais eu acredito que sim, humanos, acho que ainda não. O núcleo conta com um corpo muito pequeno de profissionais, e não dá para atender a demanda de alunos que precisam desses profissionais; total, a demanda total. Porque todo ano entra vários alunos portadores, mas eu não vejo essa renovação de quadro do Núcleo, esse acréscimo, também, para acompanhar. (A4).

A5 e A6 consideram que tanto os materiais quanto o quadro de profissionais têm atendido às suas demandas.

A7 considera que tanto os recursos materiais quanto os humanos não atendem plenamente as demandas, ressaltou que o Núcleo tem dado os primeiros passos no que se refere aos recursos materiais e quanto à equipe de profissionais destacou que se está “caminhando a passos lentos ainda”. Contudo, destacou que essas questões têm melhorado.

Em termos materiais ainda não, nós ainda estamos, eu diria assim, dando os primeiros passos, em termos materiais, os primeiros passos ainda estão sendo dados. Também em termos de recursos humanos, ainda tá faltando muita coisa, eu diria também a mesma coisa, estamos caminhando a passos lentos ainda, mas eu vejo que esta saindo, estão tentando melhorar a questão dos recursos humanos e de materiais. (A7).

A8 destacou que os recursos materiais do Núcleo são suficientes, mas os humanos ainda não e isto gerou problemas para ela, como atrasos de recebimento do material e até mesmo situações de afastamento por um determinado período do Núcleo de Acessibilidade, pois não se sentia satisfeita com o atendimento oferecido. Apesar dos percalços relatados, a participante afirmou que, atualmente, recebe o seu material na data certa.

Vou contar logo a verdade, inicialmente, o núcleo não me atendia de fato, eu trazia material, passava 15, 20 dias e nunca recebia, aí eu reclamava, reclamava, os professores levavam material para mim ampliado, outros não, aí eu lia com a lupa, gravava o texto para poder estudar. Aí com o tempo eu passei a voltar para o núcleo, foi que eles me atenderam melhor, mas ainda faltavam os materiais na data certa, com o passar do tempo melhorou, agora eu recebo o material na etapa certa, o quadro de funcionários ainda não é suficiente, porque a demanda é grande. Mas está indo. (A8).

Os relatos dos alunos revelam que o Núcleo, mesmo com algumas dificuldades, sobretudo no tocante ao quadro de profissionais, tem conseguido atender às demandas dos alunos com deficiência.

As críticas colocam o desafio para a Ufma pensar na ampliação das condições de acessibilidade e inclusão, considerando que a cota para pessoa com deficiência permanece desde 2007, o que significa maiores perspectivas de ingresso de pessoas com deficiência na instituição, mas o quadro de profissionais não tem acompanhado proporcionalmente as demandas.

Quanto a essas questões toma-se como referência os estudos de Moreira (apud ROSSETTO, 2009) ao destacar que garantir a igualdade de oportunidades para todos, dentro das universidades, exige investimentos e ações governamentais contínuas e dentre elas a previsão e provisão de recursos materiais e humanos para atender a esse público. A autora considera que sem esses investimentos é improvável que se efetive a inclusão.

Os projetos financiados pelo MEC (como resposta aos editais do Programa Incluir) segundo Siqueira e Santana (2010) propunham ações de naturezas diversas, dentre elas o investimento em recursos materiais e humanos. Ferreira (2007) também resalta a

importância da formação de profissionais competentes e aptos para desempenhar funções no atendimento aos alunos com deficiência dentro da universidade, sem qualquer tipo de privilégios ou paternalismos.

A partir do entendimento dos autores citados, foi questionado aos participantes da pesquisa como eles avaliavam a atuação do Núcleo de Acessibilidade no atendimento as suas demandas e a garantia da inclusão na Ufma, 50% considerou a atuação do Núcleo como “boa”; 30% avaliaram como “regular” e 20% “excelente”.

Seguem os principais relatos dos estudantes que consideraram a atuação do Núcleo como “boa”:

A1 reconheceu os avanços conquistado pelo Núcleo de Acessibilidade desde sua implementação em 2010, porém ressalta que ainda há muito a ser feito e propõe que o Núcleo mantenha um canal aberto de diálogo com os estudantes e ouça sugestões:

Olha, tem melhorado bastante, isso eu percebi, até porque segundo as informações que eu tive antes de entrar aqui, não eram muito boas, mas de acordo com que eu ouvi e o que eu estou vendo, eu vi que melhorou muito, então isso já é um bom passo, tanto para nós que recebe esse atendimento como também para as pessoas que trabalham em prol da melhoria para todos nós que está entrando aqui na Ufma, então é muito bom. (A1).

A2 considera que as atuações do Núcleo são “boas” e que este tem um papel muito importante em termos da operacionalização da inclusão, mas quando as demandas são co-responsabilizadas com os cursos, a fim de que estes também cumpram com o seu papel, já ocorre um comprometimento dessa proposta inclusiva. O estudante destacou que:

Garante, o núcleo, ele tem um papel muito bom em termos de inclusão, inclusão em si. Mas quando o núcleo entra em contato com o departamento, que já vai para a parte do departamento em si, fazer o papel dele, já não acontece, mas em termos de trabalho do núcleo, o núcleo dá todo o aparato, a base para a pessoa com deficiência entrar numa instituição, no caso aqui na UFMA, tanto de acolhimento, matrícula, pegar os dados dos alunos, então o núcleo dá essa base, dá toda essa base para o aluno entrar, mas quando vai para os departamentos, os departamentos já deixam a desejar. (A2).

O discente observa as atitudes favoráveis e desfavoráveis para a garantia da inclusão, elogia o trabalho do Núcleo e aponta falhas no curso a partir da atuação do departamento e dos próprios professores. Convém destacar que se um desses agentes ou espaços falham na proposta inclusiva, não se pode falar em inclusão efetiva, já que esse trabalho não se concretiza no isolamento, mas no empenho coletivo de todo corpo social.

É interessante quando o aluno apresenta as dificuldades na interação com os professores, ele identifica barreiras que impactam na formação e destaca que:

Vamos dizer assim, 90% dos professores não são acessíveis, são poucos os professores que realmente se preocupam, geralmente, os professores que se preocupam, são os professores que ou já trabalham na área com educação inclusiva, algum tipo de educação nesse sentido, com pessoas com deficiência, é mais nesse

sentido. Porque os outros professores que não tem conhecimento da educação, ou tem conhecimento e não atua em si, é complicado. (A2).

Essa é uma questão bastante desafiadora dentro da universidade e na educação de maneira geral, pois a proposta de inclusão deve envolver todos os sujeitos (docentes, técnicos e alunos), não se trata de uma responsabilidade exclusiva dos profissionais que atuam mais diretamente na educação especial.

A mesma coisa acontece com o Núcleo de Acessibilidade, pois das demandas vinculadas a inclusão de pessoas com deficiência dentro da Ufma esse espaço é imediatamente convocado a trazer respostas, como se fosse o responsável único pela operacionalização desse processo. Muito frequentemente se desconsidera que esse é um compromisso de todos os setores da universidade, estes devem ser coparticipantes e corresponsáveis, por exemplo, das adequações físicas, da eliminação de barreiras atitudinais, da adequada sinalização, etc.

Sem esse entendimento é pouco provável que se efetive a inclusão de pessoas com deficiência na universidade, pois além de o Núcleo não gerenciar questões arquitetônicas, de sinalização e nem mesmo ter autonomia financeira, ele não tem condições de estar em todos os lugares ao mesmo tempo. Esse quadro evidencia a importância da sensibilização e conscientização da comunidade acadêmica, em especial dos gestores da universidade para que passem a organizar seus planejamentos e intervenções políticas e administrativas, considerando as pessoas com deficiência.

A4 apontou que está satisfeito com o atendimento de suas demandas:

Das minhas demandas é bom, assim, eu acho bom, porque dentro do que eu preciso, o núcleo, ele me corresponde. Quando preciso de texto ampliado, quando eu venho aqui o pessoal já amplia os textos ou quando não... Quando dá para imprimir, imprime, quando não, amplia e me devolve os textos já ampliados, então do meu ponto de vista sim.

Mas no que se refere à garantia da inclusão o participante reconheceu que o Núcleo precisa ter suas atuações mais expandidas, além de trabalhar em conjunto com outros setores da universidade, pois em sua análise, o Núcleo trabalha de maneira isolada.

Agora no que se diz a inclusão, acho que a atividade do Núcleo ainda tem muito a se expandir, vejo o núcleo meio que isolado, acho que tem que ter essa inclusão das atividades do núcleo junto com as atividades promovidas pelo curso, assim de recepção... Essas atividades que o curso promove né? Acho que o Núcleo tem que estar mais próximo do curso para poder incluir de fato os alunos. (A4).

A8 também classificou como “boa”, apesar de reconhecer a existência de dificuldades, sobretudo no que se refere à relação muito desproporcional entre o quantitativo de alunos e o de técnicos do Núcleo.

Bom, facilita porque as pessoas têm seus recursos, os deficientes visuais têm seus materiais, os surdos têm seus intérpretes, sei que há dificuldade para que isso

aconteça, porque também devido à quantidade de funcionários e a demanda tá aumentando, é um pouco complicado. (A8).

Dos que consideraram a atuação do Núcleo como “regular”, destacam-se os relatos de A7 e A9.

A7 mencionou mais uma vez o descompasso entre o número de técnicos do núcleo e as crescentes demandas dos alunos com deficiência, o que tem impossibilitado o núcleo de fazer um atendimento satisfatório a todos.

A questão da inclusão, o que eu posso dizer em relação a isso? O que eu vejo, eu sempre coloco nas minhas narrativas o seguinte, fazendo uma comparação 2009 para cá, o que aconteceu, aumentou-se o número de alunos na universidade, a universidade possibilitou que os alunos adentrassem para fazer o curso superior, só que o núcleo não acompanhou esse crescimento, então hoje, eu diria assim, que o núcleo, pelo fato dele não acompanhar o crescimento dos alunos, ele não consegue atender essa demanda, entendeu? É uma demanda ainda que ainda tá regular, talvez se ele, por exemplo, o número de funcionários teria que aumentar para o núcleo conseguir dar o suporte para esses alunos, porque o número de alunos da Ufma ainda é maior, só que o núcleo não se preparou para isso, então esse crescimento, esta sendo um crescimento desproporcional, no meu modo de ver. (A7).

Quanto à garantia da inclusão, A7 disse que:

Ainda não garante, principalmente, por esses dois fatores que eu citei anteriormente, a questão desse crescimento, essa inclusão seria boa se o núcleo também tivesse acompanhado esse crescimento, só que o núcleo não chegou a acompanhar, não está acompanhando esse crescimento, então não está sendo um fator inclusivo, está sendo mais um fator excludente, porque está deixando a desejar. (A7).

A9 reconheceu o esforço do Núcleo para atender as demandas dos alunos, mas não considera que esse atendimento é efetivo:

Considero regular, porque assim, eu vejo um esforço muito grande do núcleo, das pessoas que estão à frente para tentar ouvir, mas eu não vejo efetivamente que as coisas funcionem, e eu sei que tem outras coisas envolvidas, mas acho que, às vezes, o núcleo poderia ser um pouco mais efetivo nas medidas, entendeu? Para tentar, mesmo com esses outros fatores ser um pouco mais efetivo quanto a isso. (A9).

Dos que apontaram a atuação do Núcleo como excelente, destaca-se A5, que relatou ter ficado até mais motivada, após o acolhimento realizado pelo Núcleo.

Só que, realmente, é bom, supre todas as necessidades que uma pessoa com deficiência física, visual necessita, porque se a pessoa correr atrás, for lá, às vezes, nem é necessário correr atrás de uma forma física, mas assim... De forma de motivação, de querer, vontade... E o Núcleo me aceitou, me deu até motivação para fazer várias coisas e esse semestre eu estou mais empenhada do que nunca. (A5).

Observa-se que os estudantes, mesmo tecendo críticas diante da atuação do Núcleo, têm neste espaço o lugar de mediação de conflitos e perspectivas, tendo como principal direcionamento a luta por condições adequadas de acesso, permanência e conclusão, com êxito de aprendizagem, dos cursos de graduação.

Quanto às observações dos aspectos negativos ou de ações que precisariam estar sendo desenvolvidas pelo Núcleo é necessário destacar que a sua exposição não significa

trazer o rótulo da ineficácia, mas reconhecer pontos de fragilidades que precisam ser superados pelo núcleo e pela própria universidade, pois existem questões que extrapolam o fazer do Núcleo, como por exemplo, a carência de recursos humanos para solucionar esse tipo de questão. É necessário, portanto, que o Ministério da Educação disponibilize códigos de vagas para nomeação de novos servidores por meio de concurso público, já que o papel do Núcleo, nesse sentido, é relatar a carência de profissionais e solicitar a gestão de recursos humanos da universidade e atuações que vem sendo realizada.

Diante das questões referidas, cada participante da pesquisa teve a oportunidade de sugerir o que gostaria que o Núcleo realizasse para melhor atendê-lo. Dentre os relatos, destacam-se:

A2 elencou sugestões voltadas para a eliminação das barreiras atitudinais, sobretudo as que envolvem o professor e o aluno. “Acho que deveria ter oficinas com os professores, até mesmo na questão da acessibilidade, na questão do ser humano [...], então falta mais essa afetividade humana em si”.

A2 ressalta ainda a importância da promoção de debates para tratar de questões atinentes às pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino, compreendendo que essas pessoas são importantes para o processo educacional

Olha, eu continuo nessa base de inclusão, variando do curso né? Fazendo um dia de debate sobre a pessoa com deficiência, o que é pessoa com deficiência? Desde quando a pessoa com deficiência estuda? Qual a importância da pessoa com deficiência dentro de uma instituição federal? No que ela pode contribuir numa instituição federal? Porque eu acho que quando a gente entra numa instituição federal a gente quer se desconstruir, e construir e ir se construindo dia após dia, então acredito que cada um pode contribuir para o conhecimento do próximo. (A2).

A4 sugeriu um acompanhamento mais efetivo por parte do Núcleo junto às coordenações dos cursos, estimulando para que estas fiquem atentas às demandas dos alunos com deficiência; sugeriu ainda qualificação para os professores, mudanças na questão estrutural e maior cuidado com as questões de sinalização.

Primeiro a universidade deve disponibilizar para os professores, qualificação, cursos, minicursos, *workshop* voltados para esse tipo de público, de ensino e aprendizagem para o público de pessoas com deficiência. Com isso os professores conseguiriam identificar melhor as formas mais adequadas de se posicionar, em sala, em relação a esses alunos. No segundo tópico, a questão estrutural, de mobilidade dentro da universidade, ela ter uma adaptação melhor para as pessoas com deficiência, tanto para quem tem deficiência visual quanto para quem tem deficiência de locomoção. Vocês tiveram a proposta da sinalização, tudo, vamos sinalizar, mas... levou a proposta e até agora... Em alguns prédios, não sei se por pressão, se por... não sei como é que tá esse sistema... alguns sinalizaram algumas coisas, outros não, daí a gente não sabe se é por... Porque às vezes, o curso, a gente... tem curso que tem aula em um prédio, tem curso que tem aula em outro e usa vários espaços, então a pessoa com deficiência ele precisa ir para esses espaços, então não é botar a pessoa com deficiência para o espaço que tem, é colocar a sinalização em todos os espaços para que ela possa ter independência em todos os espaços. (A4).

A7 trouxe sugestões que envolvem, principalmente, a conscientização com o objetivo de desconstruir a imagem estigmatizadora da pessoa com deficiência, além da necessidade de qualificação de técnicos e professores:

A priori um trabalho de conscientização por parte de todos os técnicos e profissionais da Ufma, seria o primeiro passo, um trabalho de conscientização de todos os setores para conscientizar o povo de que a pessoa com deficiência, ele é igual a todo mundo, esse seria o primeiro passo, um passo primordial no meu modo de ver, essa conscientização. Outra coisa a questão da qualificação, mais qualificação para os técnicos, professores, para os alunos também, faz parte de todo esse contexto, aluno faz parte de todo esse contexto, aí implementar isso de fato e de direito né? E a gente vê que, eu acabo dizendo assim: “rapaz a gente vive em muita discussão, discussão, mas na prática eu não vejo funcionar” eu gostaria que funcionasse isso de fato, principalmente para quem está iniciando o curso e para quem está saindo. (A7).

A8 também sugeriu a retirada dos obstáculos arquitetônicos, a ampliação do quadro de profissionais, além do aprimoramento da comunicação com as pessoas com deficiência.

A9 também sugeriu a ampliação do número de profissionais como intérpretes de libras, bem como de pessoas para auxiliar todos os tipos de deficiência e, principalmente, que o Núcleo de Acessibilidade fosse mais ativo na busca de melhorias, pois, em sua visão, muitas vezes, o estudante fica sem um retorno das reclamações realizadas. Recomendou ainda que o Núcleo fosse mais atento às questões arquitetônicas.

Apontou a necessidade de uma maior interação entre o Núcleo de Acessibilidade e os órgãos como a reitoria, a prefeitura e a garagem, a fim de ter o controle dos serviços oferecidos, se estão sendo, realmente, operacionalizados, pois segundo A9 ela tem enfrentado dificuldade para utilizar a van adaptada para cadeirantes, relatou que sempre há uma justificativa, mesmo ela encaminhando com antecedência seus horários dentro da universidade.

[...] tem a van adaptada aqui, eu sei que ela tem, eu já fui no núcleo procurar, mas pouquíssimas vezes eu consegui ter o real acesso a esse serviço, eu vou, entrego os meus horários, às vezes eu ligo para a garagem, mas sempre me informam alguma coisa, ou não tem motorista no momento e eu tenho que esperar muito ou a van não está funcionando, sempre me dão esse tipo de justificativa. Acho que o núcleo deve ter um papel mais ativo junto a outros setores da universidade, estar sempre em contato como prefeito de campus, tá sempre em contato com o pessoal da garagem para saber se o serviço está, realmente, sendo atendidos, está sempre em contato com o pessoal da reitoria para saber quando e como podem ser resolvidas essas questões, é que eu acho que, às vezes, fica sempre na conversa e não vai para uma prática em si. (A9).

Além das questões de ordem mais imediatas, A9 também sugeriu a realização de campanhas, mobilizações para conscientizar a comunidade universitária, promover formações para os professores a fim de encontrarem metodologias e práticas que possam trazer uma inclusão efetiva.

[...] a questão de oferecer oportunidade para que os professores, sei que muitos não fazem isso por falta de interesse, mas vai que alguns tenham interesse em questão de uma formação, atualização, cada vez mais, para que os professores encontrem metodologias e práticas que possam trazer a inclusão efetiva, para que eles possam mesmo estar atentos a isso e que o acesso das pessoas com deficiência está aumentando e que eles precisam também mudar um pouco as práticas, não só dessa questão de não agredir, porque isso é para todos os alunos, mas eu digo assim, da questão de se eu for passar um vídeo, como é que eu posso fazer para que a pessoa com deficiência também tenha acesso, se eu for fazer uma atividade que precisa ficar em pé, eu tenho que lembrar que nem todos os alunos podem ficar em pé, então como é que eu vou fazer para que essa pessoa também participe da atividade, então é mais isso, entendeu? Na formação docente, acho que a universidade poderia investir mais nisso. (A9).

A10 não trouxe sugestões ao Núcleo, mas disse que para assegurar acesso e permanência de pessoas com deficiência na universidade é preciso que os professores tornem suas metodologias mais acessíveis.

Olha, primeiro lugar são os professores né? Eles em si têm que adotar uma metodologia muito melhor para poder se adequar com a gente, como portadores de necessidades especiais, eu não digo só os intelectuais, mas eu acredito que o físico, o da visão, os professores têm que melhorar um pouco, porque eles ainda não sabem trabalhar. (A10).

A maioria dos participantes mostrou ter uma visão bastante ampliada do que seja a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, enfatizou a importância da mediação do Núcleo de Acessibilidade na construção e consolidação desse processo, mesmo com algumas fragilidades, o que não significa desqualificar a atuação do espaço no enfrentamento às formas de segregação e exclusão educacional, mas de reconhecimento de que o Núcleo de Acessibilidade tem condições de fazer muito mais pelos estudantes.

A universidade, ao responder ao convite do governo através dos editais do Programa Incluir, mostrou o interesse e empenho em contribuir para mudanças na realidade educacional de pessoas com deficiência que, como vimos nos dados estatísticos, ainda tem uma participação inexpressiva se considerarmos o total de pessoas com deficiência no país, mas em contrapartida representa um avanço se compararmos com o quadro de 10 anos atrás. A resposta ao convite do Programa Incluir também evidencia um compromisso educacional e social da Ufma com a sociedade maranhense que apresenta condições econômicas e sociais bastante desfavoráveis. Desse modo, o Núcleo de Acessibilidade da Ufma expressa avanços, mas ainda tem muitos desafios para serem superados.

Os estudantes mostraram perspectivas positivas sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, deixaram claro que, mesmo diante das dificuldades, o objetivo é prosseguir nos estudos. Reconheceram a existência de limites e possibilidades, como foi o caso de: A1, A4, A5, A6 e A10.

Convém destacar que apenas A3 mostrou uma visão mais desanimada sobre a perspectiva inclusiva, pois em sua análise a inclusão, no sentido de estarem todos juntos não acontece nem mesmo entre as próprias pessoas com deficiência. Afirmou que: “acho que os deficientes ficam muito segregados, não há essa inclusão de fato, o cadeirante fica segregado, o surdo também, realmente, essa inclusão de estarem todos juntos, de fato não acontece, fica cada um separado, muito segregado”.

Seguem algumas observações relevantes de alguns participantes da pesquisa:

A2 demonstrou uma visão bastante coerente do movimento de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior e na sociedade, reconheceu os percursos históricos e disse que se anteriormente a pessoa com deficiência ficava reclusa e segregada, hoje ela já tem maiores possibilidades para atuar sobre o contexto social, apontando que a deficiência não determina o que uma pessoa pode ou não fazer. Segue relato do estudante:

Eu falo que é uma área que vem crescendo aos poucos né? É uma área que vem meio que trilhando, caminhando com as próprias pernas, até a própria questão da inclusão na sociedade e agora a inclusão dentro das universidades. Que as pessoas com deficiência, elas já não tem mais aquela visão de que ‘ah sou uma pessoa com deficiência, sou um coitado para a sociedade’, eu costumo falar que o deficiente ele já está se superando só do fato dele querer algo, ele vai saindo da zona de conforto dele, agora eu quero estudar, agora eu quero um trabalho, então a base de tudo é o estudo, então só do fato da pessoa está numa instituição, privada ou pública, mas que a pública é muito melhor em termos de conhecimento, estudo, experiência e pesquisa. Eu falo que é uma maravilha, porque a gente não tinha essa visão há muito tempo atrás e aos poucos vem crescendo, as pessoas com deficiência vêm querendo estudar. “Não, eu quero ser professor, eu quero ser doutor, eu quero fazer um mestrado”. Então isso é de uma importância muito grande, para mostrar para a sociedade que as pessoas com deficiência podem fazer o que elas querem e quando elas querem. Não é uma deficiência que vai dizer: não posso fazer isso. (A2).

Diante dessa concepção, ressalta-se a perspectiva social da deficiência defendida por Omote (2005b), Chahini (2010) e Mendes e Picollo (2012) dentre outros, quando estes ressaltam a importância de o meio social oferecer as condições para que a deficiência não seja um impedimento na realização dessas pessoas. Assim, concorda-se com A2 ao enfatizar que “Não é uma deficiência que vai dizer: não posso fazer isso”, mas é necessário que tenhamos uma sociedade em condições de oferecer as bases para que a pessoa com deficiência desenvolva suas potencialidades.

A8 reconheceu o processo de inclusão de pessoas com deficiência como positiva, mas que este “ainda não acontece de fato”. A mesma opinião teve o participante A7 que apontou a importância de a universidade trabalhar com mecanismos que garantam não somente o ingresso, mas a permanência de pessoas com deficiência na universidade, pois essa fragilidade teria contribuído para que alguns alunos abandonassem os seus cursos.

É o seguinte, a universidade ela... A narrativa é muito bonita, é uma narrativa ótima, mas na prática essa inclusão não tá funcionando, a inclusão ainda está em passos

muito lentos [...] acho que falta a universidade criar instrumentos, ferramentas que garantissem a permanência desse aluno, não só o aluno entrar na universidade, mas garantir a permanência dele [...]. (A7).

A9 também reconheceu os avanços e apontou a grande dificuldade que existe para as pessoas com deficiência serem, de fato, incluídas no contexto universitário. Os seus relatos deixaram evidentes que a inclusão nesse nível de ensino, assim como em outras instâncias da vida social é “processo” e, por isso, precisa continuar sendo impulsionado pelos sujeitos sociais, pelas instituições, etc.

Eu acho que a gente não pode dizer que nada tem sido feito né? Que não melhorou, porque melhorou. Assim... Há um tempo nem as rampas que tem, tinham. Mas a gente não pode dizer, nem de longe, que a inclusão ela é efetiva, porque a gente sabe que ainda tem muita gente que desiste dos seus cursos, dos poucos que conseguem chegar aqui, com todo histórico, enfim, desistem porque eles encontram diversas barreiras quanto a isso, quanto às atitudes dos professores, quanto às atitudes dos funcionários, quanto aos espaços, então tem muita gente que desiste e os que persistem encontram muitas dificuldades mesmo, então assim, por mais que esteja caminhando, acredito que ainda tem muita coisa para ser feito para que essa inclusão seja de fato efetivada. (A9).

Essas reflexões correspondem com os estudos realizados por Siqueira e Santana (2010) e outros estudiosos que consideram notórios os avanços conquistados na garantia dos direitos à educação das pessoas com deficiência nas últimas décadas, contudo ainda existe uma lacuna abissal entre as diretrizes legais existentes e a efetivação do acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais específicas, sobretudo na educação superior.

4.2 Professores

Considerando a relevância da participação dos professores na construção da educação inclusiva, ouvimos as concepções destes no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, o oferecimento de condições adequadas para o desenvolvimento da prática docente e a atuação no Núcleo de Acessibilidade, para tanto entrevistamos um professor de cada centro de ensino da Ufma, CCSO, CCH, CCBS e CCET.

Dos 04 professores entrevistados 03 emitiram opiniões bastante positivas quanto ao ingresso de pessoas com deficiência na Ufma, contudo 02 docentes (P1 e P2) ressaltaram a importância de o Estado e a universidade promoverem as condições adequadas para a permanência e finalização dos cursos. Ressaltamos ainda a opinião entusiasta e engajada da professora P3 no tocante a esse ingresso na Ufma, pois em sua concepção a universidade tem realizado uma abertura que não se fixa no papel, mas tem se articulado numa rede de apoio para que se tenha uma inclusão mais consistente.

Seguem os relatos dos três professores no que tange o ingresso de pessoas com deficiência na Ufma:

A minha opinião é que por ser instituição pública, eu penso que o processo seletivo, ele deve ser público, e acho que precisa acontecer, deve acontecer, todas as pessoas tem direito de ingressar na universidade e eu penso que tem que acontecer, agora acredito eu, que se a Ufma dá condições de ingressar, eu penso que ela precisa dá condições de dar continuidade do início ao término, então eu acho que o ingresso tem que ser analisado assim, se a gente permite que entre, a gente também tem que condicionar a saída. (P1).

Olha, eu diria que o ingresso de pessoas com alguma deficiência não só é necessário como é um cumprimento de mandamento constitucional, já que o preâmbulo da nossa constituição diz que nós devemos ter uma sociedade justa, fraterna, solidária, e isso não pode conviver, esse Estado de Direito Democrático não pode conviver com exclusões, ou seja, com menos valia dos seus cidadãos por determinados critérios, quaisquer que eles sejam, quer dizer, então, quaisquer deficiências deve, na minha opinião, ensejar o Estado meios de absorvê-las e não formas de manutenção da exclusão porque por não ter estruturas. Então para Ufma é um presente ter essas pessoas e para nós uma oportunidade de praticar a diversidade, a alteridade, que para nós historiadores é muito importante, até por método né? (P2).

Extremamente necessário, eu sou uma entusiasta por trabalhar numa universidade que tem essa abertura, não só abertura para inglês vê, como eu digo, no papel, mas uma abertura consistente porque tem uma rede de apoio para que a gente faça a melhor inclusão da pessoa com deficiência na instituição de ensino, eu trabalhei em outras instituições de ensino privadas antes de vim para pública, eu nunca tive isso lá, nenhum tipo de apoio. Então eu penso que abrir a universidade para inclusão e fornecer um apoio para essa inclusão é fundamental, então eu sou uma entusiasta. (P3).

As concepções dos dois primeiros professores evidenciam a importância dos mecanismos estatais para assegurar não apenas o ingresso, mas a permanência dos estudantes com deficiência na universidade. Reporta ao que os teóricos apontam quanto à necessidade de assistência estudantil para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a oferta de recursos de tecnologia assistiva, o auxílio de profissionais especializados, condições arquitetônicas acessíveis, treinamento para os servidores, etc., ou seja, expressa o conjunto de elementos que devem estar presentes na universidade para que o aluno tenha condições sociais, pedagógicas, econômicas, psicológicas de ingressar e concluir a graduação. Essa mesma perspectiva foi apresentada por Ferreira (2007) ao enfatizar a necessidade de um atendimento integral para os estudantes com deficiência e Netto (1996), Faleiros (2004), Pastorini (2007), Montañó e Duriguetto (2011) e Behring e Boschetti (2011) quanto ao papel do Estado no oferecimento de políticas sociais públicas para o atendimento das necessidades humanas.

P3, além de ressaltar a estruturação dos serviços de apoio à inclusão que marcam a universidade pública no atual contexto, destaca, a partir da sua experiência em IES privada, que estas não tinham esse mesmo tipo de atendimento, aspecto que coloca a universidade pública na condição privilegiada na oferta de políticas institucionais de acessibilidade e

inclusão de pessoas com deficiência. Essa condição privilegiada caracteriza principalmente as Ifes em decorrência do financiamento do Programa Incluir, que forneceu ao público da educação especial condições para participar do ambiente universitário por meio de serviços de apoio, profissionais especializados, políticas de atendimento, adequações arquitetônicas, etc.

A fala de P3 também aponta o esforço da Ufma em assegurar uma inclusão que não fica apenas no papel, mas parte do oferecimento de serviços que atendam concretamente às pessoas com deficiência e por isso P3 ressalta tanto a abertura para inclusão quanto o apoio da universidade para esse processo.

Convém destacar que 01 professora (P4) apresentou ter dificuldade em definir o que é deficiência, principalmente, a visual, pois considera que a maioria das pessoas apresenta algum tipo de problema dessa natureza. Apesar dessa dificuldade conceitual, P3 disse que todos, desde que, queiram e possam, devem ingressar na universidade.

Eu acho que primeiro é complicado definir, eu não consigo assim ter uma ideia definida, assim, do que é deficiência, principalmente, visual, porque praticamente todo mundo nasce com problema visual, até que ponto isso é considerado. Primeiro eu tenho essa dificuldade de dimensionar o quê que é uma deficiência e por não poder dimensionar isso aí, acho que todo mundo tem que está, se quiser e puder, tem que tá na universidade sem nenhum problema. (P3).

Esse relato expressa diversas fragilidades que permeiam o processo de formação do educador, visto que conceitos e aspectos específicos das pessoas com deficiência não são trabalhados nos currículos, expõe ainda as poucas ações em prol da sensibilização e divulgação do trabalho desenvolvido pela própria universidade no atendimento às pessoas com deficiência. Revela, ainda, a ocorrência de barreiras atitudinais, não por preconceito, mas pelo desconhecimento de informações básicas a respeito das pessoas com necessidades educacionais especiais, o que provavelmente repercute no processo de ensino e aprendizagem do próprio aluno, já que se o professor não consegue diferenciar uma miopia corrigível com o uso dos óculos convencional de um aluno que tem baixa visão (apresenta acuidade visual entre 0,3 a 0,05 com o melhor olho e com a melhor correção óptica (BRASIL, 2004) e há um comprometimento funcional dos dois olhos, mesmo após tratamento e correção, além de interferir nas atividades de vida diária, como leitura e locomoção) muito dificilmente, esse professor irá adaptar seu material pedagógico ou utilizar uma metodologia que permita ao aluno com deficiência visual ter acesso ao conhecimento, o que compromete toda a proposta de educação inclusiva e a transversalidade da educação especial como propõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), podendo incorrer em práticas segregatórias como aponta Omote e Fonseca-Janes (2013) ou mesmo na exclusão dentro de sala de aula de acordo com Duarte et al. (2013).

Questionados se o aluno com deficiência tem condições de aprender os conteúdos acadêmicos, P3 apenas afirmou que estes têm total condição. Os professores P1 e P2 foram bastante coerentes em suas declarações, não emitiram opiniões discriminatórias, mas consideraram que existem sim, limitações e ritmos diferenciados, mas isso não impede ou desqualifica cabalmente a pessoa com deficiência de exercer uma atuação profissional.

Eu penso que depende do que a gente está falando sobre o aprender, o aprender permeia por habilidades, atitudes e a questão da competência... é o saber-saber, saber-ser e saber-fazer, se a odontologia, por exemplo, ela pede que o aluno saiba fazer uma restauração e ele tem uma deficiência visual e a deficiência visual é primordial para que ele veja a cavidade, ele consiga fazer uma restauração, muito dificilmente ele vai conseguir fazer uma restauração, então se a deficiência dele, ela for incompatível a um desses movimentos do saber-fazer, saber-ser e saber-saber então eu acredito que tenha uma impossibilidade, isso é analisado conforme o desenho do curso e a deficiência que o aluno possui. Assim eu penso, não sei se é. (P1).

Eu diria a você que me parece que isso varia de acordo com a tipologia mesmo da deficiência, na minha experiência, eu tive aluno autista não só aprendeu, como tirou conclusões muito interessantes do conteúdo e no atual curso de história medieval eu tenho um aluno com alguns problemas de ordem motriz, mas que é um dos mais participativos, o João Pedro, é um dos mais participativos e um dos mais atentos que eu tenho em sala de aula, eu diria que aquelas deficiências com as quais eu convivi nunca impediram que esse conteúdo pudesse ser assimilado, claro que talvez haja um ritmo de assimilação diverso de uma média, seria um ponto fora da curva, mas isso não implica de modo algum que se possa ter absorção desse conteúdo. (P2).

Esse entendimento corresponde às proposições de Chahini (2010) a partir dos estudos de Omote, ao advertir sobre uma visão romântica da inclusão e desconsiderar a realidade constituída também por impedimentos e limitações, o que pode representar um retrocesso no conceito de deficiência.

Nesse sentido, é preciso considerar todo o conjunto de elementos que caracterizam o processo de ensino e aprendizagem, além de analisar o currículo proposto, as atitudes sociais, os aspectos biológicos, as condições físicas e sociais, etc.

Diante das reflexões de P1 esta foi questionada se era favorável a definição prévia das áreas em que os alunos com deficiência deveriam ingressar e esta disse que as fragilidades na formação independem de uma deficiência e que as áreas de conhecimento são amplas. Desse modo, podem-se escolher atuações em que não há uma incompatibilidade, apontou, por exemplo, que um dentista não precisa ficar restrito apenas a fazer restaurações, atender pacientes, etc., ele pode atuar como gestor do Sistema Único de Saúde (SUS).

Eu vou citar muito a odontologia que é a que eu permeio, o fato também de um aluno não sair sabendo fazer uma restauração, não quer dizer que ele vai ser um dentista que vai fazer uma restauração, ele pode trabalhar como gestor do SUS, então eu penso que também tem outras áreas de atuação que independa especificamente de uma limitação. Uma pessoa que não tem uma limitação, qualquer que seja, uma deficiência qualquer que seja, ela também sai com limitação de formação, então não assegura que alguém que tenha isso saia... Eu, por exemplo, saí, eu sou dentista, minha especialidade é radiologia, mas hoje eu não faço implante, eu

não aprendi a fazer implante na faculdade, que ela é muito específica e precisa fazer uma especialização, então assim, isso não assegura, agora o que eu penso, isso é um obstáculo a mais, cabe essa especificidade de condição de ingresso no curso, acho que isso daí é uma discussão inúmera, porque vão surgir exemplos de pessoas que conseguiram fazer, acredito que isso daí você vai impedir muito e muita coisa, mas acho que é preciso ter a consciência de que essas fragilidades possam existir. (P1).

Observamos que apesar de P2 considerar as limitações das pessoas com deficiência, ela não restringe as áreas de atuações destes, diferente dos relatos de P4 que sutilmente apontou que a capacidade de aprender os conteúdos “depende da problemática do aluno” e em nenhum momento ressaltou mudanças nos aspectos sociais/ambientais para que o aluno tivesse oportunidade de aprendizado, típica postura do modelo médico/normalização em que é o aluno com deficiência que precisa se adequar ao contexto. P4 ainda ressaltou que tem cursos que favorecem o aprendizado, como os das áreas humanas, e outros não, os que requerem habilidades manuais, uso de laboratórios, etc., são mais difíceis para o aluno aprender.

Observamos que P4 de certa forma estratifica e define áreas em que as pessoas com deficiência deveriam transitar, essa postura não valoriza as diferenças individuais, a convivência no âmbito da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação, etc.

Questionados se a Ufma está preparada para garantir a permanência exitosa dos alunos com deficiência, os professores P1 e P2 foram unânimes ao responderem que “não”. Contudo, P1 destacou que mesmo diante das fragilidades, a instituição deu passos importantes no tocante à permissão de ingresso. P2 ressaltou que falta formação para os docentes, além de estrutura arquitetônica e conhecimentos que permitam compreender a singularidade das pessoas com deficiência.

Não sei, não vejo isso hoje na universidade, não vejo, eu vejo ainda muita fragilidade, eu penso que o primeiro passo, que é um passo muito bom, foi feito, o fato de permitir esse ingresso, mas ao mesmo tempo eu sei que a caminhada tá muito mais próxima do início do que do fim. (P1).

Não, não está, eu acho que falta para nós docentes, formação para saber recebê-los, adequadamente, faltam estruturas, inclusive do ponto de vista arquitetônico para que o deslocamento deles possa ser viabilizado e falta ainda formas e conhecimentos que possam nos permitir compreender melhor a singularidade desse público que nós recebemos aqui, que poderia ser muito maior, e eu faço votos que seja, mas nós não estamos ainda, de modo algum, preparados para isso, teríamos que fazer avanços ainda nesse sentido. (P2).

P3, apesar de reconhecer o trabalho do Núcleo, todo o suporte oferecido ao curso diante do ingresso de pessoas com deficiência, a adaptação de materiais e o diálogo com os professores, discorreu que no tocante às questões arquitetônicas ainda há certa dificuldade, citou as rampas em condições precárias de conservação em termos de iluminação, sujeira e goteira, o que não oferece segurança das pessoas com deficiência, mesmo com a opção de oferecer cadeira de rodas. Essas condições comprometem a proposta de inclusão.

Então, como eu já falei, eu reforço que ela tem um núcleo de acessibilidade que nos dá o suporte, cada vez que eu recebo um estudante com deficiência eu recebo uma comunicação do Núcleo me orientando qual é a deficiência, qual a necessidade específica que aquele aluno tem, e me pedindo que eu mantenha contato com o núcleo assim como os professores para preparar materiais, adaptar materiais, de forma a incluir esse aluno, isso do ponto de vista de alunos com deficiência auditiva, visual. Na questão da deficiência motora, eu confesso que ainda que a gente tenha rampa, a gente tem o curso no Paulo Freire, então tem rampas e tal, a gente tem problemas estruturais aqui no prédio, então essa rampa hoje é uma rampa escura, é uma rampa suja, uma rampa com inúmeras goteiras, molhada, então como uma pessoa com deficiência vai se deslocar com segurança numa rampa que também não está oferecendo essa condição. Então do ponto de vista do trânsito, físico mesmo do aluno, há uma certa dificuldade. Agora a gente tem cadeira de rodas disponíveis para caso o aluno não consiga subir por algum problema. Então assim, nós não estamos numa situação precária, mas ela também não é a melhor condição, ela é uma condição regular na minha avaliação. (P3).

Esse quadro levou P3 a classificar a condição da universidade como regular na garantia da permanência exitosa das pessoas com deficiência na Ufma. Esse entendimento do que seja inclusão é importante, pois desperta a universidade para o aprimoramento dos seus serviços e, de certa forma, questiona a dicotomia de alguns indivíduos que consideram a inclusão restrita a aspectos físicos, como instalação de rampas, ou mesmo se fecham somente nos elementos pedagógicos, P3 observa a inclusão a partir de uma totalidade de condições físicas, humanas, metodológicas, etc.

P4 parece ter atribuído, inicialmente, a preparação da universidade à existência de rampas no espaço do CCET, discorreu que o aluno que ingressa para o ensino técnico já tem ideia de que consegue fazer o curso. Ao relatar sobre esse entendimento, P4 afirmou que não conhece nenhum cego total no CCET, porque segundo a professora, o aluno cego, em seu íntimo, já sabe que aquela profissão não dá para ele, lhe seria impossível ou muito difícil dele concluir.

Eu posso falar por aqui, por esse ambiente aqui que é o CCET, onde a gente tem rampas para aquelas pessoas com dificuldade de locomoção e que atende bem e aqui que eu tenho visto, eu vejo pessoas com problema de visão, problema de locomoção, não tenho identificado outro tipo de deficiência, não sei, porque é até difícil a gente também identificar porque a pessoa não fica falando 'ah eu sou deficiente'. Ah não ser aqueles que já é visível, e para eles eu acho que, pelo menos, aqui no CCET, até porque a pessoa que vem para cá para o ensino técnico, ela já vem, porque ela tem ideia de que aquilo ali ela consegue fazer, pelo menos eu não conheço nenhum cego total, não conheço, porque ele, no íntimo dele, ele já sabe que essa profissão aqui é impossível dele, não sei se é impossível, mas que muito difícil dele concluir. Então os que vêm para cá, e o que eu vejo aqui, eles têm toda condição, a universidade dá toda condição para eles. (P4).

Parece que P4 mais uma vez não cogita a possibilidade de mudanças nos aspectos ambientais, se o aluno não tem condições de corresponder ao modelo instituído pelo curso, que desista. Essa concepção pode ter contribuído para que P4 afirmasse que a Ufma oferece

todas as condições para que o aluno permaneça na universidade, contrariando o posicionamento dos três professores entrevistados.

Referente à qualificação necessária dos professores da Ufma para trabalharem com as pessoas com deficiência, todos os entrevistados também afirmaram que não dispõem dessa qualificação. P1 discorreu que isso não é uma realidade apenas da Ufma, pois já atuou em outras instituições e as dificuldades são as mesmas, criticou o fato das formações continuadas dos professores nas IES públicas e privadas não corresponderem a essas demandas, declarou que essas instituições ensinam apenas o que é cômodo.

Acho que nem da Ufma e nem de nenhuma universidade hoje, os processos de formação continuada dos professores são pífios, das universidades públicas e privadas, ensinam apenas aquilo que lhe é cômodo, ou aquilo que está em voga, ou aquilo que existe uma necessidade específica para aquela formação. Não vamos longe, hoje um professor não detém um conhecimento tecnológico compatível com o que a tecnologia hoje dispõe, então tem muitas áreas que o professor, hoje é frágil e a universidade não consegue chegar no mínimo quanto mais no mais avançado nível de formação. Então isso não existe hoje, eu já adentrei em outros espaços de formação, seja privada ou pública e a universidade, já tem um certo tempo que eu atuo nela e não existe. (P1).

P2 afirmou que a maioria dos professores da Ufma não recebeu a preparação necessária para lidar com as pessoas com deficiência, e que apesar da existência de instrumentos jurídicos externos e internos à universidade que versem sobre a inclusão, ainda não se conseguiu transformar esses instrumentos em práticas reais.

De forma nenhuma, acho que se o meu exemplo pessoal puder iluminar um espaço amostral mais amplo, eu diria que assim como eu, a maioria de nós aqui não recebe a preparação necessária para lidar com essas pessoas, ou seja, embora haja, no caso dos nossos jovens aqui, formas e instrumentos jurídicos que garantam a inclusão, inclusive nos regimentos internos da universidade, isso não consegue ser traduzido em ações e políticas públicas práticas, porque há uma deficiência de formação nossa para aplicar essas normas de uma maneira mais coerente e mais diretiva mesmo, mais continuada. (P2).

As considerações de P2 reforçam as concepções dos pesquisadores que se debruçam sobre a educação inclusiva e destacam que a simples instituição de leis não é suficiente para mudança das práticas educacionais, é necessário mais do que instrumentos jurídicos, é indispensável a mudança de mentalidade, conforme apontam Ferreira (2007), Duarte (2009), Chahini (2010), Novais (2010), Siqueira e Santana (2010) entre outros.

P3 apontou aspectos relevantes para o processo de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, pois não se limitou a pensar na qualificação de maneira apenas técnica, pois considera que antes de falar em qualificação é preciso que se tenha o desejo ardente de querer incluir o aluno.

Acho que antes de falar em qualificação, a gente tem que falar de um desejo ardente, intenso de querer incluir o aluno, isso vai para além da instituição de ensino, isso é valor da pessoa, agora claro que a qualificação, ela complementa, ela facilita que o

professor desempenhe melhor essa função de educador da pessoa com deficiência. Eu vou te dizer, eu, por exemplo, me avaliando em outra universidade eu tive a experiência de atender, de orientar uma aluna com deficiência auditiva, e eu tomei um susto, porque eu não me sentia, como eu também ainda não me sinto, eu tô num aprendizado, qualificada para orientar, mas eu mergulhei na experiência e foi uma das experiências mais incríveis que eu tive como docente, entendeu? A relação criada com essa jovem que ouvia só 5%, para te ter ideia eu falava assim para ver se ela me entendia, quer dizer, despreparo meu né? Que eu não preciso, se ela faz leitura labial eu não preciso ficar fazendo caras e bocas, despreparada, falta de qualificação nesse sentido, a gente querendo ajudar, a gente erra, então eu avalio assim: no geral eu não sinto os professores qualificados, mas antes de ser qualificado precisa ter o desejo intenso de querer ajudar, porque aí é um passo para qualificação. (P3).

Essa postura mostra uma atitude social bastante favorável à inclusão, o que é base para a eliminação de barreiras atitudinais e conseqüentemente, de outras barreiras que impedem a participação efetiva das pessoas com deficiência na educação superior.

Contudo, ficou claro nos relatos de P3 que a qualificação também é importante para esse processo, pois apesar das atitudes sociais favoráveis à inclusão serem imprescindíveis para a construção da educação inclusiva, elas sozinhas não podem viabilizar toda essa proposta, pois os professores, segundo Omote (2005b), necessitam de diversos mecanismos de apoio para desenvolver práticas e atividades adequadas dentro de sala de aula, bem como de orientações apropriadas e apoio de pessoas especializadas. O autor declara ainda que os professores precisam de práticas pedagógicas inovadoras capazes de garantir a inclusão educacional, além de rever velhas crenças e comportamentos em relação aos alunos e os próprios professores, ao ensino e aprendizagem.

P4 esclareceu que não há uma qualificação específica para os professores, nenhum treinamento, com exceção dos professores de Libras. Questionada se esse quadro dificulta a realização do trabalho, P4, contrariando todos os outros professores entrevistados e a maioria das pesquisas sobre a temática, declarou que essa falta de qualificação não dificulta o trabalho para com as pessoas com deficiência.

É como eu te falo é difícil a gente falar do todo né? É difícil, qualificação assim específica, não tem não, eu acho que tirando os professores de libras, nós não temos assim nenhum tipo de treinamento. Não tem, não existe. Isso dificulta o trabalho? Não, pelo menos aqui não. (P4).

Quanto ao conhecimento do Núcleo de Acessibilidade, 03 professores entrevistados (P1, P2, P4) afirmaram conhecê-lo, mas não souberam mencionar os serviços desenvolvidos pelo setor e nem mesmo os utilizaram diretamente.

P1 discorreu que tem um conhecimento bem “inicial” em decorrência de uma aluna que está ingressando numa disciplina em que ela coordena. Ressaltou que seu conhecimento é:

[...] muito conceitual, muito teórico, ainda não consegui vivenciar e nem tramitar ainda nesse meio. Confesso que eu não sabia, eu desconhecia, e quando eu soube, que eu fui convocada para uma reunião, via departamento, e tinha um núcleo para isso, eu fiquei de certa forma feliz, em saber que tem esse amparo, que o aluno tem minimamente um espaço, inserido na universidade para ele, eu achei interessante. (P1).

O professor (P2) mostra ter um conhecimento bem mais superficial, uma vez que suas informações se restringem aos e-mails encaminhados pelas Pró-Reitorias, ele não citou, diferente de P1, momentos de reuniões ou um contato mais próximo com algum profissional do Núcleo de Acessibilidade.

P4 apenas disse que conhece “mais ou menos” o serviço do Núcleo e nunca os utilizou. Dos quatro entrevistados, P3 foi a única que soube falar sobre o Núcleo, já visitou o espaço e utilizou os serviços

Referente à obtenção de informações prévias sobre a existência de alunos com deficiência no curso, P1 relatou que teve conhecimento antes de começar o período letivo a partir da própria coordenação do curso. Fez referência à reunião entre professores, coordenação e o Núcleo de Acessibilidade para tratar do atendimento de uma discente com deficiência dentro de sala de aula.

Quer dizer, eu me formei há 10 anos aqui na universidade e nunca tinha visto uma reunião para tratar daquilo dali, então assim, eu achei isso um avanço muito grande, as pessoas dispuseram do seu tempo, em um período de férias para tratar de um caso de aluno com deficiência, então achei assim, que isso é muito bacana, mas acho que tem muita coisa ainda para se fazer, é um caminho bom, um desafio bem legal. (P1).

P2 relatou a experiência criticada pelos estudantes nesta pesquisa e pela própria equipe do Núcleo, pois teve o conhecimento da existência de um aluno com necessidades educacionais específicas já dentro de sala de aula, não foi comunicado previamente, não teve oportunidade para planejar a aula considerando essa diversidade humana.

Olha, foi um itinerário bem complexo, porque eu me lembro de que ao conhecê-lo eu havia percebido que ele tinha uma hiperatividade, esse aluno autista, uma hiperatividade, uma fala bastante alongada sempre, e eu percebi que deveria procurar informações, agora o *e-mail* veio depois sim, da coordenação avisando sobre a maneira que nós deveríamos procurar para tratá-lo, para integrá-lo, mas esse *e-mail* veio de uma maneira não muito tempestiva na época, porque primeiro eu me deparei com a realidade do aluno, para só depois ser, formalmente, notificado, mas nessa notificação nós não contávamos com nenhuma descrição, era uma notificação da existência apenas, não era uma normativa de como proceder. (P2).

P3 relatou que tem sido informada pelo Núcleo quando da existência de um aluno com deficiência matriculado, conforme relatado acima. P4 afirmou que foi professora de um aluno com deficiência visual na iniciação científica e que nunca ficou sabendo de aluno com deficiência dentro de sala de aula, apesar de nos registros do Núcleo de Acessibilidade constar aluno com deficiência matriculado no curso em que a professora ministra suas disciplinas.

Diante das informações relatadas pelos professores, observa-se que o conhecimento sobre o Núcleo de Acessibilidade ainda é bem escasso, o que exige a maior disseminação desse serviço no âmbito da universidade, pois os próprios alunos e técnicos do Núcleo, nesta pesquisa, apontam para a necessidade dessa publicização.

Sem essas informações, dificilmente, os professores e o Núcleo se olharão como partes constitutivas de um mesmo processo: o da inclusão de pessoas com deficiência. Esses constituem figuras centrais para trazerem concretude aos postulados legais que expressam sobre a diversidade humana e a pluralidade cultural que caracteriza a sociedade e tem marcado a realidade da Ufma.

Ficou evidente ainda a dificuldade dos professores em lidar com as pessoas com deficiência, o que muito se deve à falta de qualificação para isso, pois estes não foram ensinados a ensinar, considerando todas as heterogeneidades humanas. A pesquisa de Novais (2010) destaca o relato de uma professora que declara ter de ensinar de um jeito que não foi ensinada, a autora ressalta que essa situação indica a falta de teorias e práticas vinculadas à possibilidade de organizar e desenvolver ensino para todos dentro dos cursos de formação.

Contudo, reiteramos as considerações da professora (P3) ao destacar que antes da própria qualificação é preciso ter um desejo de incluir, de participar desse processo, pois essa atitude social favorável contribui para que os professores possam buscar maiores conhecimentos. Assim, reconhecemos a qualificação como um aspecto de grande importância e que pode, até mesmo, contribuir para a desmistificação de conceitos e valores estigmatizantes, corroborando com o desenvolvimento de atitudes favoráveis.

É necessário destacar que a fragilidade na qualificação dos professores também foi devidamente apontada nos resultados da pesquisa de Chahini (2010) na Ufma, pois 93% dos professores que atendem alunos com deficiência e 90% dos professores sem alunos com deficiência emitiram opiniões desfavoráveis, isto é, não se sentem aptos/qualificados para trabalharem com esse público.

Isso não deixa de ser reflexo da inobservância da Portaria nº 1.793/1994 que recomenda a inclusão da disciplina “aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas e a recomendação da inclusão de conteúdos referentes a essa disciplina em cursos da área da saúde, no curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com suas especificidades (BRASIL, 1994); pois na Ufma poucos cursos, realmente, obedecem essa portaria.

Esse quadro reflete o currículo que tem predominado na educação universitária, Silva (1999) destaca que o currículo tem privilegiado, historicamente as classes dominantes, os padrões impostos pelas elites e tem desconsiderado a realidade e projetos sociais das classes ou grupos subalternos, e, neste aspecto, situam-se os interesses das pessoas com deficiência.

O uso de práticas curriculares no âmbito da escola e da própria universidade não tem atendido aos interesses de todos os sujeitos envolvidos, fato que tem contribuído para a construção de “outros mecanismos de exclusão mais perversos porque acontecem subliminarmente, por dentro do sistema” (DORZIAT, 2011, p. 54).

Para Dorziat (2011) ocorrem duas perspectivas distintas de práticas curriculares em relação à pessoa com deficiência, uma que reconhece as diferenças e estimula a potencialização dos educandos historicamente estigmatizados e outra que legitima a concepção de incapacidade a partir de práticas que consideram o desenvolvimento humano como único e universal. Foi possível visualizar concepções distintas entre os professores desta pesquisa.

Mesquita (2010) relata que o processo educacional deve organizar currículos que valorizem a diferença não como deformações diante de padrões rigidamente estabelecidos, mas como constituição própria da sociedade, pois isto implicará diretamente no trabalho do professor dentro de sala de aula, contribuirá para a eliminação de resistências, para se pensar que não há uma única forma de aprendizagem e que é possível modificar as questões objetivas para atender aos alunos com deficiência.

Identificamos durante a pesquisa que há professores bastante otimistas com o processo de inclusão de pessoas com deficiência, outros mais resistentes, no sentido de não pensar em alternativas de modificações ambientais, ainda predomina o entendimento de que é o aluno que precisa se ajustar ao meio social, acrescido a isto, tem-se o não entendimento do que é deficiência, fato que elimina toda perspectiva de educação especial e educação inclusiva dentro da universidade.

Esse cenário expõe a importância das políticas institucionais de acessibilidade dentro da Ufma, como forma de divulgação dos aspectos que singularizam as pessoas com deficiência dentro da universidade, a importância do Núcleo de Acessibilidade na mediação de processos que exijam uma intervenção mais específica de profissionais qualificados, que possam dar suporte aos professores, a fim que a inclusão não fique dissolvida nas atitudes pessoais e nos improvisos, mas tenha todo um aparato que a materialize como um direito social.

4.3 Técnicos do Núcleo de Acessibilidade

Foram realizadas entrevistas com dois profissionais do Núcleo de Acessibilidade, um Transcritor do Sistema Braille e um Tradutor Intérprete de Libras, identificados por T1 e T2, e ambos trouxeram contribuições significativas para se compreender o processo de inclusão de pessoas com deficiência na Ufma, as condições de trabalho oferecidas, as principais dificuldades e desafios para melhor estruturação do Núcleo de Acessibilidade e, por conseguinte, melhor atendimento dos estudantes com deficiência.

Convém destacar que os técnicos do Núcleo trouxeram tanto análises gerais de todo o processo de inclusão de pessoas com deficiência quanto específicas às áreas em que são especializados, isto é, na deficiência visual e auditiva. Ressalte-se ainda que os dois entrevistados estão na universidade há oito anos e participam do Núcleo desde o período da sua implantação.

No tocante à opinião sobre o ingresso de pessoas com deficiência na educação superior, ambos mostraram-se bastante positivos, “principalmente porque se trata de um processo de inclusão social” afirmou T1; porém foi possível identificar por meio do relato de T2 o quanto essa proposta representa um desafio, considerando dois aspectos importantes: a fragilidade no sistema educacional, já que em sua análise a educação básica não tem oferecido as bases necessárias para que os estudantes surdos ingressem na educação superior. Afirmou que:

Eu acredito que falta muita preparação para os alunos entrarem na universidade, porque estão entrando, mas, mesmo já aqui na universidade, eles têm dificuldades imensas na questão das disciplinas, de compreender o que está sendo discutido, de também opinar coerentemente com aquilo. Há necessidade de uma reavaliação na educação básica. (T2).

O segundo aspecto atrela-se ao período em que a pessoa com deficiência ingressa na educação superior no estado do Maranhão, pois na visão de T2 é bastante recente. Destacou que somente a partir de 2004 os surdos ingressaram no Maranhão nesse nível de ensino e na Ufma o processo de inserção foi mais lento, segundo T2, pois ocorreu a partir de 2008, período em que ainda não havia núcleo de acessibilidade como já referido.

T2 considerou que esse processo é novo tanto para a comunidade surda quanto para os profissionais e que essa realidade gera dificuldades de ordem estrutural, de planejamento, de formação, o que representa desafios para a concretização da proposta inclusiva.

Questionados sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Ufma T1 e T2 foram enfáticos ao abordar as dificuldades na operacionalização deste processo.

Para (T1) a Ufma participa desse processo e consegue realizar um “[...] trabalho razoavelmente bom”:

Acredito que a Ufma participa desse processo, apesar de muitas dificuldades que ainda existem né? A Ufma participa sim, desse processo, consegue fazer um trabalho razoavelmente bom, ainda deixa a desejar em alguns tópicos, mas, é, enfrentando as dificuldades, mesmo enfrentando as dificuldades ela consegue chegar esse objetivo de incluir socialmente o indivíduo. [...] Eu tenho essa visão de que a inclusão ela nunca acaba, na realidade, né? E há sempre essa necessidade de ter esse realinhamento social. (T1).

Observa-se que T1 tem visão otimista sobre o trabalho desenvolvido pela Ufma e que a partir do enfrentamento das dificuldades pode alcançar o objetivo de “[...] incluir socialmente o indivíduo”. Dentre as dificuldades apontadas por T1 estão: carência de material tecnológico; inadequações físicas e ambientais da universidade; necessidade de capacitação do corpo docente e dos técnicos do Núcleo e a necessidade de atender a todos os tipos de deficiência. Reconheceu ainda que a inclusão nunca acaba, há sempre necessidade de realinhamento social.

Já a participante T2 ressaltou que ninguém realiza a inclusão, nem mesmo a Ufma, considerando que o conceito de inclusão enseja a participação de todos e não se limita a um espaço institucional como a Ufma. É necessário o envolvimento de toda sociedade.

Contudo fez um questionamento do que é inclusão, considerando a realidade da universidade e que também é problematizado por muitos estudiosos da área como Omote (2005b), Moreira (2005), Duarte (2009), Chahini (2010) dentre outros. Discorreu “[...] o que é inclusão? É só o aluno estar em sala de aula? Só ter um profissional intérprete, só ter um transcritor?”.

Nesse sentido, toma-se como referência o que a própria Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ressalta sobre esse movimento, que é mundial e se fundamenta na concepção de direitos humanos, combinando igualdade e diferença como valores indissociáveis, pois a política destaca que a inclusão educacional constitui uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos os estudantes aprenderem a participarem juntos da educação e sem qualquer tipo de atuações discriminatórias (BRASIL, 2008a).

Desse modo, é preciso considerar fatores diversos para que a inclusão seja efetivada, recorre-se também aos estudos de Siqueira e Santana (2010) ao destacarem ações como acessibilidade física, permanência da pessoa com deficiência no ensino superior a partir do provimento de materiais adequados; tecnologias assistivas para otimização de determinadas funções; treinamento da equipe de trabalho (servidores e docentes); ações

voltadas para o debate sobre inclusão, as quais devem envolver toda comunidade acadêmica; adaptação curricular; parceria entre universidade e as escolas, e com os órgãos estaduais e municipais.

T2 problematizou ainda sobre a realidade do aluno surdo na educação superior como forma de analisar a “inclusão” que está sendo promovida:

Um exemplo claro de que não há inclusão, todo o ensino do surdo é como se o português fosse primeira língua e ele é amparado por lei que o português é segunda língua para ele, então ele não tem adaptação curricular nem na educação básica e muito menos na universidade. (T2).

O argumento de T2 corresponde ao que foi destacado pelo aluno surdo (A3) durante a entrevista, o que convoca a universidade a refletir criticamente sobre a forma de inclusão que tem sido operacionalizada e que impõe diversos obstáculos ao sujeito surdo, pois não tem levado em consideração suas especificidades linguísticas. Logo, é preciso pensar no currículo que tem sido trabalhado, as formações que têm sido oferecidas aos professores na educação superior, as avaliações que estão sendo propostas, se há um respeito às leis que versam sobre os direitos educacionais das pessoas surdas.

Nesse sentido, destaca-se o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, objetivando o acesso à escola aos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos, além da organização da educação bilíngue no ensino regular (BRASIL, 2005a).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também ressalta o processo de avaliação, destacando que o professor deve criar estratégias considerando as especificidades dos estudantes com deficiência, e assim alerta quanto à necessidade de dilação do tempo para a realização dos trabalhos, o uso da língua de sinais, de textos Braille, de informática ou tecnologia assistiva como parte do cotidiano educacional (BRASIL, 2008a).

T2 também reconhece que houve, sim, uma maior abertura para as pessoas com deficiência por parte da universidade, mas que ainda é preciso muito trabalho para alcançar um modelo mais avançado de inclusão.

No tocante à satisfação do trabalho desenvolvido pelo Núcleo T1 e T2 trouxeram questões concernentes tanto ao seu fazer profissional quanto às ações mais amplas para atender aos alunos com deficiência.

T1 reconheceu que o trabalho “[...] poderia estar sendo melhor realizado” por meio da disposição de melhores tecnologias, pela gravação de áudio-livros, o que exigiria a parceria do Núcleo de Acessibilidade com o curso de comunicação. No que se refere à área de transcrição, T1 destacou o esforço realizado para o atendimento das demandas, mesmo diante de um quadro crescente de alunos e o número reduzido de profissionais.

Eu entendo que poderia estar sendo melhor realizado né? Disponibilizando, exatamente, melhores tecnologias que já existem no mercado, implementando, por exemplo, o uso de estúdio de gravação de áudio livros, isso poderia ser feito também, buscando parceria com curso de comunicação, por exemplo,. Estou... mais afeito a área da qual exerço minhas atividades, quero deixar claro que reconheço o esforço que todos tem feito aqui diariamente para atender essa demanda existente aqui no âmbito da instituição de ensino superior. Mas é fato o aumento dessa demanda que existe na universidade, as pessoas tem realmente procurado o ensino público e o número de servidores está aquém da real necessidade. (T1).

T2 fez uma reflexão desde quando a universidade nem mesmo dispunha de um espaço de referência em acessibilidade e inclusão, o Núcleo. Ressaltou que depois da instituição desse órgão outros desafios foram surgindo, pois, o espaço físico disponível, primeiramente, era bastante improvisado e até precário para a acomodação dos profissionais e para o atendimento dos próprios alunos.

Após passar por reformas, T2 esclareceu que o Núcleo ficou melhor estruturado, mas ainda não tem condições de comportar todos os profissionais disponíveis. Apontou a necessidade de o Núcleo atender outros tipos de deficiência, uma vez que desde sua implantação, vem atendendo mais sistematicamente apenas alunos com deficiência sensorial. Essa questão foi levantada também pelos alunos, conforme analisado anteriormente. Seguem as reflexões de T2:

É, a gente já veio de uma situação pior, quer dizer, quando eu entrei na universidade, não tinha núcleo, depois quando foi fundado o núcleo a gente tinha um lugar muito ruim de se trabalhar [...] era aqui nessa sala, mas ela não tinha estrutura, o forro era caindo, a gente não tinha computador... E essa sala hoje, reformazinha, mais ou menos bonitinha, ela não suporta, comporta todos nós, porque, por exemplo, os transcritores trabalham diretamente nos computadores, se todos os transcritores e todos os intérpretes tiverem aqui no determinado horário não tem nem cadeira para todo mundo sentar, se os transcritores tiverem usando a impressora Braille, nós não temos como ficar aqui também. Então o núcleo, ele faz um serviço, de alguma forma, até de apagar incêndio, eu vejo assim que a gente poderia ter uma estrutura melhor, acho que falta também mais gente, eu já falei várias vezes, um pedagogo que possa ajudar os alunos em questão de plano de estudo, organizar a questão do horário, fazer esse trabalho que os alunos com deficiência... os alunos surdos, chegam aqui sem essa noção, a família sem essa noção, então que pudesse sentar, conversar, explicar e até ensinar estudar que, as vezes, eles precisam disso. E atender outras deficiências, porque praticamente nós só atendemos cego, baixa visão e o surdo diretamente, os outros, cadeirante, deficiente físico, a gente dá apoio na questão logística, mas e a questão de síndromes, a gente não tem como atender ninguém aqui, autistas, transtornos, etc., não tem como a gente atender essas pessoas aqui. Agora que tem uma psicóloga, pode ser que a gente consiga, mas precisa de uma estrutura maior, terapeuta, até estrutura física para o núcleo também. (T2).

Nota-se que T2 acompanhou todo o processo de estruturação do Núcleo de Acessibilidade, esteve presente no projeto submetido ao MEC e por isso sua fala expressa os êxitos obtidos pela universidade ao adotar uma atuação mais abrangente no tocante a uma política institucional de inclusão, mas também reconhece que muito precisa ser feito tanto no que se refere ao espaço físico quanto à questão do quadro de profissionais, o que geraria impactos positivos no acesso e permanência de pessoas com deficiência na universidade.

Observa-se que T2 reitera as concepções dos estudantes, sobretudo no que tange à equipe de profissionais, porém deixou mais claro quanto aos tipos de profissionais que devem compor o Núcleo, enfatizando a importância da multidisciplinaridade no atendimento às demandas dos alunos com deficiência, conforme proposto nos estudos de Ferreira (2007).

Questionados se o Núcleo de Acessibilidade tem condições de atender a todas as demandas dos alunos com deficiência na Ufma, T1 e T2 foram unânimes ao afirmar que não e concordaram com o que foi relatado pelos estudantes participantes da pesquisa, já que o atendimento do Núcleo tem se direcionado para pessoas com baixa visão, cegueira e surdez, mas não há uma atuação, até por falta de profissionais que se direcione para pessoas com transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades superdotação.

Seguem os relatos dos dois técnicos do Núcleo de Acessibilidade:

Quando você considera “alunos com deficiência” fica mais fácil dizer que não, pois a abrangência é maior, implica falar em deficiências tipo física, auditiva, intelectual, visual, aí já entra o cego, o baixa visão, monocular, neurológica, problema do TEA, que é o autismo e as deficiências múltiplas, então a gente pode, realmente, afirmar com todas as letras que, não, que a estrutura do núcleo ainda não satisfaz plenamente. (T1).

Não. A gente ainda tem que destacar que muitos dos alunos com deficiência nem pisam no núcleo, na verdade quem muito frequenta o núcleo de acessibilidade são os surdos e os cegos, mas você dificilmente olha um deficiente físico aqui no núcleo, ele dificilmente ele faz uso dos serviços que a gente pode ter, por exemplo, precisa da questão de bolsa, pode ser, não sei, vem, conversa com a assistente social, entendeu? Praticamente você não vê o acesso dessas pessoas aqui, e tem pessoas com deficiências que antes, hoje não, a gente faz um serviço mais ostensivo de informação, que nem sabiam que existia um núcleo de acessibilidade.(T2).

Acrescentou ainda T2 a necessidade de divulgação do Núcleo na universidade, pois muitas pessoas ainda não o conhecem, incluindo os estudantes com deficiência. Essa realidade também foi exposta por alguns alunos participantes da pesquisa que foram saber do Núcleo depois de já terem cursado alguns períodos e isso é um grande complicador para toda a comunidade universitária, sobretudo para os estudantes que demandam os serviços especializados do Núcleo.

Quanto à carência de profissionais, se estes são suficientes para atender às demandas, os dois técnicos entrevistados concordaram com o posicionamento da maioria dos

estudantes entrevistados de que não há um quadro de profissionais em quantidade suficiente para atender a todos.

No que tange às condições de trabalho, se são adequadas e suficientes, T1 e T2 afirmaram que “não” e trouxeram sobre a área específica em que atuam.

Não, também não, perpassa por aí né? Existem alguns detalhes que podem ser melhorados aqui. A questão do espaço, o espaço ainda está exíguo, poderia ser mais amplo, tipo melhor conforto às pessoas que trabalham, não é questão de luxo, mas de ter condições mais adequadas para proporcionar um melhor trabalho, vê só o caso do transcritor, ele fica praticamente o dia inteiro em frente ao computador sentado numa cadeira, isso aí, realmente, não é bom, isso afeta o físico do indivíduo. (T1).

Eu acho, por exemplo, aqui no núcleo, eu já falei das deficiências do espaço, mas se você vai para os centros, com exceção do CCH você não tem espaço nenhum, aí o que acontecia muito comigo no CCSO, à noite, chegava aqui de tarde para cobrir o horário da noite no curso de ciências contábeis, não tinha lugar nenhum para ficar, a gente ficava na lanchonete esperando dá o horário [...] Então a gente não tem espaço nos centros que a gente possa sentar, que a gente possa guardar o nosso material, a gente tem que andar com o jaleco, por exemplo, para cima e para baixo, com bolsa e tudo mais, dificultando a questão da nossa locomoção, aulas que são em prédios diferentes, então essas dificuldades são enormes, quer dizer a gente tem uma aula no prédio lá no CCBS e 5 minutos depois um aula lá no Paulo Freire, quem não tem carro vai como? Vai andando? Vai de ônibus, ou vai andando, chega atrasado, essa estrutura tem que ser repensada. (T2).

Observa-se que no caso de T1 há tanto a questão do espaço físico quanto da saúde do trabalhador, aspectos que precisam ser analisados pela universidade. T2 aponta questões logísticas que dificultam o trabalho dos intérpretes de Libras e a falta de um espaço para que possam melhor se organizar dentro dos centros, pois pela própria natureza do trabalho de interpretação eles raramente ficam fixos do Núcleo de Acessibilidade, estão sempre distribuídos entre os centros da Ufma e estes não dispõem de um local para que os intérpretes possam ficar entre um intervalo de aula e outro, levando-os a procurarem alternativas improvisadas.

Quanto às sugestões para contribuir com o trabalho do Núcleo de Acessibilidade T1 e T2 discorreram o seguinte:

Olha os tempos atuais, eles demandam um melhor conhecimento científico e tecnológico também, isso aí é algo que é determinante para que a pessoa possa ter um melhor desenvolvimento. O núcleo, acredito que deve seguir por essa linha de adequação, sem desprezar a contratação de profissionais, sugiro também que considere a orientação legal aos docentes, os quais, em sua maioria, desconhece as leis que dão sustentação a inclusão de pessoas com deficiência; um prédio mais adequado; máquinas mais modernas; a adequação, disponibilidade, por exemplo, das ementas dos cursos para um melhor atendimento no fornecimento do material didático; uma melhoria no sistema de arquivamento uma vez que a gente trabalha com livros né? E a gente faz todo um trabalho de escaneamento, de correção dessas obras, e depois elas, no próximo período, poderão atender a demanda de outro aluno que venha entrar no curso também né? A produção de áudios-livro, acho que isso aí é uma coisa de muita utilidade, isso aí demanda também a instalação, implementação de um estúdio de gravação, capacitação de técnicos... (T1).

Questão pessoal né? De mais profissionais, não só transcritores e intérpretes, mas terapeutas, até um pedagogo também que falta, a gente não tem no nosso quadro um pedagogo que é importante, a gente tem agora um psicólogo, mas é a primeira vez

que tem no nosso quadro, e uma coisa que é interessante que sejam pessoas que trabalhem na área, que tenha um conhecimento prévio já dessa clientela... (T2).

É bastante perceptível a perspectiva crítica e propositiva dos profissionais do Núcleo de Acessibilidade ao demarcarem insatisfações fundamentais para produzir mudanças no âmbito da universidade, as quais impactarão não somente nas condições de trabalho, mas no atendimento aos alunos com deficiência e conseqüentemente no avanço e consolidação de uma política institucional de acessibilidade e inclusão dentro da Ufma.

4.4 Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade

Em relação à coordenação do Núcleo de Acessibilidade da Ufma, identificada nesse estudo por (C1), é necessário destacar que a coordenadora é formada em pedagogia, com pós-graduação na área de educação especial (especialização), atua como docente na universidade, ministrando disciplina de educação especial desde 1996 no curso de pedagogia e atende também outras licenciaturas. Está na direção do Núcleo há dois anos. Trata-se, portanto, de uma coordenadora que possui vasto conhecimento na área de educação especial e em condições de responder as demandas concernentes à inclusão de pessoas com deficiência na educação superior.

Inicialmente foi questionado sobre as ações institucionais realizadas pela Ufma antes da criação do Núcleo de Acessibilidade, no sentido de analisar a vinculação e compromisso da instituição com as pessoas com deficiência, independentemente, do Programa Incluir.

A então coordenadora (C1) ressaltou que mesmo antes da implantação do Núcleo já havia participado de ações com vistas à inserção das pessoas com deficiência na Ufma, citou como exemplo o período dos anos de 1990 em que, mesmo sendo servidora do estado, era indicada para organizar um grupo de apoio e acompanhamento às pessoas cegas que ingressaram no concurso vestibular.

Aqui na Ufma enquanto eu era da secretaria de educação eu fui indicada várias vezes para vim organizar um grupo para dar apoio e acompanhamento às pessoas cegas que ingressaram no concurso do vestibular. Então eu vinha... sempre pessoas cegas, nós nunca tivemos de outra natureza, no princípio. E aí eram escolhidas as professoras que trabalhavam com pessoas cegas para poder dá esse apoio para que a universidade pudesse realizar o vestibular com sucesso. (C1).

C1 discorreu que sua experiência junto às pessoas com deficiência vem desde o período em que a Ufma ainda não era uma universidade, mas a faculdade de filosofia, ciências e letras. Isso mostra que a Ufma, mesmo a partir de ações isoladas e focadas, principalmente,

no acesso, já vem atuando no acolhimento das pessoas com deficiência nesse nível de ensino antes mesmo do Programa Incluir.

Na perspectiva de conceber as ações que são realizadas pela Ufma em prol dos alunos com deficiência desde que ingressam na instituição, foi questionado como é realizado o diagnóstico para identificação do tipo de deficiência do candidato que ingressa pela cota Sisu-Deficiente.

C1 ressaltou a necessidade da formação de uma equipe multidisciplinar para atender aos alunos, fazendo referência ao relatado anteriormente sobre o predomínio da equipe de médicos peritos na elaboração do diagnóstico. Deu a seguinte declaração:

Eu acho de grande necessidade uma equipe multidisciplinar, considerando que as pessoas que se candidatam a alunos da universidade são de toda ordem de deficiência, então não é uma pessoa que, por exemplo, ou um grupo de pessoas só de uma deficiência, então ficava aquela equipe pronta para ver o grau da necessidade, o grau da deficiência, para que esse aluno pudesse ter um caminho melhor percorrido dentro do que ele escolheu. Mas infelizmente isso não é possível, nós ainda estamos muito atrasados, considerando que nós não dispomos de uma equipe multidisciplinar para dar esse apoio para o núcleo para que nós possamos ter um acesso e continuidade do acompanhamento desse aluno no curso que ele faz.

Ferreira (2007) destaca que as ações da equipe multiprofissional, integradas a um trabalho de mediação junto aos cursos e professores tem produzido resultados satisfatórios tanto no que se refere ao bem estar físico quanto emocional dos estudantes acompanhados pelo Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais da Universidade Estadual de Londrina. Isso representa condições fundamentais para aprendizagem e formação acadêmica exitosa dos estudantes com deficiência desde quando ingressam na universidade até a conclusão do curso. Aspectos que precisam também ser pensados e executados pela Universidade Federal do Maranhão por meio do Núcleo de Acessibilidade.

No tocante às ações desenvolvidas pelo Núcleo, C1 apontou questões que envolvem o acesso, permanência e conclusão dos cursos pelos alunos com deficiência na Ufma, destacando as deficiências visual e auditiva, até pelo predomínio do atendimento do Núcleo a esse público, como foi apontado pelos técnicos T1 e T2 durante entrevista.

Eu vejo a questão do aluno, que ao ingressar o núcleo informa o quê que dispõe para ajudá-lo no seu acesso ao curso que ele escolheu. O núcleo vem tentando colaborar com esse aluno no sentido de disponibilizar material específico para sua necessidade, como por exemplo, a pessoa surda, nós procuramos, na medida do possível, contemplar com os intérpretes de libras acompanhando na sala de aula para que ele não fique alheio ao assunto que o professor tá trabalhando; para o deficiente visual o material necessário para que ele possa ter acesso ao conhecimento junto com os outros alunos da sala, então o professor disponibiliza para o núcleo e nós transcrevemos esse material de acordo com a necessidade, se ele é cego ele vai em Braille, se ele é baixa visão vai com letras ampliadas de acordo com a condição dele de leitura. (C1).

Os relatos apontam para a necessidade do Núcleo ampliar suas ações e indicam, conforme apresenta Ciantelli (2015) que apesar de existirem legislações de apoio a candidatos com deficiência no processo vestibular, poucas ações são desenvolvidas pelas universidades para efetivar a permanência. Essa realidade expressa tanto a falta de recursos humanos quanto de recursos didáticos e tecnológicos para atender às necessidades educacionais especiais, incorrendo numa inclusão questionável, já que se garante o ingresso dos estudantes, mas não são oferecidas todas as condições necessárias para o atendimento de todos os tipos de deficiência e demandas educacionais. Revela os desafios da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior.

Outro aspecto relevante apontado por C1 diz respeito aos alunos que conseguiram concluir a graduação e obtiveram o apoio do Núcleo durante toda a trajetória acadêmica:

Já, nós temos alunos que entraram pelo vestibular e temos alunos que entraram pela cota, os da cota a gente ainda não tem nenhum que chegou já conclusão, até pelo fator tempo, mas o do vestibular nós já temos alguns alunos que concluíram e inclusive já ingressaram no mercado de trabalho. Isso para nós gratifica muito, porque foi aqui dentro que ele se habilitou para ser um profissional para o mercado lá fora. E uma questão que nós achamos assim muito interessante, é que essa graduação tá permitindo a esse aluno, não vou dizer a todos, mas ao aluno a buscar um passo a mais, subir mais um degrau, que é a pós graduação, então eu tô, assim, sempre falando o nosso aluno já tá saindo da graduação e tá entrando na pós. E o quê que a universidade está preparando para ele nessa pós-graduação? Nós sabemos que não é nada fácil, mas nós estamos, na medida do possível, organizando a forma de convivência desse aluno nos cursos de pós-graduação que ele está se inserindo. (C1).

Diante dessa afirmação, identificamos os alunos que conseguiram concluir a graduação e que foram acompanhados pelos Núcleos de Acessibilidade (quadro 14):

Quadro 14 - Relação de alunos com deficiência que concluíram a graduação e foram acompanhados pelo Núcleo

Nº	DEFICIÊNCIA	CURSO	INGRESSO	SAÍDA
1.	Baixa-Visão	Pedagogia	2010.1	2015.1
2.	Surdo	Ciências Contábeis	2008.1	2014.2
3.	Cega	Turismo	2010.2	2016.1
4.	Baixa-Visão	Artes visuais	2011.1	2015.2
5.	Cego	Música	2010.2	2014.2
6.	Cega	Direito	2008.2	2015.1
7.	Baixa Visão	Direito	2007.2	2015.2
8.	Surdez (oralizada)	Nutrição	2012.2	2016.1
9.	Baixa Visão	Serviço Social	2012.1	2015.2

Fonte: Núcleo de Acessibilidade/Ufma

Esses dados revelam que, mesmo diante das dificuldades apresentadas nesta pesquisa, o Núcleo tem conseguido desenvolver um trabalho, o qual tem permitido aos alunos com deficiência concluir a formação profissional e ingressar no mercado de trabalho. Convém destacar que esse trabalho não se concretiza no isolamento, mas no apoio dos professores, coordenadores, chefes de departamento e técnicos dos cursos, aspecto que ressalta a importância do trabalho de sensibilização dentro da universidade.

C1 já sinaliza outro grande desafio para as pessoas com deficiência e para a universidade: a inclusão de estudantes com deficiência na pós-graduação e a necessidade de o Núcleo ampliar suas perspectivas de atuação.

A entrevistada considera que a experiência na universidade e com o Núcleo tem motivado os alunos a buscarem a pós-graduação, contudo, adverte que falta atualmente profissionais especializados para acompanhar esses alunos, tendo em vista que a graduação já reivindica todo o quadro de profissionais que o Núcleo dispõe.

Eu acredito que sim, o que está faltando atualmente são pessoas especializadas para acompanhá-los, porque o que nós temos na graduação está ocupando os técnicos que nós dispomos, então nós não temos essa quantidade de pessoas especializadas para poder atendê-los na pós-graduação como eles estão necessitando. (C1).

Quanto às ações de sensibilização realizadas pelo Núcleo, C1 revelou que estas vêm ocorrendo, principalmente junto aos professores, coordenadores e chefes de departamento:

Então essa condição de sensibilização nós procuramos fazer junto ao curso, principalmente junto ao coordenador do curso e às vezes ao chefe de departamento, para que nós possamos através do coordenador de curso chegar até os alunos, para sensibilizar que junto deles, naquela sala de aula, tem uma pessoa diferente, mas que ele pode ter uma convivência legal, saudável com ele. E a mesma forma é o professor, nós procuramos o departamento para explicar para o professor que aquele aluno que é deficiente, ele é uma pessoa, então ele deve ser tratado como todos os outros são tratado, se é uma pessoa surda, ele vai ter o auxiliar que é o intérprete de libras para poder auxiliar no tipo de entendimento que ele vai ter do conteúdo que está sendo passado, e as vezes o professor, ele, vamos dizer assim, ele esquece que tem uma pessoa com deficiência e ele começa a falar e não se lembra que ele precisa pausar um pouco para que o intérprete possa entender o que ele tá falando e transferir esse entendimento para os sinais para que o aluno surdo possa entender. Então há alguns transtornos, algumas dificuldades, mas nós estamos mediando essas situações para ver se a gente consegue organizar da melhor forma possível a situação do aluno enquanto aluno da universidade e sendo uma pessoa com deficiência. (C1).

Diante das questões atitudinais levantadas pelos estudantes com deficiência nas suas relações com os colegas, professores e técnicos da Ufma, fica evidente que o processo de sensibilização concebido pelo Núcleo precisa de maior amplitude e sistematicidade. O foco não deve ficar restrito a algumas pessoas do curso, como professores, chefes de

departamentos e coordenadores, é necessário reconhecer os processos de sensibilização como parte importante para a concretização da política inclusiva a serem disseminados para toda comunidade universitária, sem esse suporte, a efetivação da inclusão pode ficar comprometida em todos os seus aspectos. Castro e Almeida (2014) salientam que as barreiras atitudinais resultam em discriminação e preconceito e, por conseguinte, em exclusão. Isso desconstrói qualquer adaptação física, eliminação de barreiras comunicacionais e arquitetônicas, dentre outras.

Assim, a sensibilização não restrita ao curso em que o aluno com deficiência ingressa irá impedir ou minimizar a ocorrência das principais atitudes discriminatórias descritas pelos estudantes desta pesquisa e que são apresentadas também nos resultados dos estudos de Castro e Almeida (2014), referem-se as atitudes dos professores em sala de aula, o relacionamento com os colegas, o desrespeito às vagas nos estacionamentos para pessoas com deficiência, estacionamento em frente às rampas e barreiras nas calçadas e caminhos.

C1 também reconhece que o número de técnicos do Núcleo não acompanhou o crescimento do número de estudantes com deficiência na Ufma:

[...] a cada semestre entra uma quantidade, o que sai é pouco, porque nós tivemos poucos alunos agora que saíram e o que entra, entra bastante, mas não aumenta na mesma proporção o número de técnicos, nem do transcritor de Braille e nem do intérprete de libras, e eles são necessários, porque mesmo para um aluno é necessário mais de um intérprete de libras. Como é que nós vamos fazer se não há essa possibilidade pelo nosso gestor maior, que é o ministério da educação, de uma formalização desse acesso do profissional para ajudar no empreendimento que a universidade tá fazendo de receber o aluno com deficiência? (C1).

Além dos recursos humanos, C1 também aponta carência de materiais de tecnologia assistiva para atender a todos os alunos. Esse fato reflete a carência de recursos financeiros destinados à acessibilidade, que segundo a coordenadora não possibilita o atendimento às demandas dos discentes com deficiência.

Não, até porque a nossa demanda, como eu disse, saiu da graduação, está na pós e saiu do campus São Luís, está no campus do continente, então nós estamos recebendo demandas dos campi por onde nós temos cursos sendo desenvolvidos e nós não temos a menor condição de atendimento porque não tem condição de deslocamento, não tem condição de equipe, não temos como fazer com que esse aluno tenha o mínimo de assistência que o daqui da sede tem. (C1).

Essa análise da coordenação do Núcleo mostra que o ingresso de pessoas com deficiência tem se expandido para os campi do continente, mas a Ufma ainda não oferece condições adequadas de permanência, sobretudo por não dispor de Núcleos de Acessibilidade nesses espaços. Trata-se de uma das estratégias presentes na minuta do PDI 2017-2021, elaborada em conjunto com o núcleo de acessibilidade. A estratégia é “criar 01 (um) espaço

de atendimento para pessoas com deficiência em todos os Campus da Ufma” a fim de alcançar o objetivo que é “Assegurar permanência exitosa dos alunos com deficiência, bem como contribuir para que os professores organizem suas aulas de maneira acessível” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2017).

Isso já mostra um fortalecimento das atuações de inclusão e acessibilidade dentro dos planos de gestão da Ufma, pois no PDI 2012-2016 não havia qualquer referência ao Núcleo de Acessibilidade.

Quanto ao espaço físico do Núcleo, C1 apontou as 3 salas existentes (uma no CCH e duas no Castelão), mas ressaltou, assim como os técnicos do Núcleo, que estas não são totalmente adequadas para atender às pessoas com deficiência.

Nós temos três salas, uma no CCH, e duas aqui no castelão, onde tem uma sala que fica os técnicos, a assistente social e psicólogo e a direção do núcleo também fica junto. Mas se nós tivermos necessidade de fazermos um atendimento individual, nós temos que deixar o técnico que está precisando fazer uma entrevista com o pai e com uma mãe ou mesmo com a pessoa com deficiência, os outros profissionais terão que sair da sala porque nós não temos uma sala específica para desenvolver um atendimento individualizado. (C1).

Essa realidade, além de afetar as condições de trabalho, compromete a garantia do sigilo que protege tanto os usuários quanto os profissionais, evidencia ainda a fragilidade no atendimento das demandas, pois sem condições adequadas de trabalho a qualidade dos serviços oferecidos fica prejudicada.

Considerando os desafios apontados, foi questionado a C1 quanto aos avanços conquistados pelo Núcleo de Acessibilidade desde sua implantação, ela foi enfática ao afirmar as conquistas em termos de tecnologias assistivas e o reconhecimento social do trabalho do Núcleo:

Tivemos, com certeza nós tivemos uns avanços assim bem considerados, a quantidade, principalmente, de tecnologias assistivas, a quantidade de computadores de mesa, de... A tecnologia assistiva tem permitido um desenvolvimento muito interessante até a ponto de nos considerarmos como as pessoas que estão à frente da educação especial de nível superior, embora nós saibamos que ainda está faltando muita coisa para nós chegarmos nesse patamar. Mas como nós estamos vistos lá fora é até um motivo de satisfação, mas não de vaidade, porque nós sabemos que falta muita coisa que a gente possa dizer que nós estamos num núcleo desenvolvido. (C1).

Referente à concepção sobre a política de acessibilidade e inclusão da Ufma, C1 disse que ainda tem muito por se fazer, revelando a necessidade de maiores esforços de toda comunidade universitária. Essa concepção expressa que a responsabilidade pela inclusão de pessoas com deficiência na universidade é de todos e o núcleo cumpre um importante papel na mediação e articulação de todo esse processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão de discentes com deficiência na Ufma em relação ao contexto dos serviços de apoio ao Núcleo de Acessibilidade, enquanto parte de uma política institucional de inclusão educacional e social, objetivo geral deste estudo, deixou evidente que a Universidade já vem desenvolvendo políticas e ações com vistas à inclusão de pessoas com deficiência desde os anos de 1990 por meio de iniciativas isoladas e pontuais, que já expressavam uma preocupação da universidade em obedecer às legislações e atender esse público.

Contudo, é com a instituição da política de cotas em 2007 e com a implantação do Núcleo de Acessibilidade em 2009 que foi possível visualizar ações mais sistemáticas quanto à garantia de inclusão de pessoas com deficiência nessa universidade. Com esses dois instrumentos, a Ufma mostra a preocupação em garantir acesso e permanência, porém é a partir do Núcleo que se desenvolvem ações mais organizadas e articuladas para viabilizar a participação das pessoas com deficiência no contexto universitário.

O trabalho desenvolvido pelo Núcleo tem ensejado maior envolvimento da comunidade universitária na garantia de condições adequadas à inclusão, ao expressar que a responsabilidade não compete apenas a um órgão ou um grupo de professores que trabalham mais diretamente com a educação especial, mas de todo conjunto de sujeitos que participam do cotidiano acadêmico.

Pode-se ressaltar ainda que o Núcleo, na contemporaneidade, representa ou materializa um amadurecimento da política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no contexto universitário, mas conforme observado nesta pesquisa, esse órgão enfrenta vários desafios para conseguir articular a proposta inclusiva de pessoas com deficiência na Ufma.

Dentre os diversos desafios, convém destacar, primeiramente, aqueles de ordem mais estrutural e histórica e que acabam desembocando na formação dos estudantes com deficiência e no próprio trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Acessibilidade na Ufma.

Trata-se da formação dos professores, o que expressa o currículo que tem predominado na educação superior. Se de um lado o paradigma da inclusão reconhece a diversidade como condição humana importante para a aprendizagem e recomenda que as instituições devem criar mecanismos que assegurem a participação da pessoa com deficiência, respeitando suas diferenças pessoais e sociais, por meio da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais, instrumentais, pedagógicos, dentre outros; por outro, o currículo que

tem predominado historicamente está alicerçado nos padrões homogêneos das classes dominantes, que buscam tornar hegemônica, uma cultura muito particular como se esta representasse a todo corpo social. O que, evidentemente, não atende as pessoas com deficiência, já que estas se desviam desse padrão socialmente imposto.

Isso pode ser observado, por exemplo, no fato de a maioria dos cursos de graduação da Ufma não terem sequer atendido a recomendação da Portaria 1.793/94, numa forma até de familiarização com os conteúdos atinentes às pessoas com deficiência. Observa-se que as especificidades desse público não tem sido alvo de preocupação dos currículos dos cursos da universidade.

Esse quadro traz implicações para o processo de inclusão de pessoas com deficiência em voga na Ufma e, portanto, para o trabalho do Núcleo, já que como ficou expresso nesta pesquisa, todos os professores entrevistados revelaram não se sentirem qualificados para atender às especificidades do público alvo da Educação Especial.

Além dessas questões mais históricas é necessário apontar alguns desafios que demandam do Núcleo de Acessibilidade uma atuação mais efetiva e exige uma intervenção maior da própria universidade. Trata-se das condições de trabalho oferecidas aos profissionais do Núcleo, visto que as referidas condições não estão permitindo o desenvolvimento de práticas mais efetivas e nem mesmo o atendimento a todas as demandas, considerando os tipos de deficiência que existem na universidade e os profissionais lotados no Núcleo. Esse quadro pode se acentuar se o número de estudantes continuar a ampliar-se e o de técnicos permanecer no mesmo ritmo de crescimento, representando um reflexo da contraditória política de expansão da educação superior.

Outra questão importante para maior e melhor atuação do Núcleo relaciona-se à necessidade de este ampliar o acompanhamento específico para além dos estudantes com deficiência visual e auditiva, pois ficou evidente nos relatos dos técnicos e dos estudantes que as principais atividades do Núcleo, hoje, estão vinculadas à adequação de material pedagógico para alunos cegos e com baixa visão e a garantia de intérpretes de Libras para surdos. Desse modo, estudantes com deficiências: física, intelectual e com transtorno global do desenvolvimento ficam sem uma intervenção mais efetiva.

Assim, apesar do esforço de operacionalização de uma política institucional de acessibilidade, tendo como instrumento de referência o Núcleo de Acessibilidade da Ufma ficou evidente ainda, a partir das entrevistas e questionários, a existência de barreiras: **físicas**, como ausência de rampas ou rampas com inclinação inadequada, algumas calçadas sem manutenção ou feita com piso impróprio, portas e banheiros com tamanhos inadequados,

objetos colocados sem sinalização adequada, pouca sinalização no campus, prédios e espaços de convivência sem acessibilidade, com destaque para o próprio espaço em que se situa o Núcleo de Acessibilidade, etc.; de **comunicação**, como poucos intérpretes de Libras para os alunos surdos, informações não acessíveis nos murais e no site da instituição; **pedagógicas**, referente, principalmente, à didática em sala de aula, utilização de métodos inadequados, falta de preparo dos professores para identificar as necessidades dos alunos com deficiência e a carência de materiais adaptados; **atitudinais** que, geralmente, ocorrem em decorrência da falta de informação e preconceito, atitudes discriminatórias de professores e colegas, desrespeito às vagas nos estacionamentos para pessoas com deficiência, etc.

Nesse sentido, percebeu-se que trabalhar com o processo de inclusão da pessoa com deficiência no contexto da universidade é uma proposta bastante desafiadora, considerando, sobretudo, dois aspectos fundamentais: primeiro, que trabalhar com as diferenças já traz em si uma grande complexidade, pois envolve a resistência daqueles que privilegiam uma cultura pautada em padrões excludentes de “normalidade”; o segundo refere-se à inclusão da pessoa com deficiência na universidade, pois a estruturação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, considerando o seu surgimento, desenvolvimento e consolidação, esteve predominantemente vinculada à educação básica, as próprias publicações, atendimentos educacionais especializados, adequações metodológicas, curriculares, dentre outros, são exaustivamente trabalhados para a educação básica e escassos estudos referentes à educação superior, evidenciando que poucos pensaram na possibilidade da pessoa com deficiência conquistar esse espaço.

Contudo, concluímos que a Ufma tem se esforçado para estabelecer uma política direcionada à inclusão de pessoas com deficiência, conforme dispõe o Documento Orientador do Programa Incluir (BRASIL, 2013b), mas caminha dentro de relações complexas marcadas por avanços e desafios.

Referente à construção da política de acessibilidade para inclusão de pessoas com deficiência no âmbito da Ufma, percebeu-se que em alguns aspectos ela já está bastante estruturada e com atuações consolidadas, tais como a disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis (dentro das possibilidades orçamentárias da instituição) por parte do Núcleo de Acessibilidade.

Em outros aspectos, a Ufma ainda precisa melhor se instrumentalizar, sobretudo no que se refere à composição do quadro de profissionais, na oferta dos serviços, considerando a necessidade de trabalhar a dimensão social, psicológica, política e educacional

numa perspectiva mais ampla, na mediação entre a pessoa com deficiência e a universidade de maneira geral.

No aspecto orçamentário destacam-se os recursos do Programa Incluir no financiamento das ações do Núcleo de Acessibilidade, fundamentais para a aquisição de tecnologias assistivas que, como vimos, é condição para que estes alunos permaneçam na universidade, além da aquisição de equipamentos para o funcionamento do próprio Núcleo.

Referente às condições arquitetônicas, destaca-se o plano de expansão e reestruturação da Ufma, que trouxe melhorias para a acessibilidade no interior do campus, considerando a NBR 9050, mas as pessoas com deficiência ainda precisam enfrentar barreiras físicas em muitos espaços, sobretudo no tocante a estrutura predial mais antiga. Ressalta-se ainda que a universidade enfrenta, atualmente, cortes significativos, que tem impossibilitado a execução de projetos de acessibilidade arquitetônica, conforme relatos da arquiteta urbanista da Prefeitura de Campus. Essa realidade fragiliza a política de inclusão dentro da Ufma e produz impactos no próprio Núcleo de Acessibilidade, já que este tem sido o porta voz da maioria das reclamações referentes à acessibilidade física.

O acervo pedagógico e cultural também se mostrou insuficiente diante da demanda dos alunos existentes na universidade, pois houve crescimento do número de alunos com deficiência desde a adesão a cota há dez anos pela Ufma, porém a biblioteca só dispõe de dez audiobooks, comprometendo dessa maneira o acesso ao conhecimento e à formação desses estudantes em condições de igualdade.

Quanto ao Plano de Desenvolvimento da Instituição (2012-2016) é necessário destacar que mesmo após a vigência de dois anos do Núcleo de Acessibilidade e cinco anos da adoção de cotas para pessoas com deficiência na Ufma, o Plano nem mesmo menciona termos como inclusão e acessibilidade atrelando-os ao Núcleo, há apenas duas referências à inclusão, associando-as ao Núcleo de Tecnologia da Informação e a Biblioteca Central da Ufma, respectivamente.

Em contrapartida, nos Relatórios de Gestão no mesmo período de vigência do PDI, existem ações direcionadas às pessoas com deficiência associadas ao Núcleo de Acessibilidade. Isso expressa fragilidades no planejamento e execução das atividades inclusivas dentro da UFMA.

Contudo, mesmo reconhecendo essa fragilidade na política institucional de acessibilidade da Ufma, uma vez que essa lacuna reflete, possivelmente, a pouca representatividade do Núcleo para a esfera administrativa e de planejamento da universidade, é necessário destacar que o PDI (2017-2021), ainda que não tenha sido lançado oficialmente

apresenta, em sua minuta, ações específicas sobre a acessibilidade, com ênfase para o Núcleo de Acessibilidade, o qual participou no direcionamento das ações. Esse aspecto evidencia um amadurecimento da instituição no que se refere à política de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, consolidando-a no contexto da Ufma.

Destacam-se ações relevantes para o fortalecimento da inclusão de pessoas com deficiência na universidade no atual PDI que em curto, médio e longo prazo podem produzir impactos significativos tanto para os estudantes quanto para a dimensão social e humana da Ufma, tais como estratégias para a universalização do Núcleo de Acessibilidade em todos os campi, organização de ações de sensibilização mais sistemática, ampliação do quadro de profissionais e formação de equipe multidisciplinar, contribuição para que os professores tenham aulas mais acessíveis, além dessas ações específicas do Núcleo, tem-se ainda a proposta de implantação até 2019 de um prédio acessível para o Núcleo de Acessibilidade por parte da Prefeitura de Campus.

Esse quadro apresenta o desafio de trabalhar em prol da consolidação e avanço do núcleo de acessibilidade dentro da Ufma, bem como da estruturação de políticas institucionais de acessibilidade e inclusão, as quais não devem ficar restritas ao campus de São Luís, mas envolver todos os campi do interior, pois atualmente, apenas São Luís possui o serviço de maneira contínua e sistemática e já se tem registros de alunos com deficiência matriculados em todos os campi da universidade.

Convém destacar que o Núcleo de Acessibilidade deve ser compreendido como o articulador e fomentador na construção e consolidação de uma política institucional de acessibilidade, que respeite as diferenças e a pluralidade cultural e não como aquele que irá implantar a inclusão dentro da Ufma, pois essa é uma responsabilidade que envolve a todos os participantes do processo educacional, no caso, a comunidade acadêmica e a sociedade como um todo.

Essa busca por uma consolidação advém do Núcleo e da política de inclusão de pessoas com deficiência dentro da universidade ser ainda bastante recente, pois, como relatado, somente no século XXI, especificamente em 2005, tem-se a organização, por meio de serviços de apoio direcionados para inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, preocupados não apenas com o acesso, mas com a permanência.

No caso da Ufma, somente em 2010 tem-se, ainda marcado por muitos improvisos, a estruturação de um serviço de apoio para esse público, o Núcleo de Acessibilidade, mas muito recente, como reconhecem os estudantes e os profissionais do Núcleo em termos da implantação e implementação de uma política institucional de

acessibilidade, capaz de produzir transformações profundas em um contexto-histórico social, mas que já tem alterado diversas situações do cotidiano de estudantes com deficiência, pois tem possibilitado que estes concluam seus cursos e ingressem no mercado de trabalho, tanto por meio de concursos públicos quando pela iniciativa privada, tal como ficou claro no relato da coordenadora do Núcleo de Acessibilidade da Ufma e nos dados disponibilizados pelo setor referente ao quantitativo de alunos que concluíram suas graduações e tiveram o apoio do Núcleo durante toda trajetória acadêmica.

Consideramos, finalmente, que a política de inclusão não deve ser vista como uma responsabilidade da educação básica ou superior, mas de toda a sociedade e todas as políticas públicas agindo conjuntamente, como o trabalho, a previdência, a assistência, a saúde, o esporte, o lazer dentre outras, pois só na articulação desse conjunto poderemos trabalhar uma sociedade mais acolhedora, humana e inclusiva, a despeito de todas as contradições que lhes são inerentes.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Ana Lúcia Borba de. Políticas da educação superior no Brasil: expansão e democratização: um debate contemporâneo. **Espaço do Currículo**, Recife, v. 3, n. 2, p. 501-510, set. 2010/mar. 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun. 2015.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. A educação superior numa perspectiva comercial: a visão da Organização Mundial do Comércio. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 83-91, jan./abr. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7853 de 24 de outubro de 1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 17 dez. 2016.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 19 dez. 2016

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de janeiro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 10 ago. 2016

_____. Decreto nº 6.096, 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF, 2007a.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 14 dez. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 17 dez. 2016.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 19 dez. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 11 out. 2015.

_____. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em: 17 dez. 2016

_____. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=3DD54D920BC7488440E6EE7089D818EE.proposicoesWeb1?codteor=842349&filename=LegislacaoCitada+-PL+324/2011>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 14 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 14 dez. 2016.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 11 out. 15.

_____. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em 12 de fev. 2017

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm>. Acesso em: 12 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012**. Brasília, DF, 2012c.

_____. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. **Distribuição nacional dos 555 pólos da Universidade Aberta do Brasil**. Brasília, DF, 2009d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=346-uab&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 2, de 24 de Fevereiro de 1981. Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_81.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2015

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir:** acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESU-2013. 2013b. Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/Programa_Incluir_Ensino_Superior.pdf?1473203904>. Acesso em: 1 set. 2015

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2014:** notas estatísticas. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2011:** resumo técnico. Brasília, DF, 2013c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da Educação Superior. **Resumo técnico censo da educação superior.** Brasília, DF, 2014c.

_____. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação:** razões, princípios e programas. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Observatório do Plano Nacional de Educação. **Educação superior.** 2013a. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/12-ensino-superior/indicadores>>. Acesso em 14 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008a.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina ou inclusão de conteúdos sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Principais indicadores da educação de pessoas com deficiência censo MEC/INEP.** 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192>. Acesso em: 7 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa incluir**. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 2. Programa Incluir. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 93, p. 39-40, 17 maio 2005b. Seção 3. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=39&data=17/05/2005>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 8. Programa Incluir. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 126, p. 30-31, 4 jul. 2006b. Seção 3. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=30&data=04/07/2006>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 3. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 108, p. 31-32, 6 jun. 2007b. Seção 3. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=31&data=06/06/2007>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 4. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 84, p. 39-40, 5 maio 2008b. Seção 3. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=39&data=05/05/2008>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 5. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 146, p. 51-52, 3 ago. 2009c. Seção 3. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=51&data=03/08/2009>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 8. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 128, p. 52-53, 7 jul. 2010b. Seção 5. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5809-edital-incluir-2010-dou&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 jan. 2017.

CARVALHO, Evandicleia Ferreira de. **A expansão da educação superior na UFMA (2010 - 2014) no contexto do REUNI**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

CASTILHO, Annamaria Coelho de. **Caracterização das condições de acessibilidade previstas para o acadêmico com necessidades educacionais especiais nas Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amélia. Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, 2014.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de Alunos com deficiência na educação superior**. 2010. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. In: Associação REUNIÃO ANUAL DA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Conferência de Abertura...** Poços de Caldas, 2003.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo. **Estudantes com deficiência na universidade: contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2015.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, jul./set. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Banco de teses e dissertações**. 2017. Disponível em: <[http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>](http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/). Acesso em: 2 jan. 2017.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

DORZIAT, Ana. A inclusão escolar de surdos: um olhar sobre o currículo. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Meditação, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, 2002.

DUARTE, Emerson Rodrigues et al. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 289-300, 2013.

DUARTE, Emerson Rodrigues. **A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de educação física de Juiz de Fora pede passagem**. E agora? 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos).

FERREIRA, Nilma Maria Cardoso. **Educação inclusiva no ensino superior**: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, 2012.

FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 1, p. 43-60, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 10, n. 29, p. 3-8, 2005.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2008.

IG. **Só em 2013, faculdades ganharam R\$ 750 milhões de isenção de impostos em Prouni**. 2014. Disponível em: <<http://gazetaweb.globo.com/portal/noticia-old.php?c=376551&e=9>>. Acesso em: 10 set. 2016.

IMIRANTE. **“Vamos começar o ano letivo, mas não vamos terminar”, diz Natalino Salgado**. 2015. Disponível em: <<http://imirante.com/sao-luis/noticias/2015/08/18/vamos-comecar-o-ano-letivo-mas-nao-vamos-terminar-diz-natalino-salgado.shtml>>. Acesso em: 15 set. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 jan. 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin et al. Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras arquitetônicas no campus da USP de Bauru. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 177-188, 2008.

LEDA, Denise et al. Crise econômica e interiorização na UFMA: repercussões sobre o trabalho docente em alguns campi do continente. SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS, 24., 2016. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2016. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_4/4-007_.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2017.

LIMA, Alberto Jorge Silva. Expansão da rede federal de ensino, precarização e novas traduções para a ‘educação pública’: ajuste fiscal para quem? In: SIMPÓSIO NACIONAL

DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE, 6., 2015, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2015. p. 1-3.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Ensino Superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência. In: VALDÉS, Maria Teresa Moreno (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios**. Fortaleza: EDUECE, 2006.

MANZINI, Eduardo José. Considerações Teóricas sobre Acessibilidade: da definição às concepções atuais. In: MANZINI, Eduardo José; CORRÊA, Priscila Moreira. **Avaliação de acessibilidade na educação infantil e no superior**. Rio de Janeiro: ABPEE, 2014.

MANZINI, Eduardo José; CORRÊA, Priscila Moreira. Retrospecto histórico sobre as pesquisas em acessibilidade na Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP. In: MANZINI, Eduardo José; CORRÊA, Priscila Moreira. **Avaliação de acessibilidade na educação infantil e no superior**. Rio de Janeiro: ABPEE, 2014.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade**. Campinas: Autores Associados, 2008.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e Introdução Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves, PICOLLO, Gustavo Martins. Para além do natural: contribuições sociológicas a um pensar sobre a deficiência. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Rio de Janeiro: ABPEE, 2012. (Coleção Inclusão Escolar, 1).

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. Currículo e educação inclusiva: as políticas curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 305-315, mar./set. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/9093/4781>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009

MONTAÑO, Carlos. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 110, p. 270-287, abr./jun. 2012.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Laura Ceretta. In(ex)clusão na Universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25. p. 1-6, 2005.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOVAIS, Gercina Santana. Formação docente e inclusão escolar: ensinando de um jeito que não aprendi? In: NOVAIS, Gercina Santana; CICILLINI, Graça Aparecida (Org.). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010.

OMOTE, Sadao et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005b.

OMOTE, Sadao. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005a.

_____. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

OMOTE, Sadao; FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier. Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 325-342, 2013.

PASTORINI, Alejandra. As políticas sociais e o Serviço Social: Instrumento de reversão ou manutenção das desigualdades? In: MONTAÑO, Carlos. **A natureza do serviço social: um ensaio sobre sua gênese, a “especificidade” e sua reprodução**. São Paulo: Cortez, 2007.

PATTO, M. H. S. Escolas cheias, cadeias vazias: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243-266, 2007.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Ranking IDHM Unidades da Federação 2010**. 2013. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-uf-2010.html>>. Acesso em: 10 set. 2016.

PUPO, Deise Talarico; MELO, Amanda Meincke; FERRES, Sofia Perez. **Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas**. Campinas: Unicamp, 2006.

RANGEL, Aline Batista. **Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal Fluminense**: acesso e permanência, possibilidades e desafios. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos. **Trabalho técnico-administrativo em uma instituição federal de ensino superior**: análise do trabalho e das condições de saúde. 2011. 183 f. Tese (Doutorado) - Centro de Educação e Humanidades Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Luana Tereza de Barros Vieira; PEREIRA, Josenilde Oliveira; PINHEIRO, Rodrigo Maranhão. A fetichização do ensino superior. In: JORNADA INTERNACIONAL POLÍTICA PÚBLICAS, 7., 2015, São Luís. **Anais...** São Luís: Ufma, 2015. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/a-fetichizacao-do-ensino-superior-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-211, maio/ago. 2009.

ROSSETTO, Elisabeth. **Recuperação histórica das políticas de inclusão no ensino superior**. 2009. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_.../WrKNHCJb.doc>. Acesso em: 10 set. 2016.

SANTANA, Crislayne Lima et al. O uso da tecnologia assistiva na educação regular. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2012, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão, 2012. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_08/PDF/30.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

SANTOS, Cristiane da Silva. **Políticas de acesso e permanência dos alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas**. 2013. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SANTOS, Marco Antonio V. dos. **Luta de classes e crise do imperialismo**: apontamentos sobre o ajuste da educação e do ensino no Brasil e o decreto do REUNI. 2007. Disponível em: <http://www.cecac.org.br/MATERIAS/crise_do_imperialismo_ajuste_da_educacao.htm>. Acesso: 13 jul. 2015.

SARAIVA, Luzia Livia Oliveira. **Núcleos de acessibilidade e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais nas universidades federais do nordeste brasileiro**. 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. ampl. e rev. Nova Ortografia. Rio de Janeiro, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 36. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2003.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EaD na expansão do Ensino Superior. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 2959, p. 205-222, maio/ago. 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? GT Política da Educação Superior. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2000.

SILVA, Cleudimara Sanches Sartori. **Acesso e permanência do estudante deficiente na educação superior**: análise do Programa INCLUIR na Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul (2005 – 2010). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

SILVA, Solonildo Almeida da. **Educação à distância e Universidade Aberta do Brasil**: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice? 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Júlia Gonçalves da. Biblioteca inclusiva? Repensando barreiras de acesso aos deficientes físicos e visuais dos sistemas de bibliotecas da UFMG e revendo trajetória institucional na busca de soluções. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 1., 1999, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2001. p. 245-256.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Propostas de Acessibilidade para a Inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, 2010.

SOUZA, Bianca Costa Silva de. **Programa INCLUIR (2005-2009)**: uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

STROPARO, Eliane Maria; MOREIRA, Laura Ceretta. O papel da biblioteca universitária na inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. **Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 1, p. 209-222, jan./abr. 2016.

TONEGUTTI, Carlos Antonio; MARTINEZ, Melena. O Reuni e a precarização nas IFES. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, ano 17, n. 41, p. 51-67, 2008.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Relatório Auditoria Operacional**: Programa Universidade Para Todos - PROUNI e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino

Superior – FIES. 2008. Disponível em:
<https://oglobo.globo.com/arquivos/PROUNI_RELATORIO.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho de Pesquisa e Extensão. Resolução nº 499, de 31 de outubro de 2006. Trata da Política de Cotas adotada pela UFMA a partir do segundo semestre de 2007. São Luís, 2006.

_____. Conselho Universitário. Resolução, nº 121, de 17 de dezembro de 2009. Aprova a criação do Núcleo Pró Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação. Disponível em: <<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/boZYWHm4X6XtB9a.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. **Guia da UFMA 2013**. São Luís, 2014.

_____. **Guia da UFMA 2014**. São Luís, 2015b.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional: 2017-2021**. São Luís, 2017.

_____. **Projeto Estratégias para Inclusão e Permanência de Pessoas com Deficiências na UFMA**. São Luís, 2010b.

_____. **Relatório de Gestão da UFMA 2009**. São Luís, 2010a.

_____. **Relatório de Gestão da UFMA 2012**. São Luís, 2013a.

_____. **Relatório de Gestão da UFMA 2014**. São Luís, 2015a.

_____. **Relatório de Gestão da UFMA 2015**. São Luís, 2016.

_____. **Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos**. Disponível em:
<<https://sigrh.ufma.br/sigrh/public/home.jsf>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

VIEIRA, Letycya Cristina Barbosa. Biblioteca Inclusiva: repensando políticas de acesso e inclusão para deficientes auditivos na Universidade Federal do Maranhão. **Biblionline**, João Pessoa, v.10, n. 1, p. 82-101, 2014.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Estado e políticas sociais**. 2009. Disponível em:
<<http://files.adrianonascimento.webnode.com.br/200000175-4316b440ff/Yazbek,%20Maria%20Carmelita.%20Estado%20e%20pol%C3%ADticas%20sociais.pdf>>. Acesso: 10 ago. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Título: POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA

Objetivo: Investigar o processo de inclusão de discentes com deficiência na UFMA em relação ao contexto dos serviços de apoio do Núcleo de Acessibilidade, enquanto parte de uma política institucional de inclusão educacional e social.

Pesquisador Responsável: Josenilde Oliveira Pereira

Orientadora: Thelma Helena Costa Chahini

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

IDENTIFICAÇÃO DOS (AS) ALUNOS (AS) COM DEFICIÊNCIA:

Data: ____/____/____

Nome: _____

Tipo de deficiência _____

Ano de ingresso: _____ Período: _____

Curso: _____

Email: _____ telefone: _____

PERGUNTAS FORMULADAS AOS(AS) ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA:

- 1) Como você ficou sabendo da existência do Núcleo de Acessibilidade?
- 2) Conhece os serviços oferecidos pelo Núcleo de Acessibilidade?
- 3) Necessita de recurso especial?
 - Sim ()
 - Qual?
 - Como adquiriu?
 - Não ()
- 4) O Núcleo de Acessibilidade dispõe de recursos materiais e humanos que atendam suas necessidades educacionais?
 - Não ()

Sim

Parcialmente

Quais?

- 5) Como você avalia a atuação do Núcleo de Acessibilidade no atendimento às suas demandas e à garantia da inclusão na UFMA?

Ruim Regular Boa Excelente

- 6) A metodologia utilizada pelo professor possibilita o acesso ao ensino aprendizagem?

Não

Sim

Parcialmente

Como:

- 7) Como você avalia as atitudes dos alunos, professores e técnicos administrativos em relação à sua deficiência?

- 8) Qual a sua visão sobre a inclusão das pessoas com deficiência na Universidade?

- 9) Como você avalia a estrutura física da universidade?

Ruim Regular Boa Excelente

Comente:

- 10) Como você avalia a estrutura física e o acervo da biblioteca da UFMA em relação à pessoa com deficiência?

- 11) Considerando a sua necessidade educacional especial, gostaria que o núcleo de acessibilidade realizasse o quê precisamente?

- 12) Qual a sua sugestão para assegurar o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na Universidade?

**APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA –
COORDENADORA DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE**

Título: **POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:** percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA

Objetivo: Investigar o processo de inclusão de discentes com deficiência na UFMA em relação ao contexto dos serviços de apoio do Núcleo de Acessibilidade, enquanto parte de uma política institucional de inclusão educacional e social.

Pesquisador Responsável: Josenilde Oliveira Pereira

Orientadora: Thelma Helena Costa Chahini

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – COORDENADORA DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE

Data: ____/____/____

Nome: _____

Função/cargo que ocupa: _____

Formação profissional: _____ Tempo de atuação: _____

Email: _____ telefone: _____

Carga Horária: _____

- 1) Você tem conhecimento sobre outras ações institucionais realizadas antes da criação do Núcleo de Acessibilidade?
- 2) Como é realizado o diagnóstico para identificar o tipo de deficiência do aluno que ingressa pela cota da pessoa com deficiência?
- 3) Comente sobre as ações do núcleo de acessibilidade para garantir inclusão de alunos com deficiência?
- 4) O Núcleo tem o registro de quantos alunos concluíram sua graduação?
- 5) Em termos de sensibilização, que ações o núcleo tem desenvolvido?
- 6) Comente sobre a fonte de financiamento para as ações do Núcleo de Acessibilidade? São suficientes para atender as demandas?
- 7) Aponte as principais dificuldades e possibilidades para atuação do Núcleo?
- 8) Qual apoio é oferecido pelo Núcleo de Acessibilidade ao coordenador e professor que possuem alunos com deficiência matriculados?
- 9) Quais serviços são oferecidos pelo Núcleo para garantir a inclusão de estudantes com deficiência física, visual (cego ou baixa visão), auditivo, surdo e intelectual?
- 10) Qual a sua concepção sobre a política interna de acessibilidade e inclusão da UFMA?

**APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA –
RESPONSÁVEL PELA INFRAESTRUTURA DA UFMA**

Título: POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA

Objetivo: Investigar o processo de inclusão de discentes com deficiência na UFMA em relação ao contexto dos serviços de apoio do Núcleo de Acessibilidade, enquanto parte de uma política institucional de inclusão educacional e social.

Pesquisador Responsável: Josenilde Oliveira Pereira

Orientadora: Thelma Helena Costa Chahini

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – RESPONSÁVEL PELA INFRAESTRUTURA DA UFMA
--

Data: ____/____/____

Nome: _____

Função/cargo que ocupa: _____

Formação profissional: _____ Tempo de atuação: _____

Email: _____ telefone: _____

Carga Horária: _____

- 1) Quais as ações do setor para garantir a acessibilidade arquitetônica das pessoas com deficiência física e visual na universidade?
- 2) Essas ações estão de acordo com a NBR 9050/2004 ou 2015 e Decreto-Lei nº 123/97?
- 3) Na elaboração e/ou execução do projeto de construção e/ou reforma há participação da pessoa com deficiência?
- 4) A Ufma dispõe de recursos orçamentários e financeiros para essas ações dentro da universidade?
- 5) Quais os desafios que o setor enfrenta no que se refere à questão de acessibilidade arquitetônica das pessoas com deficiência?
- 6) Na sua concepção, a universidade garante a acessibilidade arquitetônica das pessoas com deficiência?

**APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA –
PROFESSORES**

Título: **POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:** percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA

Objetivo: Investigar o processo de inclusão de discentes com deficiência na UFMA em relação ao contexto dos serviços de apoio do Núcleo de Acessibilidade, enquanto parte de uma política institucional de inclusão educacional e social.

Pesquisador Responsável: Josenilde Oliveira Pereira

Orientadora: Thelma Helena Costa Chahini

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES
--

Data: ____/____/____

Nome: _____

Função/cargo que ocupa: _____

Formação profissional: _____ Tempo de atuação: _____

Email: _____ telefone: _____

Carga Horária: _____

- 1) Qual a sua opinião sobre o ingresso de pessoas com deficiência na UFMA?
- 2) Você considera que o aluno com deficiência tem condições de aprender os conteúdos acadêmicos? Comente.
- 3) Você considera que a UFMA está preparada para garantir a permanência exitosa dos alunos com deficiência?
- 4) Na sua concepção os professores da UFMA possuem qualificação necessária para trabalhar com pessoas com deficiência?
- 5) Conhece o Núcleo de Acessibilidade e os serviços que ele desenvolve?
- 6) Já utilizou algum serviço do Núcleo de Acessibilidade?
- 7) Foi informado pelo Núcleo ou pela coordenação do curso sobre a existência do aluno com deficiência em sala de aula?
- 8) Você já atendeu algum aluno com deficiência? Comente sua experiência.

**APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA –
TÉCNICOS DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE**

Título: **POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:** percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA

Objetivo: Investigar o processo de inclusão de discentes com deficiência na UFMA em relação ao contexto dos serviços de apoio do Núcleo de Acessibilidade, enquanto parte de uma política institucional de inclusão educacional e social.

Pesquisador Responsável: Josenilde Oliveira Pereira

Orientadora: Thelma Helena Costa Chahini

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – TÉCNICOS DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE

Data: ____/____/____

Nome: _____

Função/cargo que ocupa: _____

Formação profissional: _____ Tempo de atuação: _____

Email: _____ telefone: _____

Carga Horária: _____

- 1) Qual a sua opinião sobre o ingresso de pessoas com deficiência na educação superior?
- 2) Você considera que a UFMA realiza a inclusão de pessoas com deficiência?
- 3) Você está satisfeito com o trabalho do Núcleo? Comente sobre isso.
- 4) Você considera que o Núcleo tem condições de atender a todas as demandas dos alunos com deficiência?
- 5) Você considera que o número de profissionais é suficiente para atender a todos os tipos de deficiência dos alunos matriculados na UFMA?
- 6) As condições de trabalho oferecidas são adequadas e suficientes?
- 7) Que sugestão você teria para contribuir com o trabalho do Núcleo?

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO – RESPONSÁVEL PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFMA

Título: POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA

Objetivo: Investigar o processo de inclusão de discentes com deficiência na UFMA em relação ao contexto dos serviços de apoio do Núcleo de Acessibilidade, enquanto parte de uma política institucional de inclusão educacional e social.

Pesquisador Responsável: Josenilde Oliveira Pereira

Orientadora: Thelma Helena Costa Chahini

Questionário - Condições de acessibilidade na Biblioteca Central da UFMA

ACESSIBILIDADE NAS BIBLIOTECAS	Sim	Parcialmente	Não	Comentários
As salas para estudo e leitura são acessíveis a todas às pessoas com deficiência.				
Os balcões de atendimento são acessíveis para usuários de cadeira de rodas				
Os terminais de consulta são acessíveis a todas as pessoas com deficiência				
A distância entre estantes de livros são de no mínimo 0,90m de largura				
Nos corredores entre as estantes, a cada 15m, há espaço para manobra de cadeira de rodas				

A biblioteca possui sinalização tátil				
A biblioteca dispõe de acervo bibliográfico acessível (áudio, Braille ou com letra ampliada) e em quantidade suficiente para atender às pessoas com deficiência visual				
Os servidores têm conhecimento de LIBRAS para atendimento dos alunos surdos				
Existe alguma política sensibilização ou inclusiva dentro da biblioteca				

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) Senhor (a)

Estou realizando uma pesquisa de mestrado intitulada **POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA, cujo objetivo geral é investigar o processo de inclusão de discentes com deficiência na UFMA em relação ao contexto dos serviços de apoio do Núcleo de Acessibilidade, enquanto parte de uma política institucional de inclusão educacional e social. A Pesquisa conta com a orientação da Prof^a Dr^a Thelma Helena Costa Chahini, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a UFMA ou qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito psicológico, como desconforto frente à presença da pesquisadora durante a entrevista. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto, contando com a formação teórico-prática da pesquisadora na área.

Quanto aos riscos físicos, também não haverá possibilidades de ocorrer, visto que a coleta de dados ocorrerá em espaços seguros, dentro de salas e/ou escritórios apropriados, nas instituições pesquisadas. Os participantes terão como benefícios orientações e/ou esclarecimentos a respeito de todo o processo de aplicação dos instrumentos.

Caso aceite, gostaria que soubesse que será realizada a coleta de dados por meio de aplicação de Entrevistas semi-estruturadas. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do email oliver_josy@yahoo.com.br ou (98) 988061506.

Josenilde Oliveira Pereira (Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data

 Sujeito da pesquisa *.

I Identificação

Nome: _____
 Data de nascimento: ____/____/_____
 Data de preenchimento do questionário: ____/____/_____
 Sexo: () Masculino () Feminino
 Estado Civil: _____
 Formação Acadêmica _____
 Empresa em que trabalha _____
 Cargo _____
 Tempo de serviço _____