

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NILMA MARIA CARDOSO FERREIRA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: análise de políticas educacionais
para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão

São Luís
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 apresentada ao Programa do
Mestrado em Educação da Universidade
Federal do Maranhão, para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Silvana Maria
Moura da Silva

São Luís

2012

Ferreira, Nilma Maria Cardoso

Educação inclusiva no ensino superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão/Nilma Maria Cardoso Ferreira. __2012.

125 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Silvana Maria Moura da Silva

Dissertação (Mestre em Educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal do Maranhão, 2012.

1.Educação inclusiva 2.Políticas educacionais- Ensino Superior
3. Pessoa com deficiência I. Título

CDU 376

NILMA MARIA CARDOSO FERREIRA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Silvana Maria Moura da Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof^ª. Dr^ª. Zulene Muniz Barbosa
Universidade Estadual do Maranhão

Prof^ª. Dr^ª. Ilma Vieira Nascimento
Universidade Federal do Maranhão

Prof^ª. Dr^ª. Francisca das Chagas Silva Lima (Suplente)
Universidade Federal do Maranhão

Aos meus pais (in memoriam) e a todas as
pessoas com deficiência, sujeitos de inspiração
deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao Criador, Deus de infinita bondade, mistério sem igual, cuja presença e proteção são experienciadas constantemente, de forma muito especial durante o longo tempo de elaboração deste trabalho, quando necessitei superar tantos desafios;

Aos meus amados pais (Nilza e Neles), que partiram durante o período de construção deste trabalho. Por eles também eu precisei continuar e reinventar a vida. Minha eterna saudade e gratidão por tudo o que me ensinaram e por acreditarem em mim;

À minha amada família, cujo amor e dedicação me alimentam sempre. Em relação a este trabalho, agradeço particularmente às preciosas presenças e colaboração irrepreensíveis da minha filha Clara, minha sobrinha Janaína e minha irmã Nilce, cuja dedicação singular foi fundamental para que eu pudesse concluir este trabalho;

Às pessoas com deficiência, principalmente àquelas da minha convivência, principais fontes de motivação para o desenvolvimento deste estudo e para a militância frente aos movimentos sociais de defesa dos seus direitos. De modo especial, às companheiras e companheiros do Centro Dialético de Pais e Amigos dos Especiais (CDPAE), símbolo de resistência e luta por uma sociedade inclusiva;

À minha orientadora Prof^a Dr^a Silvana Maria Moura da Silva, cuja dedicação ultrapassou as exigências da academia, acolhendo-me afetuosamente e dedicando expressiva compreensão aos limites e desafios vivenciados, encorajando-me durante todo o período de construção deste trabalho;

À Prof^a. Dr^a. Zulene Muniz Barbosa, por sua postura amiga e pelas relevantes observações e orientações no exame de qualificação, que muito acrescentaram para a qualidade deste trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Ilma Vieira Nascimento, por sua disponibilidade, pela significativa contribuição que historicamente oferece ao ensino superior, especificamente da UFMA, com o qual fui beneficiada com o seu saber e suas orientações;

À Prof^a. Dr^a. Francisca das Chagas Silva Lima, por sua disponibilidade em participar da Banca Examinadora deste trabalho, tornando possível a realização da mesma;

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva Superior e Infantil da UFMA (GPEISIUFMA), pelas trocas e trabalhos em comum, de forma muito especial às amigas e companheiras desta jornada Vivianne da Silva Braga Martins e Joseana Araújo

Bezerra Brasil Pinheiro, esta última minha colaboradora preciosa, com quem contei, de forma singular, nos desafiadores contatos para coleta de dados da pesquisa;

Ao Programa do Mestrado em Educação da UFMA, coordenação, professores, professoras e funcionários, em especial à saudosa Josuedna Maria de Mesquita (in memoriam) e à Gisele Rocha da Silva, por sua dedicação e atenção. Agradeço ao Programa, sobretudo, por sua tolerância e compreensão frente aos graves problemas de saúde que enfrentei e que retardaram a conclusão do meu trabalho;

Às bibliotecárias Janaína Ferreira dos Santos Bulcão Silva, Lúcia Cristina Ferreira Lopes, Ana Luíza Ferreira Pinheiro Soares e Claudenice Monteiro Goulart, por suas preciosas colaborações com a normalização deste trabalho;

Aos profissionais da UFMA que colaboraram com o acesso aos documentos que sustentaram a pesquisa, de modo particular à Elizabete Fonseca de Lima e ao Prof. Dr. José Evandro Rodrigues Guimarães, do Núcleo de Acessibilidade da UFMA, por sua dedicação e disponibilidade no fornecimento de preciosas informações acerca do mesmo;

Certamente não se constrói um trabalho na absoluta solidão. Além das pessoas citadas, devo agradecimento a muitas outras que, apesar de não registrar neste escrito, estão, definitivamente, registradas em mim.

*Há um clamor humano mundial por
inclusão [...] ou incluímos ou seremos
extintos.*

(Valdelúcia Costa)

RESUMO

A educação é uma importante política pública que deve ser estendida a todas as pessoas. Ressalta-se que a educação inclusiva contempla, entre outros segmentos sociais, a pessoa com deficiência, não se restringindo à formação básica, mas deve se estender ao nível superior. Para sua efetivação, é necessária a garantia de políticas educacionais inclusivas destinadas para esse fim. A presente pesquisa aborda a educação inclusiva no ensino superior com a análise das políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Objetivou-se analisar como estão sendo construídas as políticas educacionais inclusivas para a pessoa com deficiência na UFMA. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com análise quanti-qualitativa, numa abordagem crítica e dialética. Os procedimentos de coleta e análise dos dados foram descritivos e analíticos. Os resultados da pesquisa apontam para a construção de políticas educacionais inclusivas na UFMA, a partir das diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), destacando-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) e o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR). O REUNI, apesar de não se destinar especificamente para a inclusão da pessoa com deficiência, pode favorecer indiretamente esse processo inclusivo, em função do seu direcionamento para a expansão do número de vagas nas universidades federais. O Programa Incluir tem como principal objetivo estimular a criação de políticas para a pessoa com deficiência e recomenda a criação do Núcleo de Acessibilidade (NUACE) para viabilizar tais políticas. Na UFMA, as principais ações destinadas à inclusão da pessoa com deficiência são decorrentes do seu Núcleo de Acessibilidade. Conclui-se que o processo de construção de inclusão para a pessoa com deficiência na UFMA é uma realidade e representa um avanço em termos de políticas educacionais, embora ainda discreto, insuficiente e restrito às ações pontuais e setoriais, precisando ser ampliado e consolidado enquanto política educacional inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Políticas educacionais. Ensino superior. Pessoa com deficiência.

ABSTRACT

Education is an important public policy that must be extended to all people. It is emphasized that inclusive education contemplates, among other social segments, the person with deficiency, not restricted to basic training, but must be extended to the upper level. To be effective, it is necessary to guarantee inclusive educational policies designed to this end. This present research approaches inclusive education in higher education with the analysis of the educational policies for people with deficiency at the Federal University of Maranhão (UFMA). The objective was to analyze how inclusive educational policies for the person with deficiency are being constructed in UFMA. This is a bibliographical and documental research, with quantitative and qualitative analysis, in a critical and dialectical approach. The procedures for data's collecting and analyzing were descriptive and analytical. The results of the research point to the construction of inclusive educational policies at UFMA from the guidelines established by MEC, highlighting the Program of Support for the Restructuring Plans of Federal Universities (REUNI) and the Accessibility Program in Higher Education (INCLUIR). REUNI, despite isn't intended specifically for the inclusion of the person with deficiency, may favor indirectly this inclusive procedure, due to its direction for expanding the number of vacancies in the federal universities. The Incluir Program's main objective is to stimulate the creation of policies for the person with deficiency and recommends the creation of the Center of Accessibility (NUACE) to make feasible such policies. In UFMA, the main actions designed to the inclusion of the person with deficiency are arising from its Center of Accessibility. It is concluded that the construction process of inclusion for the person with deficiency in UFMA is a reality and it represents an advance in terms of educational policies, although still discrete, insufficient and restricted to punctual and sectorial actions, needing to be expanded and consolidated as inclusive educational policy.

Keywords: Inclusive education. Educational policies. Higher education. Person with deficiency.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Ingresso de pessoas com deficiência na UFMA.....	91
Gráfico 2 – Comparativo entre o total de alunos ingressos na UFMA com os alunos com deficiência	92
Quadro 1 – Legislações internacional e nacional dos direitos da pessoa com deficiência citadas pelo MEC	61
Quadro 2 – Objetivos do Plano de Metas UFMA 2012 relacionados a políticas para pessoa com deficiência	69
Quadro 3 – Estrutura do Núcleo de Acessibilidade da UFMA	85
Quadro 4 – Mapeamento setorial de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na UFMA	89
Tabela 1 – População com deficiência no Brasil, em comparação com o total da população brasileira	47
Tabela 2 – Total de alunos ingressos na UFMA no período de 2007 a 2012, com porcentagem de alunos com deficiências	90

LISTA DE SIGLAS

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
CDPAE	Centro Dialéticos de Pais e Amigos dos Especiais
COLUN	Colégio Universitário
FUM	Fundação Universidade do Maranhão
GPEE	Grupo de Pesquisa em Educação Especial
GPEISI	Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva Superior e Infantil
GPEISIUFMA	Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva Superior e Infantil da UFMA
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAE	Núcleo de Assuntos Estudantis
NEC	Núcleo de Eventos e Concursos
NEAD	Núcleo de Educação à Distância
NEPP	Núcleo de Ergonomia em Processos e Produtos
NIB	Núcleo Integrado de Bibliotecas
NRPC	Núcleo de Relações Públicas e Cerimonial
NUACE	Núcleo de Acessibilidade
NUACEUFMA	Núcleo de Acessibilidade da UFMA
NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação de Redes
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNES	Política Nacional de Educação Superior
PPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PRECAM	Prefeitura de Campus
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROGF	Pró-Reitoria de Gestão e Finanças
PRH	Pró-Reitoria de Recursos Humanos
RADIUN	Rádio Universidade
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SOMACS	Sociedade Maranhense de Cultura Superior
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	EXCLUSÃO SOCIAL E A POLÍTICA DE INCLUSÃO NO BRASIL...	27
2.1	As políticas de inclusão como políticas afirmativas no governo Lula.....	39
3	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR.....	46
4	CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO.....	63
4.1	Histórico, estrutura organizacional e missão da UFMA.....	63
4.2	O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI).....	65
4.3	Plano de Metas e Relatório de Gestão da UFMA.....	68
4.4	O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR).....	76
4.5	O Núcleo de Acessibilidade da UFMA (NUACEUFMA).....	83
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS.....	97
	APÊNDICES.....	104
	ANEXOS.....	107

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é consequência do interesse em estudar questões pertinentes à pessoa com deficiência e sua inclusão social. Tal interesse surgiu e foi intensificado em função da proximidade e atuação frente aos movimentos de defesa dos direitos de pessoas com deficiências em São Luís–MA, o que serviu e tem servido para perceber os passos e os impasses no processo de construção, defesa e garantia dos direitos sociais desses sujeitos.

O contato com essa realidade provocou a identificação de várias questões relacionadas à situação específica das pessoas com deficiências. A principal questão diz respeito às condições sociais a que comumente elas estão submetidas e, conseqüentemente, à necessidade de investigar as políticas públicas destinadas às mesmas.

Nesse contexto, optou-se por destacar a educação como uma relevante política pública, partindo-se do princípio de que, além de ser um direito de todas as pessoas, a educação consiste num histórico e constante desafio para a construção de um futuro melhor para a humanidade, como um todo, conforme sugere Delors (2003, p. 11): “Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social”.

A pesquisa, portanto, aponta para a necessidade de reconhecer a educação como um dos direitos fundamentais de todas as pessoas, da mesma forma como se pode reconhecer que está na educação a possibilidade de se reverter quaisquer condições de desigualdades e exclusões sociais, conforme afirmam Santos e Paulino (2006, p. 11):

Acreditamos que está na educação, sem dúvida, a principal ferramenta para a transformação social verdadeira que tanto almejamos. Nos dias de hoje as desigualdades sociais e o desrespeito às diferenças são banalizados em nosso cotidiano, e a escola, sem dúvida, reflete e reproduz estas relações. Desta forma, nossa sociedade e, por conseguinte, nossa escola, está envolvida por uma lógica que determina a exclusão de alguns grupos para o beneficiamento de outros, em detrimento dos valores igualitários expressos em diversas declarações mundiais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, por exemplo.

Compreende-se que a efetivação da educação, para todas as pessoas, ainda representa um significativo desafio a ser enfrentado e superado, especificamente no que diz respeito ao acesso, à permanência e à formação escolar, conforme se pode observar no registro dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL, 1999a, p. 15).

A perspectiva de educação para todos constitui um grande desafio, quando a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional sem possibilidade de acesso à escolarização, apesar dos esforços empreendidos para a universalização do ensino. Enfrentar esse desafio é condição essencial para atender à expectativa de democratização da educação em nosso país e às aspirações de quantos almejam o seu desenvolvimento e progresso.

O enfrentamento desse desafio representa investimento na democratização da educação, ou seja, na educação para todas as pessoas, inclusive para as com deficiência. Em outras palavras, na consolidação da denominada educação inclusiva, que inclui todas as pessoas excluídas do sistema educacional.

Acredita-se que para a educação inclusiva ser efetivada e compreendida, é necessário, igualmente, compreender as questões históricas e culturais que sustentam a organização social, ou seja, a estrutura e o desenvolvimento das sociedades, à qual essa educação está submetida, para analisar em que aspectos ela consegue possibilitar melhores condições de vida para todas as pessoas, inclusive para as com deficiência e, nesse sentido, contribuir com o processo de sua inclusão social.

Na história da educação, mais especificamente da educação especial, vários fatores dificultaram a consolidação da educação inclusiva. Segundo Mittler (2003), esses fatores são sustentados por paradigmas, que precisam ser substituídos. O mesmo autor acrescenta que é indispensável a mudança desses paradigmas, que historicamente deixaram as pessoas com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem sem escola, sem educação ou mesmo segregadas e isoladas. Para Mittler (2003, p. 25), por conta disso, a inclusão na educação requer um processo de reforma.

O objetivo de tal reforma é garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento [...]. Esse conceito de inclusão envolve um repensar radical da política e da prática e reflete um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento. Em termos formais, estamos falando sobre uma mudança da ideia de 'defeito' para um 'modelo social'. Por muitos anos, os referidos modelos têm sido amplamente discutidos por escritores e ativistas no campo da deficiência de adultos, mas raras vezes têm sido aplicados de modo direto à educação, apesar da proximidade e das similaridades dos dois campos.

Este trabalho pretende focar, especificamente, questões pertinentes à educação inclusiva no ensino superior, pois, apesar de se compreender que a inclusão deve estar presente em todas as etapas da escolarização, da educação infantil à educação superior, ainda é muito restrita a discussão acerca das políticas educacionais inclusivas para o ensino superior. Em relação a essa temática, Magalhães (2006, p. 39) afirma que: “[...] a educação

inclusiva tradicionalmente vem sendo discutida no âmbito da Educação Básica. Fica relegado a um plano secundário, por exemplo, o Ensino Superior que pode e deve ser considerado um espaço escolar no qual a inclusão é prevista”.

Em relação, ainda, à educação inclusiva no ensino superior, os desafios parecem ser maiores, pois, na educação superior, de um modo geral, predomina um caráter elitista, onde vários segmentos sociais, além das pessoas com deficiência, são comumente excluídos ou têm sua inclusão restrita, conforme afirma Magalhães (2006, p. 39):

A educação superior no Brasil além de temporã é elitista continuando como espaço para poucos privilegiados. Os extratos minoritários ou não hegemônicos da população como negros indígenas e pessoas com deficiência têm acesso restrito. Soma-se a isto o fato das possibilidades de acesso serem diretamente proporcionais a origem social e condições sócio-econômicas dos alunos.

Nota-se, portanto, que o processo de construção da educação inclusiva no ensino superior é desafiador, pois significa estender a inclusão a toda a população citada por Magalhães (2006), a saber: pessoas negras, indígenas, com deficiência e as empobrecidas, ou seja, com condições socioeconômicas desfavoráveis.

Ressalta-se que, apesar de se reconhecer a inclusão como um processo que deve envolver vários segmentos sociais, como os já citados anteriormente, este trabalho limita-se a enfocá-la no contexto da realidade da pessoa com deficiência, investigando as políticas de inclusão social destinadas a elas, especificamente as políticas educacionais inclusivas no ensino superior.

Nesse contexto, este trabalho aborda a importância do direito das pessoas com deficiências não só iniciarem, mas também prosseguirem seus estudos e atingir o ensino superior, pois se acredita que, uma vez oferecidas condições favoráveis, respeitando-se e atendendo-se às necessidades específicas dessas pessoas, é possível uma formação de nível superior que possibilite a inclusão nas diversas esferas sociais, inclusive no mercado de trabalho, permitindo a essas pessoas melhores perspectivas de vida. Por isso, é importante abordar, defender e contextualizar a educação inclusiva como política pública de direito.

Concebe-se a educação inclusiva como um instrumento favorável para a efetivação de uma melhor organização social, combatendo-se as diversas formas de exclusão e aspirando-se uma sociedade inclusiva, sociedade esta expressa pela Resolução 45/91 da Organização das Nações Unidas (ONU), de 14 de dezembro de 1990, traduzida por Sasaki (2004), cujo teor defende uma sociedade para todos.

Sobre a sociedade para todos, também descrita como sociedade inclusiva, Werneck (1997, p. 21) esclarece:

O movimento pela sociedade inclusiva é internacional. Tem regras bem definidas. Foi explicitado pela primeira vez em 1990 pela Resolução 45/91, da Assembleia Geral das Nações Unidas. Esta resolução defendia uma sociedade para todos. [...] A sociedade para todos conscientes da diversidade da raça humana, estaria estruturada para atender às necessidades de cada cidadão, das maiorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados. Crianças, jovens e adultos com deficiência seriam naturalmente incorporados à sociedade inclusiva, definida pelo princípio: ‘todas as pessoas têm o mesmo valor’. E assim trabalhariam juntas, com papéis diferenciados, dividindo igual responsabilidade por mudanças desejadas para atingir o bem comum.

Compreende-se que a consolidação da sociedade inclusiva, apesar de sua legitimidade, para ser efetivada e se tornar realidade, necessita de mudanças estruturais e ideológicas, já que, a priori, estaria submetida às condições estruturais das sociedades capitalistas, cujos princípios não correspondem aos de uma sociedade para todas as pessoas. Ou seja, os princípios de inclusão da sociedade inclusiva são contraditórios aos das sociedades capitalistas, por sua vez, excludentes.

Com isso, registra-se uma contradição nesse processo, pois, ao mesmo tempo em que se pode almejar e registrar avanços nas discussões acerca do assunto, na ampliação da construção teórica e até mesmo na implementação de algumas políticas públicas voltadas para esse fim, também é possível pensar que existem questões estruturais que podem inibir o processo de inclusão ou a superação das tantas formas de exclusão social e, portanto, a consolidação, de fato, da sociedade inclusiva.

Para contextualizar a realidade brasileira, é importante registrar o que existe em termos de legislação. Nesse sentido, a Constituição Federal Brasileira de 1988, cujo princípio destina-se a “[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a igualdade e a justiça como valor supremo de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceito” (BRASIL, 1988, Preâmbulo), defende a legitimidade desses direitos, afirmando que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (BRASIL, 1988, p. 8). Essa afirmativa inspira pensar uma sociedade para todas as pessoas; uma sociedade inclusiva.

Nesse sentido, é urgente compreender o que seria uma sociedade inclusiva, analisando criticamente seus princípios e sua viabilidade e, ainda, o contexto em que ela pode se tornar realidade, pois, para a efetivação dessa sociedade, é necessário o combate a quaisquer práticas de exclusão social. Assim, apesar de tal discussão parecer tanto legítima quanto relevante e recorrente, não parece fácil a compreensão sobre a consolidação da mesma

sem transformação necessária para a erradicação de estigmas, que mantêm as práticas de exclusão social.

A construção da sociedade inclusiva implica num complexo processo, que envolve a aceitação e a valorização da diversidade humana, através do reconhecimento das diferenças que há ou pode haver em cada pessoa, sem que, por isso, ela seja discriminada ou excluída do seu direito de ser pessoa. Nesse sentido, Werneck (1997) alerta que reconhecer essa condição de direito é princípio básico da sociedade inclusiva e que a inclusão não implica em concessão; não se trata de um ato de bondade de uns em favor de outros, mas de um legítimo processo de construção de uma sociedade em que todas as pessoas se tornam semelhantes, nas suas diferenças, no seu direito à vida com qualidade.

Na sociedade inclusiva ninguém é bonzinho. Ao contrário. Somos apenas – e isto é o suficiente – cidadãos responsáveis pela qualidade de vida do nosso semelhante, por mais diferente que ele seja ou nos pareça ser. Inclusão é, primordialmente, uma questão de ética. (WERNECK, 1997, p. 21).

A inclusão, também, não representa somente ambientação, ou seja, inserir a pessoa num determinado ambiente. É, antes de tudo, uma filosofia, definida por Sasaki (1997, p.41) como: “O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

Compreende-se, entretanto, que ainda há uma cultura sobre a inclusão como sendo uma concessão para inserção da pessoa com deficiência nas diversas esferas sociais. É necessário, porém, que haja a superação dessa cultura por outra em que o processo de inclusão seja compreendido como política pública instituída para defesa dos direitos desse segmento social, assim como de todos os excluídos de diferentes segmentos sociais.

A presente pesquisa aponta para a necessidade de reconhecer a educação como um dos direitos fundamentais de todas as pessoas, compreendendo-se que, para tanto, são necessárias também políticas que garantam o acesso e a permanência da pessoa com deficiência no ensino superior, mais especificamente na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Por haver uma necessidade de delimitação da pesquisa, optou-se por uma amostra que possibilitasse um estudo sobre a realidade local, em São Luís–MA. Assim sendo, esta pesquisa sobre educação inclusiva no ensino superior, tem como foco as políticas, projetos e

programas educacionais determinados pelo governo federal, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), bem como os surgidos e desenvolvidos no interior da própria UFMA.

A escolha pela UFMA foi feita em função de sua condição de instituição pública federal, compreendendo-se que a presença e a efetivação de suas políticas de ensino, pesquisa e extensão devem ter como foco principal o compromisso com a sociedade, com políticas educacionais inclusivas que possam garantir educação como direito de todas as pessoas, reconhecendo as diferenças e as necessidades educativas específicas de cada um (a) como direito.

Neste trabalho, buscam-se respostas para alguns questionamentos surgidos e relacionados à realidade local. Entre eles: Como estão sendo construídas as políticas educacionais inclusivas para a pessoa com deficiência na UFMA? Quais são essas políticas educacionais inclusivas? Quais são as diretrizes dessas políticas? Quais os aspectos mais relevantes dessas políticas para o processo de inclusão da pessoa com deficiência na UFMA? Essas políticas são determinadas pela legislação nacional do MEC ou são iniciativas construídas no interior da própria UFMA?

Na perspectiva de adquirir respostas para as questões anteriormente descritas, foi formulado o seguinte objetivo geral para a pesquisa: analisar como estão sendo construídas as políticas educacionais inclusivas para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Como objetivos específicos têm-se: identificar as políticas, projetos, programas e ações da UFMA para a inclusão da pessoa com deficiência nessa Universidade; apontar as diretrizes que norteiam as políticas educacionais inclusivas para as pessoas com deficiência na UFMA; relatar os aspectos mais relevantes abordados nas políticas educacionais inclusivas da UFMA para o processo de inclusão da pessoa com deficiência nessa Universidade; e verificar se as políticas educacionais inclusivas para a pessoa com deficiência da UFMA foram construídas a partir das políticas nacionais do MEC ou se decorrem de iniciativas construídas no interior da própria UFMA.

A pesquisa foi sustentada por uma metodologia previamente estabelecida, correspondendo a uma pesquisa bibliográfica, cuja pertinência e vantagem são destacadas por Gil (2002, p. 44-45):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de

uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema da pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

No levantamento bibliográfico, foram utilizadas diversas publicações impressas e eletrônicas, correspondendo a uma literatura interdisciplinar, envolvendo as áreas da educação, psicologia e sociologia, para estudar as categorias como a educação, deficiências, cidadania, Estado, sociedade inclusiva, exclusão/inclusão social, políticas públicas e direitos constitucionais. Em relação às publicações impressas, as mesmas compreendem livros, capítulos de livros, revistas, monografias, dissertações, teses, artigos e anais de eventos científicos. As publicações eletrônicas foram sustentadas por sites oficiais que registram as Políticas, Resoluções, Medidas, Acordos, Projetos, Programas e Ações de instituições como o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), entre outros que se fizeram necessários no decorrer da pesquisa, para a identificação da legislação dos direitos das pessoas com deficiência ao ensino superior.

Nesse sentido, além do levantamento bibliográfico, a presente pesquisa é documental, por requerer, também, a localização/identificação de documentação nacional e local, portanto, do MEC e da UFMA, que registra as políticas educacionais destinadas para a pessoa com deficiência no ensino superior. Conforme já citado, essa documentação foi solicitada e localizada junto a acervo impresso e eletrônico e corresponde a uma diversidade de informações presentes em relatórios, fotos, planos de metas e outros materiais que puderam contribuir com a pesquisa. Esse procedimento se baseia no que Oliveira (2007, p. 69) caracteriza como pesquisa documental. Segundo ele:

Bastante semelhante à pesquisa bibliográfica, a documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação.

Optou-se, também, pela pesquisa nas dimensões quantitativa e qualitativa, pois apesar de se priorizar a análise qualitativa, alguns dados estatísticos foram, necessariamente, quantificados. Nesse sentido, ressalta-se o que afirma Gonsalves (2003) ao defender a necessidade da superação do costumeiro dualismo relacionado à natureza dos dados das pesquisas e à possibilidade de utilizar as duas modalidades. Segundo esse autor:

Cabe ao pesquisador corrigir desequilíbrios, esforçar-se para ampliar o conjunto de materiais disponíveis para dar conta de um entendimento amplo sobre o seu problema [...]. Nessa perspectiva, não se trata de uma 'salada epistemológica', trata-se de pontuar, com muita clareza, que utilizar um dado quantitativo não significa necessariamente mergulhar nos pressupostos teóricos do positivismo. Assim como a

utilização de um dado qualitativo não indica que você estará mergulhado em pesquisas de caráter etnográfico, que remontam às origens da abordagem qualitativa. (GONSALVES, 2003, p. 680).

A análise, portanto, considera tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos. Na perspectiva quantitativa, foram utilizados percentuais, gráficos e tabelas, que registraram dados referentes às políticas e estratégias de inclusão e, no tocante à análise qualitativa, os dados foram analisados, considerando-se a relevância das mesmas políticas e estratégias, as metas alcançadas, as dificuldades encontradas, as conquistas e realizações.

Em relação ao método, optou-se pelo Materialismo Dialético com o objetivo de favorecer as análises da totalidade e das contradições da realidade em que o objeto da pesquisa está inserido, no seu processo histórico de (re) construção e (trans) formação, que permite a (re) produção do conhecimento.

Não deve nos surpreender a circunstância de que seja uma verdade de fato que o materialismo dialético só pode produzir conhecimentos sob a lei que rege todo processo produtor de conhecimentos: a lei do conceito de *história*. O que é o método na verdade? É a forma de aplicação da teoria no estudo de seu objeto, é portanto a forma de existência da prática teórica em sua produção de novos conhecimentos. Sendo assim, esta produção é a de um processo de reprodução e de produção que, como tal, tem a forma de uma História. Dizer que o método do materialismo dialético é a dialética é o mesmo que dizer que a produção de conhecimentos, mediante a aplicação da teoria do materialismo a seu objeto (que é a história considerada em si mesma), toma necessariamente a forma de uma *história* cujos mecanismos revelam a dialética. Vemos assim que o materialismo reencontra duas vezes a dialética: em seu objeto, que é a história da produção de conhecimentos, e na sua própria prática já que ele mesmo é uma disciplina que produz conhecimentos. (ALTHUSSER/BADIOU, 1986, p.47).

Compreende-se, então, que, com o método dialético, a pesquisa pode ser conduzida na perspectiva do abstrato para o concreto, considerando-se que a inclusão é estudada, a princípio, a partir do aparente, do mais simples e do imediato, como reconhecimento das políticas. Porém, o tema atende a uma complexidade que exige avançar para as contradições presentes no processo e na relação histórica e interdependente que há entre inclusão e exclusão e nas possíveis causas estruturais, gerais e específicas, que podem favorecer, inibir ou até mesmo inviabilizar tais políticas, que se concretizam, inclusive, nas relações sociais presentes nesse processo.

É importante destacar que, apesar da UFMA possuir várias unidades, constituídas em campi no Estado do Maranhão, a pesquisa foi realizada somente no campus do Bacanga, em São Luís-MA. Isto se deve em função dos limites pessoais da pesquisadora e por se acreditar que o campus pesquisado explicitou uma realidade geral em termos de diretrizes, que se estendem aos demais campi presentes no Maranhão.

A pesquisa documental foi realizada nos setores identificados como os responsáveis pela elaboração e gerenciamento de políticas, projetos e programas de educação inclusiva para a pessoa com deficiência na UFMA, a saber: Reitoria, Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), Centros de Ensino, Prefeitura do Campus (PRECAM), Núcleo Integrado de Bibliotecas (NIB), Divisão de Qualidade de Vida, Núcleo de Eventos e Concursos (NEC), Restaurante Universitário (RU) e Núcleo de Acessibilidade (NUACE).

Para registro e controle da pesquisa documental, foram criados dois instrumentos, apresentados como apêndices deste trabalho, assim nominados: “Ficha de Acompanhamento de Pesquisa Documental” (APÊNDICE A) e “Controle de Documentos Disponibilizados para a Pesquisa” (APÊNDICE B).

A presente pesquisa foi realizada em cinco etapas. A primeira etapa correspondeu aos estudos e levantamento bibliográfico, recorrendo-se a uma literatura interdisciplinar que serviu de base para o referencial teórico. Essa dispersão de saberes foi de grande relevância para a obtenção de informações diversas e amplas sobre o objeto da pesquisa.

Para trabalhar a dialética exclusão/inclusão social, destacaram-se as leituras de Sawaia (2001), Dupas (1999), Jodelet (2001), Demo (2002) e Castel (2005), cujas contribuições foram imprescindíveis para a análise desse processo nas sociedades capitalistas.

Especificamente, a inclusão e os princípios da sociedade inclusiva foram, prioritariamente, sustentados por Werneck (1997) e Sasaki (1997), que remeteram o assunto a um legítimo movimento internacional, traduzido pela Resolução 45/91 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2004).

Para contextualizar a realidade da pessoa com deficiência no Brasil, recorreu-se a Ribas (2003), cuja principal contribuição foi o favorecimento de reflexões acerca de quem são as pessoas com deficiência e de sua realidade no Brasil.

As reflexões sobre o ensino superior receberam reforço teórico de Brandão (2007), Mancebo (2009) e Durham (2005). Suas abordagens sobre o ensino superior no Brasil apontaram para desafios de superação de problemas estruturais, que comprometem sua qualidade e sua democratização, comprometendo, igualmente, o acesso e a permanência dos alunos nessa modalidade de ensino, sugerindo rigor na construção e na garantia das políticas públicas educacionais.

Para identificação das políticas públicas destinadas à inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, recorreu-se à Constituição Federal (BRASIL, 1988), onde foram identificadas e destacadas todas as citações que fazem referência aos direitos gerais da

pessoa com deficiência, especificando o direito à educação. Outras legislações foram localizadas, pelas diretrizes do Ministério da Educação e por uma diversidade de Leis, Decretos, Portarias e Resoluções, que sinalizam avanços em relação ao quantitativo dessa legislação, necessitando, porém, da detecção de sua aplicabilidade.

Na segunda etapa, foi realizada a coleta de dados eletrônica e impressa, que consistiu na pesquisa documental, propriamente dita, a partir de leituras investigativas sobre programas e políticas públicas de educação inclusiva para a pessoa com deficiência do MEC e as específicas da UFMA.

A terceira etapa consistiu na análise de dados obtidos pela leitura dos materiais bibliográficos e análise documental dos registros e relatórios oficiais das políticas, projetos, programas e ações sobre a educação inclusiva no ensino superior na UFMA.

A quarta etapa correspondeu à elaboração do relatório parcial que foi submetido ao exame de qualificação da pesquisa.

Por fim, a quinta e última etapa consistiu na elaboração e revisão do presente relatório final, com a sistematização total das informações obtidas na pesquisa documental, culminando com a apresentação deste.

Os dados coletados, a partir da pesquisa documental, foram selecionados de forma descritiva e analítica. Foram descritas as políticas inclusivas deliberadas nacionalmente pelo MEC, assim como destacadas e identificadas quais dessas políticas foram ou estão sendo adotadas pela UFMA, e, por fim, as políticas e ações instituídas por iniciativa da própria UFMA.

Após a descrição dessas políticas, foi realizada a análise das mesmas, registrando-se sua relevância para o processo de inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior da UFMA.

Quanto à estrutura organizacional e textual do trabalho, apresenta-se esta introdução, que visa destacar a justificativa da escolha do objeto; as questões que sustentam a pesquisa; os objetivos e a sua metodologia e mais três capítulos, sustentados pelo referencial teórico adotado e pela pesquisa documental.

No primeiro capítulo, denominado “Exclusão social e a política de Inclusão no Brasil”, analisa-se a díade exclusão/inclusão social, enfocando-se a inclusão como um processo no qual está implicitamente posta a questão originária da exclusão, sendo esta contextualizada como condição estrutural das sociedades capitalistas, especificando tal processo na sociedade capitalista brasileira, com um recorte sobre a situação da pessoa com

deficiência. Delimita-se a Constituição Federal de 1988 como marco regulatório em relação à legislação brasileira; as políticas de inclusão são apresentadas e refletidas, contextualizando-se as políticas afirmativas do governo Lula, portanto, numa perspectiva do neoliberalismo.

O capítulo seguinte, intitulado “Educação inclusiva no ensino superior”, aborda a educação inclusiva no ensino superior, enfocando-se questões relevantes à realidade da pessoa com deficiência, do ensino superior e da educação inclusiva. São destacadas, ainda, as políticas educacionais nacionais de inclusão para a pessoa com deficiência no ensino superior, enfocando-se as diretrizes do Ministério de Educação (MEC) e suas orientações para as universidades federais do Brasil.

O terceiro e último capítulo refere-se à “Construção de políticas educacionais inclusivas na Universidade Federal do Maranhão”, onde a UFMA é apresentada no seu contexto institucional, histórico e estrutural, na sua constituição enquanto instituição de ensino superior, objetivando-se apresentar e analisar as políticas, projetos e programas locais sobre a inclusão da pessoa com deficiência, enfatizando-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) e o Núcleo de Acessibilidade (NUACE), como a base de dados da pesquisa.

O trabalho é concluído com a apresentação de algumas considerações finais, cujas reflexões relatam a análise dos resultados obtidos pela pesquisa.

Com esta pesquisa, espera-se contribuir com o processo de inclusão das pessoas com deficiência que concluem a educação básica, para que se sintam estimuladas a dar prosseguimento aos seus estudos e/ou qualificação, uma vez identificando seus direitos e/ou as políticas educacionais nacionais e locais, destinadas à sua inclusão no ensino superior, para que possam, também, reivindicar tais direitos, a fim de garantir o seu acesso a esse nível de ensino.

Espera-se, também, contribuir com as pessoas com deficiência que já se encontram matriculadas e inseridas no ensino superior, para que, mediante o reconhecimento dos seus direitos, expressos nas políticas pesquisadas, possam ser vigilantes e defensoras desses direitos e que construam sua vida acadêmica de forma inclusiva, reivindicando condições favoráveis para essa inclusão e denunciando os obstáculos e barreiras que dificultem esse processo, além de se manterem atentos e empenhados para a ampliação das políticas inclusivas, de forma que se possa construir, verdadeiramente, o processo de inclusão social.

Também há o desejo de que a presente pesquisa possa contribuir com a Universidade Federal do Maranhão, para que a mesma intensifique e qualifique cada vez mais suas políticas educacionais e ações relacionadas e coerentes com os seus princípios de educação qualificada, inovação e inclusão social.

Por fim, espera-se que este trabalho possa contribuir com uma melhor compreensão sobre a educação como um direito de todas as pessoas e a visualização da educação inclusiva como um dos passos para essa educação democrática. Que essa contribuição seja prioritária para as pessoas com deficiência, mas também para toda a comunidade acadêmica ou não, que possa identificar a pessoa com deficiência como alguém com direitos e com capacidade para se qualificar em nível superior de sua escolarização, desde que atendidas suas necessidades específicas, compreendendo-se que com essa formação é possível favorecer uma melhor qualidade de vida e recursos para viver com maior autonomia, uma vez conquistada uma profissionalização que beneficie tanto a ela quanto à sociedade, o que se espera de qualquer profissional qualificado.

2 EXCLUSÃO SOCIAL E A POLÍTICA DE INCLUSÃO NO BRASIL

A discussão acerca da inclusão social remete imediatamente à categoria antagônica e interdependente que é o fenômeno da exclusão social. Fenômeno este socialmente construído e desenvolvido num determinado contexto de uma realidade social.

Sawaia (2001) aborda o tema da exclusão como um processo complexo e multifacetado. Para ele, não se pode estudar uma categoria dissociada da outra. Ou seja, a proposta de analisar a inclusão social requer, igualmente, estudar sua categoria oposta e contraditória que é a exclusão, pois se trata de uma “dialética exclusão/inclusão”. Segundo ele, “[...] uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas” e, nesse processo dialético, a exclusão só existe como parte constitutiva da inclusão. (SAWAIA, 2001, p. 9).

Para a compreensão da exclusão social, é necessário fazer uma análise ampla sobre a realidade mundial, para que se possa compreender as especificidades da realidade brasileira, tentando investigar esse fenômeno numa perspectiva histórica, cultural e política. Por isso, é importante considerar as políticas governamentais mundiais e as nacionais e sua interdependência, considerando, igualmente, os modelos e as estruturas econômicas que podem gerar desigualdades e, conseqüentemente, a exclusão. Assim, considera-se indispensável analisar a exclusão como um fenômeno contextualizado na estrutura da organização social, especificamente nas sociedades capitalistas. Compreende-se, então, que o fenômeno da exclusão social ocorre numa realidade histórica, social, política e ideológica. No caso, ocorre enquanto realidade do Estado capitalista.

Para compreender o Estado, a sua origem, a sua estrutura e a sua intencionalidade, destaca-se a clássica análise de Engels (1891) sobre o Estado e sobre a sua não neutralidade, contextualizando-o como um produto da sociedade, imbuído do poder de preservá-la, moderando os conflitos entre as classes sociais.

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tão pouco é ‘a realidade da idéia moral’ ou ‘a imagem e a realidade da razão’, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição consigo mesma e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, torna-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da ‘ordem’. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela e distanciando-se cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 1891, p.225).

Com o respaldo de Engels (1891), portanto, pode-se pensar que, nas sociedades capitalistas, o Estado funciona como materializador e detentor do poder. Trata-se de um Estado de classes; um arcabouço jurídico-político institucionalizado para viabilizar a dominação de uma classe sobre outra; corresponde a um conjunto de aparelhos, que dá maior potencialidade às classes dominantes. Assim, percebe-se o Estado capitalista como sendo a expressão política da classe dominante e serve como um instrumento essencial de dominação e exclusão.

Pode-se conceber, então, que o Estado está envolvido nos conflitos e demais questões sociais, como os relacionados ao processo exclusão/inclusão social, para assegurar a dominação de classe, sendo que o poder dominante se estende ao conjunto das instituições legais, ou seja, dos aparelhos repressivos e ideológicos do Estado, já que este é uma construção histórica, social e política e, portanto, do domínio do ser social. O Estado expressa as relações sociais, políticas, culturais e econômicas de cada época de uma sociedade. Por isso, ele não é neutro, ou seja, tem a sua intencionalidade.

Para definir ou caracterizar a exclusão social na esfera capitalista, é necessário enfatizar a estrutura do Estado que, quando descentralizado do lugar de promotor das políticas públicas e sociais, fragiliza ou compromete o possível atendimento de demandas dos segmentos sociais atingidos pela pobreza, privados de direitos básicos, em situação de vulnerabilidade social, gerando e reforçando, assim, uma categoria de indivíduos tratados como excluídos.

Em se tratando das sociedades capitalistas, entretanto, não é fácil delimitar o conceito de exclusão social, pois há uma classificação diversa e abrangente sobre a mesma.

Pelo fato de o mundo estar passando por uma mudança que abrange inúmeras esferas da vida social, notamos uma diversidade de aspectos que podem ser focalizados na tentativa de conceituar o fenômeno da exclusão social. Isso se reflete no uso do termo em uma multiplicidade de acepções, podendo significar desde estar excluído da possibilidade de garantir a sobrevivência física, até um sentimento subjetivo de ressentimento por não desfrutar de bens, capacidades ou oportunidades que outros indivíduos desfrutam. (DUPAS, 1999, p. 22).

Com isso, observa-se que, para compreender o movimento de exclusão social no Estado capitalista, necessita-se de um investimento em dimensões complexas e difusas, sendo necessário, entre outros aspectos, considerar a existência de fatores ideológicos e materializados, que controlam e sustentam a exclusão. Dessa forma, pensar na superação do fenômeno da exclusão social requer pensar na possibilidade de outra organização social,

baseada nos princípios da inclusão, estruturada como sociedade inclusiva, como possibilidade de combate às práticas de exclusão social, tão comum às minorias, como as pessoas com deficiência, destacadas nesta pesquisa.

O processo de exclusão/inclusão social corresponde a uma contradição absolutamente coerente com as contradições das sociedades capitalistas, que assim se mantêm. Nesse sentido, cabe uma reflexão sobre a sua estrutura, destacando-se categorias inerentes, como a ideologia, pois toda sociedade está impregnada das ideologias que a permeiam. Sobre essa questão, Löwy (1991) estabelece uma relação entre sociedade e ideologia e, ainda, entre ideologia e utopia¹. Trata-se do que ele define como uma “visão social de mundo” (Löwy, 1991, p. 13-14).

Visões sociais de mundo seriam, portanto, todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, idéias e orientações cognitivas. Conjuntos esses unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas. [...] As visões sociais de mundo poderiam ser dois tipos: visões ideológicas, quando servissem para legitimar, justificar, defender ou manter a ordem social do mundo; visões sociais utópicas, quando tivessem uma função crítica, negativa, subversiva, quando apontassem para uma realidade ainda não existente.

Compreende-se, assim, que as ideologias estão presentes nas mais diversas formas de relação social e tendem a constituir grupos distintos, promovendo o processo exclusão-inclusão, na contradição peculiar à realidade das sociedades capitalistas. Nesse contexto, o Estado, apesar de servir como um instrumento ideológico essencial de poder e de dominação de uma classe, pode se apresentar, ideológica e contraditoriamente, como o protetor da sociedade como um todo. Exemplificando-se, têm-se as políticas públicas inclusivas para as pessoas com deficiência, construídas como uma tentativa de respeitar os direitos dessas pessoas, combatendo a sua exclusão.

Assim, o Estado capitalista sustenta dialeticamente o fenômeno da exclusão/inclusão, pois esse mesmo Estado que está a serviço de uma classe dominante, e, por isso, respaldando as ideologias e práticas de exclusão, é capaz de gerar políticas cujo discurso seja de inclusão.

Essa reflexão aponta para uma contradição absolutamente necessária de ser registrada, ou seja, é pertinente refletir sobre como é possível construir a inclusão, como torná-la viável, uma vez que ela é pensada ainda na lógica da sociedade capitalista, através

¹Lowy (1991, p. 14) afirma que “o termo utopia vem do grego, u-topos, que quer dizer em nenhum lugar. É o que não está em nenhum lugar, o que ainda não existe. É uma aspiração a uma ordem social, a um sistema social que ainda não existe em nenhum lugar e que, portanto, está em contradição com a ordem existente, com a ordem estabelecida”.

dos aparelhos desse Estado que, conforme já pontuado, obedece a uma ideologia dominante cujos princípios definitivamente não se respaldam em igualdade.

A inclusão, então, dentro dessa lógica, precisa ser analisada e conduzida sob critérios mais rigorosos, para que não seja apenas fruto de modismos ou um recurso baseado em discursos comoventes, que camuflem as origens das desigualdades sociais e desarticulem os movimentos e a organização social dos sujeitos ou segmentos historicamente excluídos. Trata-se de um significativo desafio que, de maneira alguma, faz-se facilmente acessível, mas que é mantido pela utopia por onde passam as relações de classes e suas repercussões nas mais diversas esferas sociais, sobretudo no contexto histórico da construção das políticas públicas inclusivas.

No tocante especificamente ao fenômeno da exclusão social, Dupas (1999) destaca a sensação de que esta tem se acentuado no capitalismo contemporâneo, mais especificamente, da década de 1990 até a atualidade. Para esse autor, o fenômeno da exclusão social é inerente à realidade de qualquer sociedade capitalista; portanto, da brasileira também. Nesse sentido, quando se defende ou reivindica a inclusão social, é importante considerar que ela é pensada e articulada dentro dessa realidade que, por sua vez, é excludente. Por isso, é necessário considerar a totalidade desse fenômeno na perspectiva da relação exclusão/inclusão.

Considerando, ainda, o pensamento de Dupas (1999), compreende-se que, no Brasil, o fenômeno da exclusão social reflete uma sociedade marcada por profundas desigualdades estruturais e por contradições presentes na relação entre Estado e setores excluídos, considerando-se que esses setores da sociedade civil têm a sua cidadania² social bloqueada, conseqüentemente, seus direitos básicos também, como a educação, a moradia, o lazer, o trabalho e a saúde. Ressalta-se, então, que, enquanto formação social, onde as pessoas são socialmente desiguais, o Brasil apresenta profundas divisões entre as classes sociais.

O processo de exclusão na sociedade brasileira reporta-se à história do Brasil, desde a sua origem até a atualidade, considerando-se momentos e fatos históricos marcantes como, por exemplo, o processo de colonização, com início em 1500, e as possíveis

² Cabe aqui uma observação sobre a complexidade e a polêmica conceitual que permeia a categoria cidadania. Para ilustrar, destaca-se a análise de Saes (2003) que, numa perspectiva crítica marxista, questiona a concepção liberal de cidadania como participação integral do indivíduo na comunidade política, com direitos sociais e políticos garantidos a todas as pessoas. Segundo esse autor, para a realização da cidadania plena e ilimitada, seria necessária uma ruptura das instituições sociais e políticas do capitalismo, pois dessa forma concebida, a cidadania “situa-se além do horizonte da sociedade capitalista e das suas instituições políticas”. (SAES, 2003, p.38).

consequências desse processo para a organização dessa sociedade. Nesse sentido, autores como Jodelet (2001) contribuem com estudos e questionamentos acerca da origem e do desenvolvimento de uma cultura de exclusão social, que impregna a história de sociedades como a brasileira. Trata-se de reflexões e tentativas diversas, que enveredam por distintos caminhos ou pluralidades teóricas, para identificar as possíveis causas estruturais da exclusão social, mas que levantam questionamentos similares relacionados às possíveis causas estruturais desse processo.

Dentre os questionamentos, pode-se citar: “[...] o que é que faz com que em sociedades que cultuam valores democráticos e igualitários, as pessoas sejam levadas a aceitar a injustiça, a adotar ou tolerar frente àqueles que não são seus pares ou como eles, práticas de discriminação que os excluem?” (JODELET, 2001, p.54). Questionamentos como esse podem sugerir o desejo de uma nova e transformadora postura sócio-histórica, sustentada por uma ética que fundamentaria as possíveis mudanças em torno da exclusão social ou por sua superação, que é o que sugere o seu oposto, ou seja, a inclusão social.

Nesse contexto, defende-se o processo de inclusão que, na sociedade brasileira, contém uma singularidade dada pela própria especificidade do capitalismo brasileiro, embora este mantenha características que são intrínsecas ao capitalismo global, ou seja, às sociedades capitalistas, denominadas por Almeida (1998) como formações sociais. Assim, discutir o fenômeno da inclusão impõe, imediatamente, pensar a exclusão como um processo que “[...] longe de ser unidimensional, é extremamente complexo e contraditório, e cuja configuração concreta em cada formação social depende – mais uma vez - das lutas de classes, em particular dos impactos que elas produzem sobre distintas esferas das relações sociais” (ALMEIDA, 1998, p.25). Logo, o fenômeno exclusão/inclusão possui uma materialidade que se define na própria dinâmica das relações entre as classes sociais dominantes e dominadas.

Nessa perspectiva, a inclusão social constitui uma nova cultura, que vem sendo construída a partir da mobilização social, podendo ter como consequências a implementação e o reconhecimento de políticas públicas destinadas para esse fim.

Inclusão social, portanto, significa dizer não à possível banalização e legitimação do processo de exclusão. Significa não naturalizar a injustiça e acentuar a mobilização em torno de possíveis soluções para o sofrimento da pessoa excluída. “O sofrimento somente suscita um movimento de solidariedade e de protesto quando se estabelece uma associação entre a percepção do sofrimento alheio e a convicção de que esse sofrimento resulta de uma injustiça.” (DEJOURS, 1999, p.19).

Nesse sentido, considera-se necessário um olhar para a realidade da pessoa com deficiência, marcadamente diferente, com questões objetivas e subjetivas, identificadas no processo da exclusão social que a atinge.

Para Ribas (2003), a sociedade não é dividida prioritariamente entre pessoas com ou sem deficiência, mas sim entre classes sociais.

Muito mais crítica do que a divisão entre deficientes e não-deficientes, a divisão estrutural entre classes permeia todas as demais divisões. Se a sociedade está dividida pela base entre ricos e pobres, empresários e trabalhadores assalariados, e, por extensão, ideologicamente, entre superiores e inferiores, melhores e piores, estas divisões vão acabar por permear todas as outras. (RIBAS, 2003, p.13).

Segundo Ribas (2003), a realidade da pessoa com deficiência no Brasil ainda é muito desconhecida. Há, também, uma série de importantes informações/dados que as pesquisas não revelam. Segundo esse autor, não se sabe exatamente o número populacional da pessoa com deficiência, associando-o à classe social e à sua realidade econômica.

Ribas (2003) afirma, ainda, que as pessoas com deficiência não representam um grupo homogêneo, pois, além de sua condição humana marcadamente diferente, as deficiências são de origem e de manifestações distintas; as deficiências, uma vez consideradas as suas especificidades, podem ocorrer em qualquer grupo étnico-racial, em homens e mulheres e em qualquer classe social (rico ou pobre) e, nesse contexto, ocorre a interação social. Com o processo de interação social, a sociedade se constitui num formato não homogêneo; as pessoas são diferentes entre si. As diversidades expressas pelas diferenças sugerem um fenômeno e/ou processo natural, como o gênero e a etnia; outras parecem consequências dos construtos socioculturais (como as classes sociais) e ainda existem aquelas que se reportam a questões como a estética (padrões de beleza), à orientação sexual etc.

É nesse contexto da diversidade social que as pessoas com deficiência se apresentam; suas diferenças costumam ser bastante expressivas, conforme afirma Ribas (2003, p.13) “[...] as pessoas deficientes talvez sejam um pouco mais diferentes, já que podem possuir sinais ou sequelas mais notáveis”. Essas diferenças das pessoas com deficiência, que estão relacionadas ao desempenho cognitivo, aos padrões biofísico, mental, sensorial e social, podem ser incompreendidas, gerando preconceitos, estigmas e, conseqüentemente, exclusão social.

As deficiências³, sejam elas de que ordem for, possuem características diferentes e específicas, que explicitam uma despadronização no desenvolvimento humano, ou seja, elas “fogem” de um determinado padrão, costumeiramente concebido como o normal. Desviar do padrão da dita normalidade pode implicar em arcar com consequências geralmente injustas e discriminatórias, no pior sentido do termo, ou seja, quando tal discriminação não significa distinguir uma pessoa da outra no seu direito de ser diferente, mas sim reconhecê-la e até nominá-la aquém de sua condição humana.

Ressalta-se que deficiência, diferença e discriminação são categorias relacionadas e contextualizadas dentro de uma determinada realidade social e cultural.

[...] em qualquer sociedade existem valores culturais que se consubstanciam no modo como a sociedade está organizada. São valores que se refletem imediatamente no pensamento e nas imagens dos homens, e norteiam as suas ações. São valores que terminam por se refletir nas palavras com que os homens se exprimem. Assim sendo, em todas as sociedades a palavra ‘deficiente’ adquire um valor cultural segundo padrões, regras e normas estabelecidos no bojo de suas relações sociais. (RIBAS, 2003, p. 12).

Assim, as diferenças subjetivas e a forma de lidar com elas se manifestam nas relações sociais. Dessa forma, as características humanas que diferenciam, naturalmente, as pessoas entre si são transportadas para a sua condição social, ou seja, as diferenças da realidade natural são transformadas em diferenças sociais.

Nessa passagem do natural para o social, ou seja, quando as pessoas passam a ser identificadas e reconhecidas como socialmente diferentes, ocorre uma alteração que é, ao mesmo tempo, conceitual e ideológica: o diferente passa a ser o desigual, conforme a realidade social.

Mas a realidade social também é diversa: nós homens não somos também socialmente todos iguais. Acontece, todavia, que não podemos meramente transpor a realidade natural para a realidade social. Não é porque os homens são naturalmente diferentes entre si que devem ser socialmente diferentes. O fato de os homens se relacionarem quantitativa e qualitativamente diferente no plano social é uma construção sócio-cultural. É uma diferença que não nasce da Natureza: nós homens a construímos. (RIBAS, 2003, p.13).

As desigualdades sociais, enquanto construção sociocultural, refletem uma realidade contraditória e dividida, cujas consequências podem gerar ou intensificar problemas

³ Segundo o Decreto nº 3298 de 20 de dezembro de 1999, Art. 4º (BRASIL, 1999b), é considerada pessoa com deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias: deficiência física, deficiência visual, deficiência mental e deficiência múltipla. Não é objetivo deste trabalho, entretanto, detalhar ou caracterizar cada tipo de deficiência, o que se pretende é resgatar a pessoa que possui alguma(s) deficiência(s), dando-se ênfase à sua condição humana, contextualizando-a e reconhecendo-a na sua realidade social, no complexo e contraditório processo exclusão/inclusão social.

que deságuam no fenômeno da exclusão social. Assim, uma vez compreendendo a exclusão social como um fenômeno sociocultural e não natural, compreende-se, também, que tal fenômeno é constituído de forma perversa, uma vez que, ao discriminar a pessoa humana, por ser diferente, igualmente, pode discriminar, desrespeitar e até negar os seus direitos básicos.

Para Ferreira (1997), a discriminação e o preconceito, que circundam a pessoa com deficiência, estão diretamente relacionados à incapacidade e inabilidade de determinada sociedade conviver com a diferença e de reconhecê-la como condição humana. Para tanto, é necessária uma mudança de concepção e de atitude frente às pessoas com deficiência.

É preciso indignar-se frente à sociedade incapaz de conviver com as diferenças [...] na verdade, a deficiência está na inabilidade de lidar com as diferenças [...] é preciso, então, avançar no sentido de construir novos paradigmas: dizer sim à diferença. Incluir e humanizar caminhos, nisso está implicado um grande e inovador desafio que não é o de acabar com o preconceito, mas impedir que ele se instale. (FERREIRA, 1997, p. 55).

Para compreender a exclusão e o preconceito contra a pessoa com deficiência, é necessário lembrar a realidade da organização social em classes, ou melhor, é indispensável contextualizar a realidade socioeconômica da pessoa com deficiência, ou seja, a classe social a que ela pertence. Assim, a reflexão sobre a sua condição de pessoa socialmente excluída faz-se mais complexa.

No que diz respeito especificamente à relação entre deficiência e classe social, Ribas (2003) alerta para um importante dado, que é o fato de haver uma maior incidência de deficiências no Brasil, mais especificamente nas regiões norte e nordeste, devido aos meios de vida e de prevenção a doenças e deficiências serem insatisfatórios. Existem várias deficiências que estão diretamente relacionadas às condições de vida de pessoas empobrecidas e à falta ou à precarização de políticas públicas de saúde, entre outras, para essas pessoas, conforme cita Ribas (2003, p. 81):

A maioria das pessoas deficientes localiza-se na camada baixa da população. É fácil de saber por quê: porque a população mais pobre está mais sujeita à carência de alimentação mínima necessária, à falta de higiene, à moradia em habitações precárias, à falta de saneamento básico, aos acidentes de trabalho e, portanto, mais exposta a doenças, contaminações e acidentes que podem trazer como consequência o nascimento de crianças deficientes ou à aquisição da deficiência. São pessoas que moram em barracos nas favelas ou periferias distantes, em pequenos cômodos sujos dos cortiços etc.

Compreende-se, entretanto, que existem pessoas com deficiência situadas em realidades socioeconômicas mais abastadas. Nesse caso, as origens e modalidades dessas

deficiências não estão associadas à pobreza e, portanto, não são contraídas em função de falta de acesso a serviços de saúde, saneamento, habitação etc. Neste contexto, porém, também há que se falar em exclusão/inclusão pela condição da deficiência em si, quando ela pode ser estigmatizada por incapacidade e pelas possíveis condições de vulnerabilidade social. Pretende-se, ainda, que a pessoa com deficiência, que não viva em condições de pobreza, tenha o direito de estar socialmente incluída e tenha a garantia de acessibilidade nas diversas esferas que este termo contempla, como, por exemplo, a arquitetônica, para viabilizar sua mobilidade social.

Compreende-se, então, que as pessoas com deficiência têm características e realidades comuns, mas, também, possuem identidades com características e condições subjetivas e sociais próprias. Por tudo isso, o processo de exclusão/inclusão social, em relação à pessoa com deficiência, demonstra um teor de complexa manifestação, não podendo ser estudado ou tratado de forma homogênea, superficial ou restrita às dimensões econômicas, mas sim a partir da sua vulnerabilidade social.

Nesse contexto, Demo (2002) apresenta a exclusão social sob múltiplas concepções teóricas, sem limitar-se ao enfoque das classes sociais e considerando a questão cultural e de valores.

A exclusão não se esgota no afastamento do mercado de trabalho, mas ganha significação tanto mais drástica no processo de destruição de valores integrativos tradicionais, atingindo os patamares da precariedade marcada pela não-pertença e impotência. (DEMO, 2002, p. 21).

A relação da exclusão social com a solidão e com a desagregação social, pontuada pelo citado autor, favorece a análise da realidade da pessoa com deficiência, pois sua condição de sujeito socialmente excluído não se restringe à questão econômica ou à classe social a que pertence, embora esta precise ser considerada também, pois a pobreza ainda representa a forma mais extremada da desigualdade social.

De acordo com Demo (2002), compreende-se que o grande desafio na superação da exclusão das pessoas com deficiência pode estar relacionado à pobreza, mas não restrita a ela. É preciso levar em consideração a existência dos estigmas, da marginalidade, da segregação e da vulnerabilidade social atrelada à condição de dependência dessas pessoas, condição esta que compromete a conquista de sua autonomia, que, por sua vez, representa uma das principais reivindicações dos movimentos sociais organizados pela defesa dos direitos das pessoas com deficiência. A autonomia, portanto, pode ser facilitada por políticas

públicas, voltadas para a inclusão social, que promovam a participação e a interferência dessas pessoas na sociedade, retirando-as da condição de dependentes e excluídos.

Castel (2005) afirma que é necessário precaução quanto ao manejo do termo exclusão. Para esse autor, a exclusão social é condição inerente ao capitalismo; pode ser enfocada na perspectiva da marginalização, a partir de sucessivas rupturas na relação do indivíduo com a sociedade, destacando a ruptura com o mercado de trabalho, no caso do desemprego prolongado. Porém, a fase extrema da exclusão é caracterizada pelas rupturas familiares, afetivas e de amizade. Dessa forma, a exclusão pode ser contextualizada nas relações sociais e culturais e identitárias de indivíduos e de grupos coletivos. Diante dessa complexidade, Castel (2005, p.568-569) afirma que:

A exclusão não é uma ausência de relação social, mas um conjunto de relações sociais particulares da sociedade como um todo. Não há ninguém fora da sociedade, mas um conjunto de posições cujas relações com seu centro são mais ou menos distentidas [...].

Nesse sentido, considerando a questão da vulnerabilidade social e da marginalização provocada por rupturas, é possível abordar a exclusão da pessoa com deficiência enquanto fenômeno social, arraigado de valores simbólicos relacionados a estigmas que dificultam sua interação social. Para tanto, é necessário lembrar que a pessoa com deficiência faz parte de uma realidade social e que a sua condição, costumeiramente marginalizada, precisa ser modificada. É assim que se compreende a inclusão social, não como algo a ser construído, mas sim, reconhecido.

A questão do estigma pode estar diretamente relacionada com a expectativa que se atribui a um objetivo e que não é contemplada ou realizada. Em relação às pessoas com deficiência, Cidade (2006, p. 19) sugere que:

Estigma e expectativa estão lado a lado na construção social da deficiência. Essa construção se faz na relação entre o conjunto de expectativas (dirigidas a grupos e/ou aos indivíduos estigmatizados) e as inter-relações (no interior do grupo social que trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por alguns de seus integrantes, os deficientes).

Com essa reflexão, compreende-se que as expectativas dirigidas às pessoas com deficiências, estigmatizadas como imperfeitas, dificultam o reconhecimento de suas potencialidades, favorecendo a sua exclusão social. Essa exclusão pode ser facilitada, dependendo da forma que se constrói o reconhecimento dos papéis e representações sociais.

Os papéis sociais são, portanto, referências para a percepção do outro, ao mesmo tempo em que são referências para o próprio comportamento. No encontro social, os indivíduos assumem determinados papéis e, assim, sabem o que esperar de alguém que ocupa determinada posição. Quando se aprende o significado de um papel social, aprende-se também o significado do papel do outro [...] Algumas representações sociais podem ser consideradas como sendo instituídas, como as regras e os valores sociais presentes no cotidiano. O estigma em relação à pessoa com deficiência, por exemplo, conduz à representação da ineficiência total. (CIDADE, 2006, p. 19).

Através dessas pontuações, é importante considerar que a inclusão social da pessoa com deficiência perpassa por esses estigmas e necessita da superação dos mesmos. Para isso, é necessária a construção de novas representações sociais, onde a diferença identificada nas pessoas com deficiência não seja percebida como sinônimo de incapacidade, defeito, subordinação e dependência, mas, sim, como características próprias dessa pessoa, sujeito de direito, com potencialidades a serem desenvolvidas, respeitando-se suas especificidades e favorecendo sua autonomia.

É histórica a luta pela inclusão social da pessoa com deficiência e pela conquista de seus direitos através de políticas públicas, tanto na esfera internacional quanto nacional. Em relação ao contexto internacional, pode-se afirmar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada em 10 de dezembro de 1948, favoreceu o debate mundial sobre os direitos de todas as pessoas, incluindo as com deficiências.

Especificamente, em relação à realidade brasileira, marcada por profundas desigualdades sociais, acentuaram-se os movimentos em torno da luta e da defesa dos direitos das pessoas com deficiência, historicamente destituídas de reconhecimento, conforme registra Brasil (2006a, p. 12):

As pessoas com deficiência foram por muitos anos tratadas com desprezo e desrespeito quanto aos seus direitos, o que as motivou a se organizarem em grupos e promoverem um forte movimento de participação política no âmbito do processo de redemocratização do Brasil. Esse espaço foi sendo construído com muita luta, embates políticos, mas também, com conquistas importantes, embora, em muitos momentos sob a omissão do governo e com total invisibilidade por parte da sociedade.

Dessa forma, observa-se que as lutas foram encaminhadas pelos movimentos sociais organizados e que as conquistas por direitos foram consequências dessas lutas e dessa organização. Nesse sentido, são inegáveis os avanços obtidos, embora ainda existam desafios a serem superados, conforme pontua Brasil (2006a, p. 9):

Tais avanços não seriam possíveis sem a atuação engajada e militante da sociedade civil organizada, sempre vigilante em seu papel de cobrar do Estado brasileiro sua responsabilidade na garantia dos Direitos Humanos das pessoas com deficiência. O trabalho de sensibilizar os poderes públicos para as especificidades das questões

ligadas a este público foi fundamental para os avanços conquistados até aqui, apesar dos inúmeros desafios que ainda precisam ser superados.

Os avanços mais desejados sempre estiveram em torno da conquista de uma legislação própria para os direitos da pessoa com deficiência, assim como do cumprimento da mesma. Dessa forma, por ocasião dos debates acerca da Constituinte, na década de 1980, após a ditadura militar, quando o país se preparava para a elaboração da Constituição Federal (BRASIL, 1988), no auge das discussões acerca da democracia e da cidadania, os movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência também participaram desse momento histórico e fizeram valer suas reivindicações, conforme segue:

A Constituição Federal brasileira foi um marco importante no avanço e, também, um referencial de proteção por parte do Estado dos Direitos Humanos dessas pessoas. No período de debates da Constituinte, os grupos de pessoas com deficiências tiveram um protagonismo notável, conseguindo que seus direitos fossem garantidos em várias áreas da existência humana. Da educação, à saúde, ao transporte, aos espaços arquitetônicos. Foi realmente uma vitória a se comemorar sempre que conseguimos avançar na legislação que regulamenta tais dispositivos constitucionais. (BRASIL, 2006a, p. 12-13).

Em relação à legislação de políticas de inclusão para a pessoa com deficiência no Brasil, a Constituição Federal em vigor (BRASIL, 1988) representa um grande marco regulatório dessas políticas, fazendo referência a vários direitos, distribuídos entre sociais, de saúde e de educação, cuja síntese é apresentada a seguir⁴:

- Proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão no trabalho;
- Direito à saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas com deficiência;
- Adoção de requisitos e critérios diferenciados para a concessão de aposentadoria;
- Direito à seguridade social, independentemente de contribuição, com objetivos voltados para a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiências e a promoção de sua integração à vida comunitária;
- Garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência, desde que comprove não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

⁴ Ao longo do texto da Constituição Federal de 1988, são registradas várias referências sobre direitos da pessoa com deficiência. Este texto apresenta todas as citações, porém com linguagem adaptada e sem referência específica de paginação ou identificação individualizada dos títulos, artigos, seções etc. A pretensão deste registro foi dar visibilidade aos direitos legislados na referida Constituição.

- Direito à educação mediante a garantia de atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- Direito à assistência integral, à saúde e a programas de prevenção e atendimento especializado para pessoas com deficiência física, sensorial ou intelectual, bem como de integração social do adolescente com deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.
- Direito à construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas com deficiência.

Compreende-se, entretanto, que, apesar da amplitude da legislação, é necessário que a sociedade organizada, através dos movimentos sociais, mantenha vigilância para que sejam garantidos, na prática, os direitos previstos, pois não basta somente a conquista da lei, é necessário o seu cumprimento, de forma a garantir mudanças estruturais e não só ações isoladas e pontuais, costumeiramente presentes na história do Brasil.

2.1 As políticas de inclusão como políticas afirmativas no governo Lula

Tratar de política implica tratar de Estado, no caso um Estado contextualizado no capitalismo. Nessa perspectiva, o Estado apresenta-se como um espaço de disputa de classes e, conseqüentemente de interesses diversos. O atendimento desses interesses ocorre na medida da força social, que cada segmento de classe possui na estrutura vigente.

Teoricamente, as políticas públicas visam atender aos interesses de todas as pessoas. A construção, porém, dessas políticas envolve um processo complexo, que se desdobra em etapas e demandam ações continuadas no tempo, conforme detalha Souza (2006, p. 26):

[...] políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

Dessa forma, compreende-se que a construção das políticas públicas representa apenas uma etapa do processo. A garantia de sua permanência depende do acompanhamento e

da avaliação citados por Souza (2006), pois, nesse contexto, estão implicados, entre outros fatores, recursos públicos necessários para o atendimento das necessidades coletivas.

Acredita-se, entretanto, que para a garantia da disponibilidade dos recursos e a consequente oferta das políticas, é necessária a articulação social, através da participação democrática, a ser contemplada pelo Estado, que se faz representar burocraticamente pelos agentes governamentais.

Compreende-se, porém, que a participação democrática é efetivada quando a sociedade civil é contemplada nas políticas públicas, em seus diversos segmentos, acompanhando todo o processo, desde o planejamento, passando pela execução, monitoramento e avaliação dessas políticas. Na prática, no entanto, essa participação pode se constituir em engodo para a classe dominada numa realidade socioeconômica desigual e de desigualdade de poder, servindo apenas para legitimar os interesses da classe dominante. Nesse sentido, Silva (2003, p. 22) afirma que:

[...] a materialização das relações de forças entre as classes expressa-se na esfera política e perpassa os aparelhos do Estado, configurando o papel de cada ramo ou aparelho nas relações de dominação e de reprodução do sistema capitalista. Porém, também não significa que seja permitida a participação das classes populares nos aparelhos de Estado, posto que isso afetaria a unidade do poder de Estado das classes dominantes.

A mobilização e organização sociais são fundamentais para que políticas públicas sejam implementadas e direitos, garantidos. Em relação à realidade brasileira, Silva (2003) afirma que, no Brasil, a partir da década de 1990, após a ditadura militar, a mobilização social se voltou para a cidadania, inclusive em nível de produção acadêmica. Os movimentos se aproximaram da institucionalidade, predominando a formação de Organizações Não Governamentais (ONGs). Além disso, várias lideranças esvaziaram o movimento para compor os cargos de governo, nas diversas esferas, iniciado no governo Fernando Henrique Cardoso (1995–2002) e intensificado no governo Lula (2003–2010), numa convicção de pertencimento por parte dos militantes, o que fragilizou as lutas em prol da transformação social.

[...] No Brasil, a esquerda partidária e intelectual seguiu a mesma rota de suas congêneres latino-americanas e européias assumindo a democracia como a mais valiosa de suas bandeiras, enquanto abdicava da luta pela transformação social. (SILVA, 2003, p. 24).

Essa convicção acarretou uma letargia generalizada dos movimentos sociais, possibilitando que um governo, com bases de esquerda, desenvolvesse políticas sociais muito tímidas e superficiais, no tocante à alteração da estrutura social.

Segundo Machado (2002), o processo de articulação entre sociedade civil e Estado não é simples do ponto de vista da garantia de direitos e mudanças sócio-políticas, dada a complexidade das diferentes forças existentes no interior da sociedade civil e da lógica da política dominante a que o Estado está a serviço, comprometendo a consolidação da democracia, onde os interesses de todas as pessoas estariam assegurados por políticas de direito. Essa realidade converge para a existência de políticas pontuais, com pouca ou nenhuma alteração estrutural.

[...] a estrutura de classes nas sociedades capitalistas dependentes compromete a consolidação da democracia na medida em que sua legitimidade está ameaçada pelos conflitos sociais que colocam em evidência a dominação do capital sobre o trabalho, bem como os compromissos políticos dos governos eleitos com os interesses gerais das classes dominantes e de suas frações. Dessa maneira a democracia estará sempre sujeita às intempéries das lutas sociais. (MACHADO, 2002, p. 38).

Essas análises implicam refletir sobre a defesa da democracia como algo relevante, mas não como fim para a superação das desigualdades sociais, sob o risco de ser utilizada como instrumento ideológico, impedindo proposições e efetivação de políticas públicas estruturais que combatam, de fato, essas desigualdades.

Assim, em relação às demandas de grupos que historicamente sofreram discriminação, vítimas das citadas desigualdades sociais (pessoas negras, indígenas, homossexuais, pessoas com deficiência), considerando a garantia de direitos e a ampliação da autonomia, no contexto de uma ordem social neoliberal, que se expandiu na década de 1990, com a defesa de um Estado mínimo, corte de gastos públicos, o governo implementa ações afirmativas para proteger esses grupos. (SILVA, 2011).

Almeida (2007) considera que a ação afirmativa favorece e protege as minorias sociais, convergindo para a garantia dos direitos humanos.

De uma forma geral e breve as ações afirmativas pretendem: concretizar a igualdade de oportunidades; transformar cultural, psicológica e pedagogicamente; implantar o pluralismo e a diversidade de representatividade dos grupos “minoritários”; eliminar barreiras artificiais e invisíveis que emperram os avanços dos negros, das mulheres e de outras minorias; criar as personalidades emblemáticas, exemplos vivos da mobilidade social ascendentes para as gerações mais jovens; aumentar a qualificação; promover melhoria de acesso ao mercado de trabalho; apoiar empresas e outros atores sociais que promovam a diversidade; garantir visibilidade e participação nos distintos meios de comunicação. Ou seja, há uma relação de

afinidade muito grande entre os objetivos a serem alcançados pelas ações afirmativas e o pluralismo democrático vigente como a mais preponderante forma de exercício dos governos.
(ALMEIDA, 2007, p. 467).

Nesse sentido, para Almeida (2007), em relação às ações afirmativas, democracia e direitos são elementos constitutivos da promoção do cidadão. Assim, a conquista da cidadania converge para as ações afirmativas das políticas de Estado. Este, porém, é um instrumento da estrutura dominante, e, também, espaço de disputa social. Assim, a exclusão histórica, legitimada pelo Estado, necessita, igualmente, do Estado, para ser superada diante das demandas sociais organizadas. Tais demandas incluem o acesso da pessoa com deficiência à educação, enquanto ações afirmativas, no sentido da promoção da dignidade humana, e devem estar articuladas com outras áreas, como trabalho, moradia, lazer etc.

Nesse contexto, a promoção dos direitos das pessoas com deficiência, que, ao longo dos anos, enfrentaram diversas formas de discriminação, passa pelo legítimo resgate dos direitos humanos. É nesse sentido que Araujo e Ferraz (2010, p. 8843) afirmam:

Os direitos humanos como um todo são a busca incessante de superar limitações. Existem, entretanto, determinados grupos que estão mais sujeitos a fatores limitantes, sejam estes de ordem física ou social. A proteção destes grupos levou a Organização das Nações Unidas a criarem as Convenções Internacionais específicas para tratar de grupos menos favorecidos. Podemos mencionar de forma exemplificativa a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação racial, Convenção sobre todas as formas de discriminação contra a Mulher, Convenção sobre os direitos da criança, Convenção Internacional sobre a proteção dos direitos de todos os trabalhadores migrantes e dos membros de suas famílias e, finalmente, a Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência. Definir-se um ser humano como deficiente é tarefa árdua. Também é extremamente importante. A busca da igualdade material entre as pessoas e o entendimento de que a dignidade humana perpassa a eliminação de todas as barreiras que impeçam seu desenvolvimento completo trouxe a necessidade da criação de mecanismos de efetivação desta igualdade.

Para Silva (2011), no governo Lula, em função da falta de unidade acerca da concepção de diversidade e das reivindicações dos movimentos organizados, a inclusão foi concebida como ação afirmativa e política da diferença. No tocante à educação do ensino superior, Moehlecke (2004, p. 759) afirma que

Os programas de ação afirmativa que começaram a vigorar em algumas universidades brasileiras surgiram articulados com movimentos sociais que exigiam maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. [...].

Em relação, ainda, ao ensino superior, torna-se necessário destacar, no entanto, as políticas neoliberais que estimularam a privatização da educação nessa modalidade de ensino,

acarretando uma ilusão de inclusão, uma vez que elevaram os resultados quantitativos de inserção nessa modalidade de ensino, mas que necessariamente não implicaram em educação de qualidade. (SILVA, [2009?], p. 3).

Com a expansão acentuada das Instituições Privadas de Ensino Superior, iniciada a partir da década de 1980 e firmada nos anos de 1990, boa parte da população que não tinha acesso às Universidades Públicas, pôde ingressar no Ensino Superior. Houve um aumento significativo na oferta de vagas oferecidas por essas instituições, embora com uma qualidade de ensino questionável e com o pagamento de altas taxas de mensalidades. Um marco fundamental nessa tendência de privatização está relacionado com a visão neoliberal que desobriga o Estado de se responsabilizar pela formação do cidadão. Esse papel é transferido para a iniciativa privada que, regida pela lógica de mercado, distorce a relação aluno/universidade, tornando-a uma relação apenas mercantilista.

O governo Lula, que se respaldou politicamente pela aproximação com as demandas sociais, desencadeou a ampliação de iniciativas de base para a acessibilidade da pessoa com deficiência, expressa e pleiteada pelos movimentos da sociedade civil organizada, culminando no governo Dilma Rousseff (iniciado em 2011).

Nesse sentido, destaca-se o lançamento do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, “Viver Sem Limites”, instituído em novembro de 2011, pelo Decreto 7.612/2011 (BRASIL, 2011). O Plano propõe a execução por parte da União, em parceria com os estados e municípios e busca:

Promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com *status* de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009[...].

Em relação, ainda, ao Decreto 7.612/2011 (BRASIL, 2011), é importante destacar os artigos 3º e 4º, nos quais estão estabelecidas oito diretrizes e quatro eixos de atuação do Plano, sendo:

Art. 3º São diretrizes do Plano Viver sem Limite:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo;
- II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado;
- III - ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional;
- IV - ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza;
- V - prevenção das causas de deficiência;

- VI - ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação;
 - VII - ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e
 - VIII - promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva.
- Art. 4º São eixos de atuação do Plano Viver sem Limite:
- I - acesso à educação;
 - II - atenção à saúde;
 - III - inclusão social; e
 - IV - acessibilidade.

De acordo com as diretrizes e os eixos de atuação expostos anteriormente, pode-se afirmar que o Plano “Viver Sem Limites” aponta para uma visão de direitos mais integrais da pessoa com deficiência, articulando saúde, educação, trabalho, tecnologia assistiva e prevenção, sugerindo que o referido Plano trata da defesa da inclusão da pessoa com deficiência nas diversas esferas sociais, através de políticas públicas destinadas para esse fim.

Compreende-se, entretanto, que somente a existência do Plano “Viver Sem Limites” não é suficiente para que se garanta a efetivação das suas diretrizes. Vários fatores, de ordem subjetiva e objetiva, precisam ser considerados, como, por exemplo, a construção de condições para que as instituições de ensino e os seus profissionais estejam qualificados e identificados com as diretrizes de inclusão na educação. É necessário também considerar a realidade socioeconômica dos sujeitos envolvidos nesse processo, bem como os fatores relacionados com investimentos econômicos, ou seja, com os recursos orçamentários que toda política pública requer para ser operacionalizada. (SILVA, 2011).

Por tudo isso, apesar de se compreender o processo de exclusão social em relação às pessoas com deficiência na perspectiva da vulnerabilidade social, com enfoque no direito à diversidade e no respeito às diferenças, e não restrita às questões econômicas, é importante considerar que esse processo ocorre dentro de uma realidade socioeconômica, em que se contextualiza como problema estrutural, a desigualdade econômica.

Nesse sentido, SILVA (2011 p.136) sugere a seguinte reflexão:

Qual o sentido de se falar em reconhecimento de diferenças construídas, quando elas são construídas para produzir subordinação e inferioridade? Em que sentido, na educação, poderiam se distinguir quais diferenças deveriam ou poderiam ser desconstruídas e quais deveriam ser reconhecidas? Qual a relação da diferença com a desigualdade social?[...] A forma como a desigualdade deve ser tratada na educação tende a dissociá-la da desigualdade social e econômica, supondo que há diferentes desigualdades, de tal modo que se deveria cuidar para que o esforço de combater o mau tratamento da diferença na educação não acentue a disparidade da combinação da desigualdade de classe com formas de discriminação baseada na negação do direito à diversidade.

O desafio, então, consiste em garantir que os propósitos e ações pontuais de cada gestão de governo possam ser transformados em políticas públicas efetivas, articuladas com mudanças estruturais de combate à desigualdade socioeconômica, com a efetivação da cultura do respeito à diversidade humana e, conseqüentemente, com a efetivação da inclusão social.

Do ponto de vista da pessoa com deficiência, identificada socialmente num grau elevado de vulnerabilidade na realidade brasileira, seja em função de um nível de renda mais baixo e condições socioeconômicas precárias, seja devido ao comprometimento de sua acessibilidade, tornam-se necessárias políticas públicas estruturais, que garantam sua inclusão com autonomia e promoção social, articulada com garantia de direitos, visando superar ou, pelo menos, minimizar as desigualdades sociais.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

A superação das desigualdades sociais tem despertado interesse e ocupado a atenção de vários autores, distribuídos em diversas áreas do conhecimento, como é o caso da denominada Pedagogia do Oprimido de Freire (1987), cujo teor está remetido à educação, ao contextualizar a contraditória relação opressor-oprimido e ao sugerir a libertação dessa cultura. Para esse autor, é necessário atentar para a existência de uma “falsa generosidade” dos opressores, que se presentifica, segundo ele, na maioria das iniciativas educacionais que sugere preocupação em libertar “as pessoas excluídas” dessa condição. Ele alerta que “[...] ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p.52).

Essa concepção de libertação em “comunhão” pressupõe que, para a superação de situações sociais que separam e segregam as pessoas entre si, são necessárias atitudes coletivas, que envolvam o conjunto das pessoas integrantes da sociedade. A educação inclusiva representa uma entre outras possibilidades de enfrentamento e busca por respostas, que venham a diminuir ou extinguir as práticas de exclusão e desigualdades sociais.

A sociedade não é abstrata; ela é concreta e pode ser vista como um repertório de identidades. A “[...] identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto; é metamorfose; é sermos o Um e o Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação” (CIAMPA, 1994, p.74). A relação do indivíduo com o ambiente social sugere uma resposta desse sujeito, a partir de um processo de adaptação⁵ compreendido numa dinâmica interiorização/exteriorização, ou seja, uma dialética em que “[...] a percepção do mundo se faz de acordo com o que já foi interiorizado, e a exteriorização do sujeito no mundo se faz conforme sua percepção das coisas existentes” (LANE; CODO, 1994, p.83). Isso quer dizer que não se concebe uma cisão entre o individual e o coletivo; quer dizer, também, que há um constante processo de interação entre o indivíduo e o meio e que ambos se constroem, desconstroem e reconstroem numa dinâmica e histórica relação social.

⁵ O conceito de adaptação pode ser interpretado de diversas formas, sendo muito comum, mesmo nas teorias psicológicas, compreendê-lo como sinônimo de ajustamento social: o indivíduo estaria adaptado à medida que se ajustasse às regras, às normas e às condições sociais estabelecidas. Neste trabalho, porém, o que se pretende pontuar sobre a adaptação diz respeito à dialética relação indivíduo-sociedade, numa perspectiva histórico-cultural da teoria de Vigotski (2003), onde a adaptação é mais que ajustamento social; é fruto da interação e da intervenção do indivíduo na sociedade.

Para ilustrar essa concepção, destaca-se o pensamento de Vigotski (2003), ao afirmar que as características humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo; não são, também, meras consequências do meio externo. O autor defende que as características da pessoa humana resultam da sua interação (dialética) com o meio sócio-cultural, ou seja, o ser humano é capaz de, ao mesmo tempo, formar e transformar, historicamente, o seu meio para atender às suas necessidades, transformando-se a si mesmo.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VIGOTSKI, 2003, p. 40).

Em outras palavras, o ser humano se desenvolve e constrói sua identidade nessa dinâmica relação interativa com a sociedade. Se há a necessidade de adaptação esta deve ser recíproca: indivíduo-sociedade. A educação inclusiva, nesse sentido, apresenta-se como uma possível resposta à adaptação do indivíduo com a sociedade e vice versa.

Para a construção e a garantia de políticas públicas educacionais para a pessoa com deficiência, uma reflexão inicial necessária está relacionada ao próprio reconhecimento dessa população na realidade brasileira e o tanto que ela significa quantitativa e qualitativamente para o país.

As pessoas com deficiência correspondem a um significativo e crescente número populacional no Brasil, o que pode ser observado, comparando-se os dados dos últimos censos demográficos (2000 e 2010) realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, [2010?]), de acordo com o quadro a seguir:

Tabela 1 – População com deficiência no Brasil, em comparação com o total da população brasileira, segundo dados dos censos demográficos de 2000 e 2010.

CENSO	TOTAL DA POPULAÇÃO BRASILEIRA	POPULAÇÃO COM DEFICIÊNCIA BRASILEIRA NO BRASIL	PERCENTUAL
2000	169.799.170	24,6 milhões	14,5%
2010	190.732.694	45,6 milhões	23,91%

Fonte: IBGE, [2010?]

Conforme anteriormente citado, esses dados revelam um número alto e crescente de pessoas com deficiência no Brasil, número este suficientemente significativo e relevante

para que haja políticas públicas, como saúde, trabalho, transporte, habitação, educação etc., destinadas a esse segmento social, que defendam e atendam suas necessidades específicas, compreendidas como direitos sociais, retratados no processo da inclusão social.

Apesar desses dados já sinalizarem um número expressivo, o portal do Ministério da Educação (MEC), através da sessão “Acessibilidade Brasil” afirma que os mesmos não correspondem à realidade, alegando que “O Censo de 2010 realizado pelo IBGE, da mesma forma que o Censo de 2000, não conseguiu levantar com fidelidade as informações sobre as pessoas com deficiência no Brasil, tanto quantitativa quanto qualitativamente”. (BRASIL, 2011).

Para o MEC (BRASIL, 2011), então, a população brasileira com deficiência é superior ao que apontam os dados oficiais. Em função disso, defende a realização de um censo específico, que favoreça o conhecimento de dados reais da população brasileira com deficiência, para que o processo de inclusão social, com políticas públicas, em proporções devidas, seja elaborado e efetivado.

Nada poderá ser feito sem a realização de um censo específico, que mensure e localize as pessoas com deficiência, pois os atuais dados censitários excluem milhões delas e impedem que os gestores públicos formulem políticas de apoio apropriadas e proporcionais às necessidades das pessoas com deficiência, dificultando seu acesso à educação e ao trabalho e impedindo o pleno exercício da cidadania. (BRASIL, 2011, p.1).

Sabe-se, portanto, que investir em políticas educacionais inclusivas para as pessoas com deficiências significa, igualmente, investir num significativo número populacional brasileiro, contribuindo para o combate ao processo de exclusão dos quais são vítimas. Além disso, possibilita-se o rompimento de estigmas como o de incapacidade dessas pessoas, estigmas esses que, uma vez mantidos, podem acentuar sua exclusão social. Por isso, tais políticas não podem estar desvinculadas da construção de novos paradigmas e concepções, que despertem novas atitudes em relação a essas pessoas.

Oficialmente, a legislação dos direitos de políticas educacionais para pessoas com deficiências no Brasil tem o seu marco com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a qual, no seu artigo 208, prevê que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”.

Souza (2007) afirma que houve avanço tanto na legislação internacional quanto na nacional, através de Leis, Declarações e Convenções que “são importantes documentos que apóiam a luta pela construção de um mundo com muito mais justiça e democracia” (SOUZA,

2007, p. 164). Em relação à legislação internacional, o autor destaca: a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), a Conferência Internacional do Trabalho (Genebra – 1983), a Declaração de Salamanca (1994), a Carta para o Terceiro Milênio (Grã-Bretanha – 1999), a Convenção de Guatemala (2001) e a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001). Nacionalmente, Souza (2007) destaca: a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) apud (SOUZA, 2007). Menciona, ainda, que é importante atentar para a existência de leis relacionadas à acessibilidade, estágios, libras, passe livre, entre outras.

Apesar de confirmar os avanços na legislação, Souza (2007, p. 164) apresenta os limites em relação à efetivação da inclusão e à mudança de atitudes da população em geral.

Deparamo-nos, no entanto, com esta contradição: por um lado, as leis são modernas, atualizadas de acordo com os mais importantes valores para a convivência humana. Por outro, a realidade ainda é muito cruel [...]. A maioria destas pessoas não frequenta a escola. Quanto às que frequentam, são inúmeras as dificuldades com que se deparam cotidianamente. Porém, o fato mais grave é que, de todas as barreiras enfrentadas, as mais importantes ainda têm sido as barreiras atitudinais. Temos, então, pela frente um longo desafio: a construção de uma nova mentalidade!

É nesse contexto e com esses desafios que se pensa a educação inclusiva indissociada da educação geral ou regular. A educação inclusiva constitui uma categoria pertencente a uma maior que é a educação, propriamente dita. Portanto, construir a educação inclusiva, significa construir uma nova educação para todas as pessoas; uma educação que se movimenta dinamicamente, de acordo com a realidade e as necessidades que são construídas e identificadas cultural e historicamente.

Nesse sentido, a educação é pensada enquanto movimento, contrariando concepções estáticas. Ela se constrói dinamicamente e, assim, nesse processo de (re) construção, é necessário pensar sobre a viabilidade e a efetivação da educação inclusiva, como consequência da necessidade de combate às práticas de exclusão e como possibilidade de mudanças de pensamento e de atitude frente ao complexo e desafiador processo de inclusão das denominadas minorias sociais, conforme cita Ferreira e Guimarães (2003, p. 154):

Nunca, em tempo algum, se falou tanto na importância da participação de minorias sociais, em ambientes antes reservados apenas àqueles que se enquadravam nos ideais preestabelecidos e perversos de força, beleza, riqueza, juventude, produtividade e perfeição [...]. Trabalhar, inovar e ousar implementar a educação

numa perspectiva inclusiva, não é missão impossível. É, sim, um desafio superável. É uma questão de pensar e mudar.

Para compreender especificamente as questões e os desafios da educação inclusiva, é importante ampliar essa compreensão para as questões gerais da educação no Brasil, questões essas relacionadas a qualquer nível de escolarização. Em se tratando particularmente da complexidade do ensino superior, destaca-se, inicialmente, sua finalidade, a partir do que determina o capítulo IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 35 - 36):

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Analisando os objetivos ou finalidades do ensino superior segundo a LDB/1996 (BRASIL, 1996), observa-se o quanto estes sugerem uma educação promissora e com qualidade, embora também seja sugestivo pensar nas dificuldades estruturais a serem enfrentadas, para que todos os objetivos sejam alcançados, o que implica numa constante luta para efetivá-los, conforme sugere Brandão (2007, p. 106):

[...] os objetivos a serem alcançados pela educação superior brasileira [...] conseguiram abranger, no nosso entendimento, todas as possíveis finalidades que qualquer educação superior digna desse nome deve ter. A dificuldade reside, como em outros temas educacionais, em atingir plenamente ou pelo menos a maioria desses objetivos. Tal dificuldade, porém, não poderia servir como justificativa para que o texto legal não contemplasse todas essas finalidades da educação superior, que devemos sempre lutar para serem alcançadas.

A partir do exposto pela LDB/96 (BRASIL, 1996), e, ainda, do comentário de Brandão (2007), observa-se mais uma vez o quanto é complexo e desafiador o processo da

construção de uma educação superior com qualidade; o quanto é necessário analisar criteriosamente as políticas educacionais propostas, lembrando sempre que a legislação por si só não é suficiente. É necessário, portanto, que sejam construídas condições para que as políticas sejam realmente efetivadas, pois muitas são as dimensões envolvidas, conforme contextualiza Mancebo (2009, p. 15):

A análise das políticas da educação superior é desafiadora, tantas e tão complexas são as dimensões nela implicadas. Trata-se de um universo que comportava, em 2007, data do último Censo da Educação Superior, 4.880.381 estudantes presenciais, inseridos em 2.281 instituições com características bastante diferenciadas – mesmo entre as instituições públicas, nas quais, ao lado das que apresentam qualidade equivalente ao que existe de melhor no plano internacional, encontram-se instituições que reproduzem, em sua criação e desenvolvimento, a trilha da improvisação institucional. A complexidade torna-se maior quando se considera que as mudanças na produção de conhecimento são rápidas e profundas atualmente e que a história pregressa de nossas instituições de ensino superior, salvo exceções, foi marcada pelo pragmatismo, particularmente no que tange à constituição de seu corpo de trabalhadores, docentes e funcionários técnico-administrativos, sem contar com as ambigüidades que se podem detectar nas próprias políticas postuladas para o norteamento desse setor.

Ao reconhecer os desafios relacionados ao ensino superior, admite-se a necessidade de mudanças que possam sugerir soluções para o enfrentamento e até superação das dificuldades. Nesse sentido, Durham (2005) faz uma contextualização histórica e defende a necessidade de inovações na política educacional do sistema público do ensino superior, para que sejam “[...] solucionados problemas estruturais que entravam seu funcionamento e sua expansão”. (DURHAM, 2005, p. 235).

Dessa forma, retomando especificamente à temática da educação inclusiva no ensino superior, acredita-se que a efetivação desta depende das mudanças ou alterações estruturais das políticas educacionais gerais do ensino superior, políticas estas que sejam inclusivas e que se materializem no espaço da universidade, enquanto instituição social, responsável pela geração e difusão do saber, num processo historicamente situado, que considere os problemas sociais e aponte para “[...] a sociedade que desejamos construir, ou seja, a universidade deve servir como meio e lugar de construção de um projeto histórico de sociedade” (FERREIRA, 2001, p. 38). É nessa perspectiva, com um projeto dessa natureza, que se concebe e se defende a educação inclusiva, para que todas as pessoas sejam contempladas, nas suas diferenças e necessidades específicas.

Assim, contemplar a todas as pessoas no ensino superior requer elaborar e viabilizar políticas educacionais, que incluam pessoas historicamente excluídas, lembrando sempre do princípio da educação, inclusive a superior, como um direito de todos (as).

Deve-se ter em mente que a Educação Superior Inclusiva precisa estar fincada na idéia e no princípio de que toda pessoa tem direito à educação, e que a possibilidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem envolve aplicação de sistemas, programas, planejamentos, estudos e práticas educacionais, que levem em conta a diversidade de características e restrições de cada aluno, nos seus diferentes ritmos de aprendizagem e suas necessidades educacionais especiais singulares. (CHAHINI, 2006, p.174).

O processo de inclusão, então, requer uma nova cultura, uma nova forma de pensar, de agir e de construir a vida social, pois se sabe que a organização social não ocorre aleatória ou despretensiosamente. Ela é constituída por uma ideologia materializada que é garantida pelos aparelhos de Estado, conforme sugere Althusser (1974). Esse autor defende que a ideologia se materializa, para reproduzir as relações de produção, através de aparelhos ideológicos do Estado, como, por exemplo, a escola.

A universidade então, enquanto instituição escolar do ensino superior se consolida como um lugar onde não há neutralidade, ou seja, há sempre uma intencionalidade, uma ideologia que sustenta as políticas educacionais. Dessa forma, é complexo pensar na consolidação da educação inclusiva na universidade, observando-se a contradição que há entre o seu princípio básico de construir uma educação para todas as pessoas, ao mesmo tempo em que ela está contextualizada numa realidade – capitalista – cujo princípio dominante não é o de igualdade. Ao contrário, trata-se de um aparelho de Estado com fins específicos, conforme caracteriza Althusser (1974, p. 60):

O aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo aparelho Ideológico de Estado dominante, é o aparelho ideológico escolar.

Para se compreender a questão ideológica que envolve as dificuldades para a efetivação da educação inclusiva no ensino superior, é importante observar alguns aspectos. Um primeiro aspecto complexo e relevante consiste em pensar na superação da ideologia de dominação, discriminação e exclusão, enquanto um investimento precoce a ser iniciado nos primórdios da escolarização, pois é importante lembrar que ao ensino superior precede a educação básica. Portanto, de certa forma, compreende-se que a construção da educação

inclusiva no ensino superior, suas facilidades e/ou dificuldades podem ser consequências de ideologias, princípios e políticas iniciadas na educação básica.

Outro aspecto diz respeito ao fato de que, para a efetiva inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, é necessário o reconhecimento das potencialidades e habilidades dessa pessoa, sem desconsiderar os seus limites e as suas necessidades específicas. Para tanto, é preciso combater o preconceito presente nesse contexto, pois ele reforça a ideologia e a prática da exclusão e dificulta o reconhecimento de suas diferenças como algo legítimo, sem destituí-lo de sua condição de pessoa humana. É o que sugere Costa (2005, p. 188).

O preconceito sempre esteve presente na vida dos sujeitos, representado por atitudes compensatórias para justificar a exclusão, como iniciativas assistencialistas, resultantes da frieza burguesa que procura negar ou ignorar a diversidade humana, e materializado pelo desconhecimento e pela dificuldade de lidar com os significativamente diferentes, impondo a homogeneização e a generalização aos indivíduos deficientes, que tendem a perder sua condição de humanos [...]

Reforçando o exposto, Costa (2005) ressalta que há um clamor mundial por inclusão social e, conseqüentemente, por uma nova cultura escolar. Por isso, compreende-se a educação inclusiva como a possibilidade de acolher todas as pessoas, respeitando as diferenças peculiares do ser humano. Nesse sentido, não são as pessoas que devem se adaptar à instituição de ensino, provando serem capazes de tal adaptação, de se homogeneizarem. Ao contrário, os elementos do processo ensino-aprendizagem devem estar submetidos a cada um (a), na sua diversidade, na sua singularidade.

Acrescenta-se, também, que a inclusão necessita de intervenções sociopolíticas que alterem a realidade, através da mobilização e da organização das pessoas; não pode se restringir a um investimento solitário da pessoa com deficiência. Ao contrário, deve ser estendida a todas as diversas áreas para atingir a todas as pessoas excluídas, onde elas estiverem, conforme defende Santos (2000, p. 81).

Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres.

Assim, a luta pelo direito à educação deve ser de todas as pessoas. Por isso, as condições de acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior demandam encaminhamentos coletivos de luta por esse direito básico. Para essa luta coletiva, é

necessária mudança de atitude, no sentido de inibir a cultura da competitividade, que costuma distanciar ou segregar pessoas, setores ou agrupamentos, o que acaba por favorecer as práticas de exclusão social.

Nesse sentido, Sasaki (1997) aponta outro aspecto desafiador, que é considerar a educação inclusiva, também concebida por ele como educação humanizada, como uma possibilidade de alterar o histórico processo exclusão-inclusão da pessoa com deficiência na educação. Assim, uma vez concebida essa educação humanizada, pode-se conceber, também, uma história diferenciada, com a possibilidade da construção de uma sociedade que melhor contemple e atenda às necessidades de todas as pessoas.

Outros aspectos relevantes para a consolidação da educação inclusiva no ensino superior estão relacionados às condições de acessibilidade e à estrutura curricular. A acessibilidade, no seu sentido amplo, requer o reconhecimento e a efetivação de possibilidades e de condição para que todas as pessoas possam ter ao seu alcance e possam utilizar, com autonomia e segurança, todos os espaços, com a necessária adaptação dos mesmos. Essas adaptações, que são ou devem ser destinadas às pessoas com deficiência física, sensorial ou intelectual, fazem parte do conjunto de critérios para a efetivação da acessibilidade, conforme descreve Brasil (2006b, p. 150):

Acessibilidade diz respeito a locais, produtos, serviços ou informações efetivamente disponíveis ao maior número e variedade possível de pessoas independente de suas capacidades físico-motoras e perceptivas, culturais e sociais. Isto requer a eliminação de barreiras arquitetônicas, a disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos.

Sob o enfoque da acessibilidade, ainda, é importante pontuar que esta não deve se restringir à eliminação de barreiras arquitetônicas. Embora sejam necessárias providências como a construção de rampas, o alargamento das portas, os elevadores, ônibus adaptados etc. para que sejam favorecidos os direitos de todas as pessoas ocuparem e transitarem no denominado espaço social, seja ele público ou privado (local de trabalho, escolas, hospitais, lazer etc.), outras providências são necessárias para a consolidação da inclusão social das pessoas com deficiências nos diversos espaços sociais.

Por isso, foi necessária a criação de uma legislação própria, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência, Lei nº 10098 de 19 de dezembro de 2000 apud (BRASIL, 2006b, p. 113):

Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

No Artigo 2º da Lei nº 10098/2000 apud (BRASIL, 2006b, p. 113-114) são estabelecidas algumas definições importantes, dos quais se destacam: acessibilidade e barreiras, conforme segue:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II – barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em:

a) barreiras arquitetônicas urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;

b) barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados;

c) barreiras arquitetônicas nos transportes: as existentes nos meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa.

Destaca-se, então, que a Lei da Acessibilidade beneficia e é especialmente importante para a pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, ou seja, “a que temporária ou permanentemente tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo”. (BRASIL, 2006b, p. 114).

A acessibilidade, no contexto do ensino superior, está envolvida num complexo e histórico processo, permeado por barreiras, que dificultaram a inclusão e que ainda precisam ser superadas, conforme descreve Magalhães (2006, p. 45):

Até o início da década de 1980, poucas pessoas com deficiência tinham acesso à Educação Superior no Brasil, isto está associado, inclusive, ao não-acesso desta população a Educação Básica e aos Serviços de Reabilitação o que indica neste período sua exclusão em relação aos direitos sociais básicos. Nesta década, a partir da instituição do Ano Internacional da Pessoa Com Deficiência (1981) e da instituição da Década das Nações Unidas Para a Pessoa Com Deficiência (1983–1992), iniciou-se uma discussão sobre a situação de exclusão social vivenciada por estas pessoas, o que ocasionou uma ampliação do número de acessos à Educação Superior. Porém, as formas de acesso não eram adaptadas, ou seja, apenas candidatos com deficiência que apresentassem necessidades educacionais especiais que não exigiam mudanças mais acentuadas nos processos seletivos obtinham sucesso [...]. Soma-se a isto o fato das instituições de ensino superior (IES) não proverem a quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e de aprendizagem visando à permanência com sucesso deste aluno na Educação Superior. Isto ocorria até mesmo porque a legislação específica relativa a esta questão era inexistente [...].

Entende-se, com isso, que a citada quebra de barreiras está relacionada com mudanças de atitudes, o que sugere uma ressignificação de mundo, de valores, de ideologias; representa mudança subjetiva, ou seja, a construção de novos olhares, de homens e mulheres inovados e inovadores, de uma nova forma de viver e de construir a história da humanidade. Talvez esta seja a tarefa mais complexa, mais desafiadora, com maior grau de dificuldade para ser efetivada no processo da inclusão.

Com relação à estrutura curricular – outro procedimento importante, complexo e desafiador para a educação inclusiva no ensino superior – algumas reflexões se fazem necessárias, para que se possa compreender até que ponto ela contempla as diferenças e favorece a acessibilidade no processo ensino-aprendizagem.

Compreende-se que o currículo não é neutro ou despretensioso, uma vez que ele é construído e organizado num certo contexto ideológico, de acordo com determinada realidade social, histórica e cultural. Ele evidencia a prática escolar que, por sua vez, evidencia a prática social; está submetido às políticas educacionais de uma determinada sociedade. Assim, se essa sociedade é capitalista, portanto, classista e excludente, há de se conceber que o currículo seja ou esteja construído nessa mesma perspectiva, repercutindo numa educação, igualmente, excludente.

Por tudo isso, no processo da educação inclusiva, o currículo precisa ser analisado criticamente e utilizado para a construção de um conhecimento amplo e diverso, ao mesmo tempo respeitando as particularidades postas para a construção de uma educação de qualidade.

No processo de seleção e de organização dos conteúdos, Santomé (1998) defende a análise cultural, a análise da sociedade existente e de como ela se desenvolve. Ele defende que a instituição educacional deva proporcionar formação reflexiva e crítica, com perspectivas de transformação dessa realidade.

Pode-se pensar que diversos são os fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos, que permitem refletir e analisar a construção do currículo, compreendendo e contextualizando, também, seus fundamentos sociais, políticos, culturais, históricos e filosóficos e sua relação com a construção do processo ensino-aprendizagem.

A deficiência demanda uma forma alternativa de aprender e ensinar. Para tanto, é necessária a construção de um currículo que se adapte à pessoa, de forma que se respeitem os limites e as potencialidades de cada um (a), que devem ser observados no processo da escolarização, de acordo com o que afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p. 33):

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.

Assim, a estrutura curricular é mais um entre tantos importantes desafios que a educação inclusiva encontra para se efetivar, até porque, no contexto educacional, qualquer elemento constitutivo é mais um na sua especificidade e na sua relevância. Porém, pensar educação inclusiva ou inclusão escolar sem pensar na perspectiva curricular, é não aprofundar a delicadeza do assunto; é limitar-se a uma superficialidade, que pode comprometer a efetivação da mesma.

Nesse sentido, compreende-se que o currículo, uma vez adaptado, pode contribuir com a efetivação da educação inclusiva, favorecendo as reflexões críticas, que apontam para a função da educação na sociedade. Pode, também, estimular reflexão sobre a educação e a sociedade que se deseja, a partir dos princípios da inclusão de todas as pessoas, respeitando-se a diversidade humana e compreendendo que as diferenças presentes nas relações sociais são legítimas e podem contribuir com a pluralidade cultural, que faz da humanidade um conjunto singular de identidades que constituem o universo, pois universal deve ser o ato de incluir.

Acredita-se que a educação inclusiva é beneficiada quando a diversidade humana é respeitada e contemplada na estrutura de um currículo adaptado. Para tanto, a interdisciplinaridade pode ser apresentada como um grande instrumento teórico-metodológico favorável nesse contexto. Segundo Severino (1995), a interdisciplinaridade pressupõe a presença do uno e do múltiplo, não como realidades diferentes, compartimentalizadas, onde uma disciplina possa ocupar o lugar da outra. Ao contrário, necessita que os seus componentes se complementem como uma realidade em que se presentificam tanto o singular quanto o coletivo, tanto a unidade quanto a multiplicidade.

Severino (1995) defende que a interdisciplinaridade não deve ser limitada a um enfoque epistemológico. Ele compreende que a prática interdisciplinar está presente nas diversas esferas do cotidiano da existência humana, e, por esse motivo, defende o sentido antropológico do interdisciplinar, considerando que uma teoria não se fundamenta senão a partir de um conhecimento e este se constrói e ganha importância na existência histórica da humanidade. Assim, do ponto de vista antropológico, o ser humano se constitui como um ser de relações. Esta, provavelmente, é a maior contribuição que a interdisciplinaridade pode oferecer ao processo ensino-aprendizagem, uma vez que prioriza a formação humana num

projeto educacional voltado para o indivíduo, superando sua condição de mera individualidade para a de ser social; ser de relações sociais. Dessa forma, é importante que nenhum objeto fique restrito a uma única área do conhecimento; o objeto pode ser uma produção histórica analisada sob várias abordagens epistemológicas.

A convivência com a diversidade representa desafio, que perpassa as relações sociais, provoca as identidades culturais e pode desembocar em conflitos e dificuldades em lidar com o diferente. No contexto educacional, muitas reformulações precisam ser feitas, envolvendo todos os atores e elementos que constituem o processo ensino-aprendizagem. Entretanto, é necessário o enfrentamento de todos os obstáculos para que se vislumbre a conquista de uma nova educação, de uma nova sociedade, baseada nos princípios da inclusão e nos ganhos humanitários, que se pode obter a partir da valorização da diversidade e das diferenças individuais.

Educacionalmente, a diferença [...] é uma oportunidade porque os embates entre os diversos grupos e indivíduos oferecem ocasiões para explorar o leque de possibilidades humanas que se expressam na cultura e na história; porque as conversas entre os diferentes podem nos ensinar a entender formas alternativas de vida e a desenvolver empatia por elas; e porque aprender a lidar com essa diversidade é uma virtude da cultura cívica democrática. (BURBULES, 2003, p.160).

Compreendendo que os sujeitos não são iguais, que são diferentes entre si, entende-se, também, que a forma de aprender, de obter e produzir conhecimentos, igualmente, o é. Nesse sentido, as pessoas com deficiência, seja esta física, sensorial, intelectual ou múltipla, são, acima de tudo, pessoas e fazem parte do grupo social como qualquer um; são sujeitos e a educação é um direito básico de qualquer sujeito.

Um dos aspectos mais relevantes, no estudo da inclusão da pessoa com deficiência, está relacionado ao reconhecimento dos direitos historicamente reivindicados e conquistados. E, para que esses direitos sejam garantidos, são necessárias políticas públicas específicas, respaldadas por uma legislação própria, destinada para esse fim.

No contexto da educação, é necessário identificar e compreender as iniciativas e diretrizes das políticas educacionais nacionais do MEC para a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior. Nesse sentido, é importante abordar alguns pontos preliminares relacionados à história, função e intencionalidade desse órgão, uma vez que o mesmo foi criado e desenvolvido dentro de uma realidade específica do Estado brasileiro.

Conforme dados do Portal do MEC (BRASIL, [2012?]a), sobre sua institucionalidade e seu histórico, em 1930, por ocasião do primeiro governo de Getúlio de

Vargas, foi criado o Ministério de Educação, inicialmente com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública. Suas atividades iniciais estavam vinculadas a vários Ministérios como Saúde, Esporte, Educação e Meio Ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. Somente em 1953, com a criação do Ministério da Saúde, foi favorecida a emancipação do, então, Ministério da Educação e Cultura (MEC).

No percurso histórico do MEC, muitos movimentos e mudanças ocorreram desde a sua criação. Destaca-se, inicialmente, um marco importante que trouxe implicações consideráveis, conforme cita Brasil ([2012?]a):

Em 1932, um grupo de intelectuais preocupado em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado lança o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira. O manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nessa época, a igreja era concorrente do Estado na área da educação.

Em relação, ainda, à história do MEC, outros marcos importantes são destacados por Brasil ([2012?]a), conforme segue:

- a) A promulgação da Constituição Federal, em 1934, quando a educação passou a ser vista como um direito de todas as pessoas e garantida pelo poder público;
- b) A aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961 que, entre outros aspectos, favoreceu a descentralização do sistema educacional brasileiro;
- c) A reforma universitária de 1968, que demarcou um avanço na educação superior brasileira ao assegurar autonomia didático-científica, disciplinar administrativa e financeira às universidades e instituiu um modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas;
- d) A instituição de uma nova LDB, em 1971, onde, entre outras diretrizes, destaca-se a obrigatoriedade do ensino para a faixa entre os sete e quatorze anos, além dos princípios da adaptação curricular às realidades regionais;
- e) A desobrigação do MEC em relação às políticas relacionadas à cultura e ao desporto, em 1995, quando o MEC passou a ser responsável apenas pela área da educação;
- f) Uma nova reforma na educação brasileira implantada com a mais recente LDB, em 1996, que apresentou mudanças às leis anteriores a serem aplicadas nos

diversos níveis de escolarização e que passaram a determinar as diretrizes das políticas educacionais vigentes;

- g) O lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, com diretrizes de investimento na educação básica, profissional e superior.

Segundo dados do Portal do MEC (Brasil, [2012?]b), o referido órgão está estruturado em seis secretarias: Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) e Secretaria de Educação Superior (SESU).

Das seis secretarias do MEC, este trabalho destacará as envolvidas com as políticas educacionais relacionadas ao ensino superior e à educação inclusiva, que são: SECADI, SERES e SESU, que serão caracterizadas a seguir.

Segundo o Portal do Ministério da Educação (BRASIL, [2012?]b), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) é uma secretaria que abrange várias temáticas, que demandam políticas educacionais nas áreas da alfabetização, educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, do campo, indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais e educação especial, sendo esta última temática a que demanda a atenção deste trabalho. Como objetivo dessa secretaria, destaca-se que:

O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental visando à efetivação de políticas públicas transversais e interssetoriais. (BRASIL, [2012?]b).

A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) regula e supervisiona as instituições públicas e privadas de ensino superior e cursos superiores de bacharelado, licenciatura e tecnológico, seja na modalidade presencial ou à distância. Seus objetivos consistem em:

Zelar para que a legislação educacional seja cumprida e suas ações buscam induzir a elevação da qualidade do ensino por meio do estabelecimento de diretrizes para a expansão dos cursos e instituições, da conformidade às diretrizes curriculares nacionais e de parâmetros de qualidade de cursos e instituições. (BRASIL, [2012?]b).

Por último, a Secretaria de Educação Superior (SESU), cujas funções e responsabilidades estão diretamente relacionadas com o planejamento, coordenação, supervisão e implementação de políticas educacionais específicas para o ensino superior.

A Secretaria de Educação Superior (SESU) é a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. A manutenção, supervisão e desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior (IFES) e a supervisão das instituições privadas de educação superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também são de responsabilidade da SESU. (BRASIL, [2012?]b).

Em relação às políticas educacionais destinadas à inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, foram identificadas, inicialmente, alguns Documentos Internacionais, Leis, Decretos, Portarias, Resoluções citados e reconhecidos pelo MEC, mais especificamente pela SECADI ([BRASIL, 2012?]b)), como uma legislação própria sobre direitos gerais da pessoa com deficiência. Nesse sentido, embora não se trate de uma legislação restrita ou específica para a educação inclusiva no ensino superior, observa-se que suas diretrizes se estendem, também, a esse segmento educacional, podendo favorecer o norteamento de políticas, programas e ações do MEC voltados para esse fim. Dessa forma, destaca-se a necessidade de citar parte dessa legislação, conforme segue:

Quadro 1 - Legislações internacional e nacional dos direitos da pessoa com deficiência citadas pelo MEC

LEGISLAÇÃO	
DOCUMENTOS INTERNACIONAIS	PRINCÍPIOS
Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, em 1975	Proteção dos direitos das pessoas com deficiência
Declaração de Salamanca, em 1994	Equalização das oportunidades para as pessoas com deficiência
Carta para o Terceiro Milênio, em 1999	Compromisso internacional de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e sua inclusão social
Convenção da Guatemala, em 2001	Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência
Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, em 2001	Aceitação das diferenças humanas; defesa dos direitos das pessoas com deficiências e da sociedade inclusiva
Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2007	Reconhece a pessoa com deficiência e os seus direitos de autonomia e inclusão social
DOCUMENTOS NACIONAIS	PRINCÍPIOS
Lei nº 8069/90	Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente
Lei nº 10.098/94	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com

	deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências
Lei nº 10.048/00	Dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, idosos com idade igual ou superior a 60 anos, gestantes, lactantes e pessoas acompanhadas por crianças de colo
Lei nº 10.436/02	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências
Decreto nº 3.956/01	(Convenção da Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência
Decreto nº 5.296/04	Regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 com ênfase na promoção de acessibilidade
Decreto nº 5.626/05	Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS
Decreto nº 6.214/07	Regulamenta o Benefício de Prestação Continuada (BPC) da assistência social devido à pessoa com deficiência
Decreto nº 186/08	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007
Decreto nº 6.571/08	Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE
Decreto nº 6.949/09	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
Portaria nº 3.284/03	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições
Portaria nº 976/06	Critérios de acessibilidade os eventos do MEC
Resolução nº4 CNE/CEB 4/2009	Dispõe sobre diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado da educação básica

Fonte: Portal do MEC (BRASIL, [2012?]b)

Ressalta-se, novamente, que o quadro 1 não demonstra a totalidade da legislação de direitos conquistados para a inclusão da pessoa com deficiência. Foi citada, somente, a legislação registrada pelo MEC, considerando-se que esta pode fundamentar suas políticas educacionais inclusivas para a educação superior.

Especificamente em relação à educação inclusiva no ensino superior, foi identificado, no link “Programas e Ações” do Portal do MEC (BRASIL, [2012?]c) o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), cujos princípios e diretrizes estão relacionados com essa temática. Salienta-se que este foi o programa identificado, tanto no MEC quanto na UFMA, como o único encaminhamento específico destinado à inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior.

Dessa forma, este trabalho destacará, no capítulo a seguir, detalhes sobre o Programa INCLUIR, bem como outras iniciativas relevantes relacionadas à construção de políticas educacionais inclusivas para a pessoa com deficiência na UFMA.

4 CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Conforme sugere o título deste capítulo, o mesmo discorrerá sobre o processo de construção de políticas educacionais inclusivas na UFMA, especificamente as destinadas às pessoas com deficiências.

Inicialmente, contextualiza-se a instituição, com um breve levantamento de sua história, sua estrutura organizacional e sua missão para, em seguida, apresentar as principais diretrizes relacionadas ao tema, das quais se destacam: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), o Plano de Metas e Relatório de Gestão da UFMA, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) e, por fim, o Núcleo de Acessibilidade da UFMA (NUACEUFMA).

4.1 Histórico, estrutura organizacional e missão da UFMA

Registra-se que, apesar da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) possuir oito campi em todo o Estado do Maranhão, a saber: Pinheiro, Bacabal, Imperatriz, Grajaú, São Bernardo, Codó, Chapadinha e Bacanga, os dados desta pesquisa documental impressa, que sustenta este presente trabalho, foram obtidos somente no campus do Bacanga, em São Luís-MA.

A história da UFMA está diretamente relacionada à também história do ensino superior no Maranhão. A UFMA é fruto da iniciativa da Academia Maranhense de Letras, Fundação Paulo Ramos e Arquidiocese de São Luís, que fundaram a Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, em 1953. Posteriormente, em 1958, tornou-se Universidade do Maranhão, fundada pela Sociedade Maranhense de Cultura Superior (SOMACS), sua, então, mantenedora. (UFMA, [2012?]a).

Ligada, inicialmente, à Igreja Católica e ao arcebispo de São Luís (seu chanceler), em 1966, foi criada a Fundação Universidade do Maranhão (FUM), com vistas à

Universidade do Maranhão, por sua vez ligada ao Ministério da Educação (MEC), sendo que, na época, já agregava a faculdade de Filosofia, a Escola de Enfermagem São Francisco de Assis, a Escola de Serviço Social, a Faculdade de Ciências Médicas, a Faculdade de Direito, a Escola de Farmácia e Odontologia - instituições isoladas federais e a Faculdade de Ciências Econômicas. (UFMA [2012?]a).

No âmbito da gestão de 2012, a UFMA apresenta a seguinte estrutura organizacional: a Reitoria e cinco pró-reitorias, sendo duas administrativas: Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRH) e Pró-Reitoria de Gestão e Finanças (PROGF) e três acadêmicas: Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPPG). (UFMA, [2012?]b). A Estrutura organizacional da UFMA é apresentada sinteticamente no Anexo C deste trabalho.

À Reitoria e vice-reitoria estão diretamente ligados o (a) Procurador (a) Federal Chefe, o (a) Sub-Procurador (a) Federal Chefe, a Assessoria de Planejamento e Ações Estratégicas, o (a) Chefe de gabinete do Reitor, e diversas Assessorias (de Comunicação, herbário, interiorização, Convênio, Orçamento, Planejamento de Avaliação Institucional, Tecnologia de Educação e Informação, Gestão e Finanças, Ações Estratégicas). (UFMA, [2012?]b).

Constituem, também, a estrutura organizacional da UFMA a Prefeitura de Campus (PRECAM) e os Núcleos Operacionais: Núcleo de Relações Públicas e Cerimonial (NRPC), Núcleo de Assuntos Estudantis (NAE), Núcleo de Evento e Concursos (NEC), Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI), Núcleo de Educação à Distância (NEAD), Núcleo Integrado de Bibliotecas (NIB) e Núcleo de Acessibilidade (NUACE). Destacam-se, também, alguns importantes setores/serviços, como: Restaurante Universitário (RU) Rádio Universidade (RADIUN), Gráfica Universitária, entre outros. (UFMA [2012?]b).

Os diversos cursos de graduação oferecidos pela UFMA estão distribuídos em quatro Centros de Ensino: Centro de Ciências Humanas (CCH), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Sociais (CCSO) e Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET). (UFMA, [2012?]b).

De acordo com a missão institucional da UFMA, parece absolutamente possível e coerente esperar que a referida instituição possa gerar e gestar políticas educacionais inclusivas para pessoas com deficiência, de forma a contribuir com o investimento nas potencialidades dessas pessoas, conseqüentemente com o seu desenvolvimento, portanto, primando pelos princípios humanísticos postulados em sua missão, que consiste em:

Gerar, ampliar, difundir e preservar idéias e conhecimentos nos diversos campos do saber, propor soluções visando ao desenvolvimento intelectual, humano e sócio-cultural, bem como à melhoria de qualidade de vida do ser humano em geral e situar-se como centro dinâmico de desenvolvimento local, regional e nacional, atuando mediante processos integrados de ensino, pesquisa e extensão, no aproveitamento das potencialidades humanas e da região e na formação cidadã e profissional, baseada em princípios humanísticos, críticos, reflexivos, investigativos, éticos e socialmente responsáveis. (UFMA, 2011, p. 15).

Um marco importante, identificado na presente pesquisa, foi a adesão da UFMA ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI). Por isso, optou-se por mencioná-lo, pois, apesar do referido Programa não ser direcionado especificamente para a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, tem como direcionamento a reestruturação, expansão e inclusão social no contexto universitário, podendo, assim, fornecer elementos que favoreçam a análise do processo de inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, especificando a realidade da UFMA.

4.2 O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI)

Em relação ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), este foi instituído pelo Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2008), com a proposta de expansão do ensino superior e a ampliação do acesso e da permanência na educação superior.

A meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação. Para alcançar o objetivo, todas as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram ao ministério planos de reestruturação, de acordo com a orientação do Reuni. As ações preveem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão. (BRASIL, [2012?]c).

Embora o REUNI não seja um programa direcionado especificamente para a inclusão da pessoa com deficiência, optou-se por selecioná-lo para este trabalho em virtude dos seus pressupostos de defesa da ampliação do acesso e da permanência na educação superior e do seu discurso em favor da inclusão social, no que se pode supor que, a partir dos critérios abrangentes desse programa, é possível vislumbrar a contemplação dos interesses gerais da comunidade acadêmica, assim como as necessidades específicas da pessoa com deficiência no ensino superior, pois as propostas do referido programa apontam para a

possibilidade de mudança de paradigmas favoráveis à educação superior democrática, com qualidade e com inclusão social.

Os desafios do novo século exigem uma urgente, profunda e ampla reestruturação da educação superior que signifique, no contexto democrático atual, um pacto entre governo, instituições de ensino e sociedade, visando a elevação dos níveis de acesso e permanência, e do padrão de qualidade. O país encontra-se em um momento privilegiado para promover, consolidar, ampliar e aprofundar processos de transformação da sua universidade pública, para a expansão da oferta de vagas do ensino superior, de modo decisivo e sustentado, com qualidade acadêmica, cobertura territorial, inclusão social e formação adequada aos novos paradigmas social e econômico vigentes, conforme preconizam as políticas de educação nacionais. (BRASIL, 2007, p.9).

Em relação aos pressupostos da inclusão social, apontada como princípio básico do REUNI, observa-se que o Programa explicita as condições socioeconômicas do discente e que não há uma menção específica à pessoa com deficiência. Este fato, porém, não precisa inibir a compreensão da amplitude do tema inclusão, podendo-se, portanto, estender sua abrangência às questões específicas dos estudantes com deficiências, sobretudo considerando-se que muitos deles, também, podem estar na categoria de pessoas com condições socioeconômicas desfavoráveis e que, nesse sentido, precisam ser contemplados com igualdade de oportunidades.

A ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil objetiva a igualdade de oportunidades para o estudante que apresenta condições sócio-econômicas desfavoráveis. Esta medida está diretamente associada à inclusão, democratização do acesso e permanência de forma a promover a efetiva igualdade de oportunidades, compreendidas como partes integrantes de um projeto de nação. (BRASIL, 2007, p.6).

De acordo com Brasil (2007), vários são os critérios e princípios do REUNI, entre eles estão a reestruturação e expansão das universidades, uma maior oferta de número de vagas e empenho pelo combate à evasão do sistema acadêmico e capacitação do docente. Esses princípios são sustentados por objetivos como:

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior. (BRASIL, 2007, p.10).

Esses princípios são direcionados para a realidade acadêmica de um modo geral. Pode-se pensar, porém, que, uma vez aplicados e encaminhados, esses princípios poderão favorecer alguns interesses e necessidades dos estudantes com deficiência. Por exemplo, para a reestruturação e expansão das universidades, faz-se necessária a ampliação de sua estrutura

predial com novas edificações que, necessariamente, precisam estar submetidas aos critérios de acessibilidade, de modo a favorecer a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente acadêmico. Quanto ao aumento de vagas, acesso e permanência e combate à evasão do sistema acadêmico, todas as providências cabíveis poderão favorecer igualmente o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior. Em relação à capacitação do docente, pode-se pleitear, nesse processo, a habilitação e a capacitação específica para lidar com alunos com deficiências.

Enfim, apesar dos critérios, princípios e objetivos do Programa REUNI não tecerem questões específicas, destinadas à inclusão da pessoa com deficiência, pode-se vislumbrar a contemplação de alguns interesses e necessidades dos estudantes com essas características no ensino superior, pois a princípio se trata de medidas de inclusão social. Entretanto, é necessário que se faça a análise e avaliação sobre a aplicabilidade, resultados e consequências desse Programa no ambiente acadêmico.

Assim, em relação às políticas educacionais inclusivas para a pessoa com deficiência, algumas expectativas foram geradas quando em 2007 o Conselho Universitário da UFMA, em sua maioria, aprovou o Programa REUNI, do governo federal.

É importante, porém, registrar que o REUNI sofreu resistências e críticas, dentre as quais, destacam-se alguns pontos citados por Ribeiro (2011), como, por exemplo, o compromisso assumido na ocasião da adesão da UFMA ao referido Programa, com a reestruturação dos seus campi e às metas de abertura de novas vagas e cursos, conforme cita Ribeiro (2011, p. 31):

[...] Nessa ocasião, a UFMA, assumiu um compromisso junto ao MEC de reestruturação dos seus *campi*, traçando um complexo planejamento, que envolve, sobretudo, a abertura de novas vagas e cursos no período compreendido entre 2008 e 2012. Uma das principais metas definidas pelo programa foi a oferta de 1.580 novas vagas ao longo desses cinco anos, nas diversas modalidades, assim distribuídas: 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. Em 2011, ainda faltando um ano para o término do prazo estabelecido, a UFMA atingiu o quantitativo de 1.921 novas vagas, superando assim a meta prevista da abertura de 1.580 novas vagas até 2012.

Segundo Ribeiro (2011), esse processo remete a uma importante complexidade, uma vez que, apesar de ser motivo de comemoração o aumento de vagas, existem obstáculos que preocupam e que podem comprometer esse processo. Por isso, a referida autora defende a necessidade de analisar sob quais condições são oferecidas as referidas vagas. Segundo ela,

O aumento do número de alunos deve estar diretamente associado à ampliação de investimentos. É indispensável a disponibilidade de infraestrutura adequada e a contratação de servidores em número suficiente para atender às demandas criadas. Entretanto, sabe-se que o repasse de recursos para a expansão das IFES está atrelado às incertezas da execução orçamentária do governo. (RIBEIRO, 2011, p. 32).

Outra crítica significativa de Ribeiro (2011) ao REUNI está relacionada diretamente com os princípios da administração pública e à preocupação com os indicadores de produtividade do ensino superior público, sem considerar a qualidade do mesmo.

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, p. 32).

Por fim, Ribeiro (2011) registra a insatisfação com as dificuldades enfrentadas no processo de reestruturação da UFMA, em conformidade com os princípios do REUNI e registra o contraditório cenário que envolve, de um lado, paciência e resignação e, de outro, enfrentamento e reivindicação por melhorias.

Na UFMA já é possível visualizar alguns sinais decorrentes do descompasso entre o plano idealizado e o plano até então concretizado. Convive-se em um grande 'canteiro de obras', entre reformas e construções, na sua maioria, com prazo de entrega expirado. Este cenário tem-se configurado por atitudes de paciência e resignação, mas também por atitudes de enfrentamento e reivindicação frente às dificuldades vivenciadas. (RIBEIRO, 2011, p. 32-33).

Para analisar mais detalhadamente as possíveis implicações e consequências da adesão do REUNI pela UFMA, ressalta-se a importância de registrar algumas informações gerais sobre essa universidade, destacando-se seus Planos de Metas e seus Relatórios de Gestão.

4.3 Plano de Metas e Relatório de Gestão da UFMA

O Plano de Metas da UFMA de 2012 registra 108 (cento e oito) objetivos com suas respectivas estratégias, metas, indicadores e, ainda, com a identificação dos setores responsáveis pelas ações. Desses 108 objetivos, foram detectados 02 (dois) relacionados a políticas para a pessoa com deficiência, sendo um deles (objetivo 012) para a própria UFMA

(relacionado ao eixo acadêmico) e o outro (objetivo 078) para o Colégio Universitário (COLUN), conforme se verifica no quadro 2:

Quadro 2 - Objetivos do Plano de Metas UFMA 2012 relacionados a políticas educacionais inclusivas para a pessoa com deficiência

OBJETIVO	ESTRATÉGIAS	METAS	INDICADORES	RESPONSÁVEL
O12 – Fortalecer a política de ações afirmativas	E1 – Fortalecer os Programas de Ações Afirmativas, garantindo o acesso aos cursos de graduação presenciais da UFMA	M1 – Preenchimento de vagas reservadas para políticas de ações afirmativas, visando atingir, por curso de graduação presencial, 15% para afrodescendentes, 20% para escola pública	Ingressos por cota.	PROEN
	E2 – Fortalecer os Programas de Ações Afirmativas, garantindo o acesso aos cursos de graduação presenciais da UFMA	M1 – Preenchimento de vagas reservadas para políticas de ações afirmativas, visando preencher 30% das vagas reservadas para indígenas e 60% das vagas reservadas para deficientes		
O78 - Implementar o Projeto de Acessibilidade às Pessoas com necessidades especiais.	E1 – Implementar o Projeto de Acessibilidades com o uso de sinalização no espaço do COLUN	M1 – Colocar nas salas de aula, nos corredores e demais espaços da escola e sinalização tátila.	Projeto elaborado, em processo de execução.	PRECAM / COLUN
		M2 – Colocar os corrimões nas rampas de acesso ao Prédio em construção, bem como a rampa de acesso à quadra poliesportiva do COLUN.		

Fonte: Plano de Metas UFMA 2012 (UFMA, 2012a, p. 9 e 27)

A exposição do quadro 2 permite analisar o quanto é frágil e tímida a iniciativa de estabelecimentos de políticas educacionais inclusivas para a pessoa com deficiência na UFMA, considerando, sobretudo, a existência de somente dois itens destinados a esse fim, dentre os cento e oito objetivos do Plano de Metas e, destes dois, um ser direcionado para o Colégio Universitário, assim mesmo, em função das políticas de ação afirmativa do governo federal.

Nesta pesquisa, obteve-se acesso a outro instrumento de análise que foram os Relatórios de Gestão 2009 e 2010, com assuntos relacionados ao REUNI e às políticas educacionais para pessoas com deficiência em diversas ações orçamentárias. Segundo registra o Relatório de Gestão 2010 (UFMA, 2011, p. 15):

Cabe à Universidade Federal do Maranhão a execução de Políticas Públicas de Ensino Superior, mantendo-se a visão que a orienta de ser um Centro de Excelência em conhecimento nas áreas das Ciências Humanas, da Saúde, Sociais Aplicadas e Tecnológicas, e mantendo-se o prazo de 2013 como meta para que a UFMA se torne referência na região Norte-Nordeste. [...]. Atualmente as ações da Instituição estão centradas nos objetivos fundamentais de otimização dos recursos disponibilizados, de iniciativas de expansão, de reestruturação, que se anunciam na frase que caracteriza a atual gestão: inovação e inclusão social.

Um dos aspectos importantes para a viabilização das ações propostas pela UFMA diz respeito à programação/execução orçamentária. Por isso, esse é um importante aspecto do Relatório de Gestão 2010 (UFMA, 2011, p.15). Nesse sentido, identificam-se algumas ações que podem contribuir para o exercício da cidadania. Porém, observa-se como há pouca ou nenhuma ênfase à pessoa com deficiência. Destes poucos, destacam-se os Projetos Didáticos do Colégio Universitário (COLUN): cursos de capacitação em LIBRAS E BRAILLE (Ação Funcionamento do Ensino Médio na Rede Federal).

No Relatório de Gestão 2009 (UFMA, 2010), são apresentados, entre outros dados, os objetivos e metas institucionais e/ou programáticos que registram as responsabilidades institucionais e o papel na execução das políticas públicas.

Atualmente as ações da Instituição estão centradas nos objetivos fundamentais de otimização dos recursos disponibilizados, de iniciativas de expansão, de reestruturação, que se anunciam na frase que caracteriza a atual gestão: inovação e inclusão social. Suas atividades obedecem a princípios básicos, como a manutenção da condição de Universidade Pública e de Qualidade Social. Em razão de sua condição de Universidade pública, a UFMA busca participar da conquista de direitos civis, políticos e sociais, de que deriva o exercício da cidadania plena, com as responsabilidades social e ética na promoção da qualidade de vida e do desenvolvimento social do Estado, da Região e do País. Essa conquista não se restringe à oferta de cotas de vagas especiais para categorias específicas, mas refere-se, principalmente, às ações que garantam a permanência de seu alunado, a conclusão dos cursos iniciados e a ampliação do acesso ao ensino superior, tanto pela criação de novas vagas como pela ativação e criação de Campi no continente, ampliando os limites espaciais de sua influência. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010, p. 11).

Observa-se que os objetivos e metas citados demonstram coerência com os princípios do REUNI, consequência da adesão da UFMA ao referido Programa. Outra observação refere-se à ausência de citações específicas para ações destinadas à pessoa com

deficiência, embora os seus princípios defendam inclusão, acesso e permanência dos estudantes, expansão, responsabilidade social, conquista de direitos, exercício da cidadania, entre outros aspectos.

Em relação ao REUNI, foram realizadas várias ações, que contemplam as propostas desse Programa, das quais se destacam aquelas que podem ser extensivas às demandas específicas para a inclusão da pessoa com deficiência na UFMA. Como exemplo, cita-se:

Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão, elaborados pelas Universidades Federais, no exercício de sua autonomia, que visem o aumento do número de estudantes, a redução da evasão, o completo aproveitamento da estrutura instalada e a adequação e modernização da estrutura acadêmica e física das instituições, por meio de obras de pequeno vulto, incluindo reforma, construção, aquisição de equipamentos, materiais e serviços. A expansão referida nesta ação não pode caracterizar início de projetos de grande vulto que, conforme legislação em vigor, só poderão ser executados à conta de crédito orçamentário específico, vedado o empenho de valores a eles destina do sem outra dotação.(UFMA, 2010, p. 67).

Nota-se que o investimento na reforma e modernização da estrutura acadêmica e física da UFMA não explicitam possibilidades orçamentárias para ampliação da acessibilidade arquitetônica ou outros investimentos em demandas de inclusão para a pessoa com deficiência.

Outra ação que pode ser destacada na perspectiva da inclusão, desta vez especificando as pessoas com deficiência⁶, é Fomento e Inclusão Social e Étnico-Racial na Educação Superior. Em sua descrição a ação garante

Apoio financeiro a projetos educacionais apresentados pelas instituições públicas de Educação Superior que primem pela excelência acadêmica e contribuam para a democratização na Educação Superior, por meio de ações que potencializem o ingresso, o desenvolvimento e o sucesso de estudantes, em especial os oriundos de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com necessidades educacionais especiais proporcionando, também, novas possibilidades formativas em resposta a demandas específicas emergentes e à inclusão social. (UFMA, 2010, p. 91).

Destaca-se, também, a Ação Desenvolvimento de Projetos Educacionais para Acesso e Permanência na Universidade de Estudantes de Baixa Renda e Grupos Socialmente Discriminados, cuja finalidade consiste em:

Apoiar o desenvolvimento de ações de promoção de acesso e permanência com qualidade na Universidade para estudantes indígenas, afrodescendentes, pessoas de baixa renda e grupos socialmente discriminados, bem como apoiar a formação de

⁶ Apesar do Relatório de Gestão (UFMA, 2010) fazer referências a pessoas com necessidades educacionais especiais ou portadoras de deficiências, sabe-se que a terminologia recomendada é pessoas com deficiência, conforme Parecer nº 21/CONADE/SEDH/PR de 02 de julho de 2009. (BRASIL, 2009).

professores em cursos de licenciatura específico, definido segundo áreas de conhecimento (Linguagens, artes e Literatura, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Agrárias, intercultural bilíngüe/multilíngüe indígena, específico e diferenciado), considerando a sociodiversidade das populações do campo e indígenas, de modo a prover as escolas de profissionais capazes de ministrar aulas para todas as etapas da Educação Básica, principalmente nas comunidades indígenas e no campo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010, p. 93).

Apesar de se referir a grupos socialmente discriminados, esta ação não contempla demandas específicas da pessoa com deficiência. Segundo, ainda, o Relatório de Gestão 2009 (UFMA, 2010, p. 93), a referida ação é destinada ao “Programa Conexões de Saberes – diálogos entre a universidade e as comunidades populares e escola aberta”, para garantir a permanência de estudantes de baixa renda, com oficina de formação dos bolsistas e atividades desenvolvidas nas comunidades e escolas (oficinas temáticas; direitos humanos, estatuto da criança e do adolescente, relações étnico-raciais, violência e exploração sexual contra crianças e adolescentes. Considera-se, entretanto, que as pessoas com deficiências deveriam estar explicitadas entre as citadas como pertencentes a grupos socialmente discriminados, o que, sem dúvida, facilitaria a execução de ações específicas destinadas a essas pessoas na UFMA.

No Relatório de Gestão de 2010 (UFMA, 2011), não são apresentados significativos progressos em relação à inclusão da pessoa com deficiência na UFMA. Destacam-se, porém, algumas ações no Programa “Brasil Universitário” (REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e Readequação da Infraestrutura da Universidade Federal do Maranhão; Reforma e Modernização de Infra-Estrutura das IFES) e no Programa “Educação para a Diversidade e Cidadania” (Fomento e Inclusão Social e Étnico-Racial na Educação Superior; Apoio à Inserção das Temáticas de Cidadania, Direitos Humanos e Meio Ambiente no Processo Educacional).

Em conformidade com as ações previstas no seu Relatório de Gestão de 2010, a UFMA apresenta as seguintes realizações no campus do Bacanga, em São Luís-MA e nos demais campi⁷, conforme dados oficiais (UFMA, 2011, p. 52-86):

- Reestruturação de 70% dos projetos pedagógicos, de modo a atender as atuais exigências legais e elaboração e implantação de 3 projetos pedagógicos dos novos cursos;

⁷ No Relatório de Gestão 2010 (UFMA, 2011), as ações orçamentárias agrupam o campus do Bacanga, em São Luís-MA e os demais campi.

- Ingresso de 50% de estudantes de escolas públicas, sendo 25% de afro-descendentes, reservadas 2 vagas anuais para indígenas e 2 para portadores de deficiência;
- Elaboração e aprovação dos novos cursos projetados no REUNI: Ciências Humanas, Ciências Naturais e Linguagens e Códigos executados nos Campi de Pinheiro, São Bernardo, Codó, Bacabal, Imperatriz e Grajaú;
- Para Implantação dos novos cursos foi desenvolvido um seminário de Abertura “Construindo Novas Licenciaturas na UFMA”;
- Adequação de 90% da estrutura curricular às determinações da Nova Lei de Estágio, incluindo atividades que articulem a educação superior com a profissional e tecnológica;
- Ampliação do número de bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/MEC), para redução de taxa de evasão;
- Realização de serviços de recuperação e reestruturação da infraestrutura física da Universidade: fornecimento e instalação de grades, portas, alamedas e grelhas em diversos prédios da UFMA; reforma e adaptação no Centro de Ciências Sociais; reforma da Gráfica Universitária e adaptações no prédio do Campus de Imperatriz;
- Adaptação para acessibilidade do edifício sede do Centro de Ciências Sociais (CCSO);
- Construção de edifício padrão de administração, salas de aula, muro, guarita, pórtico e acabamento do muro dos Campi de Codó (com 55% da obra concluída) e Bacabal (com 85% da obra concluída);
- Aquisição de conjunto de mesas/cadeiras para professor, mobiliário para o Campus de São Bernardo e Pinheiro e material permanente;
- Reforma do edifício sede do laboratório de anatomia (com 94% da obra concluída);
- Restauração e requalificação da antiga Fábrica Santa Amélia (com 4% da obra realizada);
- Instalação e montagem de rede de conectividade;
- Recuperação das vias da UFMA e serviços de terraplanagem;

- Serviços Básicos;
- Aquisição de veículos tipo pick-up;
- Aquisição e montagem de subestação elétrica;
- Projeto “Eletrificação com Construção de Cabine para unidade de medição do Campus IV - Chapadinha - Ampliação da Rede Elétrica de Média Tensão e Projeto de Quatro Subestações”;
- Projeto “Eletrificação com Construção de Cabine p/ unidade de medição do Campus II – Imperatriz - Ampliação da Rede Elétrica de média tensão e Projeto de uma Subestação”;
- Projeto “Eletrificação do Pólo de São Bernardo – Campus de Chapadinha”;
- Projeto “Adaptações para Acessibilidade do Centro de Ciências Sociais – CCSO no Campus do Bacanga”;
- Projeto "Construção do Edifício Padrão de Administração e Salas de Aulas - Campus Bacabal";
- Projeto "Construção do Edifício Padrão de Administração e Salas de Aulas - Campus Pinheiro";
- Projeto "Construção do Edifício Padrão de Administração e Salas de Aulas - Campus Codó";
- Projeto "Construção do Edifício Padrão de Administração e Salas de Aulas - Campus Grajaú";
- Projeto “Construção de Muro do Pólo de São Bernardo - Campus chapadinha”; construção de edifício padrão de administração, salas de aulas, muro, guarita, pórtico e acabamento do muro dos Campi de Grajaú (45% concluída) e Pinheiro (55% concluída);
- Construção de guarita de acesso ao Sá Viana (com 88% da obra concluída);
- Construção do edifício sede do Departamento de Biologia (com 10% da obra concluída);
- Construção da quadra do campus de São Bernardo;
- Aditivo de acessibilidade do edifício do CCSO;
- Construção da Biblioteca Central;
- Construção do muro de fechamento do lote - Ilha das Coitadas em Pinheiro;

- Reforma e ampliação do edifício sede do Núcleo de Tecnologia da Informação de Redes (NTI);
- Construção do restaurante terceirizado do Campus de Chapadinha (com apenas 1% da obra concluída);
- Aditivo da reforma da piscina do Núcleo de Esportes;
- Ampliação do prédio de administração e salas de aula dos Campi de Bacabal, Codó, Pinheiro, Grajaú e São Bernardo;
- Ampliação do edifício sede do curso de odontologia (99% concluída);
- Recuperação e adaptações, interna e externa, nos edifícios: CCET, CCH, CCSO, PRECAM, CASTELÃO, NE e RU e vias de contorno do CCH;
- Reforma do NEC, concluída;
- Reforma do laboratório de anatomia (94% concluída);
- Recuperação da malha viária do Campus do Bacanga (0,1% realizada);
- Projeto “Humanização da Assistência aos Pacientes com Insuficiência Renal Crônica em Tratamento Hemodialítico” no Hospital Universitário Presidente Dutra, em São Luís - MA;
- Projeto “Atendimento ambulatorial no serviço de dor do Hospital Universitário Presidente Dutra”, em São Luís;
- Recursos utilizados para realização de cursos de extensão: Mediadores de Leitura, Educação para a Diversidade, Educação Integral e Integrada, Educação em Direitos Humanos, Relações Étnico-Raciais, Formação de Tutores, Educação de Jovens e Adultos, Produção de Material Didático, Cursos de Especialização em Educação do Campo A e B e Gestão em Políticas Públicas com foco em gênero e raça;
- Implantação de Pórtico do Campus da UFMA – São Luís-MA;
- Construção da Biblioteca Central de Codó-MA.

Baseados somente pelos dados fornecidos pelo Plano de Metas e pelo Relatório de Gestão da UFMA, sobre as ações previstas e realizadas por essa instituição, considerando, inclusive, as ações consequentes da sua adesão ao REUNI, observou-se, até aqui, que as ações destinadas especificamente para a inclusão de pessoas com deficiência são mínimas, quase inexistentes. Tal constatação, entretanto, não inibiu, ao contrário, estimulou a busca de outros

dados que pudessem responder às questões propostas por este trabalho. Dessa forma, a pesquisa avançou para identificar outras diretrizes, das quais se destacam, a seguir, as relacionadas ao Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR).

4.4 O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR)

De acordo com o link “Programas e Ações” do Portal do MEC (BRASIL, [2012?]c), o Programa INCLUIR foi criado no dia 16 de maio de 2005 pelo Ministério da Educação, por iniciativa da Secretaria de Ensino Superior (SESU) e pela extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), com o objetivo de promover a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, garantindo condições de acessibilidade, através de recursos financeiros⁸ para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), visando à criação, a consolidação ou a reestruturação de Núcleos de Acessibilidade (NUACE), núcleos esses com ações institucionais para a garantia da inclusão da pessoa com deficiência na vida acadêmica, uma vez eliminadas as barreiras, que costumam impedir ou dificultar o acesso e a permanência da pessoa com deficiência no ensino superior.

Segundo registra a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), para que a acessibilidade se concretize, algumas ações precisam ser realizadas, conforme cita Brasil ([2012?]c):

- a) Adequação arquitetônica para acessibilidade nos diversos ambientes das IFES – rampa, barra de apoio, corrimão, piso e sinalização tátil, sinalizadores, alargamento de portas e vias, instalação de elevadores, dentre outras;
- b) Aquisição de recursos de tecnologia assistiva para promoção de acessibilidade pedagógica, nas comunicações e informações, aos estudantes com deficiência e demais membros da comunidade universitária - computador com interface de acessibilidade, impressora Braille, linha Braille, lupa eletrônica, teclado com colméia, acionadores acessíveis, dentre outros;

⁸Os recursos financeiros são disponibilizados através de Editais do INCLUIR, lançados anualmente, que visam analisar, selecionar/aprovar projetos das IFES relacionados a investimento em iniciativas de acessibilidade que favoreçam a inclusão (acesso, permanência e formação) da pessoa com deficiência no ensino superior.

- c) Aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico acessíveis;
- d) Aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade.

O Programa INCLUIR se justifica por causa dos princípios básicos do MEC, cuja função visa à garantia do acesso à educação de qualidade para todas as pessoas. Nesse sentido,

O Ministério da Educação, como órgão federal responsável pela elaboração de diretrizes educacionais que orientam os sistemas de ensino, tem como missão garantir o acesso à educação de qualidade para todos em todas as etapas, modalidades e níveis de ensino, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade, conforme disposto nos Decretos nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e nº 6.571 de 18 de setembro de 2008. (BRASIL, [2012?]c).

A avaliação do MEC sobre o Programa INCLUIR é positiva, no sentido de afirmar que, desde a sua implantação, o Programa tem conseguido atingir um número significativo de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES) distribuídas nas diversas regiões brasileiras, atendendo aos projetos destinados à acessibilidade da pessoa com deficiência no ensino superior.

Nos seis editais lançados entre 2005 e 2010, o MEC transferiu R\$ 17,4 milhões em apoio a 199 projetos de instituições em todas as regiões brasileiras, promovendo ações de acessibilidade, acolhimento e acompanhamento do estudante com deficiência no Ensino Superior. (BRASIL, [2012?]c).

Segundo o Portal do MEC (BRASIL, [2012?]c), todos os anos, desde o início do Programa INCLUIR, em 2005, têm sido lançados editais com a finalidade de estimular e apoiar projetos elaborados pelas diversas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Brasil, incluindo os IFES, com cursos de nível superior com propostas de acessibilidade para a pessoa com deficiência nessas instituições de ensino superior.

Observa-se que o Programa Incluir não estabelece diretrizes específicas para a inclusão. Ele repassa às instituições de ensino superior a responsabilidade de criar e implementar as políticas educacionais inclusivas, com as diretrizes voltadas à acessibilidade. Nesse sentido, duas análises podem ser consideradas. Primeiro, pode-se avaliar positivamente a iniciativa do MEC em instituir um Programa que favoreça recursos para a inclusão da pessoa com deficiência e sua acessibilidade no ensino superior, considerando, inclusive, a possibilidade de serem construídas políticas condizentes às realidades de cada IFES. Por outro lado, pode-se estabelecer uma preocupação com o processo seletivo através de editais,

sugerindo que fica facultado às instituições aderirem ou não aos referidos editais, podendo, dessa forma, parecer facultado o processo de inclusão.

Na tentativa de identificar as políticas educacionais inclusivas para a pessoa com deficiência na UFMA, considerando, inclusive, as possíveis contribuições e consequências da adesão ao Programa REUNI, o Plano de Metas e, ainda, o Programa Incluir, esta pesquisa selecionou alguns setores e serviços considerados estratégicos, em relação à elaboração e gestão de ações, projetos, programas e políticas educacionais dessa universidade: Reitoria, Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET), Centro de Ciências Humanas (CCH), Centro de Ciências Sociais (CCSO), Prefeitura do Campus (PRECAM), Núcleo Integrado de Bibliotecas (NIB), Divisão de Qualidade de Vida, Núcleo de Eventos e Concursos (NEC), Restaurante Universitário (RU) e Núcleo de Acessibilidade (NUACE).

Os setores selecionados foram identificados e visitados, sendo entregues o Ofício do Mestrado em Educação para apresentação da mestranda (ANEXO A) e a Carta de apresentação da mestranda e autorização da Reitoria da UFMA (ANEXO B) para acesso às informações e documentação necessárias para a pesquisa.

Optou-se por iniciar a pesquisa documental pela Reitoria, devido à mesma ser o órgão executivo máximo da Universidade.

Na Reitoria, não foi localizada documentação específica sobre políticas para a inclusão da pessoa com deficiência. Conseguiu-se, entretanto, a carta de apresentação (ANEXO B) com a autorização para ter acesso a todos os setores identificados como necessários para a realização da pesquisa; também foi fornecido documento referente à estrutura organizacional da instituição (ANEXO C), com a nomeação dos setores e dos gestores responsáveis.

Em seguida, recorreu-se à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), cuja disponibilidade de documentação foi feita através de recursos eletrônicos, mais especificamente do endereço eletrônico da UFMA, dando-se ênfase à documentação referente ao REUNI, à Política de Cotas e ao Programa INCLUIR. Houve, então, um encaminhamento para o Núcleo de Acessibilidade (NUACE), órgão pertencente a essa Pró-Reitoria, cujo objetivo principal é construir condições de acessibilidade para as pessoas com deficiência na UFMA.

Vários contatos foram realizados junto ao NUACE, com a identificação e acesso às documentações diversas, promovendo quantidade e qualidade de dados para a pesquisa. O

detalhamento dessa documentação, porém, será especificado num item próprio deste trabalho, que será apresentado posteriormente⁹.

Após reconhecimento do NUACE, a pesquisa continuou em outros setores, na tentativa de identificar as iniciativas próprias dos mesmos, como também as possíveis influências das diretrizes e encaminhamentos do NUACE.

Em função da acessibilidade arquitetônica, recorreu-se à Prefeitura de Campus (PRECAM), principal órgão responsável pela estrutura e reestruturação predial da universidade. Na PRECAM, através dos serviços de Engenharia e Arquitetura, obteve-se acesso à documentação referente às reformas e construções prediais, destacando-se que as mesmas seguem o cumprimento da Lei de Acessibilidade, da Norma NBR 9050/2004 da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT, 2004). Não se tratam de políticas específicas da UFMA, mas do cumprimento das referidas normas, ou seja, de uma legislação maior. As grandes alterações relacionadas à acessibilidade presentes nas obras atuais em relação à época em que a pesquisa foi realizada¹⁰ correspondem à construção de rampas, pisos táteis, elevadores, alargamento das portas e banheiros adaptados, que ainda não atingem todas as dependências da instituição, embora seja essa a meta da PRECAM.

Não foi localizada documentação específica, como os projetos e plantas de engenharia e arquitetura. Entretanto, foram disponibilizados dois Cadernos do Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana – Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, mais especificamente da Secretaria Nacional de Transportes e da Mobilidade Urbana, pertencente a esse Ministério que, a princípio rege e inspira os padrões de edificação adotados pela PRECAM.

O Núcleo Integrado de Bibliotecas (NIB) foi selecionado para coleta de dados, por se tratar de um importante setor, responsável pelo acervo bibliográfico e sistematização de informações, através de recursos diversos, entre livros, revistas e periódicos. Dessa forma, pretendia-se identificar documentos de registros referentes às políticas educacionais inclusivas gerais da UFMA, como também os específicos do setor.

No NIB foram disponibilizados os Relatórios Anuais de Gestão dos anos 2004, 2005 e 2006, sem que neles fossem identificados registros relacionados à inclusão da pessoa

⁹ Optou-se por apresentar em destaque os resultados da pesquisa junto ao NUACE, em função da sua especificidade única e peculiar como setor responsável pela acessibilidade da pessoa com deficiência na UFMA.

¹⁰ Uma das principais e atuais construções é o Complexo Pedagógico Paulo Freire, que também foi visitado, embora não tenha sido localizada nenhuma documentação específica do mesmo.

com deficiência, nem em nível de planejamento nem de avaliação. Foi localizado, entretanto, um projeto denominado “Acessibilidade para Usuários Portadores de Deficiência aos Recursos Informativos do Núcleo Integrado de Bibliotecas da UFMA” (UFMA, 2007), dando ênfase à função social da Universidade de favorecer a inclusão da pessoa com deficiência, promovendo suporte informacional e documental necessário para o ensino e a pesquisa. No referido Projeto, encontram-se questões relacionadas à acessibilidade arquitetônica. Foram localizadas documentações referentes às solicitações de bolsistas para receber pessoas com deficiência, sem registro de capacitação específica dos mesmos. Foi localizada, também, solicitação de uma cabine e uma sala de estudo adaptada e produtos específicos como *Software Jaws* sintetizador de voz em português e *software Magic* ampliador de tela com voz em português, sem registro de uso por ocasião da pesquisa.

O Restaurante Universitário (RU) foi outro setor selecionado para a pesquisa por se tratar de um espaço que, apesar de não ser responsável por elaboração de políticas educacionais, acolhe diariamente, quando do seu funcionamento, grande parte da população universitária. Tentou-se investigar a acessibilidade do mesmo e o que foi identificado refere-se à reforma arquitetônica, de responsabilidade da PRECAM, com a construção de rampas para usuários de cadeiras de rodas. Nenhuma documentação específica foi localizada.

O Núcleo de Eventos e Concursos (NEC) foi selecionado por ser responsável pela elaboração de critérios para processos seletivos na UFMA, bem como pela elaboração de eventos. Na ocasião da pesquisa nesse setor, as atividades do mesmo estavam praticamente limitadas à elaboração de provas para concursos para o corpo de funcionários. Não foi localizada nenhuma política específica, apenas preserva-se o cumprimento da Lei de Cotas e quando, por ocasião de eventos e concursos públicos, surge a necessidade de fornecer assistência específica para pessoas com deficiência, mais especificamente para pessoas com surdez ou cegueira, recorre-se ao NUACE, solicitando os serviços dos intérpretes de LIBRAS e dos transcritores de braile. Em termos de documentação, o NEC forneceu o seu Projeto de Reestruturação de recursos técnicos, materiais e humanos, sem alusão a questões referentes ao objeto da pesquisa.

A Divisão de Qualidade de Vida promove cursos e capacitações diversas, inclusive com preocupação com a inclusão de pessoas com deficiência. Entre seus cursos e processos de formação e capacitação, já foram oferecidos cursos de braile e de libras, além de outros relacionados às relações interpessoais e respeito às diversidades. A principal

documentação fornecida por esse setor refere-se à divulgação dos cursos e de sua função e objetivos, bem como seu Plano de Metas do ano de 2011.

Foram, também, selecionados os Centros de Ensino, como forma de identificar as ações específicas e as possíveis repercussões do processo de inclusão da pessoa com deficiência nos mesmos. A solicitação de informação e de documentação foi direcionada às devidas direções desses Centros.

No Centro de Ciências Humanas (CCH), não há registro de iniciativas próprias relacionadas às políticas específicas para a pessoa com deficiência. Porém, é o único Centro que possui um espaço físico vinculado ao NUACE¹¹; trata-se de uma sala adaptada para acolher as pessoas com deficiência física (cadeirantes) e sensorial (visual e auditiva), disponibilizando intérpretes de libras e transcritores de braille. A documentação disponibilizada no CCH foi um resumo do seu Plano de Metas do ano 2012, o qual não traça nenhum item específico de ações inclusivas para a pessoa com deficiência. Dessa forma, observa-se como podem ocorrer ações sem planejamentos e/ou avaliações, podendo, inclusive, comprometer a manutenção da própria ação.

No Centro de Ciências Sociais (CCSO), apesar de não existir a sistematização de políticas educacionais inclusivas, várias ações foram viabilizadas para a inclusão. Entre elas, reforma predial, com construção de rampas, elevadores, adaptação de portas, banheiros e área de convivência (praça adaptada). O Centro possui uma biblioteca setorial com assistência de técnicos do NUACE e oferece curso de LIBRAS. Não houve acesso à documentação específica, mas observou-se que há ação voltada tanto para a acessibilidade arquitetônica, operacionalizada pela PRECAM, quanto à acadêmica, com assistência do NUACE.

Em relação, ainda, ao CCSO, destaca-se o Programa de Mestrado em Educação, vinculado a esse Centro, que, por sua vez, possui o Grupo de Pesquisa em Educação Especial (GPÉE) e, subordinado a este, outro mais específico Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva Superior e Infantil (GPEISI), voltados para estudos e pesquisas nessa área, colaborando com a qualificação profissional e com a disseminação de informações a respeito dessa temática¹².

No Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET), foi disponibilizado, pela Divisão de Qualidade de Vida, o Projeto de nome “Acessibilidade Integral para Pessoas com

¹¹ O Núcleo de Acessibilidade da UFMA (NUACEUFMA) tem como meta instalar em todos os Centros Acadêmicos um espaço físico, objetivando acolher, aproximar e atender às pessoas com deficiências e as suas necessidades.

¹² O presente trabalho vincula-se a esses dois Grupos de Pesquisa.

deficiência: uma ação ergonômica no Campus da UFMA” do Núcleo de Ergonomia em Processos e Produtos (NEPP)¹³, pertencente ao Departamento de Desenho e Tecnologia do referido Centro. Tal projeto foi elaborado no ano de 2006, em parceria com a Divisão de Qualidade de Vida, mas não foi localizada outra documentação, que pudesse registrar a operacionalização do mesmo, nem a sua manutenção. Apesar de o NEPP pertencer a um curso do CCET, oficialmente não foram localizadas documentações relacionadas ao mesmo por sua direção, sugerindo haver ações desarticuladas entre o Núcleo e o seu Centro Acadêmico.

Quanto ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), foi disponibilizado o seu Plano de Metas de 2012, que envolve vários setores desse Centro: Direção, Departamentos, Coordenações de Cursos, Biotério e Hospital Universitário. No referido Plano de Metas (UFMA 2012), constam duas metas com estratégias específicas referentes à pessoa com deficiência. A primeira refere-se à construção ou elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos pertencentes ao CCBS, com uma estratégia destinada a incentivar a entrada e permanência dos alunos com limitações e deficiências nos projetos de pesquisa e extensão. A segunda meta remete à qualificação de docentes para atender a todos os discentes de forma inclusiva, estabelecendo como estratégia assegurar o acesso e permanência dos acadêmicos com limitações e/ou com deficiências.

Nenhuma outra documentação foi localizada que pudesse fornecer dados acerca dos encaminhamentos e retornos do referido Plano de Metas do CCBS, supondo-se, inclusive, que os referidos dados só se tornarão acessíveis no ano seguinte. Porém, faz-se necessário destacar a relevância das iniciativas desse Centro, como atividades esportivas, das quais se destaca o Programa Centro de Excelência de Paradesporto da UFMA, através do Curso de Educação Física¹⁴.

Apesar da pesquisa, inicialmente, não ter previsto e nem selecionado quaisquer assessorias da UFMA, no decorrer da mesma, tornou-se necessário recorrer a duas delas. A primeira foi a Assessoria de Planejamento e Avaliação Institucional (ASPLAI) e a outra foi a Assessoria de Comunicação (ASCOM).

¹³ Segundo UFMA (2006), a ergonomia não se limita a atender às necessidades de pessoas com deficiências. Trata-se de um amplo campo de estudo da interação entre o homem o seu trabalho, ou seja, visa adaptar equipamentos do ambiente de trabalho para prevenir doenças ocupacionais, com qualidade de vida laboral, podendo favorecer, também, a acessibilidade de pessoas com deficiência no trabalho.

¹⁴ O Projeto tem como principal objetivo “implantar um Centro de Excelência de Paradesporto na UFMA voltado para o alto rendimento de atletas com deficiência física ou visual participantes das modalidades esportivas do basquetebol em cadeira de rodas, voleibol sentado e goalball”. (UFMA, 2012, p. 7).

Justifica-se que ambas foram identificadas como possíveis colaboradoras no fornecimento de informação, em função de suas atribuições específicas. A primeira, por ser a instância responsável pelo planejamento e pela avaliação de ações da instituição e a segunda, por sua importância no setor de comunicação e divulgação das ações da UFMA.

Em relação à ASPLAI, foi disponibilizado o Plano de Metas da UFMA, do ano de 2012, instrumento que possibilitou informações já citadas anteriormente. Foi mencionada, informalmente, a existência de um Plano de Desenvolvimento Institucional para quatro anos, ainda em tramitação, necessitando de aprovação da Reitoria. Porém, devido à ausência da documentação, não foi possível o registro de suas informações.

Quanto à ASCOM, a referida Assessoria realiza trabalhos em parceria com o NUACE e, por isso também, forneceu importantes documentos de divulgação dos trabalhos desse Núcleo e de outras atividades relacionadas à inclusão da pessoa com deficiência na UFMA. Entre os materiais disponibilizados, destacam-se reportagens e entrevistas *online* sobre suas criações como a almofada para cadeira de rodas e a lupa eletrônica; matérias com coberturas jornalísticas, vídeos institucionais, entre outros. Trata-se de um importante veículo de comunicação que subsidiou consideravelmente esta pesquisa¹⁵ e que oferece visibilidade às ações relacionadas à inclusão na UFMA, destacando as atividades do NUACE.

4.5 O Núcleo de Acessibilidade da UFMA (NUACEUFMA)

Com a adesão da UFMA ao Programa INCLUIR¹⁶, o seu Núcleo de Acessibilidade (NUACE) foi criado institucionalmente em 17 de dezembro de 2009, ocasião em que o Reitor Prof. Dr. Natalino Salgado Filho assinou e aprovou a Resolução nº 121 – CONSUN - Conselho Universitário apud (UFMA, 2012b) que trata da criação do referido Núcleo, bem como do seu Regimento Interno, constituindo-se como um órgão pertencente à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e tendo como objetivo principal “garantir o ingresso e permanência de pessoas com deficiências na universidade, sejam elas estudantes, funcionários ou visitantes”. (UFMA 2012b, p. 12).

¹⁵ Entre as fontes de pesquisa documental fornecida pela ASCOM, destaca-se a Revista Portal da Ciência, citada entre as referências deste trabalho. (PORTAL DA CIÊNCIA, 2010).

¹⁶ A UFMA concorreu aos Editais do INCLUIR dos anos 2008 e 2010, sendo beneficiada com R\$ 85.000,00 (Oitenta e cinco mil reais) pela seleção do primeiro e R\$ 72.000,00 (Setenta e dois mil reais) pelo segundo, para realizar ações destinadas à acessibilidade e inclusão da pessoa com deficiência nessa universidade. (UFMA, 2012b).

Na sua atuação, o Núcleo de Acessibilidade interage com a Prefeitura de Campus (PRECAM), compartilhando responsabilidades em relação à acessibilidade. Enquanto a PRECAM se encarrega do acesso ao espaço físico (construção de calçadas adaptadas, piso tátil, rampas, sinalização adequada, informação sonora, transporte público adequado etc.), o NUACEUFMA ocupa-se do acesso ao conteúdo acadêmico, em especial para pessoas com deficiências sensoriais, disponibilizando para pessoas com deficiência auditiva, intérpretes de LIBRAS; para pessoas com cegueira e baixa visão, notebooks, transcrição de braile e ampliação de materiais didáticos, através de lupas. (ANEXO D).

Através do seu Projeto de Criação (ANEXO E), justifica a importância do Núcleo de Acessibilidade (NUACE), respaldando-se pelo direito irrestrito da educação para todas as pessoas, conforme rege a Constituição Federal de 1988. Justifica, também, que a escolarização precisa ser ampliada, atingindo o nível superior. Com isso, defende a necessidade da existência de ações específicas destinadas à acessibilidade e inclusão da pessoa com deficiência na UFMA.

O citado Projeto de Criação faz referência a diversas ações historicamente desenvolvidas na UFMA. São elas:

- Assessoria à Comissão Permanente de Vestibular (hoje, Núcleo de Eventos e Concursos);
- Oferta de disciplinas em cursos de licenciatura (Psicologia, Pedagogia e Educação Física). Destaque para o curso de Pedagogia que, com a reformulação do currículo, a disciplina educação especial, além de uma disciplina obrigatória constitui um núcleo temático;
- Criação no Colégio Universitário (COLUN) do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE), em parceria com o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Portadores de Necessidades Especiais (TEC NEP);
- Execução do projeto de pesquisa “Acessibilidade Integral para Pessoas com Deficiência: uma ação ergonômica no Campus do Universitário do Bacanga” do Núcleo de Ergonomia em Processos e Produtos do Departamento de Desenho e Tecnologia;
- Concursos públicos para docentes na área de educação especial e de intérpretes de LIBRAS e de transcritores Braille;

- Realização de cursos de LIBRAS;
- Realização de cursos de Braille;
- Criação do Grupo de Pesquisa (GPEE) no Programa de Pós-Graduação em Educação, onde são desenvolvidas pesquisas gerando cinco dissertações com essa temática;
- Oferta de uma vaga adicional por curso na categoria cota para candidatos com deficiência nos três últimos vestibulares.

Segundo, ainda, argumentos do Projeto (UFMA, 2009), essas ações foram construídas de forma isolada, por diferentes setores da universidade, sem um elemento articulador, que favorecesse a interação e a efetivação de suas ações. Nesse sentido, defende que, a partir dos princípios do Programa INCLUIR do MEC, a criação do NUACE deverá cumprir esse papel articulador frente às ações destinadas à inclusão da pessoa com deficiência na UFMA. Dessa forma, a partir de sua efetiva institucionalização, o NUACE assumiu a responsabilidade de implantar uma política de educação superior.

De acordo com o “Relatório de Atividades Programa Incluir”, a UFMA tem feito investimentos nesse sentido, com algumas ações importantes, das quais destaca:

A administração superior da UFMA tem investido recursos de grande monta na eliminação de barreiras arquitetônicas e criação de espaços físicos e acessos adequados à pessoa com deficiência. Além das adequações físicas, a UFMA tem criado condições necessárias que possibilitem o acesso ao conteúdo acadêmico, através da contratação de pessoal especializado em Braille e LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e da compra de equipamentos para ampliação de textos e impressão em Braille. (UFMA, 2012b, p. 12).

Segundo, ainda, dados do Relatório de 2012, o NUACEUFMA tem investido no sentido de conseguir uma estrutura voltada tanto para os recursos físicos (local de funcionamento), quanto para os humanos e os materiais (equipamentos), conforme demonstra o quadro a seguir.

Quadro 3 – Estrutura do Núcleo de Acessibilidade da UFMA

RECURSOS FÍSICOS	RECURSOS HUMANOS	RECURSOS MATERIAIS
01 sala	01 coordenador	04 impressoras de braille
	08 técnicos transcritores de braille	09 microcomputadores desktop
	06 tradutores de LIBRAS	02 notebooks

		02 máquinas de datilografia em braile
		03 lupas eletrônicas (01 panorâmica e 02 do tipo mouse)
		20 regletes
		10 punções
		10 sorobans
		02 encadernadoras

Fonte: Relatório de Atividades Programa Incluir (2012).

A estrutura citada no Relatório de Atividades do INCLUIR sofreu alterações em função da aquisição de outros equipamentos e materiais¹⁷. Esses investimentos visam à ampliação das atividades do NUACE, com a expectativa do aumento da população com deficiência na instituição, sejam estudantes ou funcionários.

Em seguida, serão apresentadas informações mais atualizadas sobre o NUACEUFMA, as quais foram obtidas através de documentação fornecida pela Assessoria de Comunicação da UFMA (ASCOM), por *links* oficiais da emissora Rede Globo de televisão e pelo referido Núcleo (vídeos, fotografias, Projeto de Criação, Regimento Interno, *CD-ROM*), além de pronunciamento oficial do seu coordenador, Prof. Dr. José Evandro Rodrigues Guimarães¹⁸.

De acordo com o Depoimento do coordenador do NUACE, fornecido para esta pesquisa e cujo teor completo encontra-se como Anexo F deste trabalho, as principais realizações e conquistas do Núcleo estão relacionadas à estrutura física, à equipe de trabalho (recursos humanos), disponibilidade de serviços e equipamentos, divulgação da importância

¹⁷ As principais aquisições registradas após a elaboração do Relatório de Atividades Programa Incluir foram o novo espaço físico, ou seja, a sala disponibilizada no CCH e a Van adaptada, com capacidade para acomodar e transportar quatro pessoas cadeirantes, ao mesmo tempo, facilitando o deslocamento dessas pessoas por todo o campus universitário.

¹⁸ O prof. Dr. José Evandro Rodrigues Guimarães é PhD em Design com ênfase em Design Inclusivo; Mestrado em Ciência com ênfase em Tecnologia Assistiva; professor e pesquisador do Departamento de Desenho e Tecnologia da UFMA e coordenador do NUACE desde sua institucionalização. À frente da coordenação de Infraestrutura da 64ª Reunião da SBPC (2012), considerada a primeira inclusiva, recebeu reconhecimento com repercussão nacional, sendo convidado para compor a equipe da ABNT. Suas principais criações, como a lupa eletrônica e a almofada para cadeira de rodas, foram divulgadas pela mídia local e nacional. Declara-se encantado pela tecnologia assistiva e por seu trabalho em favor da acessibilidade das pessoas com deficiência.

da inclusão da pessoa com deficiência, com ênfase na acessibilidade, através de cursos e palestras.

Com relação à estrutura física, existem duas salas no campus do Bacanga (uma no Edifício Castelo Branco e outra no Centro de Ciências Humanas) para funcionamento administrativo e para acolher as pessoas com deficiência.

A equipe de trabalho é formada pelo coordenador, oito transcritores de braille, quatro intérpretes de LIBRAS e disponibilidade de vagas para quatro estagiários. Com relação à disponibilidade de serviços e equipamentos, são atendidos semestralmente seis estudantes cegos, três com baixa visão e dois estudantes surdos. Eventualmente são realizadas adequações de acesso físico, além das arquitetônicas executadas pela PRECAM. Dentre as adequações, destacam-se a construção de mesas sob medida para estudantes cadeirantes e construção de lupas eletrônicas para estudantes com baixa visão.

Ao ingressarem na UFMA, estudantes com deficiência visual recebem um *notebook* com todos os programas adequados às suas necessidades, inclusive programas de voz para estudantes cegos. Esses *notebooks* ficam disponibilizados para esses estudos durante todo o seu curso. Com os recursos do Edital Incluir (2008 e 2010)¹⁹, foi possível adquirir impressoras e máquinas de escrever Braille.

Conforme Depoimento (ANEXO F), as dificuldades enfrentadas pelo referido núcleo, são as seguintes: a falta de acesso aos registros das matrículas dos estudantes com deficiência, retardando o contato com essas pessoas, o que costuma acontecer somente quando as aulas são iniciadas e diante de dificuldades já identificadas pelos professores e coordenadores de cursos. Com isso, ficam inviabilizados a organização e o planejamento para acolher precocemente a pessoa. Outra dificuldade está relacionada a questões administrativas independentes do Núcleo. Por exemplo, a van acessível, adaptada com elevador e capacidade para transportar quatro cadeirantes de uma só vez, adquirida em julho de 2012, como parte da estratégia de acessibilidade proposta no planejamento da primeira Reunião da SBPC Inclusiva, por falta de condutor, não está funcionando, apesar de suas perfeitas condições para uso. Assim, permanece parada na garagem, aguardando contratação de motorista.

Outra dificuldade pontuada no citado Depoimento refere-se às relações humanas, com registros de agressões físicas e verbais durante expediente de trabalho. Segundo o pronunciamento, tratou-se de um episódio em que um dos técnicos do Núcleo foi agredido

¹⁹ A aprovação do Edital Incluir 2008 foi vinculada ao Projeto do Grupo de Trabalho, presidido pela Prof^ª. Dr^ª. Mariza Wall e a de 2010, à atual equipe do NUACE.

por um usuário. Tal dificuldade sugere a necessidade de investimento em ações de sensibilização e formação nessa área, sobretudo nas relações entre pessoas com e sem deficiências.

Ao NUACE, cabe a intensificação em investimentos para realização de eventos com objetivos de sensibilização e formação da comunidade acadêmica, com esclarecimentos sobre a inclusão social da pessoa com deficiência e sobre os seus direitos e potencial, sensibilizando, também, para a necessidade de preservação do NUACE e garantia da execução de suas atividades.

O NUACE, através do seu coordenador, prof. Dr. Evandro Guimarães, afirma que a acessibilidade promovida pela UFMA não se limita ao acesso físico e ao conteúdo acadêmico. Por isso, registrou que o NUACE está compondo um grupo de trabalho para a criação de um Núcleo de Tecnologia Assistiva, composto por uma equipe multidisciplinar. Registra, também, o apoio constante da instituição ao NUACE, através da sua Reitoria.

Por fim, são destacadas as repercussões nacionais do NUACE. Nesse sentido, consta a participação no grupo, que está criando a Associação dos NUACES de Instituições Federais, na elaboração do seu primeiro congresso, a ser realizado em 2013. O NUACE, também integra o Comitê de Estudo da ABNT de Classificação e Terminologia de Produtos de Apoio para Pessoas com Deficiência ou Mobilidade Reduzida, contribuindo, em nível nacional, com a criação de novas normas de acessibilidade.

Em relação à divulgação e reconhecimento das ações do NUACE, há o registro da veiculação, em nível nacional, de reportagens sobre a lupa eletrônica (no Jornal Hoje da Rede Globo, em março de 2011) e sobre o trabalho realizado durante a 64ª Reunião da SBPC, considerada a primeira inclusiva (no Programa Globo Universidade da Rede Globo, em outubro de 2012).

Foi através do NUACE que esta pesquisa teve acesso às maiores informações sobre o cenário da inclusão de pessoas com deficiência na UFMA. Nesse sentido, é importante registrar os avanços em relação às iniciativas relacionadas a essa temática. Qualquer avaliação positiva e otimista, porém, não pode sucumbir à realidade de que o processo de inclusão ainda é recente e insuficiente para sua consolidação na UFMA.

Muito, ainda, há que ser feito. O próprio NUACE precisa estar mais acessível. Reforçando o posicionamento da sua coordenação, deveria funcionar em sistema de plantão, portanto, nos três turnos em que ocorrem as atividades acadêmicas. Há, também, a necessidade de uma maior interação com a comunidade acadêmica, com a sociedade e, de

forma especial, com os movimentos sociais de defesa dos direitos da pessoa com deficiência. A academia precisa interagir com a sociedade organizada e “escutar” dela suas necessidades e posicionamentos, pois os objetivos da academia, com produção de conhecimento, precisam estar voltados para os interesses e demandas sociais.

Como forma de condensar os resultados obtidos nos setores da UFMA, envolvidos na pesquisa documental, e para facilitar a visualização das ações identificadas, apresenta-se, a seguir, um quadro que sintetiza tais resultados.

Quadro 4 – Mapeamento setorial de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na UFMA

ÓRGÃO/SETOR DA UFMA	POLÍTICAS PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA
REITORIA	Sem especificidade de política setorial. As políticas para a pessoa com deficiência são remetidas ao Núcleo de Acessibilidade.
PROEN	As políticas remetem-se às ações afirmativas do governo federal, especificamente à Lei de Cotas. Mantém o Núcleo de Acessibilidade.
CCBS	Projetos e iniciativas destinadas ao acesso e permanência de pessoas com deficiências nos projetos de pesquisa e extensão e nas práticas esportivas, através do curso de educação física.
CCET	Contribuição do Núcleo de Ergonomia em Processos e Produtos (NEPP) do Departamento de Desenho Industrial, com projeto de acessibilidade para pessoas com deficiência. Coordenação do Núcleo de Acessibilidade vinculada a esse Centro.
CCH	Ação relacionada à adaptação predial, com criação de rampas. Disponibiliza uma sala para funcionamento de uma unidade do Núcleo de Acessibilidade.
CCSO	Ações relacionadas à reforma predial com acessibilidade arquitetônica. Investimento na área de educação especial. Oferta de cursos de LIBRAS. Vincula o Programa de Mestrado em Educação que possui o Grupo de Pesquisa em Educação Especial (GPEE) e o Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Superior (GPEISI).
PRECAM	Ações do Departamento de Engenharia e Arquitetura relacionadas à acessibilidade arquitetônica, através da construção e reformas de prédios com adaptação para pessoas com deficiência, mais especificamente para pessoas com cegueira e usuárias de cadeiras de rodas. As atividades destinam-se ao cumprimento da Lei de Acessibilidade, no cumprimento das Normas da ABNT.
NIB	Ações restritas à solicitação do Núcleo de Acessibilidade. Disponibilidade de uma cabine e uma sala de estudo adaptadas (em desuso por ocasião da pesquisa) e de dois bolsistas para atender pessoas com deficiência (os referidos bolsistas não têm formação específica para trabalharem com pessoas com deficiência; não sabem LIBRAS, nem braile).
DIVISÃO DE QUALIDADE DE VIDA	Promoção de cursos de formação diversificada, incluindo temáticas relacionadas à acessibilidade e inclusão social para pessoas com deficiência. Oferta de curso de LIBRAS. Parceria com o NEPP no Projeto de Acessibilidade para pessoas com deficiência.
NEC	Ações relacionadas ao cumprimento da Lei de Cotas. Parcerias pontuais com o NUACE mediante necessidades específicas de pessoas (estudantes ou profissionais) com deficiência em processos seletivos e/ou concursos
RU	Ações da PRECAM relacionadas à adaptação do espaço físico para acessibilidade arquitetônica de pessoas usuárias de cadeiras de rodas ou com dificuldade de locomoção.
NUACE	Vinculado à Pró-Reitoria de Ensino. Desenvolve ações específicas destinadas à acessibilidade ao conteúdo acadêmico, com tecnologia assistiva. Destaca-se

	como o principal órgão da UFMA, norteador de ações inclusivas.
--	--

Fonte: Pesquisa Documental/UFMA

Observa-se que há registro de ações voltadas para a pessoa com deficiência. Essas ações, porém, apesar de sua importância, não sinalizam uma uniformidade, no sentido de estarem voltadas para uma política específica e norteadora, criada no interior da UFMA, para a inclusão da pessoa com deficiência.

Embora os objetivos desta pesquisa tenham se limitado à identificação de políticas educacionais para a pessoa com deficiência, sem o compromisso com a investigação de suas implementações e consequências, em virtude do acesso ao Relatório “Estatística de Ingressantes por Cotas” (UFMA, 2012c, p. 1-3), fornecido pela PROEN, registram-se alguns dados estatísticos referentes ao ingresso de pessoas com deficiência na UFMA no período de 2007.1 a 2012.1.

Inicialmente, demonstra-se o quantitativo total de alunos que ingressaram na UFMA no período de 2007.1 a 2012.1 e destaca-se em quantidade e em percentual os alunos com deficiência, conforme registra a tabela a seguir:

Tabela 2 – Total de alunos ingressos na UFMA e a porcentagem de alunos com deficiência no período de 2007 a 2012

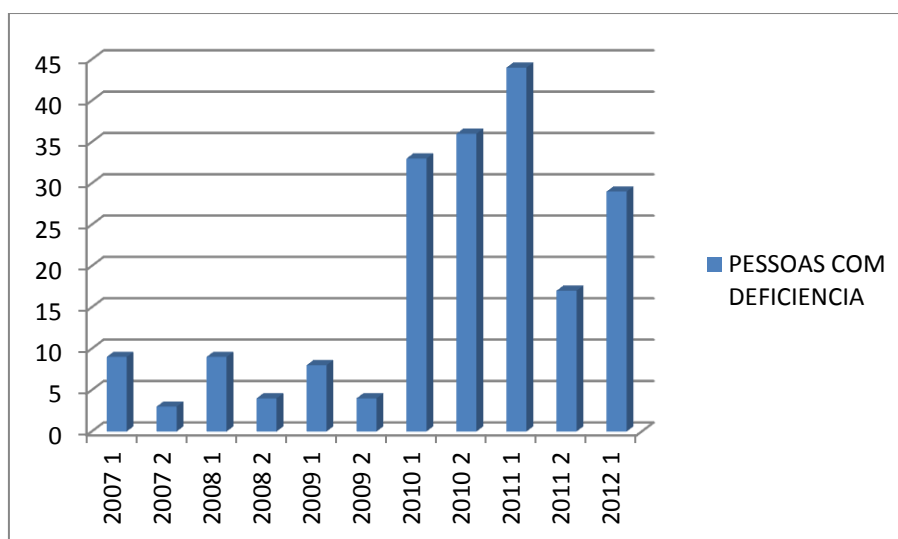
ALUNOS INGRESSOS NA UFMA			
ANO	TOTAL DE ALUNOS	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	%
2007.1	1659	9	0,542
2007.2	1456	3	0,206
2008.1	1876	9	0,480
2008.2	1542	4	0,259
2009.1	1977	8	0,405
2009.2	1764	4	0,227
2010.1	1658	33	1,990
2010.2	2969	36	1,213
2011.1	1929	44	2,281
2011.2	2533	17	0,671
2012.1	2086	29	1,390

Fonte: Universidade Federal do Maranhão (2012c)

Observa-se que não há uma progressão sistemática no ingresso de alunos com deficiência no referido período. Ao contrário, o que ocorre é uma oscilação. Registra-se, entretanto, a demonstração de um crescimento significativo entre os períodos 2010.1 e 2011.1, voltando a crescer em 2012.1. Com esses dados, não há indicativo de uma expressão crescente e sistemática, que sinalize avanço no processo de inclusão da pessoa com deficiência, pelo menos, no tocante ao ingresso da mesma na UFMA.

A seguir, tem-se o número de pessoas com deficiência ingressas na UFMA, no período de 2007.1 a 2012.1.

Gráfico 1 – Número de Pessoas com Deficiência que ingressaram na UFMA (2007.1 a 2012.1)

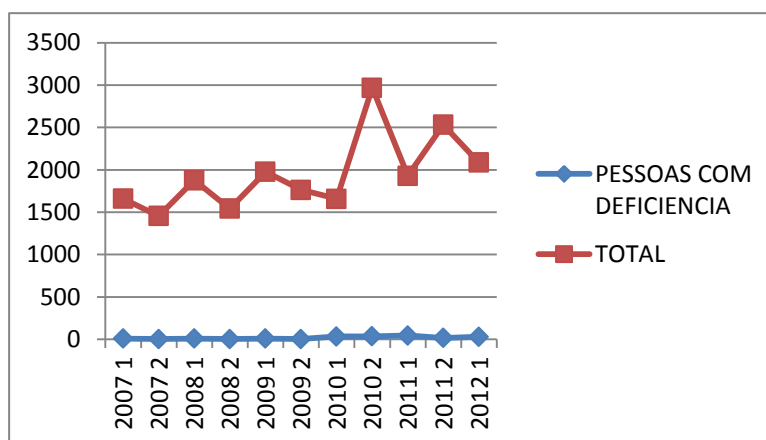


Fonte: Universidade Federal do Maranhão/PROEN (2012c)

O Gráfico 1 demonstra os mesmos dados registrados na Tabela 2, com a diferença de que na Tabela são oferecidas informações quantitativas, demonstradas em números e em percentual. Ambos, porém, registram dados sobre o ingresso da pessoa com deficiência na UFMA no período correspondente a 2007.1 e 2012.1. Dessa forma, a análise sobre os dois é a mesma, ou seja, o que se pode verificar com o registro dos dados em questão, é que não há indícios de que as iniciativas da UFMA, em relação à acessibilidade da pessoa com deficiência, estejam influenciando no aumento do ingresso dessa população nessa Universidade, com exceção do período entre 2010.1 e 2011.1, durante o qual houve um crescimento significativo de alunos com deficiência, ingressos na UFMA.

O comparativo do número total de alunos ingressos na UFMA com aqueles com deficiência é mostrado no gráfico 2.

Gráfico 2 - Comparativo entre o total de alunos ingressos na UFMA com os alunos com Deficiência



Fonte: Universidade Federal do Maranhão/PROEN (2012c)

Observa-se, através do gráfico 1 comparativo, anteriormente demonstrado, que, em relação ao total dos alunos ingressos na UFMA, é ainda bastante reduzido o percentual daqueles com deficiência.

Registra-se, por fim, que os dados da tabela 2 e dos gráficos 1 e 2, anteriormente mostrados, remetem-se ao período em que a UFMA aderiu aos Programas REUNI e INCLUIR, ambos citados neste trabalho como norteadores da expansão universitária e da acessibilidade ao ensino superior. Entretanto, os dados não revelam informações que possam demonstrar que, com a adesão desses Programas, a UFMA tenha alcançado resultados satisfatórios, no sentido do aumento populacional da pessoa com deficiência, o que pode sugerir que esses Programas ainda não se converteram, efetivamente, numa alteração significativa em relação ao acesso da pessoa com deficiência nessa Universidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificar respostas para as questões formuladas pela pesquisa representou um significativo desafio ao longo da execução da mesma. Entre outros fatores, acredita-se que a principal dificuldade decorreu da sua modalidade de pesquisa documental, uma vez que o registro dos dados só poderia ser efetivado mediante documentação localizada e disponibilizada.

Essa dificuldade, entretanto, não se aplicou à revisão bibliográfica, cujas fontes, eletrônicas ou impressas, forneceram uma gama de dados, tanto quantitativos quanto qualitativos, que subsidiaram satisfatoriamente a pesquisa.

O desafio maior deveu-se ao acesso à documentação institucional. Nesse sentido, é importante registrar a dificuldade enfrentada na sistematização das informações obtidas, em função da escassez de documentação. Essa escassez deveu-se a vários fatores, entre os quais, destacam-se a própria inexistência de registros em documentos (há várias ações pontuais e sem registros); a dificuldade de localização nos referidos setores por seus gestores e a determinação de encaminhar aos gestores a solicitação dos documentos, o que gerou, muitas vezes, demora ou mesmo ausência do retorno das solicitações e, conseqüentemente, dos documentos.

Essas questões estão sendo pontuadas não somente para registrar questões metodológicas, mas por considerar que a dificuldade ao acesso de documentos pode significar escassez de políticas educacionais inclusivas sistematizadas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

A pesquisa, entretanto, conseguiu identificar a existência de políticas, projetos, programas e ações relacionadas à inclusão da pessoa com deficiência que, apesar de parecerem insuficientes, isoladas, nem sempre sistematizadas, e por não se configurarem exatamente como políticas estruturais, representam iniciativas importantes para a construção de políticas educacionais inclusivas na UFMA, desenvolvendo, assim, uma cultura da inclusão, especificamente, nessa instituição.

Dentre essas iniciativas, destacam-se o Projeto de Extensão de Paradesporto, encaminhado pelo Departamento de Educação Física; ações relacionadas à acessibilidade arquitetônica, com a construção e reformas de espaços físicos adaptados conduzidos pela Prefeitura de Campus (PRECAM); a promoção de cursos de sensibilização sobre a inclusão social, incluindo cursos de LIBRAS conduzidos tanto pela Divisão de Qualidade de Vida,

quanto pelo Núcleo de Acessibilidade da UFMA (NUACEUFMA) e projetos de criação relacionados à tecnologia assistida e à acessibilidade ao conteúdo acadêmico, com fornecimento de ajuda técnica de intérpretes de LIBRAS, transcritores de braile e computadores adaptados, como iniciativa do NUACEUFMA.

Reforça-se, entretanto, que, apesar da identificação dessas iniciativas e de sua inegável importância, elas estão compreendidas como ações isoladas, podendo, com isso, serem desconhecidas pela comunidade acadêmica, especificamente pelos principais interessados, que seriam as pessoas com deficiência. Por isso, essas iniciativas precisam evoluir para se consolidarem como políticas estruturais, pertencentes a um Plano maior, estabelecido e construído formalmente, com uma legislação específica e norteadora da UFMA.

Ressalta-se que essa realidade identificada na UFMA é semelhante ao que se pode observar nas iniciativas nacionais, através do Ministério da Educação (MEC). Nesse sentido, o que tem predominado nas políticas governamentais, incluindo os governos de FHC, Lula e Dilma Rousseff, são ações paliativas e pontuais, demarcadas, sobretudo, nas denominadas políticas de ação afirmativa que, se, por um lado, beneficiam grupos historicamente excluídos, como as pessoas com deficiência, por outro podem desarticular os movimentos sociais organizados, uma vez que oferecem benefícios pontuais dos quais esses grupos foram historicamente privados.

A pesquisa revela repercussão e desdobramentos, na UFMA, das políticas nacionais educacionais, instituídas e direcionadas pelo MEC para a inclusão da pessoa com deficiência. Essas políticas têm sido determinantes como principais inspirações para a construção do processo das políticas inclusivas na UFMA, pois, a partir da sua adesão às diretrizes do MEC, estas vêm sendo construídas e adaptadas à realidade dessa Universidade. Essa construção, apesar de ser uma realidade, tem ocorrido ainda de forma lenta e gradual, num processo discreto e incipiente para que se consolide efetivamente e com plenitude a inclusão das pessoas com deficiência na UFMA.

As principais políticas educacionais inclusivas instituídas pelo MEC identificadas na UFMA estão relacionadas ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) e ao Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR).

Em relação ao REUNI, observou-se que o mesmo não postula políticas específicas para pessoas com deficiência, ou seja, suas ações não se direcionam explicitamente para essas

pessoas, embora possam estar contempladas de forma implícita, em função das categorias relacionadas a grupos excluídos, com necessidades de inclusão e de estratégias para garantir seu acesso e sua permanência no ensino superior.

Quanto ao Programa INCLUIR, este consiste em estimular e patrocinar projetos elaborados pelas universidades federais, cujos objetivos visem à inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. O referido Programa prioriza as estratégias de acessibilidade, mas não legisla especificamente sobre ela. Seu norteamento se limita à abertura de Editais e à seleção dos projetos das universidades concorrentes, culminando no patrocínio financeiro dos projetos selecionados.

Dessa forma, fica sob a responsabilidade das universidades, idealizarem e construir em seu interior, suas políticas educacionais inclusivas, cujos projetos, uma vez selecionados pelos Editais INCLUIR, recebem recursos que viabilizam suas ações.

A maior contribuição do INCLUIR, na UFMA, foi a criação do Núcleo de Acessibilidade (NUACEUFMA), instalado nessa instituição em 2009, constituindo-se como o órgão responsável pelas principais ações inclusivas da instituição, através dos critérios de acessibilidade.

Reforça-se que, apesar do direcionamento da presente pesquisa para diversos setores da UFMA e do registro de algumas ações específicas destes, constatou-se que as diretrizes relacionadas ao processo de inclusão para pessoas com deficiência na UFMA têm a sua concentração maior no Núcleo de Acessibilidade da referida instituição.

Com a realização da pesquisa, observou-se, então, que os aspectos mais relevantes das políticas educacionais inclusivas da UFMA, estão relacionados a ações que favorecem a acessibilidade das pessoas com deficiência nessa Universidade.

Suas diretrizes, portanto, estão relacionadas à Lei da Acessibilidade, compreendendo-se as dimensões arquitetônicas, com a adaptação do espaço físico, e as pedagógicas, com o acesso ao conteúdo acadêmico, encaminhadas, respectivamente pela PRECAM e pelo NUACEUFMA.

Destaca-se, também, uma discreta iniciativa própria, proposta pelo Plano de Metas 2012 da UFMA, em vigor, nos eixos acadêmicos e administrativo do referido Plano, em que são especificados objetivos voltados para reforçar as ações afirmativas na UFMA, relacionadas às cotas para pessoas com deficiência, e para a acessibilidade no Colégio Universitário (COLUN).

A construção de políticas educacionais inclusivas envolve um processo maior e estruturante. Significa investimento no combate às históricas práticas de exclusão social, que permeiam as sociedades capitalistas. Sociedades estas marcadas por profundas desigualdades, que segregam violentamente as pessoas, dispondo-as em grupos antagônicos, entre oprimidos e opressores, onde alguns, sobretudo pelos determinantes econômicos, são transformados em minorias sociais, vítimas das mais diversas privações de direitos, inclusive direito à vida digna.

A exclusão social, porém, não decorre somente dos determinantes econômicos, eles estão associados aos ideológicos e aos simbólicos, que classificam as pessoas entre capazes ou incapazes, belas ou feias, excluídas ou incluídas. A inclusão social, portanto, é uma utopia construída diante de um processo histórico de lutas, que vislumbra a construção de uma nova sociedade, igualitária em direitos, inclusive no direito à diferença, sem que esta diminua ou segregue as pessoas.

Para tanto, demanda-se a superação de concepções como o pensamento de que deficiência é sinônimo de incapacidade. Por isso mesmo, é necessário que a academia interaja com a sociedade organizada, especificamente com os movimentos sociais de defesa da pessoa com deficiência para que, em parceria, possa cumprir seu papel voltado não só para a produção de conhecimento científico, mas para que este responda aos interesses e demandas de todas as pessoas, num verdadeiro processo de inclusão social.

Conclui-se que o processo de construção de inclusão da pessoa com deficiência na UFMA é uma realidade e registra um avanço em termos de políticas educacionais. As ações identificadas representam um momento histórico importante de transição, que podem contribuir com mudanças de paradigmas em relação às tradicionais e equivocadas concepções, que sustentam a segregação e a exclusão das pessoas com deficiência. Esse processo, no entanto, apresenta-se, ainda, discreto, insuficiente e restrito às ações pontuais e setoriais, precisando ser ampliado e consolidado, por meio de um percurso maior a ser feito para que se consolidem, de fato, políticas educacionais inclusivas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marlise Miriam de Matos. Ações afirmativas: dinâmicas e dilemas teóricos entre a redistribuição e o reconhecimento. In: **Anais do II seminário nacional movimentos sociais, participação e democracia**. Florianópolis: Brasil Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais, 2007. Disponível: <http://www.ufgd.edu.br>. Acesso em 04 dez. 2012.

ALMEIDA, Lúcio Flávio Rodrigues de. Estado, nação transnacionalização: algumas reflexões em torno do Manifesto Comunista. **Lutas sociais**, São Paulo, SP, v.4, p. 19-26, jun. 1998.

ALTHUSSER/BADIOU. **Materialismo histórico e materialismo dialético**. 2. ed. São Paulo: Global editora, 1986.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1974.

ARAÚJO, Elizabeth Alice Barbosa Silva de; FERRAZ, Fernando Basto. O Conceito de pessoa com deficiência e seu impacto nas ações afirmativas brasileiras no mercado de trabalho. In: **Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI**. Fortaleza, 2010. Disponível: <http://www.repositorio.ufc.br>. Acesso em 12 dez. 2012.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora UNB. 10.ed. v. 1, 1997.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96 comentada e interpretada artigo por artigo**. 3.ed. São Paulo: Editora Avercamp, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Decreto 7.612, de 17/11/2011**. Viver sem Limite. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.gov.br>. Acesso em 06.12.2012.

_____. **Decreto 6571, de 17/09/2008**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em 06.12.2012.

_____. **Secretaria de Educação Especial**. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 06.12.2012.

_____. Ministério da Educação. **Reuni**: Reestruturação e expansão das Universidades Federais. Documento elaborado pelo grupo assessor nomeado pela Portaria nº 552

SESU/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Brasília, DF, 2007.

_____. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato_2007-2010>. Acesso em 08 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9394/1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Acessibilidade Brasil**, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 9 maio.2012.

_____. Ministério da Educação. **Institucional**, [2012?]a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Secretarias**, [2012?]b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Programas e ações**, [2012?]c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 jun. 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 1999a.

_____. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em 08 ago. 2012.

_____. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, 2006a.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Acessibilidade**. Brasília, 2006b.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Flavio Barbosa (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 2005.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. 13.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.p. 58-75.

CIDADE, Ruth. A construção social da deficiência e do deficiente: uma breve incursão. In: Rodrigues, David (Org.). **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p.17-27

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades especiais nas instituições de educação superior de São Luís-MA**. 2006.200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2006.

COSTA, Valdelúcia Alves. **Formação e teoria crítica da escola de Frankfurt**: Trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Niterói: EdUFF, 2005. (Série práxis educativa).

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC : UNESCO, 2003.

DEMO, Pedro. **Charme da exclusão social**. 2.ed. Ver. Campinas. Coleção polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Autores Associados, 2002

DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social**: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DURHAM, Eunice R. Educação superior, pública e privada (1808-2000) In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Org.) **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 197-240.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família da propriedade privada e do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1891.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Nilma Maria Cardoso. **Autismo infantil**: O desafio da (in) diferença numa sociedade de diferenças. 1997.108f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia)-Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 1997.

_____. **Universidade, psicologia e sociedade**: uma reflexão sobre as possíveis contribuições da universidade para a (des) elitização da psicologia. 2001.56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Metodologia do Ensino Superior) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 3.ed. Campinas: Editora Alínea, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. [2010?]. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 11 jun. 2012.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001.p.53-66.

LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia social**: o homem em movimento. 13 ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MACHADO, Eliel Ribeiro. **Democracia? Qual? Até quando?** São Paulo: Pulsar, 2002.

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. p.39-55.

MANCEBO, Deise. Políticas da educação superior no Brasil – velhos temas e novos desafios. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antonio; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Org.). **Políticas da educação superior no Brasil**: velhos temas e novos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009. p.15-23.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, Out. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 dez. 2012.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PORTAL DA CIÊNCIA. São Luis: Edufma, ano1, n.1, out.2010. ISSN 2178-9290.

RIBAS, João B. Cintra. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 2003. Coleção PrimeirosPassos, 89.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos. **Trabalho técnico-administrativo em uma instituição federal de ensino superior**: análise do trabalho e das condições de saúde. 2011.181f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2011.

SAES, Décio Azevedo Marques. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. **Crítica Marxista**, São Paulo, SP, n.16, p.9-38, mar.2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Movimento**, Niterói, EdUFF, n. 1, p.78-91, maio 2000.

_____. PAULINO, Marcos Moreira (Org.). Inclusão em educação: uma visão geral. In: **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006. p.11-15.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Trad. Resolução 45/91, da ONU, 2004. Disponível em: <<http://saci.org.br>>. Acesso em 22 jul. 2012.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Saulo César da. A Inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior: realidade ou utopia? In: **Sumaré revista acadêmica eletrônica**. Faculdade Sumaré São Paulo. [2009?]. p.1-8.

SILVA, Sidney Reinaldo. As Políticas de Diversidade no Governo Lula: Inclusão e Reconhecimento. **Revista Perspectivas em Políticas Públicas**. Belo Horizonte, Vol. IV. Nº 7, p.129-139, 2011.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas uma revisão da literatura. In: **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p.20-45.

SOUZA, Edilson Paulo de. Educação escolar, educação inclusiva: limites, perspectivas. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. (Org.). **Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais: desafios e perspectivas**. Natal: Editora Universitária, 2007.p.163-169.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Acessibilidade Integral para pessoas com deficiência: uma ação ergonômica no campus da UFMA** (Universidade Federal do Maranhão). Assessoria de Qualidade de Vida: Núcleo de Ergonomia em Processos e Produtos. São Luís, 2006.

_____. **Histórico**. [2012?]a. Disponível em: <<http://www.ufma.br>>. Acesso em: 19 jun. 2012.

_____. **Estrutura organizacional**. [2012?]b. Disponível em: <<http://www.ufma.br>>. Acesso em: 19 jun. 2012.

_____. **Plano de metas UFMA 2012**. São Luís: UFMA, 2012a.

_____. **Relatório de atividades Programa Incluir**. São Luís: NUACEUFMA, 2012b.

_____. **Estatística de ingressantes por cotas**. São Luís: NUACEUFMA, 2012c.

_____. **Relatório de gestão 2009**. São Luís, 2010. Disponível em: <<http://www.ufma.br>>. Acesso em: 19 jun. 2012.

_____. **Relatório de gestão 2010**. São Luís, 2011. Disponível em: <<http://www.ufma.br>>. Acesso em: 19 jun. 2012.

_____. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. **Metas para o ano de 2012**. São Luís, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Ficha de acompanhamento de pesquisa documental

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: Educação Inclusiva no Ensino Superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão

Mestranda: Nilma Maria Cardoso Ferreira

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE PESQUISA DOCUMENTAL

1. Data.....
2. Local da pesquisa.....
3. Descrição do(a) servidor(a) acolhedor(a) (setor, função, tempo de serviço).....
.....
4. Contatos (telefones, e-mail).....
.....
5. Descrição dos documentos identificados/disponibilizados.....
.....
.....
6. Anotações gerais (se houve dificuldade/facilidade; se houve indicação para outros setores; registro dos contatos etc.).....

APÊNDICE B – Controle de documentos disponibilizados para a pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: Educação inclusiva no ensino superior: análise de políticas educacionais para a Pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão.

Mestranda: Nilma Maria Cardoso Ferreira

CONTROLE DE DOCUMENTOS DISPONIBILIZADOS PARA A PESQUISA

SETOR FORNECEDOR	DESCRIÇÃO DO DOCUMENTO	IDENTIFICAÇÃO DE POLÍTICAS/AÇÕES INCLUSIVAS (SIM OU NÃO)

(*) Documentos selecionados para anexo do trabalho.

ANEXOS

ANEXO A - Ofício do Mestrado em Educação para apresentação da mestranda



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 FUNDAÇÃO instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO

OFÍCIO CIRCULAR N.º 01/2012-PPGE

Em 11 de maio de 2012

Para:

LOCAL

Prezado Senhor,

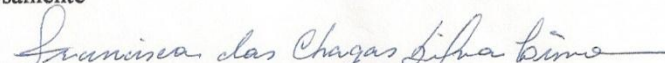
Apresentamos a V.Sª a mestranda Nilma Maria Cardoso Ferreira, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – PPGE/ UFMA. A mesma realiza a pesquisa – “ Educação Inclusiva no Ensino Superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na universidade Federal do Maranhão” sob a orientação da Profª. Drª. Silvana Maria Moura da Silva – objetivando estudar a educação inclusiva no ensino superior a partir das políticas educacionais destinadas à pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão.

A coleta de dados será desenvolvida através de pesquisa documental nos setores responsáveis pelo gerenciamento e pela implementação de políticas, projetos, e programas de educação inclusiva para a pessoa com deficiência na UFMA (Campus Bacanga): Reitoria, Pró-Reitoria de Ensino, Prefeitura de Campus, Centros Acadêmicos, Biblioteca Central, Gerencia de Qualidade de Vida, núcleo de Eventos e Concursos (NEC), Restaurante Universitário e Núcleo de Acessibilidade.

Na oportunidade, solicitamos a V. Sª que disponibilize as informações/documentos necessários à realização da pesquisa.

Na certeza de contar com a colaboração de V.Sª colocamos o Mestrado em Educação a sua disposição.

Atenciosamente


 Profª. Drª FRANCISCA DAS CHAGAS SILVA LIMA
 Coordenadora

Campus Universitário do Bacanga
 Av. dos Portugueses, s/n – • 65085-550 - São Luís - MA
 Fone: (98) 3301-8660 – Site: www.educacao.ufma.br – E-mail: educacao@ufma.br

ANEXO B – Carta de apresentação da mestranda e autorização da Reitoria da UFMA para acesso às informações e documentação necessárias

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

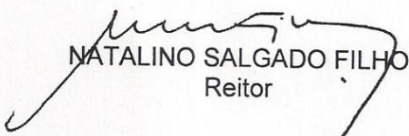


GABINETE DO REITOR

APRESENTAÇÃO E AUTORIZAÇÃO

Apresentamos a Vossa Senhoria a mestranda **NILMA MARIA CARDOSO FERREIRA**, aluna do Curso de Mestrado em Educação desta Universidade, e autorizamos que a referida aluna tenha acesso às informações e documentação desse setor pertinentes à sua pesquisa, conforme solicitado no documento anexo.

São Luís, 25 de maio de 2012


NATALINO SALGADO FILHO
Reitor

ANEXO C – Estrutura organizacional da UFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.



GESTORES UFMA

GESTORES DA UFMA	
Reitor	NATALINO SALGADO FILHO
Vice-Reitor	ANTONIO JOSÉ SILVA OLIVEIRA
Chefe de Gabinete	SÍLVIA CRISTINA DUAILIBE COSTA
Secretária do Reitor	MARIA DORACY COSTA
Secretária do Vice-Reitor	KAMILA DE MESQUITA CAMPOS
PRÓ-REITORIA DE FINANÇAS – PROGF	
Pró-Reitor de Gestão e Finanças	JOSÉ AMÉRICO DA COSTA BARROQUEIRO
Diretora do Departamento de Orçamento e Finanças - DOF	DENISE DE CARVALHO FARIAS
Diretor do Departamento de Material e Patrimonial – DMPS	RONALDO JOSÉ AMORIM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO – PPPG	
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós- Graduação	FERNANDO CARVALHO SILVA
Diretor do Departamento de Pesquisa - DPQ	CARLOS WILLIAM DE ARAÚJO PASCHOAL
Diretora do Departamento de Pós-Graduação - DPG	TEREZA CRISTINA RODRIGUES DOS SANTOS FRANCO
PRÓ- REITORIA DE ENSINO – PROEN	
Pró-Reitor de Ensino	SONIA MARIA CORREA PEREIRA MUGSCHL
Diretora de Departamento de Desenvolvimento de Ensino de Graduação- DEDEG	MARIZE BARROS ROCHA ARANHA
Diretor do Departamento de Organização Acadêmica- DEOAC	MANOEL DE JESUS BARROS MARTINS
Diretor do Departamento de Planejamento e Controle Acadêmico - DEPLAC	JOÃO DE DEUS MENDES DA SILVA
PRÓ-REITORIA DE RECURSOS HUMANOS - PRH	
Pró-Reitora de Recursos Humanos	MARIA ELISA CANTANHEDE LAGO BRAGA BORGES
Diretora do Depto. Desenvolvimento Recursos Humanos - DDRH	CARLA MAGALHÃES SOUZA GASPAR
Diretora do Departamento de Pessoal - DP	CARLA EMÍLIA AMARAL FERREIRA
Coordenador do NUSPAD	CLAUDIO ROBERTO MARQUES DA SILVA
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO – PROEX	
Pró-Reitor de Extensão	ANTONIO LUIZ AMARAL PEREIRA
Diretora do Departamento de Extensão - DE	MARIA CRISTINA BUNN
Diretor do Departamento de Assuntos Culturais - DAC	ALBERTO PEDROSA DANTAS FILHO
Diretora do Departamento de Empreendedorismo e Inovação – DEMI	AREOLINO DE ALMEIDA NETO
Diretora do Programa de Cooperação e Intercâmbio Internacional - PROCIN	MARIA MADALENA ALVES LOYAZA GARCIA
ASSESSORES	
Assessor do Reitor	JOSÉ CARLOS SANTOS
Assessor do Reitor	AGNALDO DA SILVA GUIMÃRES FILHO
Assessora do Reitor	LUCY ROSANA SILVA
Assessora do Reitor	TERESINHA DE JESUS ALMEIDA SILVA RÊGO
Assessora do Reitor	FLÁVIA MARIA MENDONÇA DO AMARAL
Assessora do Reitor	MARGARETE CUTRIM VIEIRA
Assessor do Reitor	LEONARDO SANTOS CORDEIRO
Assessora de Comunicação - ASCOM	FRANCISCA ESTHER DE SÁ MARQUES
Assessora de Planejamento - ASPLAN	ROSÁRIA DE FÁTIMA SILVA
Assessora de Orçamento - ASORC	MARIA DO CARMO GONÇALVES DE ALMEIDA
Assessora de Convênio - ASCONV	MARIA DE FÁTIMA SILVA FONTELLES
Assessora de Planejamento e Avaliação Institucional - ASPLAI	MARIA DE FÁTIMA SOPAS ROCHA
Assessor de Ações Estratégicas	RICARDO LUIZ CASELLA DUGAICH
Assessor de Tecnologia de Educação e Informação - ATEI	JOSÉ DE RIBAMAR BRAGA PINHEIRO JÚNIOR
Assessora de Interiorização - ASEI	CENIDALVA MIRANDA DE SOUSA TEIXEIRA
Assessor de Relações Internacionais	ALDIR CARVALHO FILHO
Assessora de Relações Interinstitucionais	KÁTIA REGINA MARQUES MOURA
Assessora de Gestão e Finanças	ENEIDA DE MARIA RIBEIRO
DIRETORES DE CENTROS - CAMPUS I – SÃO LUÍS	
Centro de Ciências Humanas - CCH	LYNDON DE ARAÚJO SANTOS
Centro de Ciências Exatas e Tecnologia - CCET	RIDVAN NUNES FERNANDES
Centro de Ciências e Sociais - CCSO	CÉSAR AUGUSTO CASTRO
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde- CCBS	NAIR PORTELA SILVA COUTINHO
DIRETORES DE CENTROS DE OUTROS MUNICIPIOS	
Diretor do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia – CCSST / Imperatriz	MARCELO SOARES DOS SANTOS
Diretor do Centro de Ciências Agrárias e Ambientais – CCAA / Chapadina	JOCELIO DOS SANTOS ARAÚJO
DIRETORES DOS CAMPI	
Diretor do Campus de Bacabal – Campus III	CINDIA BRUSTOLIN
Diretor do Campus de Pinheiro – Campus V	RICKLEY LEANDRO MARQUES

"A Universidade que cresce com
inovação e inclusão social"

Campus Universitário do Bacanga – Prédio Marechal Castelo Branco – Reitoria
- Av. dos Portugueses, s/n - São Luís-MA - CEP: 65085-580 -
Fone: (98) 3301-8003 - Fax: (98) 3301-8005 - Site: www.ufma.br - E-mail: reitoria@ufma.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luis - Maranhão.

GESTORES UFMA

Diretor do Campus de Codó – Campus VII	JOSE CARLOS ARAGÃO SILVA
Diretor do Campus de Grajaú –	SANDRA MARIA BARROS ALVES MELO
Diretor do Campus de São Bernardo–	JOSE MARIA DO AMARAL RESENDE
DIRETORES DE NÚCLEOS OPERACIONAIS	
Diretora do Núcleo de Relações Públicas e Cerimonial – NRPC	HAPHISA KASHEMYRA COSTA SOUZA
Diretor do Núcleo de Assuntos Estudantis – NAE	PRISCILA COIMBRA ROCHA
Diretor Núcleo de Eventos e Concursos – NEC	ESNEL JOSÉ FAGUNDES
Diretor do Núcleo de Tecnologia da Informação – NTI	NÉLIO ALVES GUILHON
Diretor do Núcleo de Educação à Distância – NEAD	OTHON DE CARVALHO BASTOS FILHO
Diretora do Núcleo Integrado de Bibliotecas – NIB	MARIA DA CONCEIÇÃO PEREIRA DE SOUSA
Diretor do Núcleo de Acessibilidade	JOSÉ EVANDRO RODRIGUES GUIMARÃES
PREFEITURA DE CAMPUS	
Prefeito de Campus	JOSÉ AUGUSTO MEDEIROS SILVA
Diretor do Departamento de Obras – DEPRO	ALTEREDO DE JESUS FERREIRA DE SENA
Diretor do Departamento de Segurança e Conservação- DSC	PEDRO ABDIAS FILHO
OUTROS	
Procurador Federal – Chefe	JOSÉ RINALDO DE ARAÚJO MAYA
Subprocurador Federal	FELIPE COSTA CAMARÃO
Administradora do Palácio Cristo Rei	CLORES HOLANDA SILVA
Auditora Interna	MARIA EUGÉNIA ARAÚJO
Ouidora	FÁTIMA MARIA BRAÚNA GUTERRES
Coordenador da Universidade Integrada da Terceira Idade – UNITI	EZON MOREIRA FERRAZ FILHO
Secretária dos Colegiados Superiores	ALTIVA DORCAS LAGES COSTA
Diretor do Fórum Universitário	LUIZ ROBERTO DE MENEZES GOMES
Diretora do Restaurante Universitário- RU	ISABELA LEAL CALADO
Diretor da Rádio Universidade - RADIUN	JOSÉ ARNOLD SERRA COSTA FILHO
Diretor da TV Universitária	SILVANO ALVES BEZERRA DA SILVA
Diretora do Colégio Universitário - COLUN	RAIMUNDA RODRIGUES MORENO DA SILVA
Diretor da Gráfica Universitária	EZEQUIEL ANTONIO SILVA FILHO
Diretor da Editora - EDUFMA	SANATHIEL DE JESUS PEREIRA
Coordenador do Hospital Universitário do Campus	JOACY PEREIRA DE CARVALHO
GESTORES DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO - HU	
Diretor Geral do Hospital Universitário - HU	VINÍCIUS JOSÉ DA SILVA NINA
Diretor Adjunto de Serviços Assistenciais do Hospital Universitário - HU	ANTONIO RAPOSO FILHO
Diretora Adjunta de Planejamento do Hospital Universitário - HU	JOYCE SANTOS LAGES
Diretor Adjunta de Administração e Finanças do Hospital Universitário - HU	ODAIR TEODORO TOSTES
Diretora Adjunta de Ensino, Pesquisa e Extensão do Hospital Universitário - HU	RITA DA GRAÇA CARVALHAL FRAZÃO CORREA
Diretora da Divisão Médica do Hospital Universitário	MARISTELA MARTINS DOS REIS TEIXEIRA
ENTIDADES DE CLASSE	
APRUMA – Presidente	VILEMAR GOMES DA SILVA
Vice-Presidente	DENISE BESSA LEDA
ASSUMA – Presidente	JOSÉ RIBAMAR GONSIOROSKI DA SILVA
Vice-Presidente	ANTONIO CARLOS LEAL DE CASTRO
SINTEMA – Presidente	ANTONIO MARIANO MELO DE AZEVEDO
Vice-Presidente	
Coordenador Geral do DCE	GUSTAVO BARBOSA SANTOS

**"A Universidade que cresce com
inovação e inclusão social"**

Campus Universitário do Bacanga – Prédio Marechal Castelo Branco – Reitoria
- Av. dos Portugueses, s/n - São Luis-MA - CEP: 65085-580 -
Fone: (98) 3301-8003 - Fax: (98) 3301-8005 - Site: www.ufma.br - E-mail: reitoria@ufma.br

ANEXO D – Pôster do Núcleo de Acessibilidade da UFMA



Universidade Federal do Maranhão

Núcleo de Acessibilidade - PROEN



Missão

Promover a acessibilidade e a inclusão como direito universal a todos os indivíduos independentes de suas características físicas, sensoriais e intelectuais, bem como demover barreiras preconceituais e atitudinais no âmbito UFMA.

Para realizar esta importante tarefa, o Núcleo de Acessibilidade dispõe de equipamentos e pessoal para oferecer acesso físico e de conteúdo acadêmico para estudantes, funcionários e visitantes com deficiências visuais, auditivas e físicas.

O Núcleo de Acessibilidade da UFMA foi criado em 17 de dezembro de 2009.



Corpo Técnico

O Núcleo de Acessibilidade da UFMA conta hoje com doze profissionais, sendo sete técnicos em Braille e cinco técnicos em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), todos concursados e nomeados pela UFMA para atender as necessidades de pessoas com deficiências que estudam e trabalham na Universidade. Além desses profissionais o Núcleo possui um Conselho Consultivo, formado por cinco professores doutores e dois representantes dos estudantes com deficiências.

O Núcleo de Acessibilidade da UFMA tem como filosofia, a promoção da Inclusão Social com Inovação.



Atendimento

Atualmente, o Núcleo de Acessibilidade atende 4 estudantes com baixa visão, 3 cegos e dois estudantes surdos. Os estudantes com baixa visão e estudantes cegos têm acesso ao conteúdo acadêmico através de ampliações de textos e suas transcrições em Braille respectivamente. Os estudantes surdos têm acesso ao conteúdo acadêmico através de tradução LIBRAS em sala de aula.

O Núcleo de Acessibilidade está instrumentado com equipamentos de última geração para ampliação, impressão com tinta e impressão em Braille.



Universidade Federal do Maranhão

Núcleo de Acessibilidade - PROEN



Tecnologia Assistiva tem sido a resposta de melhor impacto para oferecer independência para a pessoa com deficiência. Entende-se como Tecnologia Assistiva todo equipamento, ambiente ou serviço que ofereça condições para que pessoas com deficiências desempenhem uma determinada tarefa.

O Núcleo de Acessibilidade da UFMA, em parceria com a Prefeitura de Campus possui profissionais capacitados para conceber, construir e operar equipamentos assistivos, respeitando as normas técnicas e que atendem as necessidades de usuários com os mais diversos níveis de habilidades. Tanto em relação ao acesso físico, como ao conteúdo acadêmico.



O Núcleo de Acessibilidade da UFMA possui atualmente três impressoras Braille de última geração e três lupas eletrônicas para atender estudantes cegos e com baixa visão respectivamente. Atualmente o Núcleo de Acessibilidade está se expandindo pelo Campus da UFMA com a adequação e aperfeiçoamento de salas de recursos na Biblioteca Central e no Centro de Ciências Sociais.

Ainda serão criadas salas de recursos no Centro de Ciências Exatas e Tecnologia e no Centro de Ciências Sociais. Além dos serviços de atendimento de rotina, o Núcleo de Acessibilidade tem apoiado eventos e prestação de serviços da UFMA que necessitem de acesso em Braille e LIBRAS.



O Ministério da Educação e Cultura tem publicado bianualmente o Edital Incluir que tem como objetivo principal apoiar as Universidades Públicas na adequação de ambientes e serviços para atender pessoas com deficiências. O Núcleo de Acessibilidade da UFMA já aprovou dois projetos através do citado edital num total de R\$ 140.000,00 que tem sido utilizado na compra de equipamentos e treinamento de seu pessoal em áreas como Educação Especial e Musibraille.

“É preciso que se entenda que o ser humano é um ser complexo que ouve com os olhos, enxerga com os ouvidos, que anda com rodas e fala através das mãos”. (Kate Seelman, 1998)

ANEXO E – Projeto de criação e Regimento Interno do Núcleo de Acessibilidade



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei 5.152 de 21/10/1966
São Luís – Maranhão

**NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA**
Projeto de Criação

São Luís / MA
2009

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO**

**NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA**

Projeto de Criação

1 Introdução

A Universidade Federal do Maranhão tem desenvolvido algumas ações direcionadas para as pessoas com deficiência, tais como: criação do grupo de pesquisa (GPPE) no Programa de Pós-Graduação em Educação; criação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE); execução do projeto de pesquisa Acessibilidade integral para pessoas com deficiência; uma ação ergonômica no Campus Universitário do Bacanga; oferta de uma vaga adicional por curso na categoria Cotas para candidatos com deficiência; criação no Colégio Universitário do Núcleo de Atendimento Às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE) em parceria com o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Portadores de Necessidades Especiais (TEC NEP); contratação de intérpretes e professores itinerantes e oferta de uma vaga de Professor Assistente no Departamento de Educação II para concurso público para ingresso na carreira de magistério superior na área de educação especial. Ainda é necessário dar continuidade ao levantamento do número de alunos que apresentam deficiência, no entanto tem-se registrado um total de 16 (dezesseis) alunos distribuídos em vários cursos (Comunicação Social, Direito, Nutrição, Administração etc...). Ainda estão aprovados outros 4 (quatro) alunos para ingresso no 2º semestre. Pelo exposto, evidencia-se que a UFMA está desenvolvendo, ainda que incipientes, ações em prol das pessoas com deficiência, demonstrando a necessidade de reunir os esforços que estão sendo feitos para que possa, de forma planejada e sistemática ampliar a participação dessa população na educação superior. Nesse sentido, a proposta de criação do Núcleo de Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação (NAPPEDE) é formulada no intuito de implementar uma ação institucional consistente que promova a inclusão social das pessoas com deficiência.

2 Justificativa

A educação é direito de todos e pela Constituição Federal de 1988 é considerada direito subjetivo. O acesso à escola pública pelas pessoas com deficiência, porém, permanece uma problemática a ser resolvida. Atualmente já temos uma legislação que permitiria uma situação melhor da que existe, isto é, sob o ponto de vista legal há dispositivos suficientes para que todos, inclusive pessoas com deficiência usufruam da educação pública.

A escolarização das pessoas com deficiência, entretanto não atende à demanda e nem possibilita satisfatoriamente o acesso à educação superior. As matrículas de pessoas com deficiências estão concentradas no ensino fundamental e aqueles poucos que conseguem ingressar na Universidade deparam-se com dificuldades que envolvem desde instalações físicas até a formação de pessoal. Tais dificuldades são conseqüência

da existência de barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas como tem sido indicado por várias pesquisas.

Nos últimos anos, medidas governamentais contemplam a educação especial e provocaram mudanças no quadro educacional em todos os níveis de ensino, como; maior participação da rede pública de ensino no total de matrículas e crescimento significativo das matrículas nas classes comuns, ainda que não tenha sido acompanhado de apoio pedagógico especializado e de aumento de matrículas na educação superior.

Em 2005, no que se refere “ educação superior, o governo federal criou o Programa Incluir e Acessibilidade na Educação Superior, disponibilizando recursos financeiros para as IFES para a criação de Núcleos de Acessibilidade, entendidos 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 [...] (Brasil, 2008). Essa iniciativa contribuiu para que mais estudantes ingressassem nas universidades incrementando ações que grande parte das instituições tem realizado para o acesso, ingresso e permanência das pessoas com deficiência.

A UFMA já adota algumas medidas que se referem a esse alunado, tais como:

- Assessoria à Comissão Permanente de Vestibular (hoje, Núcleo de Eventos e Concursos);
- Oferta de disciplinas em cursos de licenciatura (Psicologia, Pedagogia e Educação Física). Destaque para o curso de Pedagogia que, com a reformulação do currículo, a educação especial além de uma disciplina obrigatória constitui um núcleo temático;
- Criação no Colégio Universitário (COLUN) do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE) em parceria com o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Portadores de Necessidades Especiais (TEC NEP);
- Execução do projeto de pesquisa “Acessibilidade Integral para Pessoas com Deficiência: uma ação ergonômica no Campus do Universitário do Bacanga” do Núcleo de Ergonomia em Processos e Produtos do Departamento de Desenho E tecnologia;
- Concursos públicos para docentes na área de educação especial e de intérpretes de LIBRAS e de transcritores Braille;
- Realização de cursos de LIBRAS;
- Realização de cursos de Braille;
- Criação do Grupo de Pesquisa (GPEE) no Programa de Pós-Graduação em Educação, onde são desenvolvidas pesquisas gerando cinco dissertações com essa temática;
- Oferta de uma vaga adicional por curso na categoria cota para candidatos com deficiência nos três últimos vestibulares;

Essas ações foram e são feitas de forma isolada, por setores diferentes, o que demonstra a necessidade de um elemento articulador, para que possam ter maior interação e efetividade.

Com a Portaria nº 85/PROEN que criou o GT para implantação da Comissão de Acessibilidade e Permanência na UFMA e aprovação do Projeto “UFMA e a inclusão, acesso e permanência de pessoas com deficiência na educação superior” no edital nº 4 SESU/SEESP/MEC, de 02 de maio de 2008 a idéia de criar um núcleo que dê encaminhamento às questões sobre deficiência foi fortalecida e apresentamos a presente proposta para a criação do Núcleo de Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência.

3 Objetivo Geral

Garantir o acesso, ingresso e permanência de pessoas com deficiência na UFMA através de suporte técnico e atendimento especializado com utilização de Tecnologia Assistiva e Design Inclusivo.

3.1 Objetivos Específicos

- Mapear as ações existentes na UFMA que favorecem a permanência das pessoas com deficiência nessa instituição;
- Aglutinar as ações desenvolvidas pelos diversos setores da UFMA em prol do ingresso, acesso e permanência da pessoa com deficiência na instituição, articulando-se com as já existentes; NAPNEE, GPPE e NEPP.
- Identificar os alunos com deficiência;
- Elaborar instrumentos que identifiquem as necessidades específicas dos alunos com deficiência;
- Capacitar os docentes da UFMA para que favoreçam a permanência dos alunos com deficiência, atendendo as suas necessidades e explorando suas potencialidades;
- Acompanhar os alunos com deficiência;
- Promover intercâmbios com outras instituições para estabelecer parcerias e socialização de experiências.
- Conscientizar a comunidade acadêmica dos direitos e necessidades das pessoas com deficiência;
- Incentivar os setores da instituição a contemplarem as pessoas com deficiência no planejamento de suas ações.

4 Estrutura do Núcleo

A estrutura do Núcleo de Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação (NAPPEDE) será composta da seguinte forma:

- Diretoria
- Coordenações
- Conselho Consultivo

O regimento interno do Núcleo, proposto a seguir, descreve sua estrutura, atribuições e competências de cada divisão.

5 Regimento Interno do Núcleo de Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação (NAPPEDE) da Universidade Federal do Maranhão

**TÍTULO I
DA NATUREZA**

Art. 1º O presente Regimento Interno disciplina a organização e o funcionamento do Núcleo de Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação (NAPPEDE) da Universidade Federal do Maranhão.

Art. 2º O Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão é, subordinado à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e dirigido por um Diretor designado pelo Reitor.

**TÍTULO II
DA FINALIDADE**

Art. 3º O Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão tem por finalidade garantir o acesso, ingresso e permanência de pessoas com deficiência na UFMA através de suporte técnico e atendimento especializado.

**TÍTULO III
DA ORGANIZAÇÃO**

**CAPÍTULO I
DA ESTRUTURA**

Art. 4º O Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão tem a seguinte estrutura:

- 1 – Diretoria
- 2 – Coordenações;
 - a) Coordenação de Acessibilidade
 - b) Coordenação de Transcrição Braille e Intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais)
- 3 - Conselho Consultivo.

O conselho consultivo do NAPPEDE deverá ser constituído pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), diretoria do núcleo, suas coordenações e representação de estudantes e funcionários com deficiência.

Art. 5º A Direção Geral contará com

- a) Assistente
Sendo este um membro de uma das coordenações a ser indicado pelo conselho consultivo.

Art. 6º Coordenação de Acessibilidade será composta por:

- a) Educador especial (GPEE)
- b) Designer (DEDET)
- c) Ergonomista (NEPP)
- d) Arquiteto (PRECAM)
- e) Engenheiro civil (PRECAM)
- f) Terapeuta Ocupacional (NAPNEE)
- g) Analista de Sistemas (NTI)

Art. 7º Coordenação de Interpretação e Tradução será composta por:

- a) Técnicos em transcrição Braille
- b) Técnicos em interpretação de Libras

CAPÍTULO II DAS ATRIBUIÇÕES

SEÇÃO I DA DIRETORIA

Art. 8º Promover e manter o Núcleo de Acessibilidade ativo e atualizado, assegurando de forma contínua e efetiva, o acesso, ingresso e permanência de pessoas com deficiência na Universidade Federal do Maranhão, através de intervenções técnicas nas interfaces entre esses usuários e a instituição.

SEÇÃO II DA COORDENAÇÃO TÉCNICA

Art. 9º A coordenação técnica tem como atribuições planejar e acompanhar as ações que vão possibilitar o ingresso, o acesso e permanência de pessoas com deficiência na UFMA.

SEÇÃO III DA COORDENAÇÃO DE INTERPRETAÇÃO E TRANSCRIÇÃO

Art. 10º Garantir que os estudantes com deficiência sensorial tenham total suporte em interpretação e transcrição do conteúdo acadêmico e de acordo com as necessidades de cada estudante.

SEÇÃO IV DO CONSELHO CONSULTIVO

Art. 11º Constituem o Consultivo:

- a) o Diretor Geral, como seu presidente;
- b) 2 (dois) representantes da Coordenação de Interpretação e Transcrição;
- c) 2 (dois) representantes da Coordenação de Acessibilidade;

- d) 1 (um) representante do Grupo de Pesquisa em Educação Especial (GPEE)
- e) 1(um) representante do Núcleo de Ergonomia em Processos e Produtos (NEPP)
- f) 1 (um) arquiteto representante da Prefeitura de Campus (PRECAM)
- g) 1 (um) representante do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE)
- h) 1 (um) representante do Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI)

Art. 12º Todos os conselheiros serão escolhidos Diretor do NAPPEDE, a partir de uma lista formada por nomes indicados pelas unidades mencionadas acima.

Parágrafo Único - Cada unidade enviará até 4 (quatro) nomes para a formação da lista a que se refere o caput do artigo.

Art. 13º Compete ao Conselho Consultivo:

- a) propor a política acessibilidade da Universidade e fixar os critérios para sua execução, definindo prioridades;
- b) aprovar o plano de atividades e projetos
- c) deliberar sobre parcerias e convênios com outras instituições e NAPPEDES;
- d) apreciar o relatório anual do Diretor do NAPPEDE e das Coordenações.

Art. 14º O Conselho Consultivo reunir-se-á, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, quando convocado pelo Presidente ou pela maioria de seus membros.

Parágrafo único - O Conselheiro que faltar a 3 (três) reuniões consecutivas, sem justificativa, perderá o mandato.

Art. 15º As deliberações do Conselho Consultivo serão tomadas por maioria simples, presentes, no mínimo, a metade mais um dos Conselheiros.

Art. 16º De cada reunião será lavrada uma ata que, se aprovada, será assinada pelo Diretor e por todos os conselheiros presentes à sua leitura.

Art. 17º Na ausência de seu Presidente, a sessão será presidida por um Conselheiro eleito pelos seus pares.

Art. 18º Compete ao Conselheiro:

- a) comparecer às reuniões e participar dos trabalhos do Conselho Consultivo;
- b) votar nas deliberações sobre projetos da Coordenação de Acessibilidade e sobre as demais matérias da competência do Conselho Consultivo;

- c) solicitar, quando julgar conveniente, a designação de especialista para apreciação do trabalho que deve relatar;
- f) propor medidas destinadas ao aprimoramento do NAPPEDE.

CAPÍTULO III DAS COMPETÊNCIAS

SEÇÃO I DA DIREÇÃO DO NAPPEDE

Art. 19º São competências do Diretor do NAPPEDE:

- a) dirigir, coordenar, orientar, acompanhar e distribuir tarefas, estabelecendo estratégias e instruções que contribuam para melhoria e reestruturação das interfaces entre usuários com deficiências e a instituição.
- b) presidir o Conselho Consultivo do NAPPEDE.
- c) elaborar programas de atividades visando melhor organizar o funcionamento do NAPPEDE.
- d) suprir o NAPPEDE de todos os meios necessários ao cumprimento de suas atividades;
- e) acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos trabalhos
- f) zelar pela ordem e eficiência, mantendo a disciplina;
- g) estabelecer normas de funcionamento para do NAPPEDE;
- h) representar o NAPPEDE dentro e fora da UFMA;
- i) coordenar todos os trabalhos de acessibilidade, fazendo respeitar as normas da ABNT e leis da constituição brasileira;
- j) promover interação com as associações de pessoas com deficiência de São Luis e NAPPEDEs de outras IFES;
- k) elaborar o relatório anual das atividades do NAPPEDE;
- l) prestar todo apoio administrativo ao Conselho Consultivo;
- m) promover a participação do NAPPEDE em congressos e outros eventos;
- n) manter o controle de material e bom uso dos equipamentos sob sua responsabilidade;
- o) definir as necessidades de pessoal NAPPEDE;
- p) desempenhar outras atividades correlatas.

SEÇÃO II DA COORDENAÇÃO DE ACESSIBILIDADE

Art. 20º Compete à Coordenação de Acessibilidade:

- a) atualizar o censo da população de pessoas com deficiência que trabalham e estudam na UFMA;
- b) levantar e mapear todas as barreiras que impeçam ou dificultem o ingresso, acesso e permanência de pessoas com deficiência na UFMA;

- c) criar e manter parcerias com a PRECAM e os departamentos de Computação, de Desenho e Tecnologia, de Engenharia Elétrica, de Direito, de Comunicação e de Educação da UFMA;
- d) projetar as ações que devem fazer parte do Plano Diretor do Campus da UFMA;

SEÇÃO III DA COORDENAÇÃO DE INTERPRETAÇÃO E TRANSCRIÇÃO

Art. 21º Compete à Coordenação de Interpretação e Transcrição:

- a) garantir aos estudantes com deficiências sensoriais o acesso às mesmas informações e experiências que os textos em tinta e som transmitem às demais pessoas;
- b) produzir textos ampliados para alunos com baixa visão no núcleo e em outras dependências da UFMA de acordo com as necessidades dos usuários;
- c) transcrever e interpretar aulas e outras experiências sonoras;
- d) trabalhar em conjunto com o docente, recebendo através deste, todo o material necessário utilizado para o acompanhamento das atividades discentes;
- e) manter a diretoria informada das necessidades da coordenação para que os trabalhos sejam desenvolvidos sem interrupção por falta de condições materiais;
- f) operar e manter todos os equipamentos videomagnificadores e de impressão em Braille;
- g) produzir relatórios das atividades de interpretação e transcrição;

Art. 22º Os casos omissos no presente Projeto e Regimento serão resolvidos pela Direção e Conselho Consultivo do NAPPEDE.

Art. 23º Este Regimento entrará em vigor na data de sua aprovação pelo Egrégio Conselho Universitário.

6 Recursos materiais, mínimos, iniciais e necessários para implantação do Núcleo de Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação (NAPPEDE) da UFMA

Item	Quant.	Descrição	Preço ref.
1.	02	Impressora Braille Index D	R\$ 19.500,00
2.	04	Máquinas Braille	R\$ 2.890,00
3.	01	Impressora laser padrão UFMA	
4.	01	Scanner HP ScanJet G4050	R\$ 800,00
5.	03	Computador - Padrão UFMA	
6.	02	Encadernadora perfuradora para espirais	R\$ 200,00
7.	03	Armário com portas, 4 prateleiras MDF – Padrão UFMA	R\$ 382,90
8.	02	Estante de aço	R\$ 100,00
9.	06	Mesa em “L” Padrão UFMA	R\$ 490,00
10.	06	Cadeira Digitador – Padrão UFMA	R\$ 230,00
11.	04	Cadeira – Padrão UFMA	R\$ 180,00
12.	01	Lupa Eletrônica	R\$ 9.500,00
13.	20	Regletes	R\$ 60,00
14.	20	Soroban	R\$ 45,00
15.	20	Punção	R\$ 5,00

Prof. José Evandro Rodrigues Guimarães

Profª Maria da Piedade Oliveira Araújo

Profª Marilete Geralda da Silva

Profª Angélica Moura Siqueira Cunha

Prof. Raimundo Lopes Diniz

Prof. Marcos Antônio Ferreira Araújo

Estudante Fábio Henrique Urbano Cordeiro

Estudante Manoel Vale dos Santos

ANEXO F – Depoimento do coordenador do Núcleo de Acessibilidade da UFMA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

Fundação Instituída nos termos da Lei 5.152 de 21/10/1966
São Luís – Maranhão

NUACE – Núcleo de Acessibilidade da UFMA

Meu interesse por tecnologia surgiu em 1992, já professor da UFMA, quando conheci o trabalho do Prof. Mark Phillip, então diretor do Departamento de Engenharia Mecânica da Universidade da Califórnia. Phillip apresentava para o Brasil no programa do Jô Soares as primeiras próteses de membros inferiores construídas com fibra de carbono. Hoje são consideradas as melhores próteses de membros inferiores facilmente identificadas pelo pé em forma de lâmina flexível e que são utilizadas por paratletas. Aquela tecnologia me encantou de tal maneira que me fez ingressar na área de maneira irreversível. Em 1993 eu apresentava meu primeiro projeto de tecnologia assistiva no Congresso do Movimento Humano promovido pelo Departamento de Educação Física da UFMA, a Perna Mecânica de Baixo Custo, construída com materiais alternativos e seguindo a mesma estratégia de Phillip.

Em 1995, fui um dos coordenadores da organização da 47ª Reunião da SBPC na UFMA. Nosso campus possuía muitas barreiras arquitetônicas e através de metodologias de análise de problemas aplicadas ao design, percebi que algo deveria ser feito para melhorar os acessos de pessoas idosas, gestantes, cadeirantes e outros sujeitos com mobilidade reduzida que estariam presentes durante o evento. Propunha então a criação de um “escritório” como chamei, para organizar as ações de “humanização” do campus. Minha proposta não teve voz o suficiente para a materialização, talvez por ter partido de um jovem professor auxiliar recém-ingressado na UFMA. Percebi então que precisava ter mais propriedade em minhas propostas com suporte inclusive de titulação na área. Envolvi-me com as entidades de pessoas com deficiências existentes em São Luís como ASAMA (Associação dos Amputados do Maranhão) e fui cofundador do CEDPAE (Centro de Pais Amigos dos Especiais) e CVI (Centro de Vida Independente). Em 1997, parti para o mestrado em tecnologia assistiva na Universidade de Nova York em Buffalo, pois não havia cursos nessa área no Brasil. Voltando do Mestrado em 2000, ainda tentei mais uma vez criar na UFMA algum órgão para pessoas com deficiências também sem sucesso, pois, as leis de então ainda não davam suporte para tanto, o que me fez seguir para o doutorado na Universidade de Staffordshire na Inglaterra em 2003. Ao voltar do doutorado em 2007, com muita satisfação me surpreendi em saber que havia um grupo de trabalho para criação do Núcleo de Acessibilidade da UFMA, presidido pela Professora Mariza Wall, no qual me engajei imediatamente, sendo empossado como presidente do grupo trabalho por possuir formação específica e única na área dentre os quadros da UFMA, na área de tecnologia assistiva, acessibilidade e design inclusivo. Meus esforços começavam a me oferecer frutos e voz. Foi então criado, por ato *ad referendum* do Magnífico Reitor Natalino Salgado, em 17 de Dezembro de 2009, o Núcleo de Acessibilidade da UFMA, o NUACE. Ao mesmo tempo corríamos para organizar a sala definida para ser a sede do NUACE. Para isso

precisávamos comprar computadores, mesas, cadeiras, armários, impressoras e material de consumo, pintar a sala, trocar piso, lâmpadas e instalar ar-condicionado.

Desde a sua criação, o NUACE vem imprimindo um ritmo acelerado de trabalho, passando por experiências de sucesso, de aprendizado, de dificuldades e, sobretudo de crescimento constante. Atualmente o NUACE possui um quadro de técnicos compreendido por oito Transcritores Braille e quatro Intérpretes de LIBRAS, um coordenador e vagas para quatro estagiários. Atendemos todo semestre seis estudantes cegos, três estudantes com baixa visão e dois estudantes surdos. Eventualmente fazemos adequações de acesso físico, além das arquitetônicas executadas pela prefeitura, tais como a construção de mesas sob medida para estudantes cadeirantes e construção de lupas eletrônicas para estudantes com baixa visão. Todos os estudantes com deficiência visual recebem do NUACE, assim que ingressam na UFMA um notebook com todos os programas adequados às suas necessidades como por exemplo programas de voz para estudantes cegos. O NUACE já aprovou dois projetos junto ao MEC através do Edital Incluir, das edições de 2008 e 2010. A primeira como projeto do Grupo de Trabalho presidido pela Professora Mariza Wall e a segunda pela atual equipe do NUACE. Com os recursos do Edital Incluir adquirimos impressoras Braille, máquinas de escrever Braille.

Muito já foi feito pelo NUACE mas ainda há muito por fazer, em especial no que tange a interface com o sistema acadêmico da UFMA, especialmente no que diz respeito à matrícula do estudante com deficiência. Quando um estudante com deficiência ingressa na UFMA o NUACE não tem essa informação. Precisamos esperar até que o estudante inicie suas aulas e informe seus professores e coordenadoria de curso desperdiçando um tempo precioso de planejamento e organização para recebê-lo. O NUACE precisa ser um órgão ativo, de plantão, em especial por parte de seus técnicos de Braille e LIBRAS que têm desenvolvido um trabalho contínuo e personalizado.

Além disso, temos enfrentado dificuldades em outras atividades que devem ser cumpridas pelo NUACE. UFMA adquiriu em julho de 2012 uma van acessível da Mercedes Bens com elevador e capacidade para transportar quatro cadeirantes de uma só vez, com conforto e segurança em suas própria cadeiras. Esse veículo foi adquirido também como parte da estratégia de acessibilidade proposta no planejamento da primeira Reunião da SBPC Inclusiva. Hoje, entretanto, a van acessível do NUACE está parada na garagem aguardando a contratação de motorista. A política atual do MEC de reposição de vagas não tem suprido as necessidades da UFMA que possui um quadro com muitos funcionários em processo de aposentadoria. Só na garagem tivemos seis aposentadorias nos últimos dois anos, sem contratação de novos motoristas. O mesmo vem acontecendo com técnicos de laboratórios dos mais diversos.

A as maiores dificuldades enfrentadas pelo NUACE estão no âmbito das relações humanas. Já tivemos ocorrências de agressões verbais contra técnicos e coordenador do NUACE e até mesmo agressão física contra um dos técnicos do NUACE durante seu trabalho, o que gerou inclusive boletim de

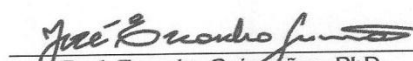
ocorrência policial com direito à exame de corpo de delito. Mesmo com a realização de vários eventos promovidos na UFMA, pelo NUACE ou com o apoio deste, ainda há muito a ser feito em termos de sensibilização da comunidade acadêmica sobre tudo que tange a participação na sociedade e na vida acadêmica, sobretudo sobre os direitos e potencial da pessoa com deficiência mas também sobre a responsabilidade dos usuários do NUACE quanto à sua preservação e necessidade de apoio durante suas atividades.

A UFMA como centro de excelência tem outras responsabilidades morais diante da sociedade através do NUACE. Além de ter que criar meios de acesso físico e acesso ao conteúdo acadêmico NUACE está compondo um grupo de trabalho, com a anuência da reitoria, para a criação de um Núcleo de Tecnologia Assistiva, composto por um grupo multidisciplinar de professores e pesquisadores da UFMA envolvendo os Departamentos de Desenho e Tecnologia, Engenharia Elétrica, Ciências da Computação, Engenharia Química, Psicologia, Educação, Medicina e Direito. É importante que se diga aqui que reitoria da UFMA sempre apoiou, de forma extremamente sólida, as aspirações e suprimento das necessidades do NUACE.

Ao mesmo tempo, o NUACE trabalha em nível nacional, fazendo parte do grupo que está criando a Associação dos NUACES de Instituições Federais, na elaboração do primeiro congresso da entidade em 2013. O NUACE também faz parte do Comitê de Estudo da ABNT de Classificação e Terminologia de Produtos de Apoio para Pessoas com Deficiência ou Mobilidade Reduzida, ABNT/CE 26:120.02. Contribuindo assim, em nível nacional para a criação de novas normas de acessibilidade.

Por duas vezes o NUACE foi veiculado em nível nacional pela televisão, uma vez no Jornal Hoje da Rede Globo em março de 2011 com a lupa eletrônica e em outubro com o trabalho realizado durante a 64ª Reunião da SBPC.

Para concluir, nós do NUACE somos muito otimistas com tudo que ainda pode ser feito, para cada vez mais, incluir a pessoa com deficiência na academia, no mercado de trabalho e garantir sua participação plena na sociedade, não de forma assistencialista mas em forma de parceria num processo de intercâmbio de experiências para crescimento e sucesso profissional mútuo.



Prof. Evandro Guimarães, PhD
Coordenador do Núcleo de Acessibilidade