

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS (PPGPP)

LORENA ANGIN YANNINA CAMUSSO ORTIZ

**A Política de acessibilidade e inclusão para as pessoas com deficiência na
Universidade Federal do Maranhão (UFMA): uma avaliação política da política**

São Luís
2022

LORENA ANGIN YANNINA CAMUSSO ORTIZ

**A Política de acessibilidade e inclusão para as pessoas com deficiência na
Universidade Federal do Maranhão (UFMA): uma avaliação política da política**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a: Maria Eunice Ferreira Damasceno Pereira.

São Luís

2022

Camusso Ortiz, Lorena Angin Yannina.

A Política de acessibilidade e inclusão para as pessoas com deficiência na Universidade Federal do Maranhão UFMA: uma avaliação política da política / Lorena Angin Yannina Camusso Ortiz. - 2022.

153 f.

Orientador(a): Maria Eunice Ferreira Damasceno Pereira.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

1. Educação Superior. 2. Inclusão. 3. Núcleo de Acessibilidade. 4. Políticas Institucionais. 5. Universidade Federal do Maranhão. I. Pereira, Maria Eunice Ferreira Damasceno. II. Título.

LORENA ANGIN YANNINA CAMUSSO ORTIZ

**A Política de acessibilidade e inclusão para as pessoas com deficiência na
Universidade Federal do Maranhão (UFMA): uma avaliação política da política**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Dr.^a Maria Eunice Ferreira Damasceno Pereira (Orientadora)

Doutora em Ciência Econômica Aplicada
(UFMA)

Dr.^a Cleonice Correia Araújo

Doutora em Políticas Públicas
(UFMA)

Dr.^a Josie do Amaral Bastos

Doutora em Políticas Públicas
(UFMA)

AGRADECIMENTOS

Ao meu Pai, ao meu melhor amigo e fiel escoteiro de todas as horas, meu amado Javé.

Obrigada, Senhor, por sempre segurar a minha mão quando sentia que o mundo desabafava sobre mim; obrigada por mais essa conquista, por fazer o meu sonho parte do teu plano divino. Gratidão por me acompanhar nesta jornada e me permitir chegar até aqui, pois nada disto seria possível sem a tua misericórdia. Sou imensamente feliz e grata. Te amo com todas as minhas forças. Tua filha, hoje, amanhã e sempre. A ti toda la gloria, Señor!

Charito, mamita querida, te amo tanto. Esta também é tua conquista, mi churra bella. Muito obrigada por sempre me incentivar a ser melhor cada dia, por nunca desistir de mim, por não cortar as minhas asas embora isso signifique estar longe uma da outra.

Quero agradecer a todos esses anjos feito pessoas de carne e osso que me acompanharam nesta jornada chamada mestrado. Gratidão, Javier, você não tem noção do quanto me tornas uma pessoa melhor com teus ensinamentos. Muito obrigada por não ter ido embora quando o circo pegava fogo com as crises de ansiedade e o desespero de não ter a minha família para abraçar. Obrigada por me colocar no eixo, pelas inúmeras broncas telefônicas que fizeram com que hoje esteja cumprindo mais um sonho, ser mestre de um dos melhores programas de pós-graduação do Brasil, Políticas Públicas.

Como eu sou grata de ter você na minha vida, Filipe. Obrigada por ser esse suporte emocional nesta vinda ao Brasil. Foram tantas mudanças no plano emocional, físico e acadêmico que tu não tens noção de como as tuas palavras, as tuas gírias maranhenses e as tuas ligações de *FaceTime* me ajudaram a não surtar e pular da varanda do 204 (risos). Você é extraordinário, e eu sou uma jovem de sorte por ter você.

Agradeço infinitamente a minha orientadora, Maria Eunice Ferreira Damasceno Pereira. Eita! Que nome comprido, igualmente vasto como o coração que a sua alma carrega. Gratidão, professora, por ter confiado em mim, no meu trabalho, nas minhas doidices (risos). Obrigada pelas “facadas” – vamos chamar de incentivos que fica mais bonitinho rsrs. Você é uma profissional incrível e, acima de tudo, humana. Os planos de Deus são tão perfeitos que Ele sabia que era você quem tinha

que estar comigo neste processo, pois, em muitas ocasiões, a senhora tocou meu coração com palavras, gestos e broncas tão bonitas e necessárias que fizeram com que hoje chegasse aqui. Orientadora de milhões! Gratidão por isto e pelo que está por vir. #PARTIUDOUTORADOSIM!

Agradeço a todos os meus professores do Mestrado em Políticas Públicas. Cada um de vocês, de uma ou outra forma, contribuiu no meu processo acadêmico e pessoal, fazendo-me, neste momento tão dolorido, de crescimento e aprendizado. Crescer dói, gente, mas ao mesmo tempo, é tão rico e gratificante que só tenho palavras de agradecimento com o programa.

Quero agradecer a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, estiveram comigo com alguma palavra, em oração, com algum gesto por mais singelo (uma ligação, uma água de coco, uma bananinha, uns churros, uma escrivaninha, né Vanessa?). Para mim, fez toda diferença.

Gratidão aos meus amigos do Peru que, apesar de não entenderem por que ainda estou no Brasil, torcem pelo meu sucesso. Gratidão, Abi! Te quero, amiga! E muito obrigada, irmã Alejandra, por orar sempre por mim e por cuidar do meu lado espiritual.

¡Gracias, totales!

América Latina, un Pueblo sin piernas, pero que camina.

RESUMO

O presente estudo se propôs analisar a política de acessibilidade e inclusão para os estudantes com deficiência inseridos no ensino superior público, tendo como referência empírica a Diretoria de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), entendido como espaço de implementação das ações desta política que busca garantir permanência desses estudantes, visto que a educação é um dos direitos fundamentais de todas as pessoas. Objetivou-se analisar a concepção e desenho dos princípios que fundamentam as políticas institucionais de acessibilidade e inclusão na UFMA. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com análise quanti-qualitativa, na abordagem crítica e dialética. Os procedimentos de coleta e análise dos dados foram descritivos e analíticos. Os resultados da pesquisa revelam que há uma construção de políticas de acessibilidade e inclusão na UFMA, a partir das diretrizes estipuladas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) e do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR). O REUNI favoreceu indiretamente o processo de inclusão dos discentes com deficiência, através da expansão do número de vagas nas IFES. O Programa Incluir tem como principal objetivo promover a elaboração de políticas institucionais para as pessoas com deficiência e propõe a criação de Núcleos de Acessibilidade para elaborar tais políticas. Na UFMA, as principais iniciativas e ações destinadas à inclusão da pessoa com deficiência são derivadas da Diretoria de Acessibilidade (antes denominada Núcleo de Acessibilidade). Os resultados também apontaram uma falta de articulação entre os setores e a Diretoria, o que deriva em ações isoladas e pontuais, ocasionando perda de tempo por parte da DACES. Porém, o processo de inclusão da pessoa com deficiência na UFMA é uma realidade que representa um avanço nas políticas institucionais de acessibilidade e inclusão, embora com bastantes percursos contraditórios, que expressam o movimento antagônico da sociedade capitalista, que impõem desafios a serem superados pela Universidade e pelos órgãos que a compõem.

Palavras-chaves: educação superior; núcleo de acessibilidade; políticas institucionais; inclusão.

RESUMEN

La presente investigación se propuso analizar la política de accesibilidad e inclusión para los estudiantes con discapacidad en las universidades estatales, teniendo como referencia empírica la Dirección de Accesibilidad de la Universidade Federal do Maranhão, concebido como espacio de implementación de las acciones de esta política que, busca garantizar la permanencia de estos estudiantes, teniendo en cuenta que la educación es uno de los derechos fundamentales de todas las personas. Tuvo como objetivo analizar el origen y la estructura de los principios que fundamentan las políticas institucionales de accesibilidad e inclusión de UFMA. Es una investigación bibliográfica y documental, con un análisis cuanti-cualitativo, con metodología crítica y dialéctica. Los procedimientos de colecta y análisis de datos fueron descriptivos y analíticos. Los resultados revelan la elaboración de políticas de accesibilidad e inclusión en UFMA, a partir de las directrices establecidas por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), por medio del Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración de las Universidades Federales (REUNI) y del Programa de Accesibilidad en la Educación Superior (INCLUIR). REUNI favorece, indirectamente, al proceso de inclusión de los alumnos con discapacidad, a través del aumento vacantes en las universidades estatales. El programa INCLUIR tiene como objetivo principal promover la elaboración de políticas institucionales para las personas con discapacidad y propone la creación de Núcleos de Accesibilidad para engendrar dichas políticas. Las principales iniciativas y acciones de UFMA dirigidas a la inclusión de personas con discapacidad son provenientes de la Dirección de Accesibilidad (antes denominado Núcleo de Accesibilidad). Los resultados también resaltan la falta de articulación entre los sectores de la universidad y la Dirección, lo que ocasiona acciones particulares y puntuales, además de la pérdida de tiempo de la DACES. Sin embargo, el proceso de inclusión de las personas con discapacidad en UFMA es una realidad que representa un avance en las políticas de accesibilidad e inclusión, aunque con bastantes contradicciones, que expresan el movimiento antagónico de la sociedad capitalista, que impone desafíos para ser superados por la universidad y sus sectores.

Palabras clave: educación superior; núcleo de accesibilidad; políticas institucionales; inclusión.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Mapeamento dos discentes com deficiência atendidos pela DACES na Cidade Universitária Dom Delgado - São Luís.....	51
Gráfico 2 – Total de ingresso das pessoas com deficiência na UFMA de 2010.2 – 2019.2	121
Gráfico 3 – Porcentagem das pessoas com deficiência por status acadêmico de 2010.2 - 2020.2	123
Gráfico 4 – Comparativo entre o número de alunos com deficiência que ingressaram com os que concluíram (2010.2 - 2020.2)	128
Imagem 1 – Quantitativo de discentes com deficiência acolhidos em 2018 pelo DACES.....	52
Imagem 2 – Quantitativo de discentes com deficiência em 2018 – modalidade Cotas.....	52
Imagem 3 – Quantitativo de discentes com deficiência atendidos em 2018 – 2019	68
Imagem 4 – Proporção da população com pelo menos uma das deficiências investigadas por grandes regiões do Brasil – 2010.....	80
Imagem 5 – Distribuição percentual das pessoas de 15 anos ou mais de idade com pelo menos uma das deficiências, por nível de instrução e grandes regiões.	82
Imagem 6 – Discentes com Deficiência Atendidos pela DACES	92
Imagem 7 – Sala de Apoio à Acessibilidade na Biblioteca Central	98
Imagem 8 – Quantitativo de usuários potenciais cadastrados da DIB – 2019	99
Imagem 9 – Curso oferecido pela PROGEP focado no âmbito inclusão	106
Imagem 10 – Sala de Apoio à Acessibilidade Centro de Ciências Humanas.....	107
Imagem 11 – Sala de Apoio à Acessibilidade do Centro de Ciências Sociais – CCSO.....	109
Imagem 12 – Número de Inscrições em modalidades esportivas por tipo de Deficiência.....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro comparativo da população total no Brasil e a população brasileira com deficiência.....	48
Quadro 2 – Mapeamento dos cursos de graduação que receberam alunos com deficiência em 2019.1	54
Quadro 3 – Ações, objetivos, metas da SINFRA para superar as barreiras arquitetônicas	97
Quadro 4 - Problemática de Acessibilidade Arquitetônica e Atitudinal no RU-UFMA	103
Quadro 5 – Ações desenvolvidas pelo Hospital Universitário em prol das pessoas com deficiência na UFMA	112
Quadro 6 – Objetivos e Metas da Superintendência de Informação, Sistemas e Tecnologia de 2013 - 2020.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASCOM	Assessoria de Comunicação
ASDEVIMA	Associação dos Deficientes Visuais do Maranhão
CAP-DV	Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual
CCAA	Centro de Ciências Agrárias e Ambientais
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CCH	Centro de Ciências Humanas
CCSO	Centro de Ciências Sociais
CCSST	Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLUN	Colégio Universitário
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência
CONSAD	Conselho de Administração
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUN	Conselho Universitário
COPENE	Congresso Nacional de Pesquisadores Negros e Negras
DACES	Diretoria de Acessibilidade
DACOM	Diretoria de Comunicação
DEC	Diretoria de Eventos e Concursos
DIB	Diretoria Integrada de Bibliotecas
DQV	Divisão de Qualidade de Vida
ESCEMA	Escola de Cegos do Maranhão
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Maranhão
FMI	Fundo Monetário Internacional
GPEE	Grupo de Pesquisa em Educação Especial
GPEE/PPGE	Grupo de Pesquisa de Educação Especial do Programa de Pós-Graduação
HUUFMA	Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior

IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Linguagem Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
NAPNEE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
NAPPEDE	Núcleo de Pró-Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação
NBR	Norma brasileira
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEAD	Núcleo de Ensino à Distância
NEC	Núcleo de Eventos e Concursos
NEPP	Núcleo de Ergonomia em Processos e Produtos
NIB	Núcleo Integrado de Bibliotecas
NTAV	Núcleo de Tradução Audiovisual
NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação
NUACE	Núcleo de Acessibilidade
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
PPGE	Programas de Doutorado e Mestrado em Educação
PPGPP	Programas de Doutorado e Mestrado em Políticas Públicas
PRECAM	Prefeitura do Campus
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROESP	Programas de Apoio a Educação Especial
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PT	Partido dos Trabalhadores

REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMIC	Seminário de Iniciação Científica
SEMID	Seminário de Iniciação à Docência
SESU	Secretaria de Educação Superior
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SIGRH	Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos
SINFRA	Superintendência de Infraestrutura
SIPAC	Sistema Integrado de Gestão de Patrimônio, Administração e Contratos
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do espectro autista
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	QUESTÕES POLÍTICAS E SOCIAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA SOCIEDADE CAPITALISTA: construindo reflexões sobre o objeto da investigação	27
2.1	Construção e desenvolvimento da política de inclusão da pessoa com deficiência no âmbito educativo	33
2.2	Inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Público Superior	39
3	POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)	48
3.1	REUNI e as políticas de expansão na UFMA	55
3.2	As cotas como política de inclusão da pessoa com deficiência na UFMA	60
3.3	Dois grandes planos focalizados na UFMA: Programa Incluir e Núcleo de Acessibilidade	68
3.3.1	Programa Incluir: o primeiro passo para a formulação de Políticas Institucionais de Acessibilidade e Inclusão na UFMA	72
3.3.2	Da emergência à permanência: efetivando o Incluir na UFMA	79
4	NUACE – UFMA: diretrizes e estruturação da Política Institucional de Acessibilidade na Universidade Federal do Maranhão	93
4.1	Ações Institucionais na UFMA: a permanência do aluno com deficiência	10
4.2	Avanços e desafios atingidos pela UFMA no desenho das políticas educativas inclusivas	124
5	CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	135
	REFERÊNCIAS	142

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma dissertação de mestrado e apresenta os resultados do processo de investigação realizado no contexto do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão. Trata-se de uma avaliação política da Política de acessibilidade e inclusão para os estudantes com deficiência inseridos no ensino superior público, tal como formulada pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e entendido como espaço onde as ações formuladas serão implementadas e que busca garantir a inclusão e permanência dos estudantes, pois a educação é um dos direitos fundamentais de todas as pessoas.

O interesse pelo tema da pesquisa tem origem a partir da minha atuação como coordenadora e tradutora no Núcleo de Tradução Audiovisual (NTAV), função exercida nos anos de 2016 a 2019. Nesse Núcleo, atuei nas áreas de tradução audiovisual de espanhol-português e inglês-português, com os trabalhos de legendagem, dublagem, narração e audiodescrição. No decorrer deste período de atuação, tive a oportunidade de trabalhar com duas bolsistas, uma cega do curso de Letras/Espanhol e uma surda do curso de Letras/Libras, ambas da UFMA.

Durante minha atuação no Núcleo, tive uma postura bastante crítica e reflexiva diante das dificuldades enfrentadas pelas duas alunas com deficiência que estavam no setor sob a minha supervisão, pelos colegas de trabalho do NTAV e pelos colegas dos outros setores da emissora no processo de inclusão dentro da instituição – TVUFMA, o que despertou, ainda mais, o meu desejo de entender como as políticas de inclusão aconteciam no espaço acadêmico.

Ao longo desses quatro anos trabalhando para a TVUFMA, percebi as dificuldades institucionais da universidade em implementar a política de acessibilidade e inclusão na emissora universitária, atendendo aos pressupostos e documentos oriundos dessa política.

Todos estes fatos me motivaram a buscar apreender a política pública de acessibilidade da UFMA enquanto objeto de investigação a partir de uma perspectiva de totalidade inserida em um conjunto de determinações sócio-históricas e permeada por contradições.

Junto a minha vivência pessoal e profissional, encontram-se também os dados do último Censo Demográfico, realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os quais também ajudam a justificar a necessidade de

uma avaliação, pois, de acordo com dados desse Censo (2010), 23,9% da população total do país apresentam algum tipo de deficiência, isto é, 45,6 milhões de pessoas, e o Nordeste concentra o maior percentual, 26,6% (IBGE, 2011).

Ademais, temos também que, no Brasil, o acesso à educação inclusiva, sobretudo no ensino superior, é um processo recente e não tem se mostrado fácil para os demandantes. Para isto, promover uma educação inclusiva implica compreender as especificidades e as particularidades de cada indivíduo e, assim, ofertar um ensino que as atenda, com base em uma cultura de respeito às diversidades.

Cumprir dizer que, conforme o modelo social, pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de natureza física, sensorial e intelectual, que, em interação com as barreiras atitudinais e ambientais, poderão ter obstruída sua participação em condições de igualdade com as demais pessoas. Assim, a deficiência não se constitui necessariamente doença ou condição de invalidez, e as políticas sociais, destinadas a esse grupo populacional, não se restringem às ações de caráter clínico e assistencial. No entanto, cabe dizer que essa concepção, acerca do que seja deficiência, não é pacífica, existem polêmicas que a confrontam, inclusive.

O fato é que, a partir de meados do século XX, emerge, em nível mundial, a defesa da concepção de uma sociedade inclusiva. No decorrer desse período histórico, reforça-se a crítica às práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes ditos especiais, que direcionam, também, ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino/aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços educacionais. É no bojo desse movimento que se situa a discussão dessa nova concepção acerca das deficiências e do direito das pessoas com deficiência, em particular, o direito à educação sem segregação.

Com o objetivo de enfrentar e encarar esses desafios e desenvolver projetos capazes de superar os processos históricos separatistas e de exclusão, a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990, voltou seus olhos para os países com altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, cujo objetivo foi viabilizar e promover transformações nos sistemas de ensino (em todos os seus níveis) para garantir o acesso e a permanência de todos no campo da educação.

No contexto do movimento político para o alcance dos Planos e Metas de educação para todos, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994, propõe aprofundar a

discussão, questionando o fato de a educação não ser acessível a todos os estudantes.

Com base na reflexão sobre as práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1997, p. 17 e 18 apud BRASIL, [2014], p. 3).

Nessa perspectiva, conduz-se o debate a respeito dos rumos da educação especial, tornando-se indispensável a formulação de políticas de formação docente, financiamento e gestão, necessárias para a transformação da estrutura educacional com o intuito de garantir as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, compreendendo as instituições de ensino como um espaço que deve reconhecer, abraçar e valorizar as diferenças.

Na história da educação especial no ensino superior, vários fatores dificultaram a consolidação da educação na perspectiva inclusiva. Para autores como Mittler (2003), Fonseca-Janes e Omote (2013), a educação inclusiva consiste em um processo dinâmico, que envolve uma reestruturação educacional.

[...] 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'. [...] (MITTLER, 2003, p. 25).

A educação especial faz parte da educação inclusiva. Sob esse viés, é fundamental compreender estas mudanças no sistema educativo, a partir das contribuições da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE/PEI (2008). Em relação à educação inclusiva no ensino superior, os desafios parecem ser maiores, pois, em tal contexto, de um modo geral, predomina um caráter elitista, excludente e de meritocracia daqueles que não se encaixam no padrão socialmente valorizado. Cabe ressaltar que essa exclusão não se restringe apenas ao espaço universitário, mas envolve desde a educação infantil. Inclusive, a última etapa de ensino, a universitária, é considerada mais complexa e

desafiadora, já que poucos são os pesquisadores que têm abordado a temática.

Acredita-se que, devido à carência de reflexões, estudos, pesquisas e demais produções acadêmicas, é difícil formular políticas públicas que contemplem ações que consolidem e contribuam para o desenvolvimento de uma educação inclusiva no ensino superior. Convém destacar que a escassez de dados também pode representar um importante indicador ou sinalizador da inexistência ou fragilidade no tocante a experiências concretas de inclusão educacional no ensino superior do país.

Ressalta-se que, apesar de se reconhecer a inclusão como um processo que deve envolver vários segmentos sociais como pessoas negras, indígenas, com deficiência e com condições socioeconômicas desfavoráveis, este trabalho pretende enfocar questões pertinentes à educação inclusiva no ensino superior, limitando-se ao contexto da realidade da pessoa com deficiência. Para tal, há investigações sobre as políticas de inclusão social destinadas a elas, principalmente, as políticas educacionais inclusivas na Universidade Federal do Maranhão.

A presente pesquisa aponta para a necessidade de reconhecer a educação como um dos direitos fundamentais de todas as pessoas, compreendendo, portanto, que são necessárias também políticas institucionais que garantam o acesso e a permanência da pessoa com deficiência no ensino superior, mais especificamente na 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. Desse modo, o trabalho tem como foco as políticas, os projetos e os programas educacionais determinados pelo Governo Federal, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), bem como os surgidos e desenvolvidos no interior da própria UFMA.

Compreende-se a UFMA como uma instituição pública federal que cumpre a função de ensino, pesquisa e extensão com o compromisso social e a execução de 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, buscaram-se respostas para alguns questionamentos surgidos e relacionados à realidade local. Destacam-se, entre eles: Qual é a base sócio-histórica da política de acessibilidade e inclusão? Quais princípios

fundamentam a necessidade dessa política? Qual é a proposta ou a resposta concreta que se estrutura com política de acessibilidade e inclusão na UFMA? A partir de que concepções são analisadas e compreendidas as situações as quais a política de acessibilidade e inclusão pretende modificar?

Na perspectiva de buscar as respostas para as questões formuladas, definiu-se, como objetivo geral para a pesquisa, avaliar a política de acessibilidade e inclusão da UFMA, mediante a análise crítica da sua concepção e desenho, a fim de desvendar os valores e princípios que a fundamentam, os critérios e os procedimentos que tem adotado no curso de sua ação desde a sua formulação, no intuito de verificar o seu potencial para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência no ensino superior.

Como objetivos específicos, tem-se: situar o processo de formulação da política de acessibilidade da UFMA no contexto do Plano Nacional de Educação Inclusiva no Ensino Superior, vendo os determinantes estruturais e conjunturais que influenciaram na sua formulação bem como os sujeitos envolvidos que participaram deste processo; analisar o referencial ético-político que fundamenta a política de acessibilidade da UFMA, com destaque para as concepções dos principais entraves e competências que a Diretoria de Acessibilidade vem passando em prol da inclusão na universidade, considerando a existência ou não de uma política institucional de acessibilidade para os alunos com deficiência; avaliar a coerência interna dos seus elementos constitutivos e sua consistência face à realidade que pretende modificar.

Desse modo, a pesquisa se voltou para a análise da política de acessibilidade e inclusão no ensino superior, tendo como referência empírica o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão (hoje denominado Diretoria de Acessibilidade), dado que o direito à educação é um direito humano, mas que, em uma sociedade de classes, tal direito nem sempre é assegurado. Adotou-se como método o Materialismo Histórico de Karl Marx para uma maior compreensão e apreensão dos determinantes e contradições presentes nas relações sociais capitalistas para entender os aspectos políticos, econômicos e sociais da questão, objeto de estudo enquanto totalidade sócio-histórica.

Compreende-se que esse referencial escolhido é capaz de se transformar em instrumento de luta e de construção de uma nova realidade. Concebendo-se, ainda, que não existem duas teorias que expliquem igualmente o mesmo fato e que “[...] a ciência se faz mediante rupturas.” (FRIGOTTO, 1991, p. 86).

Por sua vez, Kosik (2002, p. 60) também afirma que “[...] a totalidade sem contradições é vazia e inerte, (e que) as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias”. Nesse sentido, a pesquisa, fundamentou-se nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, por entendermos que a realidade não é dada, ela é construída, fruto da ação e relação do homem com os outros homens e com o mundo, em um movimento dialético e contínuo, sendo assim mutável, flexível e dinâmica. Portanto, uma avaliação pode contribuir na medida em que aponta resultados, mas, também pode se constituir uma ação transformadora, pois ajuda a desvendar a realidade social, podendo tornar-se em um instrumento de reivindicações de direitos.

Afirmamos que não é possível analisar e avaliar políticas públicas sem considerar o papel e a ação do Estado em seu desenvolvimento. Do mesmo modo, na análise e avaliação de políticas públicas, é indispensável a participação dos cidadãos, enquanto sujeitos de ação, nos processos de tomada de decisão, já que as políticas públicas contribuem para a construção da democracia. Sob essa perspectiva, a presente pesquisa avaliativa situa-se no campo das Ciências Sociais Aplicada, representando uma construção social de aproximação da realidade, uma vez que “[...] lida com sujeitos e conteúdo em movimento, em constante mutação e revisão.” (SILVA, 2013, p.17).

A partir dessa compreensão de políticas públicas, conduzimos esta pesquisa com uma abordagem qualitativa, orientada mediante a especificidade da análise de políticas públicas, em um plano mais geral, e de políticas sociais, de forma particular, levando em consideração que a política de acessibilidade e inclusão no ensino superior se insere no âmbito das políticas sociais e educacionais.

Situar a política de acessibilidade e inclusão no contexto da relação Estado-sociedade requer inseri-la no campo das políticas públicas, entendidas como “[...] o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores [...]” (RUA, 2014, p. 17). Portanto, a política pública envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações escolhidas, estrategicamente, para implementar as decisões tomadas.

De acordo com Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 108), a avaliação política da política, “[...] na medida em que envolve avaliação de princípios políticos, cuja relevância é dada por sua conexão com alguma concepção de bem-estar humano”, também “deve voltar-se para a questão da compatibilidade interna entre esses princípios e da consistência deles com os mecanismos institucionais previstos.”

(FIGUEIREDO, 1986, p. 109), como foi elaborado nessa dissertação.

Da mesma forma, baseamo-nos em Arretche (2013) quando desenhamos as três dimensões sobre as quais nos debruçamos, uma vez que a autora, a partir de Figueiredo e Figueiredo (1986), indica que esta modalidade de pesquisa avaliativa pode ressaltar tanto o caráter político do processo decisório, que implicou na adoção de uma dada política, quanto os valores e os critérios presentes.

Logo, um aspecto que concentra a atenção da nossa pesquisa é o quadro referencial teórico-político que legitima a política. Desse modo, foi que a análise buscou compreender a concepção de acessibilidade e inclusão no ensino superior que sustenta as ações da política de acessibilidade na UFMA. Sob a ótica da acessibilidade e da inclusão no ensino superior, segundo a qual entende-se que a universidade é um espaço social no qual as diferenças estão presentes, também este lugar deve empreender ações objetivas que visem dirimir os silêncios e as ausências destinadas ao alunado com deficiência nesse nível de ensino. Para Ramalho e Nuñez (2009), a universidade pública brasileira atravessa um processo de democratização do acesso, contudo, não são comuns ações formativas que potencializam ações educativas menos segregadoras e preconceituosas e mais inclusivas.

Sendo assim, o ponto de partida do questionamento tem a ver com a inserção de fatores subjetivos como elementos determinantes das situações de acessibilidade e inclusão. Não necessariamente implica uma compreensão mais complexa e apresenta o risco de desconsiderar o caráter estrutural das causas para focar a atenção nas características individuais das pessoas a quem a política está sendo destinada. Se a acessibilidade e a inclusão continuam a ser entendidas como fenômeno social, isto é, como fenômeno que se coloca por cima de simples escolhas pessoais, faz-se mais que necessária a consideração de que se encontra determinada pelas dinâmicas sociais intrínsecas a um sistema de produção e reprodução social e econômica, nas suas particularidades históricas e geográficas.

O referencial ético-político e princípios de justiça social busca identificar como e em que medida eles colaboram ou não para a garantia do direito à educação. Além do referencial ético-político e princípios de justiça social que fundamentam a política de acessibilidade e inclusão, a análise partiu do entendimento da necessidade de como e em que medida eles colaboram ou não para a garantia do direito à educação, mais especificamente, com as particularidades concretas que adquire essa política e seu engajamento nas ações realizadas pela Diretoria de

Acessibilidade da UFMA.

Para um quadro de compreensão mais aprofundada, entende-se que é necessário colocar também o olhar sobre seu desenho concreto e dos componentes desse desenho, que são factíveis de interrogações, de dúvidas, de reflexão. Assim, por exemplo, foi imprescindível refletir sobre os critérios e os procedimentos para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência no ensino superior e a relação entre a Diretoria de Acessibilidade da UFMA com os princípios e diretrizes da própria Política de Acessibilidade e Inclusão dada pelo governo federal.

Face ao exposto, fica evidente que esta dissertação se propôs avaliar a política da política de acessibilidade e inclusão da UFMA que, no marco conceitual aqui exposto, implica a construção de conhecimento baseado em evidências empíricas, com base na utilização de técnicas e metodologias de pesquisa social e, também, de coleta de depoimentos/entrevista, cuja finalidade, neste caso, é a emissão de um juízo, fundamentado em critérios previamente estabelecidos.

A emissão deste julgamento valorativo implicou levar em consideração além de uma dimensão metodológica, uma dimensão também política e crítica. De acordo com Silva (2001, p. 48), uma avaliação política “[...] não é um ato neutro nem exterior às relações de poder.”. Neste sentido, a avaliação aqui proposta pretende abarcar três dimensões específicas. Em primeiro lugar, o contexto sócio-histórico no qual emerge e se desenvolve a política de acessibilidade e inclusão da UFMA, que desde uma perspectiva dialética materialista implica compreender essa totalidade concreta da qual faz parte.

Sempre orientada pelos pressupostos teóricos-metodológicos, analisamos o referencial ético-político, no qual o programa se fundamenta de forma explícita, mas também implicitamente. Desse modo, procurou elucidar as ideias substantivas sobre o social e o diagnóstico da realidade, em que se quer intervir a partir desse referencial. Da mesma forma, procedeu-se em relação à engenharia da política de acessibilidade e inclusão da UFMA, sua estruturação concreta em função da concepção da qual se parte e da incidência que se propõe na realidade. A importância de compreender a coerência entre a concepção da qual se parte e as ações que se estabelecem concretamente, para desvendar as tensões e contradições internas que a formam.

Das técnicas e procedimentos de pesquisa, entende-se que a

consistência metodológica não descansa simplesmente em definições teóricas, e sim na interrogação constante sobre a práxis, sobre as técnicas e procedimentos utilizados para compreender e analisar os limites de sua eficácia aplicados à realidade concreta que se quer estudar, e, principalmente, dando importância aos elementos que a compõem.

Segundo Fonseca (2002), toda pesquisa científica precisa de pesquisa bibliográfica, a qual permite distinguir, analisar e construir um novo conhecimento ou uma nova perspectiva sobre o que já foi analisado por outros anteriormente. Portanto, a pesquisa bibliográfica neste estudo possibilitou o levantamento de produções previamente definidas, com a finalidade de descobrir e analisar pesquisas anteriores e atuais, na apreensão de informações relevantes da temática proposta.

Para o levantamento bibliográfico desta dissertação, foram utilizadas diversas publicações impressas e eletrônicas. Tais materiais correspondem a uma literatura interdisciplinar, que envolve as áreas da educação, psicologia e sociologia, a fim de se estudar as categorias como a educação, deficiências, cidadania, Estado, sociedade inclusiva, exclusão/inclusão social, políticas públicas e direitos constitucionais.

Entende-se que a pesquisa bibliográfica não é uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre determinado assunto, mas que propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem (MARCONI, 2007). Em relação às publicações impressas, elas compreendem livros, capítulos de livros, revistas, dissertações, teses, artigos e anais de eventos científicos. Entre 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 no ensino superior.

De acordo com Morales (2003), a análise documental é um método científico de indagação, coleta, organização e análise de dados e informação de um determinado tema, a partir de fontes documentais. Além disso, este procedimento permite compreender estas informações, plasmadas em distintos formatos, sejam elas escritas, orais ou de outra ordem, cuja análise envolve o conteúdo interno, o contexto e as condições nas quais teve lugar sua produção.

Nesta perspectiva, além do levantamento bibliográfico, a presente

pesquisa é documental por requerer, também, a localização/identificação de documentação nacional e local, do Ministério de Educação e Cultura 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, tais como fotos, planos de metas, relatórios, portarias e outros materiais que puderam contribuir com a pesquisa.

Adicionalmente, a investigação facilitou a observação das lacunas e contradições existentes no assunto, com destaques nas principais produções científicas relacionadas às políticas públicas de acessibilidade no ensino superior, assim como de textos relacionados ao contexto de políticas públicas de acessibilidade e inclusão na UFMA.

De acordo com Gonsalves (2001, p. 680), 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 [...]”. Nesse sentido, também se optou pela pesquisa quantitativa e qualitativa, pois, apesar de se priorizar a análise qualitativa, alguns dados estatísticos foram, necessariamente, quantificados. Tratando de pontuar, com muita clareza todas as informações levantadas, na perspectiva quantitativa, foram utilizadas percentuais, gráficos e tabelas, que registraram dados referentes às políticas e estratégias de inclusão; em relação à análise qualitativa, os dados foram analisados, considerando-se a relevância das mesmas políticas e estratégias, as metas alcançadas e as dificuldades encontradas.

Esta pesquisa foi delimitada para a Cidade Universitária Dom Delgado, *campus* São Luís, e com a apuração de dados no período de 2009 até 2019. A escolha dos locais avaliados nesta pesquisa foi delimitada/ determinada pelos setores da UFMA que participaram na criação do Núcleo de Acessibilidade (2009), assim como o grau de envolvimento desses setores com os acadêmicos com deficiência no período de 2009 até 2019. A delimitação da análise em 10 anos deve-se em função da criação dos núcleos de acessibilidades nas IFES – órgão articulador na elaboração das políticas institucionais de acessibilidade nas instituições públicas federais. No tocante ao *locus*, acredita-se que o *Campus* São Luís explicitou uma realidade geral em termos de diretrizes, que se estendem aos demais *campi* presentes no Maranhão.

Na tentativa de identificar as políticas institucionais no campo da acessibilidade e inclusão para a pessoa com deficiência na UFMA, foram consideradas, inclusive, as possíveis contribuições e consequências da adesão ao Programa REUNI, a Lei de Cotas para a pessoa com deficiência e, ainda, o programa INCLUIR. Desse modo, a pesquisa selecionou alguns setores e serviços considerados estratégicos e oportunos para esta análise. Tais setores e serviços são concernentes à elaboração e à gestão de ações, projetos, programas e políticas institucionais educativas nesta universidade como: Reitoria, Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), Diretoria de Acessibilidade (DACES), Superintendência de Infraestrutura (SINFRA)¹, Diretoria Integrada de Bibliotecas² (DIB), Restaurante Universitário (RU), Diretoria de Eventos e Concursos³ (NEC), Divisão de Qualidade de Vida (DQV), Centro de Ciências Humanas (CCH), Ciências Sociais (CCSO), Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET) e Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS).

Os setores selecionados foram identificados e visitados, no ano/período 2019.2. O intuito era conversar com as pessoas responsáveis por cada espaço a fim de se ter acesso às informações e às documentações necessárias para a pesquisa. Optou-se por iniciar a pesquisa documental pela Reitoria, no entanto, foi informado que a documentação específica sobre as políticas de inclusão para as pessoas com deficiência seria encontrada na Pró-Reitoria de Ensino, já que a DACES, órgão fomentador dessas iniciativas, estava ligado a ela.

Em seguida, recorreu-se à Pró-Reitoria de Ensino, cuja disponibilidade de documentação foi feita através de recursos eletrônicos, mais especificamente no endereço eletrônico da UFMA, dando destaque às documentações (relatórios, planos de meta, resoluções etc.) referentes ao programa REUNI, à Política de Cotas e ao programa INCLUIR (todas essas informações e dados serão apresentados nesta dissertação). Assim, houve um encaminhamento para a Diretoria de Acessibilidade (DACES), pois nos indicaram que o objetivo principal dessa diretoria é construir condições de acessibilidade para as pessoas com deficiência na Universidade.

Quanto à estrutura organizacional e textual do trabalho, apresenta-se esta

¹ Antes denominada Prefeitura do Campus (PRECAM).

² Vinculada à Pró-reitora de Ensino (PROEN) da Universidade Federal do Maranhão, instituída pela Resolução nº 223 – CONSAD, de 19 de novembro de 2019. Antes denominada Núcleo Integrado de Bibliotecas (NIB), criado no dia 2 de fevereiro de 2004 pela Resolução nº 73/2004 do CONSUN.

³ Antes denominada Núcleo de Eventos e Concursos (NEC).

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, que foram construídos sempre ancorados no referencial teórico adotado, pelas pesquisas bibliográfica e documental e pelos depoimentos colhidos em entrevistas com algumas pessoas da Diretoria de Acessibilidade da UFMA.

No segundo capítulo, denominado *“Questões Políticas e Sociais da Educação Inclusiva na Sociedade Capitalista: construindo reflexões sobre o objeto da investigação”*, analisa-se o processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, sendo esta contextualizada como condição estrutural das sociedades capitalistas, especificando tal processo na sociedade capitalista brasileira. 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 dos governos Lula e Dilma numa perspectiva do neoliberalismo. Ainda, são destacadas as políticas educacionais nacionais de inclusão para a pessoa com deficiência no ensino superior, enfocando-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/PEI).

No terceiro capítulo, intitulado *“Políticas de Acessibilidade e Inclusão na Universidade Federal do Maranhão”*, é abordada a educação inclusiva no ensino superior, focando-se em questões relevantes à realidade da pessoa com deficiência tanto do ensino superior quanto da educação inclusiva. Também ressalta as diretrizes do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e suas orientações para as universidades federais do Brasil. Apresenta-se a UFMA no seu contexto institucional, histórico e estrutural, na sua constituição enquanto instituição de ensino superior enfatizando a Lei de Cotas, o programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) e o programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR). Além disso, apresenta-se a Diretoria de Acessibilidade no seu contexto institucional, histórico e estrutural, na sua constituição enquanto setor responsável pela acessibilidade da pessoa com deficiência na UFMA.

O quarto e último capítulo intitulado *“NUACE - UFMA: diretrizes e estruturação da Política Institucional de Acessibilidade na Universidade Federal do Maranhão”*, apresenta-se e analisa-se as ações, as iniciativas, as políticas, os projetos e os programas sobre a inclusão da pessoa com deficiência na UFMA, setor por setor, incluindo as unidades acadêmicas, enfatizando-se os critérios e as diretrizes que formularam essas políticas de acessibilidade. Ainda, são considerados os desafios e

os avanços na estruturação das políticas de acessibilidade e inclusão na UFMA.

Encerra-se o trabalho com a apresentação de algumas considerações conclusivas. Evidentemente, elas não esgotam a magnitude da temática e tampouco as possibilidades de sua análise, mas apontam as reflexões que a minha apreensão enquanto pesquisadora foi capaz de alcançar a partir da literatura consultada e dos dados coletados e analisados aqui expostos enquanto a análise dos resultados obtidos pela pesquisa.

Com esta pesquisa, espera-se contribuir com uma melhor compreensão sobre a educação como um direito de todas as pessoas. Que esta contribuição seja prioritária para as pessoas com deficiência e para toda a comunidade acadêmica, para que seja possível identificar a pessoa com deficiência como alguém com direitos e capacidade de se qualificar em qualquer nível de ensino (básico e superior), desde que atendidas suas necessidades específicas.

Espera-se, também, contribuir com as pessoas com deficiência que já se encontram matriculadas e inseridas no ensino superior. Dessa forma, mediante o reconhecimento dos seus direitos, expressos nas políticas pesquisadas, tais cidadãos possam reclamar e usufruir desses direitos, a fim de que construam e concluam sua vida acadêmica de forma inclusiva, com condições favoráveis, sem obstáculos e barreiras que dificultam esse processo.

Também há o desejo de que a presente pesquisa possa contribuir com a Universidade Federal do Maranhão para que ela aumente e qualifique cada vez mais suas políticas educacionais e ações relacionadas e coerentes com os seus princípios de educação qualificada, inovação e inclusão social. Não só isso, mas, principalmente, que elabore uma legislação interna articulada com todos os órgãos da instituição, todos os profissionais da educação e a comunidade acadêmica em geral.

2 QUESTÕES POLÍTICAS E SOCIAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA SOCIEDADE CAPITALISTA: construindo reflexões sobre o objeto da investigação

Nesta seção, iremos tratar da educação inclusiva no contexto do ensino superior (universitário), buscando demarcar a acessibilidade como um dos “nós” que se apresentam para a efetivação do processo de inclusão, pois, é evidente que a necessidade de inclusão não se expressa apenas no ensino superior, na verdade, ela se mostra enquanto questão para a sociedade como um todo em decorrência do caráter excludente do padrão de sociabilidade estruturado historicamente e que se manifesta em relação às pessoas com deficiência de modo geral, mas guardadas as especificidades e proporções. Pode-se dizer que também se apresenta no tocante aos negros, às mulheres, à população LGBT, aos indígenas, aos pobres etc., enfim, em relação a todos(as) as pessoas que “fogem” ao padrão instituído.

No âmbito desse trabalho, estamos focando sobre a política de acessibilidade e inclusão das diversas deficiências no ensino superior na Universidade Federal do Maranhão, analisando como ela foi formulada para garantir a inserção desse público nessa instituição de ensino.

É perceptível que, no Brasil, o acesso à educação inclusiva, principalmente, no ensino superior é um processo recente e não tem se mostrado fácil para os demandantes.

De fato, pode-se dizer que as pessoas com deficiência, historicamente, em todo o mundo, tiveram muitas dificuldades de acesso à educação em todos os níveis, uma vez que nos primórdios a escola se ancorou bastante numa perspectiva liberal clássica de educação, voltada para crianças e jovens compreendidas como “normais”, aptas ao trabalho quando adultas. Os segmentos de pessoas com deficiência eram vistos como “inaptos” ou improdutivos para o trabalho, portanto, não deveriam ser alvo de investimentos do Estado, ficando sob os cuidados e responsabilidades das entidades assistenciais filantrópicas, em geral, ligadas à Igreja.

Desse modo, de acordo com Barros (2019, p.158), “[...] embora a educação seja uma das áreas tidas como básicas, ela também vai ser oferecida de modo restrito, para poucos”.

Essa situação de certo descaso ou descuido com as pessoas com deficiência também se expressou na política educacional brasileira tanto que, até hoje,

apesar de termos leis como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva – PNEE/PEI, instituída pelo governo federal, ainda temos muitas limitações, inclusive no que se refere à política de acessibilidade instituída nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES). No âmbito da UFMA, isso não se mostra diferente.

Como se sabe, nenhuma política pública emerge sem que diferentes sujeitos se movimentem dando visibilidade à causa objeto da intervenção pública – no Brasil, não poderia ser de outro modo. Depois de muitas idas e vindas no processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva – PNEE/PEI, podemos dizer que começamos a perceber algum avanço no ensino superior público. Os dados do Censo da Educação Superior mostram que, entre 2008 e 2018, o número de ingressos nos cursos de graduação presencial tem aumentado de 10,6% para 16,9%, isso apenas na rede pública. Acredita-se que esse aumento se deve às políticas inclusivas que foram criadas através do estabelecimento de cotas que fomentaram o ingresso das pessoas com deficiência, de baixa renda, afrodescendentes, indígenas, entre outros.

Apesar desses pequenos avanços que os dados oficiais evidenciam, é possível afirmar que há muitas dificuldades nesse campo e vislumbram-se retrocessos em face do avanço do ideário ultra neoliberal de cariz conservador, tanto do ponto de vista econômico quanto ideopolítico que vêm ganhando governos e adeptos em vários países, inclusive no Brasil.

Este contexto tem sido denominado de neoliberal ou ultraneoliberal devido à crescente expansão e incorporação dos princípios e valores do Liberalismo, em todos os âmbitos da vida social, com forte privilegiamento do individualismo, do acirramento da concorrência, das virtudes e do poder do mercado. Tal quadro é visto como o maior e melhor alocador e distribuidor dos recursos públicos, o que tem resultado, “[...] numa forte regressão de direitos e destruição do legado das conquistas históricas dos trabalhadores, em nome da defesa quase religiosa do mercado e do capital [...]” (IAMAMOTO, 2009, p.17).

De acordo com Pereira (2006, p. 2), o período que seguiu 1970 “[...] foi marcado por uma profunda crise, que perdura até os dias atuais, possibilitando a retomada desse ideário como parte da reação burguesa à crise de acumulação capitalista [...]”. Tem-se visto que uma das alternativas de busca de saída da crise tem sido o crescente avanço sobre os recursos do fundo público pela burguesia,

sobretudo, a fração rentista.

Ademais, em países de capitalismo tardio, como o Brasil, a sua inserção nesta nova ordem mundial passa pela adesão às imposições dos organismos multilaterais como: FMI, Banco Mundial etc. Expressas no que se convencionou chamar de “Consenso de Washington”. Tais determinações se voltam para implantar medidas contrarreformistas no intuito de ajustar o país aos interesses internacionais, em especial, aqueles de valorização financeira.

O resultado disso tem se expressado em perdas de direitos e maior empobrecimento da classe trabalhadora através de inúmeros retrocessos no campo do trabalho e nas legislações que o regulamenta, como também nos desmontes das políticas sociais que têm sido ofertados de forma precarizadas, assistencialistas e filantrópicas.

No que se refere ao atendimento e o acesso às pessoas com deficiência no âmbito das instituições educacionais, o contexto também não segue fluxo diferente.

Nesse cenário de ascensão do conservadorismo, há inúmeros retrocessos, como por exemplo, a revisão (e possível) eliminação da Lei de Cotas no ensino superior, o crescimento da visão que se ancora na perspectiva capacitista, que privilegia os aspectos médicos e biológicos das deficiências em detrimento de uma perspectiva social. Por esse prisma capacitista, as pessoas com deficiência devem ser tratadas e medicalizadas. Além disso, o reforço das ideias neoliberais também vai favorecer o viés individualizante e, nesse caso, as deficiências serão entendidas como um problema ou questão pessoal e familiar, cabendo aos deficientes a responsabilidade de encaminhar e resolver a sua situação, ou seja, não cabe ao poder público investir recursos e nem desenhar ações públicas voltadas para estes segmentos.

Sob a influência das medidas neoliberais, as políticas sociais tornaram-se também produtos do mercado. Cidadãos passaram a ser consumidores dos direitos sociais quando serviços essenciais, garantidos por lei (como saúde e educação), passaram a ser privatizados. O Estado adere à lógica neoliberal de sustentação do capitalismo, provocando um enxugamento de suas funções nas áreas sociais, fato que leva ao processo de precarização das políticas públicas e sociais.

Nessa lógica, há a importância de compreender a dinâmica da ideologia da inclusão na sociedade capitalista em geral e na brasileira em particular. A luta pelos direitos sociais de inúmeros segmentos excluídos, de acordo com Mézsáros (1989),

tem sido bastante afetada pela dinâmica de produção destrutiva dos nossos direitos, da precarização das políticas sociais e, principalmente, da anulação de políticas de educação inclusiva.

Lima e Pereira (2009, p. 34) reforçam esse pressuposto e acrescentam que o processo de expansão do ensino superior no Brasil “ganha nova racionalidade através de dois mecanismos básicos: a explosão do setor privado e a privatização interna das instituições de ensino superior (IES) públicas”. Nessa perspectiva, o ensino superior, entre os anos 1995 até 2002, passa por uma reconfiguração. De acordo com as autoras:

O projeto neoliberal para a universidade brasileira é claro e articula três núcleos básicos: (i) em relação ao projeto político-pedagógico, operacionaliza a redução das universidades públicas a ‘escolões de terceiro grau’ através da destituição da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, especialmente para as áreas de humanas e ciências sociais aplicadas; (ii) em relação ao financiamento da política de educação superior ocorre o estímulo à privatização interna das instituições públicas e o aumento, tanto da isenção fiscal para os empresários da educação superior, como do número de IES privadas e; (iii) em relação ao trabalho docente, evidencia-se um aprofundamento da precarização das condições salariais e de trabalho, estimulado pela lógica produtivista e da competição pelas verbas dos órgãos de fomento.”. (LIMA; PEREIRA, 2009, p. 36).

Cabe ressaltar que nos governos do PT (Lula e Dilma), a Universidade Pública sofreu uma expansão sem precedentes, em um movimento contraditório, no qual criaram-se algumas condições para que as universidades federais se expandissem do ponto de vista físico, acadêmico e pedagógico e, portanto, promovessem o aumento de vagas nos cursos de graduação, incrementassem a oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão. Tal processo contribuiu para diminuir as desigualdades sociais no país, particularmente no acesso ao ensino superior. No entanto, importa ressaltar que os investimentos se realizaram no bojo do Projeto REUNI⁴ (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), estratégia que impunha mudanças significativas para as instituições de ensino superior, particularmente, as federais.

Cabe ainda dizer que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI/2008) encontra suporte teórico em um paradigma de educação que se referencia na perspectiva de direitos humanos. Nesse

⁴ Sobre o REUNI trataremos dele com mais detalhes em outra parte desse trabalho.

sentido, reafirma a indissociabilidade entre os princípios de igualdade e diferença e na busca de equidade efetiva dos sujeitos demandantes da política.

Contudo, o estudo sobre as políticas institucionais de acessibilidade e inclusão na educação brasileira não pode ser analisado desconsiderando os aspectos históricos, políticos, culturais, econômicos e sociais que a envolvem, pois entende-se que se faz necessário situá-la no campo das determinações mais amplas que conformam a sociedade capitalista.

Além disso, compreendemos também que se justifica como importante delinear também o que estamos entendendo por política social, bem como a concepção de Estado que sustenta esse trabalho, ancorado na perspectiva dialética marxiana, conseqüentemente, não linear, porém, marcado por correlações de forças e projetos de classe com direção societária distinta e antagônica.

Neste sentido, cumpre colocar que, no âmbito deste trabalho, as políticas sociais não são vistas ou entendidas como mecanismos de reprodução ideológicos ou de controle do Estado sobre a classe trabalhadora, como defendem alguns teóricos. Entendemos que tal perspectiva reduz a compreensão acerca das políticas sociais, ao mesmo tempo em que também limita a análise que se possa desenvolver sobre os sujeitos sociais demandantes e usuários das ações destas políticas, inclusive, os seus protagonismos políticos.

Na nossa compreensão, as políticas públicas em geral e as políticas sociais em particular expressam lutas coletivas em torno de interesses socialmente organizados na disputa pela alocação e distribuição dos recursos do fundo público. Evidente que não desconsideramos o caráter contraditório e desigual dessa luta social e tampouco dos interesses sociais, considerando que estamos tratando de relações sociais estruturadas no contexto de uma sociedade de classes antagônicas, portanto, desiguais. Ao mesmo tempo, também temos claro que estas políticas assumem configurações diferenciadas a depender de um conjunto de determinantes internos e externos a cada realidade, ou países, o que impõe não desconsiderar a natureza do capitalismo, especificamente, na periferia do mundo capitalista, como é o caso da grande maioria dos países da América Latina e, dentre deles, o Brasil, conforme apresenta Behring e Boschetti (2011).

Entende-se também que as políticas sociais não se constituem como solução para as desigualdades inerentes à própria lógica que organiza a sociedade capitalista geradora de assimetrias, ainda que possam vir a reduzir e enfrentar as

situações de maiores iniquidades. Portanto, fica evidente que as políticas sociais não são concebidas em um cenário ideal, homogêneo e destituídas de conflitos de classe, ou seja, são concebidas e envoltas em relações complexas e contraditórias entre o Estado e a sociedade civil.

Nesse sentido, as autoras Behring e Boschetti (2011) chamam a atenção para algumas análises de cunho mais politicistas que acabam superdimensionando a atuação dos sujeitos políticos, como se as políticas sociais se resumissem à vontade política destes ou à mediação de conflitos e busca de legitimação e consensos, subdimensionando as determinações econômicas, numa visão dicotômica destas políticas sociais.

Demarcamos, portanto, que na nossa percepção as políticas públicas são ações perpassadas por interesses e expectativas diversas e condicionadas pelo contexto social, político e econômico. Elas buscam dar respostas mais ou menos institucionalizadas a situações consideradas problemáticas através de programas, projetos e serviços.

Desse modo, é que estamos buscando situar a política de inclusão no contexto da relação Estado-sociedade. Isso requer inseri-la no rol de políticas públicas, entendendo-as enquanto “[...] conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores.” (RUA, 2014, p. 1), e, nesse sentido, “[...] uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas.”. (RUA, 2014, p. 1).

Nos itens a seguir, problematizaremos um pouco mais acerca dessa política, inclusive, situando-a na discussão das políticas públicas e sociais, o seu processo de formulação, a sua engenharia e os seus princípios norteadores.

2.1 Construção e desenvolvimento da política de inclusão da pessoa com deficiência no âmbito educacional

Entendemos que se mostra fundamental compreender o que seria uma sociedade inclusiva, haja vista que as sociedades capitalistas são por natureza excludentes em razão do seu próprio fundamento, a divisão em classes antagônicas, inclusive. Ademais, essa compreensão se mostra importante para a apreensão do papel do Estado frente à política de educação pública de cariz inclusivo, a fim de que possamos avaliar criticamente os princípios que lhe sustentam, a sua viabilidade e o contexto em que ela foi formulada.

Reiteramos que nenhuma política pública emerge sem que diferentes sujeitos se movimentem dando visibilidade à causa objeto da intervenção pública e, no Brasil, não poderia ser de outro modo. Sendo assim, a educação inclusiva também se expressa como questão pública através de “[...] lutas sociais empreendidas pelas minorias e seus representantes, na busca da conquista do exercício de seu direito ao acesso imediato à educação contínua e constante dentro de um espaço comum da vida em sociedade.”. (ARANHA, 2000, p. 4-5).

No âmbito do conhecimento científico, estudos realizados pelo filósofo John Locke⁵ e pelo alquimista Paracelso⁶ contribuíram significativamente para o aperfeiçoamento da medicina e da produção do conhecimento sobre fisiologia, bioquímica e patologia como ferramentas para compreender o ser humano, evidentemente, dentro desse bojo se encontrava a pessoa com deficiência.

A nível social, os avanços tecnológicos e científicos, também, provocaram mudanças na forma de tratar as pessoas com deficiência. Pode-se mencionar o desenvolvimento de métodos de comunicação para pessoas surdas (Língua de Sinais), a evolução do método cirúrgico para amputação (que posteriormente contribuiu para a produção das próteses), a invenção da cadeira de rodas e a criação do código de escrita Braille. Na construção de uma política inclusiva, a sociedade, apoiada nos avanços tecnológicos e científicos, abraçou o tratamento pautado na atribuição de caráter institucional direcionada às pessoas com deficiência.

⁵ Locke definiu o recém-nascido e o idiota como “tábula rasa” (o comportamento como produto do ambiente, que possibilita as experiências) e via a deficiência como a carência de experiências. Defende que o ensino deveria suprir essa carência (RODRIGUES; MARANHE, 2008, p. 10).

⁶ Paracelso, no seu livro “Sobre as doenças que privam o homem da razão”, foi o primeiro a considerar a deficiência mental um problema médico (RODRIGUES; MARANHE, 2008, p. 9).

Importa salientar que, historicamente, o acesso das pessoas com deficiência à educação e a outros direitos ocorreu com promoção de formas de exclusão ou segregação social. De acordo com Aranha (2005), esse período e as medidas adotadas foram cruciais e perversas, pois as pessoas com deficiência eram retiradas do convívio de suas casas, comunidades de origem, e eram inseridas em instituições ditas “de apoio”, mas que acabavam segregando e distanciando das famílias, sob a lógica de que elas estavam sendo levadas para serem educadas, todavia, eram postas em escolas especiais separadas da sociedade.

No Brasil, foram criadas instituições para absorver as demandas de tratamento das pessoas com deficiência, tais como, o Hospício de Dom Pedro II, fundado em 30 de novembro de 1852. Mais tarde, fundaram-se o Instituto dos Meninos Cegos (1854) e, dois anos depois, o Instituto dos Surdos-Mudos com a finalidade de proporcionar às pessoas surdas um serviço mais humanitário do que até então tinha sido dado.

[...] o surgimento das primeiras instituições escolares especializadas corresponde ao ideal liberal de extensão das oportunidades educacionais para todos [...] respondeu também ao processo de exclusão do meio social daqueles que podiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da nova forma de organização social. (SILVERA BUENA, 1993, p. 64 apud CARAVALHO; ROCHA; SILVA, 2006, p. 30).

Infelizmente, as ações do Estado, em favor das pessoas com deficiência, alcançam apenas uma minoria (capitais e cidades mais populosas). Ainda é possível constatar que grande parte desse segmento populacional, em diversas das regiões do Brasil, norte e nordeste, principalmente, continua sem qualquer assistência médica, tampouco, educacional.

O acesso às instituições ditas inclusivas, sejam públicas ou privadas, ocorreu de maneira excludente, já que eram destinadas exclusivamente para pessoas oriundas da nobreza ou da emergente classe burguesa. Nesse sentido e como uma maneira de corrigir erros do passado, o governo fixou a expansão de institutos especializados no atendimento de pessoas cegas e surdas para outras cidades carentes de qualquer recurso humano, técnico e financeiro necessários ao cuidado dessas pessoas. Esforços para amenizar os espaços de segregação na sociedade brasileira tiveram implicações bem positivas, refletidas até nos dias de hoje.

Assim mesmo, a sociedade civil notou a importância de se criar instituições vinculadas ao atendimento de outros tipos de deficiência, como as deficiências físicas, ocasionadas por poliomielite e hanseníase e deficiências intelectuais. Percebe-se,

mais uma vez, que existe uma atribuição de caráter institucional em relação à construção de uma política inclusiva. Nesse sentido, cada instituição passou a reger a relação entre as pessoas com deficiência e a sociedade brasileira. Aranha (2003, p. 16) menciona que essas alterações foram refletidas na seguinte perspectiva: “[...] a mudança de valores e de ação passou a se manifestar pela quase-segregação, representada pela mudança de natureza das instituições já existentes ou pela criação de novas entidades, agora de prestação de serviço.”

Não se constitui propósito deste trabalho discorrer muito longamente sobre esse processo de luta e organização das pessoas com deficiência e de enfrentamento e resistência às várias formas propostas de atendimento a eles, as quais nem sempre atendiam às suas necessidades. Na verdade, estamos aqui fazendo algumas pontuações necessárias para a demarcação do objeto e sua fundamentação.

Dito isso, vamos evidenciar que, no decorrer do tempo, percebeu-se que cada uma das deficiências possuía demandas específicas e houve a necessidade de descentralizar o movimento como estratégia de fortalecimento das reivindicações de cada grupo. Desse modo, as pessoas com deficiência passaram a organizar-se por tipo de deficiência⁷. Entendiam que:

Não se tratava apenas de demandar, por exemplo, a rampa, a guia rebaixada ou o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma língua oficial, mas, principalmente, de elaborar os conceitos que embasariam o discurso sobre esses direitos. (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 45).

Definitivamente, o Movimento das Pessoas com Deficiência possibilitou mudanças de paradigma quanto ao tratamento oferecido a estes sujeitos. Sendo assim, a discussão foi trazida para a cena pública e fez com que a sociedade repensasse e passasse a definir ações com vistas a atender as necessidades das pessoas com deficiência agora não mais isoladamente, de forma a lhes garantir o exercício pleno da cidadania, direito de ir e vir, educação, saúde e moradia.

Segundo Aranha (2005, p. 16), a sociedade passa a “[...] introduzir a pessoa com necessidades especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do [instituído como] normal.”

Urge dizer que a educação inclusiva, no Brasil, teve mais atenção e visibilidade a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, outorgada em

⁷ Nos próximos capítulos, observaremos como isso ajudou no ingresso, permanência e egresso dos alunos com deficiência no ensino superior.

1990 e da Declaração de Salamanca, de 1994 (DECLARAÇÃO..., 1998) que, “[...] demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional.”, o que já era assegurado na Constituição Federal (BRASIL, [2016]), artigo 206, inciso I, que acentua que deve haver “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola.”.

A Declaração Mundial da Educação para Todos, de 1990 (DECLARAÇÃO..., 1998b), certifica a educação como um direito para todos (mulher, criança, idoso, homossexuais, negros, indígenas, e, inclusive, pessoas com deficiência), cuja história atesta sua exclusão dos espaços de oferta do ensino formal. Esse documento dispõe de parâmetros para a avaliação dos avanços realizados em prol dos processos educativos mais eficientes para a satisfação das necessidades básicas de ensino/aprendizagem, sendo um suporte na superação de qualquer obstáculo enfrentado pelas minorias.

Já a Declaração de Salamanca (1994) (DECLARAÇÃO..., 1998) reafirma o direito à educação, proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos: uma educação inclusiva pautada na formulação de ações educativas que observem as necessidades das pessoas com deficiência para assim desenvolver um sistema educativo mais inclusivo. Além disso, tal declaração relembra a necessidade de oferecer condições favoráveis de ensino/aprendizagem para todos os cidadãos que permaneceram excluídos dos sistemas de ensino, reforça a importância dos aspectos sociais (minimizar práticas discriminatórias e excludentes), aspectos econômicos (potencializar investimentos em programas coerentes e capacitar aos professores), aspectos políticos (promover a articulação de projetos vinculados à oferta da educação inclusiva) e, não menos importante, os aspectos arquitetônicos (evitar barreiras ambientais no apoio das necessidades básicas) (DECLARAÇÃO..., 1998).

Nesse sentido, vamos evidenciar que em 1994 a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) pautava-se na perspectiva da inclusão social com o intuito de integrar/normalizar a educação. A meta principal desta política era garantir o atendimento educacional ao aluno com deficiência sendo ampliado este serviço, progressivamente, até finais do ano 2000. Assim, a PNEE preconizava o ingresso dos alunos na escola comum, a preparação para o mercado de trabalho e a promoção de ações articuladas entre saúde, educação, ação social e trabalho (BRASIL, 1994).

Desse modo, no processo de construção da política, foi definido que o alunado da educação especial compreendia os portadores de: altas habilidades (superdotados); condutas típicas; deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla).

Alunos portadores de altas habilidades referiam-se aos de notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes; capacidade psicomotora (BRASIL, 1994). Mesmo com suas limitações, sempre ficou evidente que tivessem as mesmas oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que outras pessoas têm acesso, ou seja, previa a este público as mesmas condições das pessoas ditas “normais”.

Além disso, o cumprimento das metas propostas pela PNEE exigia do Estado a elaboração de diretrizes que fomentassem a formação de recursos humanos e o incremento de estudos e pesquisas na área da Educação Especial, por meio de parcerias com instituições de Ensino Superior.

Dois anos depois, o Ministério da Educação e Cultura elaborou o Aviso Circular nº 277/MEC/GM/1996 (BRASIL, 1996), dirigido aos reitores das Instituições de Ensino Superior (IES) com esclarecimentos ao atendimento dos candidatos com deficiência que almejassem acessar o ensino superior. A circular pretendia atender o elevado número de solicitações das pessoas com deficiência e seus representantes quanto às condições de acesso à educação de nível superior. Esse documento orienta que as IES promovam condições de ingresso e permanência do aluno com deficiência em alguns cursos do ensino superior, desenvolvendo ações, tais como, a flexibilização dos serviços de infraestrutura e a capacitação de recursos humanos (BRASIL, 1996).

Segundo Padilha (2016), a PNEE e o Aviso Circular acabaram sendo um mero protocolo de boas intenções, pois não foram ações transformadoras, pelo menos não como se esperava, visto que o aluno com deficiência ficou isolado na sala de aula (em se tratando do ensino básico) e, no ensino superior, o(a) aluno(a) com deficiência sequer teve alcance.

Todavia, cabe destacar que um marco importante nessa luta da política de inclusão foi a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –

LDBEN⁸ (BRASIL, 1996a) e com ela as ações direcionadas para a implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Integração.

Nessa perspectiva, no dia 20 de dezembro de 1996, aconteceu a aprovação da LDBEN de nº 9.394, considerada marco legal para a formulação de políticas públicas educacionais focadas no ensino/aprendizagem das pessoas com deficiência. A normativa indica condições apropriadas para esses estudantes, não apenas no processo de inserção ao estabelecimento educativo, mas também na permanência e no egresso dos alunos com deficiência nessas instituições na medida em que define que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996a, art. 59).

Os autores Reis e Ross (2008, p. 2) destacam que a Legislação Nacional, que regulariza esse novo tipo de educação, parte do pressuposto de caracterizá-la como a “[...] ampliação do acesso à educação aos grupos historicamente excluídos em função de sua classe, etnia, gênero, idade, deficiência, etc.”. Realçam também a necessidade de adaptação dos espaços e as próprias instituições de ensino escutem as demandas dessas pessoas.

No entanto, cabe ressaltar que não bastam normativas para que ocorra a efetivação de uma política pública. No caso da política nacional de educação inclusiva, além de recursos e todas as demais adequações político-institucionais, faz-se

⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é a legislação que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja ele público ou privado. A legislação foi criada com base nos princípios presentes na Constituição Federal, que reafirma o direito à educação desde a educação básica até o ensino superior.

necessário o combate a quaisquer práticas de exclusão social. Para que isso aconteça, são fundamentais as mudanças ideológicas e organizacionais (FERREIRA, 2012), assim como as mudanças atitudinais e as quebras de todas as formas de preconceitos ainda tão presentes na sociedade brasileira. Tais posturas atrasam ou até mesmo impedem as mudanças que se mostram necessárias para que ocorra a efetiva inclusão.

No item a seguir, debateremos o processo de inclusão das pessoas com deficiência no âmbito da educação superior.

2.2 Inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior

Compreende-se que educação inclusiva expressa um processo no qual a sociedade, num determinado momento histórico, em decorrência do movimento de sujeitos sociais, se repensa e se reorganiza. Para tal, o sentido é buscar a inclusão, em seu sistema educativo, de pessoas com deficiência, as mais diversas que sejam, a fim de que, simultaneamente, se preparem para assumir seus lugares nesta sociedade.

Portanto, podemos declarar que a educação inclusiva expõe um movimento bilateral, no qual as pessoas com deficiência, suas famílias e os demais envolvidos na causa manifestam, para o restante da sociedade, a necessidade de eliminar quaisquer barreiras que não garantam oportunidades para todos. Pois, como nos lembra Araújo (1996, p. 44),

[...] a igualdade deve ser a regra mestra de aplicação das garantias sociais da educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados.

A inclusão da pessoa com deficiência no ensino Superior começa a dar resultados no dia 20 de dezembro 1999, com o Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999) que estabelece regulamentações na Lei nº 7.853/89⁹, outorgando ao poder público o dever de garantir às pessoas com deficiência o acesso aos direitos previstos na

⁹ Debater sobre política implica falar do Estado e não podemos deixar de mencionar as ações do governo atuante na efervescência desta política de inclusão, por isso, destaca-se que a construção e a implementação da grande maioria de ações e políticas afirmativas aconteceram nos governos de Lula da Silva (2003 – 2011). Aliás, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, consolida-se neste período, dado que o governo Lula já incorporava claramente a política de educação inclusiva, não numa perspectiva de direito universal à educação, mas amparada numa política cujo discurso de inclusão social se alinhava às políticas neoliberais de focalização.

Constituição. Além do mais, o decreto apresenta avanços em direção ao direito à educação da pessoa com deficiência em todos os níveis de educação, incluindo, o nível superior. Neste sentido, a deliberação é clara e explica ao dizer que:

As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

1º As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior.

2º O Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionadas à pessoa portadora de deficiência. (BRASIL, 1999, art. 27).

Além disso, após dois anos, aprovaram-se duas legislações que favorecem à inclusão legítima das pessoas com deficiência auditiva e visual nas instituições de ensino superior: a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) que admite a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), viabilizando a socialização, a comunicação e a livre expressão das pessoas surdas no Brasil. A regulamentação da grafia Braille, por via da Portaria MEC nº 2678/2002 (BRASIL, 2006), admite o projeto da grafia Braille para Língua Portuguesa e ordena o seu uso em todo território nacional. Nessa lógica, a educação dos alunos com deficiência passou a ser outorgada nas salas de aula do ensino regular, tendo como suporte o atendimento educacional especializado, de caráter complementar ou suplementar, realizado fora do horário do ensino regular.

Conforme já apontado acima, em 2005, ampliou-se a inserção da LIBRAS, mediante o Decreto nº 5.626, garantindo condições favoráveis para a participação das pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior. Ademais, determina a revisão dos currículos de formação profissional, regulamentando a oferta da disciplina LIBRAS nos cursos de graduação. Desse modo:

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

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

Continuando na demarcação do processo de construção da perspectiva da educação inclusiva no nível superior, a Lei Nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 (BRASIL, 2010), dispõe sobre a atuação dos profissionais da área de Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), nos processos seletivos para os cursos de graduação e concursos públicos, assim como, para apoiar a

acessibilidade da pessoa surda a qualquer forma de comunicação¹⁰. O objetivo principal dessas legislações é mediar a comunicação entre a pessoa surda e/ou cega com a sociedade. Dessa maneira, não resta dúvida o quão se mostram importantes tais medidas que vão ajudar a facilitar o processo de inclusão das pessoas com deficiência visual, por exemplo.

Nota-se, portanto, que o processo de construção da educação inclusiva no ensino superior é desafiador, pois implica aceitar e valorizar a diversidade humana, através do reconhecimento das diferenças de cada pessoa.

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).

O processo de inclusão/integração no ensino superior questiona não apenas as políticas e a organização da educação em sua totalidade, mas também o próprio conceito de integração. Para Mantoan (2003), é necessário que se redefinam os planos da educação, voltando-a para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconheça e valorize as diferenças. Ou seja, para que a inclusão ocorra, de fato, as instituições de ensino superior devem atender às pessoas com deficiência sem discriminá-las, sem trabalhar os conteúdos à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para o planejamento, para o ensino/aprendizagem dos alunos, para as avaliações (currículos, atividades, avaliação de conhecimentos para alunos com deficiência).

A educação inclusiva no ensino superior vem se configurando como uma política para a inserção de segmentos que outrora eram segregados e impossibilitados de adentrar o ambiente de ensino desse nível.

Essa temática tem se destacado nos últimos anos graças ao esforço dos movimentos sociais, os quais viabilizaram o acesso, a permanência e a inserção no mercado de trabalho mediante a criação de documentos, leis e resoluções que regularizem o processo de educação inclusiva principalmente nas IFES.

Todos os alunos, independentemente de suas dificuldades e incapacidades reais ou circunstanciais, físicas ou intelectuais, sociais, têm a mesma necessidade de serem aceitos, compreendidos e respeitados em seus diferentes estilos e maneiras de aprender, quanto ao tempo, interesse e possibilidades de ampliar e de aprofundar conhecimentos, em qualquer nível escolar (MANTOAN, 2003, p. 83).

¹⁰ Do mesmo modo, o Projeto de Lei do Senado Nº 50/2017, aprovado, recentemente, em 22 de setembro de 2021 (PL nº 3.267/2021), determina a regulamentação e o exercício da profissão de transcritor e revisor de Braille nas IFES (BRASIL, 2021).

Esse modelo de educação reconhece as diferenças existentes entre os sujeitos e possibilita de forma democrática a inserção dos que são chamados de “diferentes”, garantindo a eles o direito ao ensino superior com qualidade. Outro elemento importante que deve ser destacado no que tange à educação inclusiva é a acessibilidade, dado que uma sociedade acessível deve garantir às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente, tornando-se capaz de exercer seus direitos de cidadania e participação da mesma forma que outros ditos “normais” (BRASIL, 2015).

Sob esse viés, comporta dizer que se entende por Acessibilidade

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, art. 3º).

É evidente que, quando um ambiente se torna mais acessível, seu uso não será específico, pois este poderá ser ocupado por todos, fomentando a inclusão social. Mediante essa iniciativa, no dia 19 de dezembro de 2000, surge a Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000), a Lei da Acessibilidade, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. A lei em evidência introduz parâmetros para as intervenções necessárias no que concerne ao acesso desses cidadãos aos mais diferentes lugares e/ou estabelecimentos. A Lei dispõe o seguinte:

I - **acessibilidade**: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - **barreiras**: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) *barreiras urbanísticas*: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) *barreiras arquitetônicas*: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) *barreiras nos transportes*: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) *barreiras nas comunicações e na informação*: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação. (BRASIL, 2000, Art. 3º).

A norma teve uma importante repercussão na educação com perspectiva inclusiva no ensino superior, pois exige, de fato, a reinterpretação sobre o que se entende por educação inclusiva, adotando medidas para garantir às pessoas com deficiência boas condições de permanência dentro dos cursos de graduação. Em função disso, o Ministério da Educação e Cultura, no dia 7 novembro de 2003, através da Portaria nº 3.284 (BRASIL, 2003), estabeleceu alguns requisitos de acessibilidade para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições de ensino superior.

Conseqüentemente, a Secretaria de Educação Superior em parceria com a Secretaria de Educação Especial determinou a observância de critérios para que, desta forma, as instituições de ensino superior pudessem, efetivamente, vir a ser reconhecidas como inclusivas. Os critérios a serem observados são:

I - com respeito a alunos portadores de **deficiência física**: a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo; b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço; c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas; d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas; e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas;

II - no que concerne a alunos portadores de **deficiência visual**, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) de manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado ao computador; b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático;

III - quanto a alunos portadores de **deficiência auditiva**, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado; d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva. (BRASIL, 2003, art. 2º).

Destacamos ainda, entre outras ações desenvolvidas para melhorar a política de inclusão educacional, a criação, em 2005, pelo MEC, do Programa Sala de Recursos Multifuncionais. O programa tinha o objetivo de apoiar os sistemas de ensino na implantação de salas de recursos multifuncionais, com materiais

pedagógicos e de acessibilidade para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Cabe ressaltar que, entre os documentos internacionais¹¹, que tiveram grande relevância na educação inclusiva no Brasil, destaca-se a Convenção da ONU, realizada em Nova York, no ano de 2007, da qual o Brasil faz parte como signatário. Ela trata sobre os direitos das pessoas com deficiência e dedica o artigo 24 para debater sobre a educação na sua totalidade, reconhecendo os direitos dessas pessoas sem discriminação e com igualdade de oportunidades. Foi aprovada no Brasil pelo Decreto nº 6.949, em 2009, com o estabelecimento de que:

[...] para concretizar o direito das pessoas com deficiência à educação sem discriminação alicerçado na igualdade de oportunidades, o Estado deve garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino e o aprendizado ao longo de toda vida. (BRASIL, 2009).

A partir disso, o Estado passa a enxergar e a pensar em medidas que objetivem incluir as pessoas com deficiência em diferentes espaços (as instituições de educação superior com alguns desses). Portanto, em busca de resultados satisfatórios durante o percurso do processo de inclusão e permanência dos alunos com deficiência, em todos os níveis da esfera educativa – da educação infantil até o ensino superior –, em 5 de junho de 2007, o Governo Federal elaborou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹², nas suas siglas PNEE/PEI, cujo objetivo primordial foi:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação

¹¹ A “Declaração Mundial de Educação para Todos”, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, dedica seu artigo 3º à universalização da educação e à promoção da equidade. A Declaração de Salamanca, junho de 1994, teve o intuito de discutir a oferta da educação para pessoas com necessidades educacionais especiais na rede comum de ensino. Destaca-se também A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, em maio de 1999, em Guatemala (DECLARAÇÃO..., 1998b).

¹² A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi prorrogada, no dia 09 de outubro de 2007, pela Portaria nº 948. Cabe destacar que, a PNEE/PEI só entra em vigor apenas no ano de 2008.

intersectorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2007, cap. IV, p.14).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi apresentada em seis itens: I. Apresentação; II. Marcos Históricos e Normativos; III. Diagnóstico da Educação Especial; IV. Objetivo da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; V. Alunos Atendidos pela Educação Especial; VI. Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; VII. Referências Bibliográficas (BRASIL, 2008).

Diante disso, fica evidente que a PNEE/PEI contribui para a resignificação do Atendimento Educacional Especializado outorgado às pessoas com deficiência, na medida em que contempla em sua proposta aspectos referentes a questões essenciais para a educação inclusiva em todos os seus níveis. Nesse sentido, a seguir está identificado o que expressa o seu texto:

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

Diante da lógica do capital, da política neoliberal e da insuficiência de programas e ações para a inclusão dos alunos com deficiência, a PNEE/PEI surge como um instrumento para diminuir e/ou eliminar a exclusão acadêmica destas pessoas, uma vez que a educação básica não foi a única beneficiada, o ensino superior também foi contemplado. Evidente que não são desconhecidas as contradições presentes na sua formulação, haja vista o contexto sócio-histórico e político no qual foi concebida. Sobre isso, Alcântara (2011, p. 232) diz que esta política “[...] foi constituída seguindo todas as letras do alfabeto neoliberal, visando transformar a Educação em um mecanismo que viabilizasse a consolidação do mercado e do capital.”. Ou seja, enfatiza-se que essa política não é isenta de contradições e tampouco de críticas, embora a existência delas não elimine os avanços e as contribuições para a luta e a inclusão das pessoas com deficiência.

Logo, a PNEE/PEI legitima a construção de uma educação baseada nos preceitos constitucionais de igualdade que pondera as necessidades educacionais dos alunos com deficiência. Desse modo, o Governo Federal reitera seu compromisso com a educação inclusiva, preconizando ajustes nas instituições de ensino superior na promoção de acessibilidade arquitetônica nos prédios, na construção de salas com

recursos assistivos e na capacitação de docentes, recursos que respondam às necessidades específicas dos alunos com deficiência (BRASIL, 2008).

Em síntese, essa nova política preconiza a oferta e o acesso ao ensino regular, promove a participação da família junto com a comunidade e a acessibilidade e diz garantir a formação adequada dos professores para Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2008). Contudo, nesta ocasião, a AEE traz recursos, especificamente pedagógicos, com a finalidade de eliminar as barreiras que impedem a participação dos alunos com deficiência, servindo como um suplemento à escolarização. Do mesmo modo, visa à autonomia e à independência dos alunos com deficiência na escola e fora dela.

Em relação ao ensino superior, tal política foi um determinante, dado que, a partir dela, houve menção do atendimento de pessoas com deficiência nesse nível de ensino, com as seguintes deliberações:

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

O ensino superior foi contemplado em diversos aspectos através dessa política, todavia, cabe dizer que muitas das ações e os Programas de Apoio a Educação Especial (PROESP)¹³; de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior¹⁴ (Incluir) criado em 2005; o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), que se refere ao atendimento educacional especializado¹⁵; o Plano Viver sem Limites¹⁶, constituído pelo Decreto nº 7.612 (BRASIL, 2011a), de 17 de novembro de 2011, aconteceram no bojo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das Universidades – REUNI¹⁷ (BRASIL, 2007). À vista disso, conforme já

¹³ Apoia e incentiva a pesquisa em educação especial, no que se refere a estudos e cursos na área da educação especial, relacionados à formação dos docentes em todos os níveis de ensino (ROSSETTO, 2009).

¹⁴ Estabelece a inclusão das pessoas com deficiência à educação superior através da Política de Acessibilidade Institucional nas IFES (BRASIL, 2013, inc. I).

¹⁵ Garante condições de continuidade de estudos aos alunos com deficiência, visa promover a estruturação dos núcleos de acessibilidade nas IFES e propõe eliminar as barreiras físicas, comunicacionais e de informação dos estudantes com deficiência.” (BRASIL, 2011, art. 5).

¹⁶ Articula políticas, programas e ações no exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. Na educação, assegura sistema educacional inclusivo, desde equipamentos públicos acessíveis até meios de transportes adequados para as pessoas com deficiência (BRASIL, 2011).

¹⁷ Cria condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de

apontado, parte das contradições presentes neles têm a ver com o contexto político no qual foram formulados.

No que se refere à educação inclusiva no ensino superior e com foco na avaliação proposta nesta dissertação, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) – uma iniciativa da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Especial – como já citado anteriormente, propõe garantir o acesso pleno das pessoas com deficiência às IFES. O seu objetivo principal é incentivá-las na criação e na consolidação de núcleos de acessibilidade, os quais respondem pela organização de ações institucionais com o propósito de eliminar barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e comunicacionais.

Depois de muitas idas e vindas, no processo de formulação e execução da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/PEI), nas IFES, pode-se dizer que se começa a perceber alguns avanços no ensino público superior.

Uma evidência que pode ser destacada é que, desde 2007, o Programa INCLUIR lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES. Esses núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, com vistas a integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas.

No item a seguir, tratamos mais detidamente sobre a Política de Inclusão desenvolvida pela Universidade Federal do Maranhão que tem o Núcleo de Acessibilidade¹⁸ (NUACE) como o setor responsável na instituição pelo processo de implementação das ações direcionadas às pessoas com deficiência que ingressam nesta IFES.

graduação, para o melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas IFES.” (BRASIL, 2007, art. 1).

¹⁸ O Núcleo de Acessibilidade (NUACE), órgão vinculado à Pró-Reitoria de Ensino da UFMA, foi instituído por meio da Resolução nº 121, de 17 de dezembro de 2009, e passou a funcionar efetivamente em 2010. Não obstante, de acordo com a Resolução que lhe deu origem, o NUACE, a partir de novembro de 2019, passou a se chamar Diretoria de Acessibilidade – DACES.

3 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)

A construção e a garantia de políticas públicas educacionais para as pessoas com deficiência visam responder ao significativo e crescente número populacional dessas pessoas no Brasil, o que pode ser observado ao se comparar os dados dos últimos censos demográficos (2000 e 2010) realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como o seguinte quadro mostra:

Quadro 1 – Quadro comparativo da população total no Brasil e a população brasileira com deficiência

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

Fonte: Adaptado de IBGE (2011).

Os dados acima revelam um número alto e crescente de pessoas com deficiência no Brasil, uma cifra suficientemente significativa e relevante para que haja políticas públicas de saúde, trabalho, transporte, habitação, educação etc., destinadas a este segmento social, que defendam e atendam suas necessidades específicas, compreendidas como direitos sociais, retratados no processo da inclusão social.

Apesar de esses dados já sinalizarem um número expressivo e existirem grandes avanços na legislação, Souza (2007, p. 164) aponta os limites em relação à efetivação da inclusão e à mudança de atitudes da população brasileira diante desta problemática de modo 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!

Parafraseando Moreira (2016), podemos afirmar que é vivenciada uma sociedade caracterizada pela desigualdade social, onde a exploração da força de trabalho e a valorização das competências estão atreladas aos interesses econômicos condições aprofundadas pela submissão do país aos preceitos neoliberais. Nessas condições, são muitos os desafios que se colocam para que a educação seja de

qualidade e que haja a promoção da igualdade. De acordo com o autor, essas condições ficam mais no plano teórico-formal.

Tais dificuldades se apresentam de diferentes formatos e são reconhecidas, inclusive por órgãos oficiais como o MEC quando coloca no seu portal na sessão “Acessibilidade Brasil” que os dados apresentados, no Censo de 2010 e Censo de 2000 realizado pelo IBGE, não expressam com fidelidade as informações sobre as pessoas com deficiência no Brasil. Tanto quantitativa quanto qualitativamente, os dados levantados, segundo o MEC, não correspondem à realidade.

Para o MEC, 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 com deficiência no país a fim de que o processo de inclusão social, com políticas públicas educacionais inclusivas, seja elaborado e efetivado. Informações, como esta divulgada pelo MEC, indicam que a população com deficiência ainda está longe de ser conhecida e atendida nas suas necessidades e nos seus direitos.

Reitera-se que a importância de se construir a educação superior inclusiva significa criar uma nova educação para todas as pessoas; contribuindo para o combate ao processo de exclusão dos quais esses sujeitos são vítimas. Além disso, possibilita-se o rompimento de estigmas como o da incapacidade dessas pessoas. Por isso, essas políticas não podem estar desvinculadas da construção de novos paradigmas e concepções, que despertem inúmeras possibilidades de mudanças tanto de pensamento como de atitudes frente ao complexo e desafiador processo de inclusão das denominadas minorias sociais.

É nesse cenário e com esses desafios que se pensa a educação inclusiva integrada à educação regular. A educação inclusiva constitui uma categoria pertencente a uma maior que é a educação. Portanto, construir a educação inclusiva significa trabalhar, inovar e ousar 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 no processo cultural e histórico.

Nesse sentido, a educação é pensada enquanto movimento, contrariando concepções estáticas. Ela se constrói dinamicamente e, assim, nesse processo de (re)construção, há a possibilidade de mudanças de pensamento e de atitude frente às práticas excludentes no setor educacional. Por isso, é fundamental compreender a

universidade como uma instituição social responsável pela geração e difusão do saber, que possibilita a formulação e efetivação de políticas institucionais de inclusão na educação superior que, em proporções devidas, trabalha em prol de uma educação na perspectiva inclusiva.

A partir dessa reflexão, pode-se afirmar que a política institucional de acessibilidade nas IFES se constrói ativamente e, assim, nesse processo de (re)construção, é que se considera necessário fazer a avaliação dessas políticas de acessibilidade institucionais que foram elaboradas nas IFES, na UFMA em particular, como consequência da urgência da luta social dos segmentos de pessoas com deficiência com vistas a incluí-las no ensino superior e ao mesmo tempo combater as práticas de exclusão no campo educacional, mormente na educação de nível superior.

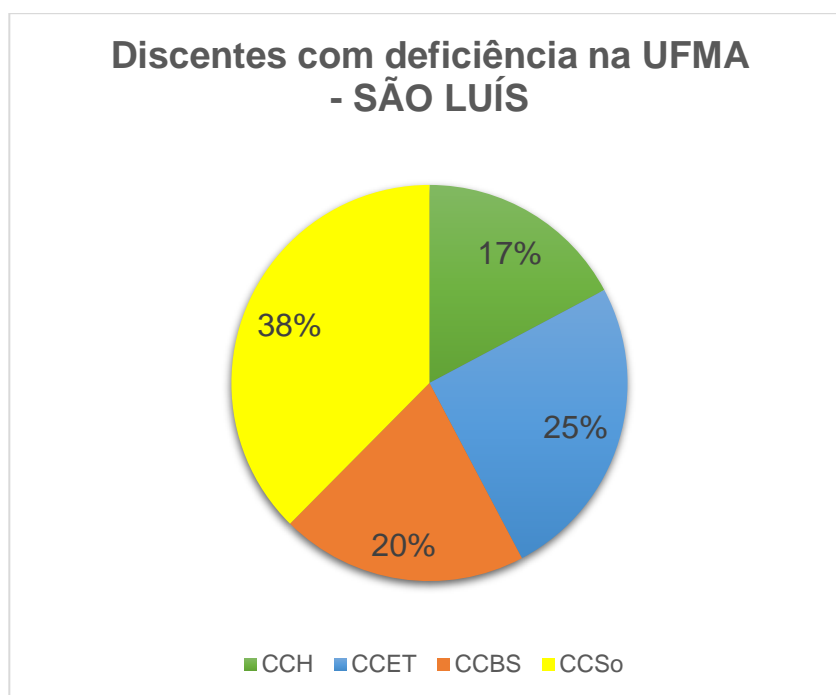
Os dados do Censo da Educação Superior mostram que, entre 2008 e 2018, o número de ingressos nos cursos de graduação presencial tem aumentado de 10,6% para 16,9%, apenas na rede pública. Acredita-se que esse aumento se deve às políticas inclusivas que foram criadas através do estabelecimento de cotas e da adesão das universidades ao REUNI, o que fomentou o ingresso das pessoas com deficiência, de baixa renda, afrodescendentes, indígenas, entre outros.

Em consequência, o movimento de inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior tem sido evidente e até mesmo ancorado e fortalecido pela quantidade de produções acadêmicas nesta área. A título pessoal, pode-se inferir que as produções acadêmicas instigaram debates e impulsionaram a elevação do número de pessoas com deficiência no processo de inclusão no ensino superior. Todavia, essas não acompanharam, proporcionalmente, as demandas dos movimentos sociais da pessoa com deficiência na educação superior.

De acordo com as informações pesquisadas nas ações e programas publicados no Portal do MEC, nas resoluções, nos planos e nos relatórios divulgados no site da UFMA, nos próprios dados do IBGE e materiais pesquisados de produções acadêmicas *strictu sensu*, ou seja, a nível de mestrado e doutorado, de autores como: Ferreira (2007), Reis (2008), Alcântara (2011), Ferreira (2012), Moreira (2016), Pereira (2017), Barros (2019) entre outros pesquisadores considerados nesta análise, os dados apontam a relevância das instituições de ensino superior de caráter público para o processo de inclusão no Maranhão. Atualmente, só a Universidade Federal do Maranhão, mais especificamente na Cidade Universitária Dom Delgado - São Luís,

registrou o universo de 511¹⁹ discentes atendidos – desde 2010.2 até 2020.2 – com algum tipo de deficiência vinculados às Unidades Acadêmicas do Centro de Ciências Sociais (CCSO), Centro Ciências Humanas (CCH), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) e Centro de Ciências Exatas e da Tecnologia (CCET):

Gráfico 1 – Mapeamento dos discentes com deficiência atendidos pela DACES na Cidade Universitária Dom Delgado - São Luís



Fonte: Adaptado de Relatório de Atividades de 2018 – 2019 e da Diretoria de Acessibilidade (DACES) (UNIVERSIDADE..., 2019; 2020).

Além dos estudantes com deficiência que ingressam por meio do vestibular, a DACES elabora um registro geral de estudantes com deficiência que ingressam na universidade pela modalidade cota e que ainda estão cursando a graduação. A seguir, a imagem mostra o quadro geral por tipo de deficiência atendidas diretamente pela Diretoria de Acessibilidade durante o ano de 2018.

¹⁹ Dados coletados em 2022, baseado no Relatório de Atividades de 2018 – 2019 e das informações e da página da Diretoria de Acessibilidade (UNIVERSIDADE..., 2019; 2020). Cabe ressaltar que se encontra em processo de mapeamento dos discentes com deficiência matriculados nos *campi* do continente, a saber, Campus de Bacabal, Campus de Codó, Campus de Grajaú, Campus de Chapadinha, Campus de Balsas, Campus de Imperatriz, Campus de Pinheiro e Campus de São Bernardo.

Imagem 1 – Quantitativo de discentes com deficiência acolhidos em 2018 pelo DACES

TIPOS	CCH	CCET	CCBS	CCSO	TOTAL
DEFICIÊNCIA AUDITIVA		04	01	02	07
DEFICIÊNCIA FÍSICA	03	09	09	15	36
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL					
DEFICIÊNCIA VISUAL:					
- CEGO				02	02
- BAIXA VISÃO		01	01	01	03
- MONOCULAR	03	09	06	16	34
NEUROLÓGICO/PSIQUIÁTRICO		02			02
TEA					
MÚLTIPLA DEFICIÊNCIA		01		01	02
TOTAL	06	26	17	37	86

Fonte: NUACE

Fonte: Relatório de Gestão da UFMA 2018 (UNIVERSIDADE..., 2019).

Na imagem seguinte, apresentam-se os estudantes que ingressaram no ano de 2018, nos dois semestres letivos, por meio de cotas. A Diretoria de Acessibilidade organizou este registro geral com o intuito de garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso pelo acadêmico com deficiência na Universidade, por meio de serviços técnicos e de profissionais especializados.

Imagem 2 – Quantitativo de discentes com deficiência em 2018 – modalidade Cotas

TIPOS	CCH	CCET	CCBS	CCSO	TOTAL
DEFICIÊNCIA FÍSICA	24	33	28	65	150
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	01	06	05	04	16
DEFICIÊNCIA DE APRENDIZAGEM		01	02	01	04
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	01	03	01	01	06
DEFICIÊNCIA VISUAL:	19	21	23	28	91
- CEGO	06	----	01	08	15
- BAIXA VISÃO	07	04	09	12	32
- MONOCULAR	06	17	13	08	44
NEUROLÓGICO/PSIQUIÁTRICO	----	04	----	----	04
TEA	----	01	----	01	02
MÚLTIPLA DEFICIÊNCIA	01	----	----	----	01
TOTAL	46	69	59	100	274

Fonte: NUACE

Fonte: Relatório de Gestão da UFMA 2018 (UNIVERSIDADE..., 2019).

Nos dados fornecidos pela Diretoria de Acessibilidade e pela fala da coordenadora e dos técnicos administrativos, percebe-se que eles desenvolvem um trabalho árduo, já que os discentes que entraram por cotas não são vinculados

automaticamente à Diretoria, o que torna ainda mais complicado saber as necessidades de cada aluno segundo a sua deficiência. Por conseguinte, os técnicos da DACES têm que falar diretamente com as Unidades Acadêmicas de cada curso para que seja feito o mapeamento dos alunos com deficiência na UFMA.

Em definitivo, o gráfico e as imagens acima apresentados revelam a evolução de matrículas dos discentes com deficiência na Universidade Federal do Maranhão, o que demonstra a relevância da formulação de propostas concretas na base das políticas institucionais de acessibilidade e inclusão que a UFMA propõe para modificar a realidade que estes estudantes enfrentam no sistema capitalista, excludente e separatista no qual vivemos.

Cabe ressaltar que esse crescimento no número de ingressantes com deficiência na universidade deriva das mudanças ocorridas na forma de distribuição das vagas para atender as prerrogativas da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU).

De acordo com o Edital da PROEN nº 009/2019 (BRASIL, 2019b), o atual sistema de acesso ao ensino superior na UFMA para pessoas com deficiência nos cursos de graduação ofertados é definido da seguinte forma:

L9: Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L11: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos ou pardos, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L13: Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L15: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos ou pardos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

O Edital PROEN nº 009/2019 (BRASIL, 2019b), que regulamenta o ingresso nos cursos presenciais de Graduação da UFMA no primeiro semestre letivo de 2019, colocou à disposição 118 vagas distribuídas nas categorias supramencionadas. No referido período letivo, a universidade registrou que 53 pessoas com deficiência adentraram na instituição para cursar as seguintes graduações ofertadas no *Campus* São Luís:

Quadro 2 – Mapeamento dos cursos de graduação que receberam alunos com deficiência em 2019.1

CCSO	CCET	CCBS	CCH
Administração	Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia	Odontologia	Letras Português- Inglês
Biblioteconomia	Engenharia elétrica	Enfermagem	Psicologia
Comunicação Social – Jornalismo	Engenharia Química	Educação	Teatro
Comunicação Social – Rádio e TV	Ciências da Computação	Física	Letras Português- Espanhol
Comunicação Social – Relações Públicas	Química	Ciências Biológicas	Artes Visuais
Ciências Contábeis	Design	Medicina	Ciências Sociais
Ciências Econômicas	Física	Nutrição	
Direito		Farmácia	
Hotelaria			
Turismo			
Pedagogia			

Fonte: Adaptado de Diretoria de Acessibilidade (2019).

Percebe-se que existe uma grande demanda de atendimento de pessoas com deficiência na UFMA, que buscam se qualificar profissionalmente para posteriormente serem inseridas no mercado de trabalho. Pode-se dizer que o ingresso desses sujeitos no ensino superior reafirma a função social da universidade enquanto instituição capaz de formar cidadãos a partir da oferta de ensino associado à pesquisa/extensão com enfoque na formulação de soluções para questões de ordem social, econômica e política presentes na sociedade brasileira.

Porém, há de se considerar que o direito ao ensino superior das pessoas com deficiência está para além das vagas reservadas nos processos seletivos, já que ele se concretiza no acesso à sala de aula, às bibliotecas, ao restaurante universitário, aos espaços de lazer, à utilização dos materiais didáticos especializados e à capacitação dos professores.

Nesse viés, o seguinte tópico abordará detalhamentos sobre o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) bem como as políticas relevantes relacionadas à construção de políticas educacionais inclusivas para as pessoas com deficiência na Universidade Federal do Maranhão.

3.1 REUNI e as políticas de expansão na UFMA

Conforme sugere o título, esta seção discorrerá sobre como se originou o processo de formulação e construção das políticas institucionais de inclusão e acessibilidade na UFMA através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), especificamente as políticas destinadas às pessoas com deficiência.

Inicialmente, contextualiza-se a Universidade Federal do Maranhão com um breve levantamento histórico para demarcar o nosso *locus* de pesquisa. A UFMA²⁰ tem sua origem na antiga Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, fundada em 1953. Atualmente, a instituição oferece diversos cursos de graduação, os quais estão distribuídos em seis Centros de Ensino: Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Sociais (CCSO), Centro de Ciências Humanas (CCH), Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia (CCSST) e Centro de Ciências Agrárias e Ambientais (CCAA). (UNIVERSIDADE..., [20–]).

É relevante destacar a missão da Universidade Federal do Maranhão para poder analisar e compreender os princípios que fundamentam a necessidade da formulação desta política institucional inclusiva. A missão da UFMA consiste em:

Gerar, ampliar, difundir e preservar ideias e conhecimentos nos diversos campos do saber, propor soluções visando ao desenvolvimento intelectual, humano e sociocultural, 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. (UNIVERSIDADE..., [2011], p. 12).

De acordo com a missão institucional da universidade, parece absolutamente plausível e congruente assegurar que a instituição possa elaborar e

²⁰ Fundada pela SOMACS em 18/01/1958 e reconhecida como Universidade livre pela União em 22/06/1961, através do Decreto n.º 50.832, denominou-se Universidade do Maranhão, congregando a Faculdade de Filosofia, a Escola de Enfermagem 'São Francisco de Assis' (1948), a Escola de Serviço Social (1953) e a Faculdade de Ciências Médicas (1958) (UNIVERSIDADE..., [20–]).

aplicar políticas educacionais inclusivas para pessoas com deficiência, contribuindo com o desenvolvimento das potencialidades desses indivíduos, conseqüentemente, garantindo os seus direitos como pessoas civis. Do mesmo modo, reconhecem-se os desafios relacionados ao ensino superior inclusivo e acessível. Além do mais, dentro da sua missão, admite a necessidade de mudança, de dinamicidade, que possam sugerir soluções para o enfrentamento e até superação das dificuldades.

Observa-se, mais uma vez, o quanto são complexas e desafiadoras a formulação e a estruturação de uma educação superior pública com qualidade. Sob a mesma óptica, há empecilhos para se analisar, criteriosamente, as políticas institucionais inclusivas propostas nesta universidade, lembrando sempre que as legislações, as ações afirmativas, as resoluções etc., por si só não são suficientes.

É necessário que a base, onde sejam ancoradas estas políticas institucionais na UFMA, realmente modifique a realidade atual das pessoas com deficiência dentro e fora da sala de aula. Nessa perspectiva, um acontecimento importante, que marcou o processo de expansão não apenas da UFMA, como de todas as IFES no Brasil, foi a adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI).

Ainda que se tenha claro que o Programa não foi direcionado especificamente para a inclusão das pessoas com deficiências no ensino superior, sabemos que ele contribuiu com o aporte de recursos que favoreceram significativas transformações na estrutura organizacional no que tange a reestruturação, expansão e inclusão social no contexto universitário. Por esse motivo, optou-se por tratar um pouco mais dele aqui neste trabalho, uma vez que consideramos que pode fornecer elementos que enriqueçam a análise do objeto do nosso trabalho.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, (BRASIL, 2007), o qual apresentou-se com a proposta de expansão do ensino superior e com a ampliação do acesso e da permanência na educação na referida etapa acadêmica.

O REUNI tinha como objetivo principal dobrar o número de alunos nos cursos de graduação durante os dez anos seguintes à sua implantação. Desse modo, contando a partir de 2008, o programa previa o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação. O seu plano de ação tinha como meta a reestruturação das universidades a fim de que essas se tornassem acessíveis a partir da construção e da readequação da infraestrutura para que correspondesse aos padrões da ABNT NBR

9050 (2004, p. 1) que “[...] estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quando do projeto, construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos às condições de acessibilidade.”.

Para atingir dito objetivo, todas as IFES deveriam aderir ao programa e apresentar ao MEC planos de reestruturação de acordo com as diretrizes do programa REUNI. Embora o REUNI não fosse um programa direcionado especificamente para a inclusão da pessoa com deficiência, trouxe profundas mudanças à educação pública superior, dado que afiançava medidas que previam a ampliação do acesso e da permanência dos estudantes no ensino superior, o combate à evasão de alunos, a atualização de metodologias de ensino e aprendizagem, a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil (BRASIL, 2007).

Os documentos pesquisados registram que a UFMA aderiu ao Reuni no dia 30 de novembro de 2007 com a aprovação da Resolução nº 104 pelo Conselho Universitário (CONSUN). A aprovação se deu através de votação²¹ um tanto tumultuada em face do reduzido debate interno e de segmentos contrários às diretrizes contidas na proposta do REUNI (UNIVERSIDADE..., 2007).

Não se pode deixar de ressaltar que a adesão da UFMA ao Reuni teve muita resistência por parte dos docentes e dos discentes da universidade. Isso se deu em razão de que esse Programa acentuou os mecanismos de contrarreforma impostos pelos organismos multilaterais e que já estavam em andamento nas IFES, mecanismos estes que buscam submeter cada vez mais a educação brasileira às exigências do mercado, inclusive, retirando o seu caráter de política estatal pública. Ademais, ele também intensificou as estratégias de adequações na arquitetura acadêmica, mudanças e adequações nos cursos existentes a este sistema e ao mundo do trabalho. Em síntese, aprofundou os processos de precarização do trabalho docente e da própria formação acadêmica ofertada pelas IFES, na medida em que aumentou a relação professor-aluno, a carga horária ministrada por cada docente, dentre outras tantas inovações que passaram a ser adotadas.

Nas palavras de Carvalho (2016, p. 84),

[...] O Reuni parecia congrega pretensões expansionistas com atenção à permanência estudantil, por outro, a concepção de qualidade educacional era indutora de uma reforma institucional e de cursos, pautada na adequação das IES às demandas do capitalismo contemporâneo, incluindo formação superior requerida pelo mercado.

²¹ O resultado da votação foi 42 votos a favor, 02 contra e 12 abstenções.

Em definitiva, o Reuni pregava um discurso contraditório, pois, embora pregasse a defesa da democratização do acesso, ao mesmo tempo impunha às Instituições de Ensino Superior alterações na arquitetura acadêmica dos cursos existentes indicando a celeridade do processo de formação em algumas áreas, ou seja, poderia sedimentar alguns cursos e conduzir à estratificação de alguns outros.

[...] O Reuni induzia as universidades ao redesenho institucional com adequação a objetivos externos e alinhados às diretrizes da reforma da educação superior proposta por organismos internacionais. Entre as diretrizes, a principal ênfase era atribuída ao redesenho curricular dos cursos, bem como a criação de propostas de flexibilização e diversificação das modalidades de graduação. Sobre isso, este programa dava atenção à diferenciação dos padrões formativos como mecanismo para elevação de vagas em educação superior (CARVALHO, 2016, p. 85).

Ribeiro (2011) destaca as transformações ocorridas na estrutura organizacional da UFMA, sobretudo, na elevação no número de *campi*²². Os relatórios demonstram que, em virtude da adesão ao REUNI, a Universidade Federal do Maranhão se expandiu para os municípios de São Bernardo, Grajaú e Balsas.

É relevante ressaltar que os pressupostos deste programa defendem a ampliação do número de vagas na graduação, a permanência na educação superior e, além do mais, o discurso em prol da inclusão social. É nesse mote da Inclusão Social que se verifica a abertura da oportunidade para o atendimento às necessidades específicas da pessoas com deficiência no ensino superior, já que a proposta do referido programa contraditoriamente aponta para a possibilidade de mudanças de paradigmas favoráveis no que tange a uma educação superior democrática, com qualidade, com inclusão social e acessível para todos.

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. (BRASIL, 2007, p. 9).

Entre alguns dos critérios e princípios do REUNI, destacam-se a reestruturação e a expansão das universidades, uma maior oferta de número de vagas

²² Os Relatórios de Avaliação Institucional da UFMA dos anos de 2012, 2013 e 2014 mostram que a instituição contava, em julho de 2000, com apenas com quatro *campus*: São Luís, que possui quatro Centros – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas - CCET, Centro de Ciências Humanas - CCH e Centro de Ciências Sociais – CCSO; Bacabal e Pinheiro de acordo com a Resolução nº 08/1981 - CONSUN, de 07 de outubro de 1981; e Codó, através da criação do campus em 24 de setembro de 1987, conforme Resolução nº 16/1987 - CONSUN.

e o empenho pelo combate à evasão do sistema acadêmico e a capacitação dos docentes. Esses princípios aparecem em 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).

É importante registrar o compromisso assumido pela UFMA na adesão ao REUNI, em relação às metas de abertura de novas vagas e cursos:

[...] 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. (RIBEIRO, 2011, p. 31):

Nesse sentido, a UFMA, além da criação de novos *campi*, também investiu na constituição e oferta de novos cursos, entre eles: Administração, Agronomia, Ciências Humanas, Ciências Naturais, Engenharia de Alimentos, Engenharia Química, Informática, Licenciatura de Linguagens e Códigos, Música, Oceanografia, Teatro e Zootecnia. Esse aumento no número de *campi* e da oferta de novos cursos proporcionou a criação de novas vagas no intervalo de tempo entre 2008 até 2012.

De acordo com Ribeiro (2011, p. 31), de fato, existiu um considerável aumento no número de vagas, porém, “[...] não adianta abrir campus e não ter recursos humanos e não ter estrutura devida, não adianta, o ensino vai ter a mesma qualidade que já era, ou pior.”. Em definitivo, o processo de expansão na UFMA, como em todas as IFES, apresentou diversos desafios a serem enfrentados, entre eles condições estruturais adequadas e recursos humanos suficientes. Uma situação bastante complexa, que evidencia o percurso das lutas históricas dos segmentos que lutam pela democratização da educação superior e o esforço dos grupos e movimentos desses indivíduos.

Conforme vem sendo demonstrado, o aumento de vagas na universidade por si só não constitui motivo para comemoração. Tal processo requer olhar mais crítico, mais analítico, visto que existem obstáculos preocupantes e que podem comprometer o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. Em função disso, Ribeiro (2011, p. 32) defende a importância de analisar sob que condições são oferecidas essas vagas.

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.

Contudo, por um lado, está a parte financeira, pois sabe-se que o repasse de recursos para a expansão da IFES está atrelado às incertezas da execução orçamentária do governo. (RIBEIRO, 2011). E, por outro, está a insatisfação com as obras inacabadas no processo de reestruturação e adequação dos ambientes da UFMA.

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. (RIBEIRO, 2011, p. 32).

Além disso, é importante não esquecer todos os mecanismos contrarreformistas que foram introduzidos no âmbito da instituição UFMA após o REUNI, processo que só tendeu a se intensificar, encaminhando cada vez mais para a descaracterização da natureza pública desta instituição e das suas funções precípuas. Enfim, as pontuações feitas aqui, acerca do Programa REUNI, se mostraram necessárias porque, como já frisamos no corpo deste trabalho, foi, no bojo desse Programa, que as ações voltadas para a inclusão e Acessibilidade se iniciaram na UFMA.

Nesse sentido, para analisar mais detalhadamente as condições em que aconteceram e se fundamentam as políticas de inclusão e acessibilidade na UFMA, achamos pertinente conhecer o percurso realizado pela universidade para a inclusão das pessoas com deficiência, destacando-se assim a política de cotas.

3.2 As cotas como política de inclusão da pessoa com deficiência na UFMA

Hoje, as relações entre os indivíduos estão configuradas num projeto hegemônico de sociabilidade e mundialização do capital, no qual a informação, as tecnologias, o conhecimento e o mercado financeiro estão desenhados para a exclusão social dos países periféricos. Nessa nova era, as relações sociais, econômicas e de produção são frágeis, fugazes e maleáveis, por isso, a importância da democratização do acesso à educação para haver um domínio claro dos os direitos perante o Estado e o sistema.

Nesse contexto, a análise das políticas da educação inclusiva no âmbito da política de educação superior é desafiadora, tantas e tão complexas como são as dimensões nela implicadas. Trata-se de um universo decorrente de um processo de

luta social e que comporta diversas ações, inclusive, algumas medidas de cunho assistencialista com vistas a reparar os danos historicamente existentes.

Podemos dizer que é no cerne de um conjunto de determinantes se situa a lei de cotas das pessoas com deficiência, nas universidades federais – Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), de 28 de dezembro de 2016, a qual proporcionou uma maior participação dessas pessoas, no Ensino Superior, considerando que essas sempre foram excluídas, segregadas ou, ainda pior, subestimadas em suas capacidades e aptidões em virtude de suas deficiências.

Nesse sentido, vale considerar que as políticas de inclusão educativas aqui analisadas foram criadas, como já dissemos, no contexto de crise do capital no intuito de minorar as expressões de exclusão social dos segmentos das pessoas com deficiência. Desse modo, tais políticas foram estruturadas de acordo com as orientações dos organismos multilaterais internacionais, os quais têm recomendado mudanças no sistema educativo em todos os níveis, em particular nos países da periferia capitalista como é o caso do Brasil. Portanto, encerram contradições, pois de um lado respondem às demandas de vários sujeitos sociais que reivindicaram políticas públicas para atendimento às pessoas com deficiência, inclusive, verbalizando novo paradigma para orientar esse atendimento e de outro também acolhe as premissas impostas nas recomendações dos organismos multilaterais internacionais.

Na visão de Baumel e Castro (2002), as cotas²³, para os alunos com deficiência, fazem parte de uma quantidade de vagas destinadas a proporcionar mais igualdade de oportunidades, daqueles que apresentam limitações físicas, mentais e sensoriais. No Brasil, as cotas no ensino superior tiveram início em 2004, na Universidade de Brasília (UNB), que foi a primeira universidade a adotar o sistema de cotas raciais.²⁴

²³ Em 2012, foi sancionada a Lei Federal nº 12.711, conhecida como “Lei de Cotas”, uma medida que torna obrigatório às universidades, institutos e centros federais reservarem uma porcentagem de suas vagas para pretos, pardos e indígenas e metade de suas vagas para alunos de escola pública (SILVA, 2021).

²⁴ Há 15 anos, a UNB tornou-se a primeira Universidade Federal a adotar cotas raciais em seus processos seletivos de ingresso na graduação. Aprovado no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) no dia 6 de junho de 2003, o Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial estabelecia que 20% das vagas do vestibular seriam destinadas a candidatos negros, além de prever a disponibilização de vagas para indígenas de acordo com demanda específica. A medida entrou em vigência no ano seguinte (VELOSO, 2018).

Dessa forma, retomando especificamente a temática da Educação Superior Inclusiva, acredita-se que é fundamental elaborar, viabilizar e contemplar políticas educacionais para todas as pessoas. Para isso, as normativas, regulamentações e leis, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, aprovada em 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), contribuíram com diversas mudanças ao ordenamento jurídico brasileiro, tanto nas leis ordinárias quanto nas complementares.

Seguindo tais orientações e documentos normativos que induzem a necessidade de democratizar o ensino superior no Brasil, é que a Universidade Federal do Maranhão também passa a verbalizar o discurso do compromisso político e social através do incremento da oferta de vagas para todos os cursos no ensino superior.

Nesse sentido, pode-se dizer que houve um reconhecimento quanto à necessidade de intensificar um entrosamento maior, entre as pessoas com deficiência e a UFMA – enquanto instituição social que deve ter responsabilidade pública com todos os sujeitos sociais, além de contribuir com a construção de uma sociedade mais igualitária.

Com o intuito de dar conta da sua perspectiva de inclusão com justiça social, é que a UFMA vai elaborar políticas educacionais com cariz de inclusivas. Nesse viés, visa à diminuição das desigualdades de acesso à educação de segmentos sociais excluídos, sejam eles estudantes de escolas públicas, pessoas com deficiência, negros e índios, ou seja, inicia o processo de criação e institucionalização das cotas.

A UFMA legitima o sistema de cotas para o preenchimento das vagas dos cursos de graduação no dia 31 de outubro de 2006, conforme a Resolução do CONSEPE nº 499/2006 (UNIVERSIDADE..., 2006), estabelecendo que o número de vagas do Processo Seletivo-Vestibular de 2007 deve ser distribuído no percentual de 50% para categoria Universal e 50% para categoria Cotas, possibilitando o acesso de estudantes negros e de escolas públicas, além de disponibilizar duas vagas extras para a categoria especial. Assim consta:

§ 1º As vagas destinadas no Processo Seletivo Vestibular para a categoria cotas no ingresso em 2007 serão assim distribuídas por curso:

I- 25% (vinte e cinco por cento) para candidatos que fizerem a opção de concorrer nessa categoria e se autodeclararem negros ou pardos, possíveis de sofrerem discriminação;

II- 25% (vinte e cinco por cento) para candidatos que fizerem a opção de concorrer nessa categoria e comprovarem ter cursado ou estar concluindo os três anos de Ensino Médio em escola pública (federal, estadual e/ou municipal).

§ 2º As vagas restantes, correspondentes a 50% (cinquenta por cento), do Processo Seletivo Vestibular serão destinadas aos candidatos que fizerem opção em concorrer na categoria Universal.

§ 3º Na categoria Cotas, serão ofertadas duas vagas adicionais por curso, conforme o Anexo III, que desaparecem com o não preenchimento, sendo:

I - Uma para candidatos que fizerem opção em concorrer nessa categoria e comprovarem por laudo médico serem portadores de deficiências físicas, visuais, auditivas, mentais e múltiplas;

II - Uma para candidatos que fizerem opção em concorrer nessa categoria e se autodeclararem índios. (UNIVERSIDADE..., 2006, art. 2º).

De acordo com as informações levantadas em documentos através da pesquisa bibliográfica, evidencia-se que a Universidade Federal do Maranhão começa fazendo mudanças no sistema de ingresso a partir de uma série de discussões debates e reflexões promovidas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)²⁵ desde 2004, após a realização do III Congresso Nacional de Pesquisadores Negros e Negras (COPENE). O objetivo principal era a criação de um programa que abarcasse as necessidades e especificidades maranhenses, tentando amenizar as desigualdades na educação superior no estado.

Foi assim que, em 2006, no âmbito de um evento denominado: “Ações Afirmativas para além das cotas: seminário para implantação de ações afirmativas na Universidade Federal do Maranhão”. O seminário foi articulado pelo NEAB e contou com a participação de diversos estudantes, docentes de todas as áreas, movimentos sociais e representantes da administração superior da UFMA. Na oportunidade, lançou a proposta de um programa de ações afirmativas com cotas percentuais para acesso e permanência de estudantes negros.

De acordo com Silva, Maciel, Rodrigues (2012) e Carvalho (2016), os participantes do referido evento refletiram e debateram sobre a proposta da instituição, com relação à implantação do sistema de cotas, e indicaram que ela (UFMA) não se limitasse apenas ao estabelecimento de um percentual de cotas para permitir o

²⁵ Com mais de 35 anos de fundação, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UFMA tem como objetivo discutir os desafios e as possibilidades da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira por meio da realização de práticas, debates e discussões educativas em uma perspectiva emancipatória. Tais reflexões implicam no questionamento das estruturas historicamente constituídas que (re)produzem diferentes formas de discriminação e de desigualdade; na problematização acerca dos processos de subordinação, hierarquização e desigualdades geradoras da exclusão que afetam, particularmente, a população negra; na denúncia do constante processo de desumanização, da negação dos direitos e das violências física e simbólica que atingem cotidianamente os/as negros/as em nossa sociedade.

acesso dos segmentos que seriam beneficiados, mas que considerasse a criação de um programa de ação afirmativa amplo voltado para assegurar a permanência dos estudantes cotistas.

Nesse sentido, apontavam a necessidade de desenvolvimento de procedimentos e ações direcionadas para a melhoria, por exemplo, do sistema de transporte, as condições de alimentação e a ampliação de programas de bolsas outorgadas pela universidade, dentre outras.

Desse modo, os documentos registram que a proposta inicial do programa de ações afirmativas estabelecia a previsão de 50% das vagas oferecidas no vestibular tradicional para cotas, das quais a distribuição se efetivaria da seguinte forma: 25% das vagas reservadas para as cotas seriam destinados para estudantes autodeclarados negros (preto/pardo) e os outros 25%, para estudantes de escolas públicas. Também foi sugerido que 5% das vagas dos cursos de graduação fossem destinadas às pessoas com deficiência (física, visual, mental, auditiva ou múltipla), e 5% fossem para candidatos(as) indígenas.

No entanto, os documentos analisados mostram que as recomendações sugeridas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros não foram aprovadas na sua totalidade, uma vez que, durante o processo de debates, a administração da UFMA apresentou a proposta de reserva de vagas específicas, sendo uma para estudantes indígenas e outra para pessoas com deficiência, em cada curso da instituição que a instituição oferece (SILVA; MACIEL; RODRIGUES, 2012).

Continuando com ações para inserir as pessoas com deficiência no ensino superior, no ano letivo 2017.1, as universidades federais passaram a reservar um percentual maior de suas vagas para estes alunos. Isso se deu a partir da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei nº 12.711 e inclui as pessoas com deficiência no sistema de cotas.

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por **pessoas com deficiência**, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2016, art. 3).

Diante do exposto, é possível inferir que o processo de implantação da política de inclusão no ensino superior, na Universidade Federal do Maranhão, não foi tão pacífico e de certo modo com uma perspectiva de inclusão bem limitada, haja vista

a definição das vagas para pessoas com deficiências. De fato, como os estudos existentes acerca dessa temática demonstram, o processo de inclusão das pessoas com deficiência, assim dos demais segmentos que sofrem exclusões e discriminações, não é simples. Não bastam leis ou normativas, visto que, na verdade, esse é um processo que requer uma nova cultura, uma nova forma de pensar, de agir e, sobretudo, de construir a vida social sem as hierarquizações e regramentos com base em padrões fenotípicos.

No espaço da universidade também, não é diferente. Tal ambiente é uma organização social que expressa as marcas da sociedade em que está inserida, daí as suas ações não serem geridas e nem se efetivam de modo aleatório ou despreziosamente.

Ao reconhecermos os desafios presentes no ensino superior, no tocante à inclusão das pessoas com deficiência, admitimos também que se faz necessária a implantação de mudanças e/ou modificações e que estas possam propor soluções para o enfrentamento e até superação de tais dificuldades a fim de reparar as dívidas históricas com estes sujeitos. Nessa lógica, Durham (2005, p. 235) 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.”.

Em vista disso, vamos evidenciar que as primeiras ações de inclusão de aluno(a) com deficiência na UFMA expressavam concepções que previam uma baixa perspectiva de inclusão, pois foram desenhadas tomando como base o paradigma da integração. Essa perspectiva deixava sob a responsabilidade do(a) aluno(a) a procura de meios para se adequar ao sistema educativo tradicional. Desse modo, verifica-se que a integração social dos(as) discentes na UFMA ocorreu:

Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiram ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais próprios, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade, ou seja, da escola comum etc. (SASSAKI, 1999, p 34).

A Universidade Federal do Maranhão, ao aderir ao programa (REUNI), se comprometeu a melhorar as dimensões dos recursos físicos e humanos da universidade, conforme determina:

- I- redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II- ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários

formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
III- revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
IV- diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
V- ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
VI- articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007, art. 2º).

Neste sentido, a UFMA assumiu o compromisso de firmar estratégias para cumprir as seis dimensões articuladas que são: elevação da oferta de educação superior pública; reestruturação acadêmico-curricular; renovação pedagógica da educação superior; suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação; compromisso social da instituição e mobilidade intra e inter institucional (UNIVERSIDADE..., 2007). Tudo isso pensado em garantir a ampliação do acesso e da permanência no ensino superior.

Além disso, a UFMA tinha que considerar aspectos como: a dimensão do compromisso social que se concretiza através de ações vinculadas à Política de Inclusão, Programas de Assistência Estudantil e Políticas de Extensão Universitária. É inegável que as metas traçadas pelo REUNI-UFMA contribuíram fortemente para o fortalecimento das políticas de ações afirmativas e de inclusão social na UFMA iniciadas desde 2007, assegurando as cotas para afrodescendentes (25%), escolas públicas (25%) e duas vagas para indígenas e para as pessoas com deficiência (a ser ampliada conforme a evolução do Programa) nos 40 processos seletivos vestibulares de 2008 até 2017 (UNIVERSIDADE..., 2007, p. 40). A questão que se coloca é em que condições essas cotas foram e têm sido implementadas, particularmente, àquelas referentes às pessoas com deficiência.

A análise da proposta REUNI-UFMA de algum modo expressa o engajamento institucional em prol da oferta das condições de permanência mediante a criação do denominado Comitê de Assessoramento e Gestão de Políticas de Acessibilidade (2008), contratação de servidores para darem suporte às Políticas de Inclusão e Acessibilidade e a ampliação da política de cotas. Não se pode desconhecer a importância das medidas adotadas, uma vez que elas representaram avanços significativos no que concerne à garantia do direito ao ensino superior das pessoas com deficiência, ainda que não tenham sido suficientes e totalmente adequadas a uma perspectiva inclusiva.

Ademais, também não se pode deixar de apontar os ganhos políticos adquiridos pela UFMA com a implantação de tais medidas. Elas colocaram a instituição num patamar de visibilidade no cenário nacional como uma das primeiras universidades federais nordestinas a participarem ativamente com ações e programas engajados com uma proposta de educação superior inclusiva.

Não obstante, como já ressaltado, essas ações não foram suficientes para consolidar a inclusão das pessoas com deficiência, e a universidade necessitou empreender outras estratégias para atender às particularidades dos alunos com deficiência que ingressavam gradativamente na instituição. Nas palavras de Leher (2011, p. 8), o REUNI tem como cerne a sua associação à melhor forma do imperialismo econômico, já que “[...] os recursos somente serão liberados em função do atendimento de destinadas metas.”.

Dessa forma, é complexo pensar na consolidação da educação inclusiva na universidade, de modo geral, observando-se a contradição que há entre o seu princípio básico de construir uma educação para todas as pessoas, como se existisse uma homogeneidade, sem o reconhecimento de diferenças e particularidades.

Ademais, cabe também dizer que, com a mesma intensidade que se busca a ampliação de vagas nas instituições de ensino superior, faz-se necessário também pensar a institucionalização de políticas educacionais de acessibilidade com fito na permanência dessas pessoas no ensino superior nos termos das legislações educacionais vigentes.

Se analisarmos os dados referentes à permanência, iremos constatar que, ao longo do tempo, o número de alunos tende a diminuir em face das dificuldades encontradas por eles configuradas nas inúmeras barreiras existentes no processo de formação ou de ensino-aprendizagem.

Como mostra a imagem 1, do último quantitativo de discentes com deficiência atendidos pela universidade em 2018–2019, extraído do Relatório de Gestão da UFMA (2019), fica nítido, principalmente no início do ano letivo, que há um grande interesse das pessoas com deficiência ingressarem na UFMA, porém, no segundo semestre, evidencia-se que há uma queda no número desses alunos. Acredita-se que seja por conta das dificuldades que o discente enfrenta, e que não estão restritas apenas a questões acadêmicas, como também pela estrutura arquitetônica, pelas atitudes, entre outras adversidades que cada uma das deficiências vivencia e expressa.

Imagem 3 – Quantitativo de discentes com deficiência atendidos em 2018 – 2019

	Física	Auditiva	Intelectual	Visual			TEA	Múltipla Deficiência	Total	(AT)	(AC)	(CO)	(T)
				Cego	Baixa Visão	Monocular							
2018.1	30	4	2	1	6	17	-	-	60	36	19	-	5
2018.2	9	2	2	2	4	1	1	-	21	16	3	-	2
2019.1	28	5	2	2	5	11	1	1	55	45	47	-	3
2019.2	14	5	2	2	3	5	2	-	33	33	-	-	-

Nota. TEA: Transtorno de Espectro Autista; MD: Múltiplas deficiências; AT: Ativos; AC: Cancelados; CO: Concluindo; T: Trancado

Fonte: Relatório de Gestão da UFMA (UNIVERSIDADE..., 2019).

Os números expostos no quadro indicam que as “boas intenções” não são suficientes. É possível que, do ponto de vista da UFMA, elas existam, que a intenção primordial seja que os estudantes que ingressem através das diversas modalidades disponíveis (cotas, educação especial, etc..) permaneçam e concluam seus ciclos formativos, mas a realidade mostra que ainda lhes faltam condições adequadas para que permaneçam e se formem com qualidade.

Feito estes breves apontamentos sobre a política de inclusão da pessoa com deficiência na UFMA, através das cotas e como elas aconteceram e foram se expandindo de forma mais específica na instituição, abordaremos a seguir algumas questões que envolvem as formações inicial e continuada, no contexto da Educação Inclusiva: o Programa Incluir e a Diretoria de Acessibilidade (DACES).

3.3. Dois grandes planos focalizados na UFMA: Programa Incluir e a Núcleo de Acessibilidade

Uma sociedade com alguma perspectiva inclusiva vai determinar que as instituições de ensino realizem ajustes para atender às necessidades dos discentes com deficiência matriculados em escolas e/ou universidades. Dentre as medidas cabíveis, encontram-se a oferta de condições de acessibilidade²⁶ para que as pessoas com deficiência possam efetivar o direito de gozo de direito pleno à educação em todos os seus níveis. Seguindo a lógica da inclusão social, Chahini (2016) esclarece que uma educação de boa qualidade é baseada na justiça, na democracia e na inclusão. Nesta perspectiva e no âmbito do ensino superior, a participação dos(as)

²⁶ Cabe lembrar que a acessibilidade se faz necessária e deve ser assegurada em todos os âmbitos da vida em sociedade, portanto, ela não é prerrogativa como direito apenas na educação.

alunos(as) com deficiência em sala de aula é um direito que deve ser garantido, assim como suas questões e/ou contribuições respondidas e valorizadas, suas dúvidas sanadas, com o intuito de que haja participação de todos(as), no processo ensino/aprendizagem, de forma equitativa, inclusiva.

Neste tópico, destacam-se os mecanismos de acesso e permanência à educação superior, entre eles figuram: o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), que se refere ao atendimento educacional especializado; o Programa Viver sem Limites; e o Programa de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (Programa INCLUIR). A ênfase, nesta pesquisa, será dada ao Programa Incluir e à Diretoria de Acessibilidade.

Sobre o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, analisa-se o conteúdo do texto, a partir do artigo 1º e seus oito incisos, que tratam de diretrizes:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas PAEE será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - **garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;**

II - aprendizado ao longo da vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV- garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas **adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;**

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - **adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;**

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011. grifo nosso).

Esse decreto refere-se diretamente ao atendimento educacional especializado e dispõe sobre um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, assegurando condições de continuidade de estudos aos alunos com deficiência. No entanto, destaca-se o Inciso II, o qual expressa: “[...] com base na igualdade de oportunidades [...]” (BRASIL, 2011, inc. II). O princípio da igualdade de oportunidades carrega um discurso ideológico naturalizado pela política neoliberal, que está ligada à defesa dos direitos naturais e à liberdade individual. O que nos faz refletir é que, se para uma pessoa que não apresenta nenhuma deficiência, que vem da classe trabalhadora, a liberdade individual, vinculada à igualdade de oportunidades, é opressora, imaginemos como seria para as pessoas com deficiência? Nesse sentido, pode-se inferir que os fundamentos ideológicos contidos

nos termos são duplamente opressores. Isso se dá porque, com o foco centrado no indivíduo, ele será responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso.

Outros dois pontos que chamam a atenção estão relacionados aos Incisos IV e VI no que se refere a “[...] assegurar adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais.” (BRASIL, 2011, inc. IV) e “[...] adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico.” (BRASIL, 2011, inc. VI).

O primeiro instiga-nos a pensar sobre que educação é essa que “assegura adaptações razoáveis” quando deveria assegurar educação de qualidade? Adaptações razoáveis não possibilitam uma inclusão acadêmica plena.

O segundo é através de apoio técnico e financeiro do Estado nos sistemas públicos de ensino, o qual visa promover uma estruturação dentro das instituições federais de educação superior. Para isto, no mesmo ano da publicação do Decreto nº 7.611/2011, o governo lança o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, instituído por meio do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011

[...] com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. (BRASIL, 2011).

Ademais, visa “[...] eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.” (BRASIL, 2011, art. 5).

O Plano Viver sem Limite²⁷ obteve a participação do Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CONADE) na sua criação e apresenta quatro eixos de atuação: acesso à educação, inclusão social, acessibilidade e acesso à saúde. No que tange à educação, o plano possui as diretrizes de garantia de um sistema educacional inclusivo, através da garantia de que os equipamentos públicos

²⁷ Primeiro plano federal com uma proposta de intervenção transversal, sendo elaborado com a participação de quinze ministérios: O Plano Viver sem Limites é integrado pelos seguintes órgãos federais: Casa Civil; Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; Secretária-geral da Presidência da República; MEC; MS; Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS); Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTIC); Ministério das Cidades; Ministério da Fazenda; Ministério do Esporte; Ministério da Cultura (MinC); Ministério das Comunicações (MC); Ministério da Previdência Social (MPS); Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MP) (BARROS, 2019).

de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive, por meio de transporte adequado; ainda, envolve desde as salas de recursos multifuncionais na educação básica até a instituição dos núcleos de acessibilidade por meio do Programa INCLUIR (BRASIL, 2011).

É nessa perspectiva que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) apoia as IFES, por meio de aporte contínuo e sistemático de recursos orçamentários para a execução do Plano. Esse projeto tem viabilizado recursos para as universidades operacionalizarem ações de acessibilidade para as pessoas com deficiência. Para tanto, faz-se necessário formular e estruturar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) a fim de garantir o direito da pessoa com deficiência na educação superior. Essa Política deve estar fundamentada nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007a) e nos Decretos nº. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011, já mencionados neste trabalho.

Em virtude das discussões até o momento expostas, nota-se que o governo, desde 2004, formulou mais documentos legais no sentido de possibilitar o acesso de pessoas com deficiência ao nível superior. Porém, não se deve deixar de considerar as contradições e as ambiguidades apontadas anteriormente neste trabalho.

As legislações expressam avanços no atendimento especializado para pessoas com deficiência nas instituições tanto públicas quanto privadas na educação superior. Vale salientar que a conquista do Plano Viver sem Limite foi de notória importância para o grupo das Pessoas com Deficiência, pois significou, nas palavras de Barros (2019, p. 129):

[...] esperança de ampliação das políticas de inclusão, com perspectivas de criação e implantação de ações, serviços e programas em todo o país para o segmento, quando da aprovação da LBI. Com base nessas discussões sobre a política de inclusão, compreender o papel delas obedece, assim, a um aprofundamento sobre seus objetivos, suas concepções epistemológicas e os impactos causados sobre a prática. Isso garante um novo posicionamento político, uma nova conceituação das políticas educacionais, entre as quais a política de Educação Especial na perspectiva da inclusão, como arena de luta, abrindo espaço para uma intervenção crítica e concreta das possibilidades geradas nesse chamado confronto teórico-prático.

Sob essa perspectiva, por meio do Programa Incluir, as IFES são favorecidas no processo de construção de uma política institucional de acessibilidade através da implantação e da implementação de núcleos de acessibilidade. Posto isso, o seguinte tópico versa sobre o Programa INCLUIR no contexto das políticas de

acessibilidade e inclusão na educação superior no Brasil, considerando os condicionantes históricos que o determina, seus objetivos, sua implementação e a nova perspectiva de recursos financeiros para o atendimento de pessoas com deficiência.

3.3.1 Programa Incluir: o primeiro passo para a formulação de Políticas Institucionais de Acessibilidade e Inclusão na UFMA

O acesso das pessoas com deficiência à educação superior vem se ampliando significativamente em consequência do desenvolvimento inclusivo da educação básica. Essa mudança pode ser acompanhada por meio dos indicadores do Censo da Educação Básica e Superior que apontam um crescimento constante do número de matrículas desta parcela da população no período de 2000 a 2005. Isto aconteceu logo após o surgimento das políticas educacionais brasileiras de democratização no ensino superior por intermédio do REUNI.

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

Tal fato justifica a atuação do Programa Incluir na direção de oferecer garantia para a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior por meio do desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade dentro das universidades federais²⁸. Dessa maneira, o programa trouxe recursos para a estrutura física, materiais didáticos, métodos de ensino e equipamentos de tecnologia assistiva para o atendimento de pessoas com deficiência, numa forma de promover acesso e viabilizar a permanência deste segmento na educação superior.

O Programa INCLUIR – acessibilidade na educação superior – foi criado no dia 16 de maio de 2005 e implementado até 2011, através de chamadas públicas, realizadas pela Secretaria de Educação Superior (SESU) e pela já extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), com o objetivo de promover a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, assegurando-lhes condições de acessibilidade,

²⁸ O Programa INCLUIR tem direcionado suas ações, prioritariamente, para as instituições federais e só posteriormente atendem as universidades estaduais (PEREIRA, 2017).

mediante recursos financeiros²⁹ destinados unicamente para as Instituições Federais de Ensino Superior. Para receber os orçamentos, as IFES apresentam projetos de criação, consolidação ou reestruturação de Núcleos de Acessibilidade (NUACE), visando eliminar, mediante ações institucionais, barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e informacionais nos ambientes, nas instalações, nos equipamentos e nos materiais didáticos.

[...] fomentar a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade. (BRASIL, 2008, p. 2).

A partir do edital de implantação do Programa INCLUIR de 2005, tem-se uma seleção pública, por parte do MEC, de projetos de instituições federais de ensino superior que visem à inclusão de pessoas com deficiência. Seguindo o processo do edital, as IFES, para garantirem as suas participações, deveriam apresentar documentos que identificassem os responsáveis pela execução e efetivação do programa (termo de adesão). Além disso, deveriam especificar quais seriam os tipos de atividades a serem realizadas, levando em consideração as principais barreiras enfrentadas pelas universidades e a proposta de intervenção.

De acordo com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no período de 2005 a 2010, as chamadas públicas concorrenciais contribuíram para a concretização de algumas ações de acessibilidade nas IFES, conforme cita o Programa INCLUIR:

- a) Adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e funcionamento nos diversos ambientes das IFES** – sinalização e piso tátil, alargamento de portas e vias, instalação de elevadores, rampa, corrimão, barra de apoio, adequação de sanitários, entre outras;
- b) Aquisição de mobiliário acessível** – cadeira de rodas;
- c) Aquisição de recursos e desenvolvimento didático e pedagógico acessível** – computador com interface de acessibilidade, impressora Braille, linha Braille, lupa eletrônica, teclado com colmeia, acionadores acessíveis, etc.;
- d) Formação de profissionais** para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de tecnologia assistiva, da Língua Brasileira de Sinais – Libras – e outros códigos e linguagens. (BRASIL, 2013, p. 14, grifo nosso).

²⁹ Os recursos financeiros são disponibilizados através dos Editais do programa INCLUIR, publicados anualmente, que propõem analisar, selecionar e aprovar os projetos das Instituições Federais Ensino Superior relacionados ao investimento em iniciativas de acessibilidade que favoreçam a inclusão (acesso, permanência, formação e conclusão) da pessoa com deficiência no ensino superior.

Em 2007, o INCLUIR integra-se ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). No que tange ao âmbito do ensino superior, o PDE expressa a expansão das universidades, o aumento de oferta de vagas, a promoção de inclusão social e o aumento de bolsas de estudo (BRASIL, 2007).

De acordo com as informações levantadas no Portal do MEC, os editais nº 03 (BRASIL, 2007b) e nº 04 (BRASIL, 2008a), do programa INCLUIR de 2007 e 2008, respectivamente, especificam a criação, a reestruturação e a consolidação de núcleos de acessibilidade, que são compreendidos como:

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

Como pode-se perceber, a proposta dos editais exige a articulação entre os órgãos e os departamentos da universidade e, ainda mais, demanda que o esforço seja de forma conjunta, uma vez que a inclusão envolve aspectos complexos e que não se esgotam em elementos físicos ou na adequação de materiais pedagógicos. Logo, pressupõe também uma dimensão sociocultural com o dever de promover intercâmbios, cooperação técnico-científica e extensão.

Sobre os profissionais responsáveis pela organização das ações, não figura nenhuma especificação ou referencial por parte do MEC que aborde sobre o quadro de profissionais, nem sobre a quantidade mínima deles para compor a equipe do núcleo de acessibilidade. No entanto, destacam-se, nos editais do INCLUIR, ações como:

[...] Aquisição de material didático específico para acessibilidade (livros em áudio, Braille e falado, software para ampliação de tela, sintetizador de voz e outros); [...] Elaboração e reprodução de material pedagógico de orientação para acessibilidade; Formação para acessibilidade (cursos e seminários). (BRASIL, 2007b, p. 4–5).

Diante do exposto, fica evidente que o Programa prevê que, nas equipes de trabalho dos núcleos, haja a participação de docentes com formação específica em educação especial, profissionais de computação e de comunicação, transcritor e revisor de Braille, tradutor intérprete de Libras, fonoaudiólogos, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos etc.

No documento orientador do programa INCLUIR e na documentação registrada pelo MEC sobre o Programa, não há nenhum documento que trate especificamente sobre a composição mínima da equipe de profissionais que devem atuar nos núcleos de acessibilidade. No entanto, na pesquisa de Saraiva (2015 apud PEREIRA, 2017, p. 93), destaca-se que:

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

Nesse sentido, o Programa INCLUIR se apresenta como um mecanismo capaz de contribuir para a expansão e para a promoção da inclusão social na medida em que oferece algumas condições para que o discente com deficiência permaneça e conclua sua graduação, impedindo, desse modo, a evasão desses estudantes (BRASIL, 2013).

É relevante para esta pesquisa destacar que os objetivos de ambos os editais, de 2007 e 2008, são praticamente idênticos. Contudo, esse é o ano da aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/PEI). Portanto, nesse momento, a educação especial começou a compreender a educação com um olhar inclusivo e acessível para todos(as). Neste ponto, o INCLUIR não foi alheio à mudança, passando a incluir e atender pessoas com transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Dando continuidade ao levantamento de dados sobre a formulação de Políticas Institucionais de Acessibilidade e Inclusão nas IFES, no edital nº 05/2009 (BRASIL, 2009a), o programa INCLUIR não versa mais sobre aspectos referentes à criação de núcleos de acessibilidade. Porém, o aspecto mais relevante desse ano são as propostas que contemplam a participação das universidades estaduais.

[...] 3.1. Poderão apresentar propostas a este edital Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), incluídos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) com cursos de nível superior e as Instituições Estaduais de Ensino Superior.

[...] 3.4. As instituições Públicas de Educação Superior Estaduais somente poderão apresentar projetos relativos à proposta de custeio das ações de acessibilidade - previstos nos itens 2.3.1, 2.3.3, 2.3.5 e 2.3.6 deste edital. (BRASIL, 2009a).

O edital em questão abre espaço para que as Instituições Estaduais de Ensino Superior também possam participar do programa Incluir, ainda que de maneira mais limitada, dado que apenas receberão recursos de custeio, além do mais o valor

do recurso é menor em relação às IFES. De toda forma, cria-se mais uma possibilidade para a ampliação de acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior.

Finalmente, em 2010, o programa INCLUIR lança seu último edital nº 08 (BRASIL, 2010b). Nesse último edital, evidencia-se a preocupação com o egresso e o sucesso profissional dos alunos com deficiência matriculados nas IFES.

- 1.1. Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior.
- 1.2. Promover ações para que garantam o acesso, permanência e **sucesso de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES)**.
- 1.3. Apoiar propostas desenvolvidas nas Instituições Federais de Educação Superior para superar situações de discriminação contra esses estudantes.
- 1.4. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem;
- 1.5. Promover a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicações. (BRASIL, 2010b, grifo nosso).

Observa-se que há um cuidado em assegurar uma formação pautada no sucesso da aprendizagem e não simplesmente no aumento do número de alunos com deficiência nas instituições de ensino superior. Uma observação relevante deste último edital é que ele ficou restrito apenas às IFES novamente, visto que não faz referência às universidades estaduais.

A partir do ano de 2012, o Programa INCLUIR passou a ser executado pela SECADI, que eliminou os editais e modificou a forma de concessão de recursos financeiros. Assim, as ações são generalizadas no universo das IES públicas, pois ocorre o atendimento de todas as IFES, agora não mais através de editais. Com essa mudança, as verbas são transferidas a partir de novos critérios diretamente para as instituições de ensino superior públicas.

É assim que, de agora em diante, busca-se desenvolver e consolidar uma política institucional de acessibilidade ampla e articulada em concordância com o estabelecido no Documento Orientador do Programa INCLUIR (BRASIL, 2013b). Entende-se que, de certa maneira, o Programa cria condições para institucionalizar as ações da política de acessibilidade na educação superior, pois a partir dele se define uma proposta orçamentária e o montante direcionado para cada universidade, considerando o número total de matrículas efetivadas.

A implantação dos núcleos de acessibilidade nas IFES é estabelecida de acordo com a realidade e as especificidades de cada instituição educativa. Aparentemente, é “[...] uma medida política interessante, uma vez que prevê a

dotação de recursos anuais no orçamento das instituições para a garantia de ações que promovam a acessibilidade.” (CIANTELLI; LEITE, 2016, p. 417). Vale lembrar que o INCLUIR instituiu os núcleos de acessibilidade como espaços que objetivam garantir o atendimento de pessoas com deficiência na educação superior, portanto, os recursos orçamentários permitem que os estudantes disponham de materiais didáticos acessíveis, que fiquem disponibilizadas tecnologias assistivas e que os espaços físicos sejam adequados às necessidades das pessoas com deficiência etc.

Com a finalidade de desenvolver as ações de Políticas Institucionais de Acessibilidade na Educação Superior, os núcleos de acessibilidade devem estruturar-se com base nos quatro eixos fundamentais a seguir:

a) infraestrutura – os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFES devem ser concebidos e implementados, atendendo os princípios do desenho universal;

b) currículo, comunicação e informação – todos devem ser adequados para garantir que as pessoas com deficiência tenham pleno acesso, participação e aprendizagem. Isso deve ser efetivado através de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, disponibilizando equipamentos de tecnologia assistiva e oferecendo serviços de intérpretes de Libras, guia-intérprete e de tradutores de Braille;

c) programas de extensão – devem fomentar a participação ativa de toda a comunidade acadêmica nos projetos de extensão, por meio da efetivação dos requisitos de acessibilidade. Ademais, devem disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas, configurando o compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva;

d) programas de pesquisa – deve haver o desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento como mecanismo que contribui para a construção e o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência.

Os núcleos devem também respaldar o princípio da transversalidade, do desenho universal e do reconhecimento e valorização da diferença humana, compreendendo a condição de deficiência como característica individual. Nesse ponto em particular, é possível, dentro das especificidades de cada programa de pesquisa, articular, ressignificar e aprofundar aspectos conceituais e promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva.

A educação superior inclusiva precisa estar fincada na ideia e no princípio de que toda pessoa tem direito à educação. Nessa perspectiva, fica nítido que a possibilidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem envolve a aplicação de sistemas, programas, planejamentos, estudos e práticas educacionais, que atendam às diversas características e limitações de cada discente, no seu próprio ritmo de aprendizagem e dentro das suas necessidades educacionais especiais e particulares (CHAHINI, 2016).

Partindo do ponto de vista da autora, podemos dizer que o programa INCLUIR se justifica a partir dos princípios básicos do próprio Ministério de Educação e Cultura, que indica que a sua função visa à garantia do acesso à educação de qualidade para todas as pessoas. Assim:

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, 2012a).

No passado recente, a principal pauta em debate sobre a educação superior da pessoa com deficiência, centrava-se no direito à matrícula, muitas vezes, negada com tanta naturalidade. Vislumbrar um surdo ou um cego cursando uma graduação na universidade [pública ou privada] só poderia acontecer porque os pais tinham certa posição social. Hoje, existe uma base legal solidamente construída, que garante o acesso e desnaturaliza a exclusão desses indivíduos. Sem dúvida alguma, trata-se de uma conquista muito relevante. No entanto, tal avanço significa apenas o começo de profundas mudanças, algumas já em curso e muitas outras que ainda nem encontram espaço para serem verbalizadas.

Mesmo ainda com limitações, o MEC já propõe elementos de avaliação desse Programa. De acordo com ele, não basta estar, há que se fazer parte. É nessa perspectiva que ele faz uma avaliação do Programa INCLUIR no sentido de afirmar que – baseado na realidade social que pretendia modificar dos discentes com deficiência na educação superior – o INCLUIR tem conseguido atingir um número significativo de IFES distribuídas nas diversas regiões brasileiras, atendendo aos projetos destinados à acessibilidade da pessoa com deficiência no ensino superior, conforme Souza (2018, p. 68):

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.

Podemos até considerar que o Programa INCLUIR representa um grande avanço, considerando que até antes da existência dele as iniciativas eram insuficientes, não existia uma política pública estruturada e organizada com recursos específicos para o atendimento de pessoas com deficiência no ensino superior. No período de cinco anos (2005 a 2010), seis editais foram publicados e 199 projetos de todas as regiões do país foram aprovados. No que tange à região nordeste, no período de 2005 a 2010, foram aprovados 42³⁰ projetos vinculados às universidades federais, aos institutos federais e às universidades estaduais.

Assim sendo, o Incluir possui uma relevância histórica na garantia do acesso e da permanência de pessoas com deficiência nesse nível de ensino. Surgiu como algo muito favorável, mesmo não estabelecendo diretrizes específicas para a inclusão. Ele repassava às instituições de ensino superior a responsabilidade de criar e implementar as políticas institucionais educacionais inclusivas, com as diretrizes voltadas à acessibilidade.

Contudo, mesmo tendo proposto ações positivas em prol da inserção das pessoas com deficiência no espaço universitário, é perceptível que, ainda hoje, grande parte desses sujeitos no Brasil enfrentam dificuldades de adentrar no ensino superior e no mercado de trabalho, isso sem mencionar os outros serviços e bens públicos a que têm direito.

Desta forma, a próxima seção aborda o percurso e os procedimentos adotados pela Universidade Federal do Maranhão, a partir do programa INCLUIR, no sentido de formular e estruturar Políticas Institucionais de Acessibilidade que assegurem equidade de condições de acesso, permanência e aprendizado nos cursos que os estudantes com deficiência desejarem acessar.

3.3.2. Da emergência à permanência: efetivando o Incluir na UFMA

Os principais referenciais que enfatizam a educação de qualidade para todos, na hora de constituir a agenda de discussão das Políticas Institucionais de Acessibilidade na UFMA, reforçam a necessidade de elaborar e concretizar ações voltadas para a universalização do acesso ao ensino superior, a oferta da educação

³⁰ Dados extraídos dos resultados dos editais de 2005 a 2010 (BRASIL, 2005a; 2006a; 2007b; 2008a; 2009a; 2010b).

de qualidade na rede pública, a adequação e estruturação do atendimento especializado, a modificação dos espaços físicos, além da construção da gestão democrática no espaço universitário.

De início, cumpre dizer que, no que se refere à educação superior para pessoas com deficiência, os estudos e as produções decorrentes dela são bem reduzidos, ou mesmo escassos. Além disso, embora existam documentos legais que preconizam os direitos desses segmentos, podemos dizer que a democratização com vistas a uma educação superior inclusiva ainda sofre de inúmeras barreiras, condições que dificultam a formulação, o desenho e a engenharia de uma política educativa mais efetiva que equipare as oportunidades. Apesar de alguns avanços normativos e, também, de algumas ações formuladas e implementadas e que já apontadas e registradas no bojo desse trabalho, as ações são recentes e ainda não conseguem atingir o conjunto de pessoas que compõem esse segmento das pessoas com deficiência.

Se tomarmos os dados do último censo demográfico realizado pelo IBGE em 2010, vamos perceber as lacunas existentes no processo de inclusão. Àquela época, foi registrado que o total de brasileiros com alguma deficiência no país estava em torno de 23,92%, o que corresponde a 45.623.910 pessoas, distribuídas entre as 5 regiões do país: Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste, conforme mostra o gráfico a seguir:

Imagem 4 – Proporção da população com pelo menos uma das deficiências investigadas por grandes regiões do Brasil – 2010



Fonte: Cartilha do Censo 2010 (BRASIL, 2012a, p. 11).

Conforme demonstrado na imagem acima, a Região Nordeste apresenta o maior número de pessoas com deficiência com aproximadamente 27% que estão apresentados na tabela 3 (abaixo). Entre as deficiências levantadas pelo Censo, aparecem: visual, auditiva, motora e mental ou intelectual.

Tabela 1 – Pessoas com deficiência nos estados da região nordeste do Brasil com pelo menos uma das deficiências investigadas – Censo 2010 – População residente e proporção

ALAGOAS	859 515	27,54%
BAHIA	3 558 895	25,39%
CEARÁ	2 340 150	27,69%
MARANHÃO	1 641 404	24,97%
PARAÍBA	1 045 631	27,76%
PERNAMBUCO	2 426 106	27,58%
PIAUI	860 430	27,59%
RIO GRANDE DO NORTE	882 681	27,86%
SERGIPE	518 901	25,09%

Fonte: Adaptado da Cartilha do Censo 2010 (BRASIL, 2012a).

Ainda de acordo com os dados divulgados pelo Censo/2020 (IBGE), constata-se que entre os nove estados que compõem a Região Nordeste, o Maranhão é o que menos possui pessoas com deficiência, apresentando um percentual de 24,97%.

No que se refere à escolaridade, vamos verificar (sempre a partir dos dados do Censo/2010) que a Região Nordeste teve o maior percentual de pessoas sem instrução e com nível fundamental incompleto, evidenciado na Imagem 5.

Em termos percentuais, o IBGE afirma que correspondia a uma taxa de 67,7%. Já a Região Sudeste apresentou percentual um pouco menor de pessoas na mesma situação daquela encontrada no Nordeste, algo em torno de 56,2%.

Imagem 5 – Distribuição percentual das pessoas de 15 anos ou mais de idade com pelo menos uma das deficiências, por nível de instrução e grandes regiões.

**DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS PESSOAS DE
15 ANOS OU MAIS DE IDADE COM PELO MENOS UMA
DAS DEFICIÊNCIAS, POR NÍVEL DE INSTRUÇÃO E GRANDES REGIÕES**

Grandes Regiões	Total	Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo	Não determinado
Brasil	100,0	61,1	14,2	17,7	6,7	0,4
Norte	100,0	61,9	14,0	18,4	5,4	0,4
Nordeste	100,0	67,7	12,3	15,7	4,0	0,3
Sudeste	100,0	56,2	15,5	19,4	8,5	0,5
Sul	100,0	62,6	14,4	16,0	6,8	0,2
Centro Oeste	100,0	58,4	14,3	18,7	8,2	0,4

Fonte: Cartilha do Censo 2010 (BRASIL, 2012a, p. 18).

Com relação à escolaridade de nível superior, os dados do IBGE demonstram que a menor taxa encontrada foi novamente na Região Nordeste (em torno de 4,0%) e a maior foi de 8,5%, na Região Sudeste.

Entre o total de pessoas com deficiência existentes no país, apenas 6,7% possuem curso superior completo. No que concerne à Região Nordeste, o percentual indicado está em torno de 4%, ou seja, de novo é a região com menor número de pessoas com deficiência a concluírem níveis de ensino mais elevados, bem como, a acessarem e a permanecerem nos outros níveis de ensino, portanto, é a região com menor índice de inclusão de pessoas com deficiência na área da educação.

Os dados apontados pelo Censo/2010 reiteram as discrepâncias regionais existentes em decorrência da própria lógica que marca o desenvolvimento desigual e combinado adotado no nosso país, o qual produz as assimetrias internas e externas, com suas funcionalidades para a manutenção do modelo.

Ademais, também pode-se dizer que os dados mostram o incipiente processo de inclusão destas pessoas tanto no Ensino Superior como nas outras modalidades de ensino. Contudo, o Ensino Superior é o que dispõe dos menores índices de inclusão.

Entre as características mais relevantes sobre o estudo da inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, destaca-se o reconhecimento dos direitos historicamente reivindicados e conquistados. E, justamente, para que esses direitos sejam garantidos, são necessárias políticas públicas específicas, respaldadas por uma legislação própria, destinada para esse fim. No entanto, na América do Sul, sobretudo, no Brasil, o ensino superior caracteriza-se por ser um dos sistemas mais privatizados do mundo, o que deixa em evidência seu caráter excludente à medida que o avanço quanto ao aumento do número de vagas nas instituições públicas de ensino superior tem se tornado uma luta constante, diferente da realidade das universidades privadas, por exemplo.

O acesso à educação superior pelo setor privado fica restrito a uma minoria que tem condições salariais, já que as instituições privadas reduzem/eliminam as falhas arquitetônicas, urbanísticas, e comunicacionais/informacionais existentes na rede pública. Dessa maneira a exclusão de quem apresenta deficiência se agrava ainda mais, visto que, em termos estatísticos, o maior contingente de pessoas com deficiência encontra-se nos estratos mais pobres da população brasileira.

No contexto da educação superior no Maranhão, a UFMA é referência dentro desse bojo de iniciativas e diretrizes na formação educativa da pessoa com deficiência. Nesse sentido, é importante abordar alguns pontos preliminares relacionados à história, à função e à intencionalidade da universidade neste processo da educação superior na perspectiva inclusiva.

O programa INCLUIR contribuiu com a criação do Núcleo de Pró-Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação (NAPPEDE), denominado, durante o percurso desta análise, como Diretoria de Acessibilidade. Tal programa foi institucionalizado pela Resolução Nº 121- CONSUN, de 17 de dezembro de 2009, com a finalidade de “[...] garantir o acesso, o ingresso e a permanência de pessoas com deficiência na Universidade Federal do Maranhão, através de suporte técnico e atendimento especializado.” (UNIVERSIDADE..., 2009, art. 3º).

Sendo a UFMA uma instituição social que diz se configurar como responsável pela geração e difusão de saberes, cabe a ela efetivar o reconhecimento de que propicia a criação, transferência e aplicação de conhecimentos com o intuito de formar e capacitar todos os indivíduos que admite e incorpora aos cursos que oferece, inclusive, os segmentos das pessoas com deficiência.

Partindo desta dedução, para que os alunos com deficiência possuam as

mesmas condições de ensino/aprendizagem e de formação e geração de conhecimentos, é imprescindível que estas sejam acessíveis e tenham um atendimento educacional especializado tal como preconiza o Decreto nº 7.611/2011:

São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, art. 3).

Nesse sentido é que a UFMA criou o Núcleo de Acessibilidade em 2008³¹, demarcando, assim, o início do processo de formulação da Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão. De acordo com os documentos pesquisados, esse processo de formação ocorreu a partir da constituição pela UFMA de um grupo de trabalho com a função de elaborar um regimento interno para a implantação de uma Comissão de Acessibilidade e Permanência, ou um órgão equivalente, que propusesse ações de inclusão de pessoas com deficiência em sua trajetória acadêmica.

A Comissão organizava encontros e debates para estruturar e traçar diretrizes a partir das demandas e necessidades que surgiam advindas dos discentes com deficiência e que se encontravam estudando na universidade. Também, apoiavam-se nas experiências e nos resultados de outros núcleos de acessibilidade.

Foi nesse processo que a Universidade Federal do Maranhão concorreu a dois editais do programa INCLUIR: o primeiro, em 2008, o edital Incluir nº03 com o projeto “Acessibilidade na Educação Superior”, que prevê parcerias internas e externas à UFMA.

Dentre as parcerias internas, ressaltam: o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE), o Núcleo de Ergonomia Processos e Produtos (NEPP); Diretoria de Comunicação (DACOM)³² e a Divisão de Qualidade de Vida (DQV). Em relação às parcerias externas, destacam-

³¹ O grupo iniciou suas atividades em 15 de agosto de 2008, com sete membros designados pelo Pró-Reitor de Ensino mediante a Portaria nº85/2008. A conclusão do regimento interno demorou aproximadamente um ano, dando lugar ao órgão equivalente que se denominou, Núcleo Pró Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência (NAPPEDE), conhecido como Núcleo de Acessibilidade (PEREIRA, 2017).

³² Antigamente denominada Assessoria de Comunicação (ASCOM).

se: a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Maranhão (FAPEMA), a Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA), o Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual (CAP-DV); a Associação dos Deficientes Visuais do Maranhão (ASDEVIMA).

Depois de aprovado o projeto, a UFMA foi beneficiada com R\$ 85.000,00 destinados à realização das seguintes ações: a) Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior; b) Promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Ifes; c) Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior; d) Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações (BRASIL, 2008).

No ano de 2010, a UFMA submeteu-se ao edital INCLUIR nº 08/2010 (BRASIL, 2010b), com o projeto intitulado “Estratégias para Inclusão e Permanência de Pessoas com Deficiências na UFMA”. A submissão foi aprovada e beneficiada com R\$ 123.856,20. A proposta apresentada pela universidade era alcançar toda a comunidade acadêmica, num total de 16.780 pessoas, dentre elas, estudantes com deficiência, professores e servidores que trabalham diariamente com estes estudantes (UNIVERSIDADE..., 2010). Dos objetivos específicos apresentados pela instituição, figuram as ações de sensibilização da cidade universitária quanto às especificidades das pessoas com deficiência, para as adequações físicas e equipamentos que assistam estes alunos nas atividades acadêmicas (PEREIRA, 2017).

A ação proposta neste projeto tem como objetivo principal possibilitar a **inclusão, permanência e sucesso de pessoas com deficiências na UFMA**. A estratégia para alcançar tal objetivo será implantada em dois níveis: 1. **Criando as condições físicas e de equipamentos** para que as pessoas possam desempenhar suas tarefas na academia. 2. **Educando, sensibilizando** e alertando a comunidade acadêmica quanto à importância da inclusão da pessoa com deficiência na academia, assim como seu potencial. (UNIVERSIDADE..., 2010a, p. 1. grifo nosso).

De acordo com Pereira (2017), no início de 2010, a universidade desenvolveu algumas ações no processo de implementação para uma educação superior na perspectiva inclusiva, tendo em vista as seguintes iniciativas em prol do atendimento às pessoas com deficiência na cidade universitária:

- a) Assessoria à Comissão Permanente de Vestibular (hoje, Núcleo de Eventos e Concursos);
- b) Oferta de disciplinas em cursos de Licenciatura (Psicologia, Pedagogia, Educação Física). Destaque para o curso de Pedagogia que, com a reformulação do currículo, contemplou a educação especial com uma disciplina obrigatória e um núcleo temático;
- c) Criação no Colégio Universitário (COLUN) do Núcleo de Atendimento às

Pessoas com NAPNEE, em parceria com o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Portadores de Necessidades Especiais (TEC NEP);
d) Execução do projeto de pesquisa “Acessibilidade integral para pessoas com deficiência: uma ação ergonômica no Campus Universitário do Bacanga” do Núcleo de Ergonomia em Processos e Produtos do Departamento de Desenho e Tecnologia;
e) Oferta de uma vaga adicional por curso na categoria cotas para candidatos com deficiência;
f) Concursos públicos para docentes na área da educação especial e Libras, bem como para intérpretes de Libras e transcritores de Braille;
g) Realização de cursos de Libras;
h) Criação do Grupo de Pesquisa em Educação Especial (GPÉE) no Programa de Pós-Graduação em Educação;
i) Projeto na Biblioteca para alunos com deficiência.
(UNIVERSIDADE..., 2010a apud PEREIRA, 2017, p. 109).

Cabe ressaltar que, no projeto apresentado pela UFMA para o edital incluir nº 08/2010 (BRASIL, 2010b), destaca-se a importância do trabalho multidisciplinar com a inclusão dos diversos setores e dos profissionais que a universidade comporta. Na perspectiva de atribuir esse engajamento e essa articulação, destaca-se o desenvolvimento de produtos projetados por estudantes de graduação do curso de Design para atender às necessidades dos estudantes com deficiência visual. Essa iniciativa evidencia que o então projeto, além do conjunto de ações educativas e sensibilizadoras, também busca o estímulo às potencialidades de todos os estudantes em prol da comunidade universitária como um todo. Professores, alunos, com ou sem deficiência, trabalhando juntos.

Depois de se ter realizado alguns apontamentos sobre o processo, as atribuições e a intencionalidade da Universidade Federal do Maranhão na adesão ao programa INCLUIR, na seção a seguir, abordar-se-ão questões que envolvem a criação e o desenvolvimento da Diretoria de Acessibilidade da UFMA (DACES).

4 NUACE – UFMA: diretrizes e estruturação da Política Institucional de Acessibilidade na Universidade Federal do Maranhão

Acredita-se que há uma diferença muito grande entre o acesso das pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e na inclusão destas pessoas na modalidade educação inclusiva. Inclusão abrange muito mais do que estar em sala de aula, inclusão, significa participar ativamente, aprender de forma reflexiva e crítica – dando atenção a diversidade humana –, e acessar todos os serviços em igualdade de condições e autonomia.

Na perspectiva de atribuir maior efetividade às ações de inclusão na Universidade Federal do Maranhão, é que se decidiu pela criação de um setor que funcionasse como elemento articulador dessas ações, assim nasceu o Núcleo de Acessibilidade da UFMA. O referido Núcleo foi instituído no dia 17 de dezembro de 2009, por meio da Resolução nº 121 – CONSUN/UFMA (UNIVERSIDADE..., 2009), porém, só passou a funcionar efetivamente em 2010 depois da prorrogação da criação do Núcleo, da reorganização dos membros da Comissão (pesquisadores e a participação de discentes com deficiência) e da reformulação do regimento interno.

No documento existente e que analisamos, consta a criação do Núcleo, bem como o seu Regimento Interno. Há também a indicação de que ele é um órgão pertencente à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN). Entretanto, ainda está latente a intenção de vincular o Núcleo à Reitoria. Esse objetivo foi proposto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)³³ – 2017-2021, nesta universidade, visando garantir maior autonomia e agilidade no desenvolvimento dos projetos e programas (UNIVERSIDADE..., 2017).

No Regimento Interno, consta que o Núcleo apresenta a seguinte estrutura organizacional: Diretoria; Coordenações Técnicas – Políticas Pró Acessibilidade e a de Transcrição Braille e Intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais), além de um Conselho Consultivo. Conta, ainda, com assistência técnica dada por um educador especial, designer, ergonomista, arquiteto, engenheiro civil, terapeuta ocupacional e analista de sistemas para apoio da coordenação de políticas pró-acessibilidade

³³ O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, elaborado para um período de 5 (cinco) anos, é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver (BRASIL, 2007c).

(UNIVERSIDADE..., 2009).

No que tange às funções de cada segmento aponta-se que:

a) A diretoria garante aos estudantes com deficiência o acesso, o ingresso e a permanência na Universidade por meio de ações e intervenções técnicas.

b) A Coordenação Técnica de Políticas Pró-Acessibilidade planeja, coordena e acompanha tais ações;

c) A Coordenação de Interpretação e Transcrição auxilia os alunos com deficiência sensorial, a partir da interpretação e transcrição do conteúdo acadêmico segundo corresponda;

d) O Conselho Consultivo propõe a política institucional de acessibilidade, aprova o plano e projetos de atividades anualmente, estabelece parcerias e convênios com outras Instituições e analisa o relatório anual do Diretor e das Coordenações.

De acordo com as informações extraídas dos Relatórios de Gestão da UFMA (de 2012 até 2020) e das informações verbais da Diretora do Núcleo em 2019, os profissionais que compõem a equipe de trabalho são: uma diretora; uma assistente social; uma psicóloga; seis transcritores do Sistema Braille; onze tradutores intérpretes de Libras; dois técnicos em assuntos educacionais; um assistente administrativo; e uma estagiária.

É necessário salientar que o Conselho Consultivo está constituído da seguinte forma: o Pró-Reitor de ensino; o diretor geral; os coordenadores técnicos; dois representantes da Coordenação de Acessibilidade; um representante do Grupo de Pesquisa em Educação Especial (GPEE); um representante do Núcleo de Ergonomia em Processos e Produtos (NEPP); um arquiteto, representante da Superintendência de Infraestrutura; um representante do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE); e um representante da Superintendência de Informação, Sistemas e Tecnologia³⁴ (UNIVERSIDADE..., 2009).

Perante o exposto no regimento interno, fica evidente que, dentro do Conselho Consultivo, não é contemplada a participação nem dos discentes com deficiência que estão se formando nesta universidade (desde 2007 a UFMA já recebia tais estudantes por meio das ações afirmativas), nem dos profissionais com deficiência que trabalham na instituição.

³⁴ Antes denominado Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI).

Analisando este documento, questiona-se: em que base se ancora a política institucional da UFMA para modificar a realidade dos discentes com deficiência se o próprio regimento não contempla a participação do seu público-alvo? Vale lembrar que toda política pública é uma intervenção na realidade social que visa atender aos interesses de todas as pessoas.

Portanto, a construção dessas políticas compreende um processo complexo, que se desdobra em etapas e ações continuadas no tempo e que, ademais, demandam, impreterivelmente, a participação dos sujeitos envolvidos. Como Pereira (2006, apud BARROS, 2019, p.22) detalha, “[...] as políticas se constituem em processos sociais, históricos, inacabados e complexos, composto de momentos, interdependentes e articuladas, distinguidas mais para efeito de compreensão e análise.”.

O primeiro passo para que uma política pública se desdobre em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas, é desenhar e formular os princípios que fundamentam a necessidade da formulação dessa política. Por isso, é extremamente necessário escutar a opinião dos sujeitos, assim como promover e facilitar a participação deles no processo de elaboração e estruturação dela, tendo em vista que são decisões que vão interferir diretamente em suas vidas. Novamente, no entendimento de Pereira (2006, apud BARROS, 2019, p.22), “É um processo político, no qual diferentes sujeitos negociam, estabelecem ou desfazem coalizões e participam dele em momentos e de modo diferenciados.”.

Dessa forma, acredita-se que é basilar a articulação dos alunos com deficiência através da participação democrática no Conselho Consultivo, pois ele é o setor que propõe a Política Institucional de Acessibilidade da UFMA que está diretamente ligada a esses estudantes. Entretanto, compreende-se que a participação democrática dos discentes com deficiência nesta universidade é efetivada quando a instituição, por meio da Diretoria de Acessibilidade, contempla, dentro da sua estrutura organizacional, a atuação das pessoas com deficiência, acompanhando todo o processo desde o planejamento, passando pela execução, monitoramento e avaliação desta política.

Neste sentido, entende-se que o Núcleo foi criado com o intuito de “[...] garantir o ingresso e permanência de pessoas com deficiências na universidade, sejam elas estudantes, funcionários ou visitantes.” (UNIVERSIDADE..., 2012b, p. 12 apud FERREIRA, 2012, p. 83).

Dessa forma, as IES devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão plena dos estudantes com necessidades de atendimento diferenciado, contemplando a acessibilidade, desde os processos de seleção, no PDI; no planejamento e execução orçamentária; na composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis. (BRASIL, 2013, p.15-16).

Teoricamente, a partir da criação do Núcleo, há uma maior democratização no Ensino Superior no que se refere ao atendimento e acompanhamento das pessoas com deficiência na UFMA, segundo preconiza a Portaria Normativa nº 1 – PROEN/UFMA, de 12 de agosto de 2013:

I. **Garantir o acesso**, o ingresso e a permanência de pessoas com deficiências na UFMA, através de suporte técnico e atendimento especializado; II. **Coordenar todos os trabalhos pró-acessibilidade**, fazendo respeitar a Constituição Federal de 1988, as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e demais normas infraconstitucionais; III. **Promover interação com as associações de pessoas portadoras de deficiência** em São Luís e Núcleos de outras instituições federais de ensino superior; IV. **Elaborar o relatório anual das atividades do Núcleo**; V. **Atualizar o censo da população de pessoas portadoras de deficiência que trabalham e/ou estudam na UFMA**; VI. **Levantar e mapear todas as barreiras** que impeçam ou dificultem o ingresso, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência, na UFMA; VII. **Estabelecer parcerias com a Prefeitura de Campus e as demais Unidades Acadêmicas**; VIII. **Projetar as ações** que devem fazer parte do Plano Diretor do Campus da UFMA; IX. **Garantir aos estudantes portadores de deficiência sensorial o acesso às mesmas informações e experiências que os textos em tinta e som transmitem às demais pessoas**; X. **Produzir textos ampliados** para alunos com baixa visão no Núcleo e em outras dependências da UFMA, de acordo com as necessidades dos usuários; XI. **Transcrever e interpretar aulas e outras experiências sonoras**; XII. **Trabalhar em conjunto com o docente**, recebendo através dele todo o material necessário utilizado para o acompanhamento das atividades discentes; XIII. **Operar e manter todos os equipamentos videomagnificadores e de impressão em Braile**; XIV. **Produzir relatórios** das atividades de interpretação e transcrição; XV. **Cumprir com o disposto no seu Regimento Interno**. (UNIVERSIDADE..., 2013, art. 25. grifo nosso).

Cabe ressaltar que a inclusão educacional envolve adaptações de conteúdo tal qual a formação de docentes, de modo que estejam preparados para desenvolver atividades e avaliações, levando em conta a real capacidade do aluno com deficiência. Nesse sentido, cabe reforçar que, embora o Núcleo tenha sido instituído em 2010, o Plano de Desenvolvimento Institucional de 2012 a 2016 da UFMA, não especificava nada sobre a acessibilidade, ou seja, não apresenta nenhum objetivo que proponha incluir as pessoas com deficiência na universidade. Do mesmo modo, não se registra nenhuma informação sobre o Núcleo, nem sobre o processo de inclusão e acessibilidade dos alunos com deficiência na UFMA. A partir do plano de 2017 a 2021, destaca-se:

Aos gestores institucionais das IES, cabe inserir a educação inclusiva em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), planejando e promovendo as mudanças requeridas, como por exemplo, a organização e implementação de **núcleos de acessibilidade para estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto de Acessibilidade (nº 5.296/2004) e demais dispositivos legais e políticos.**(BRASIL, 2013, p.13, grifo nosso).

Dentro dos objetivos referentes à acessibilidade e à inclusão na UFMA, o PDI de 2017 a 2021 expressa a intenção de incorporar a Diretoria de Acessibilidade à Reitoria. Assegura o percurso exitoso dos alunos com deficiência na graduação, assim como, compromete-se a contribuir para que os professores organizem suas aulas com recursos assistidos e orientações específicas para cada deficiência. Também afirma a garantia da capacitação da equipe técnica da Diretoria para melhorar o atendimento dos alunos com deficiência, possibilitando um atendimento integral e exclusivo para todos os alunos com deficiência, independentemente de cotas. Ademais, compromete-se a facilitar o acesso aos alunos com deficiência nos espaços da Diretoria de Acessibilidade. Finalmente, a UFMA promete divulgar o trabalho da DACES para informar e fortalecer a inclusão dentro do espaço universitário (UNIVERSIDADE..., 2017).

Outrossim, ressalta-se que, dentre as metas do PDI-UFMA de 2017-2021 a ser atingida até 2020, está contemplada a ampliação da equipe técnica deste setor em relação à incorporação de profissionais tais como: psicólogo, fonoaudiólogo, pedagogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional, com o intuito de que seja realizado um atendimento integral e exclusivo para todos os discentes com deficiência que se encontrem matriculados na universidade (UNIVERSIDADE..., 2017).

A meta de ampliação do quadro de profissionais da Diretoria de Acessibilidade da UFMA coincide com a ideia expressa por Ferreira (2007) concernente à necessidade de um trabalho multidisciplinar a ser desenvolvido por profissionais de diversas áreas nas universidades. Nota-se que há um progresso no que se refere ao processo de inclusão das pessoas com deficiência dentro desta universidade, ainda mais, com o estabelecimento de metas que contribuam para esta política a partir do PDI-UFMA 2017-2021. Porém, a comunidade acadêmica precisa estar vigilante para que estas políticas institucionais e ações não fiquem apenas no papel, mas concretizem-se efetivamente nos prazos estabelecidos.

Em relação ao público atendido pela DACES, são realizados atendimentos

a alunos com deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência intelectual e deficiência física e com necessidades educacionais específicas (UNIVERSIDADE..., 2017). De acordo com a literatura estudada nesta análise e com o levantamento de dados dos Relatórios de Gestão da UFMA, de 2017 até 2020, é importante destacar que os que mais demandam o apoio da Diretoria são os discentes cegos e com baixa visão, seguidos dos alunos surdos.

No Plano de Desenvolvimento da UFMA de 2017-2021, foram identificados 49 alunos com deficiência visual, sendo 15 monoculares, 8 cegos e 26 com baixa visão, matriculados regularmente em cursos nas áreas de Ciências e Tecnologia, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas e Sociais. Além disso, constatam-se sete estudantes com deficiência auditiva, embora apenas três demandem atendimento presencial, com auxílio de profissionais intérpretes de Libras, nos turnos matutino, vespertino e noturno (UNIVERSIDADE..., 2017).

Acredita-se que o número de alunos com deficiência seja superior ao mencionado no PDI, haja vista que ele apontou apenas o quantitativo de alunos com deficiência visual e deficiência auditiva, sem retratar as outras deficiências como a física, intelectual, transtorno do espectro autista (TEA), múltipla deficiência ou outras necessidades educacionais especiais. Pode-se observar, na imagem a seguir, que, no ano de 2019, a UFMA recebeu 42 estudantes com deficiência física, 4 com deficiência intelectual, 3 com TEA e 1 com múltipla deficiência.

Imagem 6 – Discentes com Deficiência Atendidos pela DACES

	Física	Auditiva	Intelectual	Visual			TEA	Múltipla Deficiência	Total	(A)	(CA)	(CO)	(G)	(T)
				Cego	Baixa Visão	Monocular								
2015.1	07	01	01	-	01	04	-	-	14	13	10	-	01	-
2015.2	17	01	-	01	-	05	-	-	24	15	19	-	-	-
2016.1	23	01	01	02	04	03	-	-	34	11	12	-	-	05
2016.2	16	05	01	01	01	04	-	-	28	09	05	06	-	-
2017.1	18	01	02	02	01	05	-	-	29	12	08	-	-	01
2017.2	20	02	01	03	04	09	-	-	39	19	14	-	-	06
2018.1	30	04	02	01	06	17	-	-	60	36	21	-	-	03
2018.2	09	02	02	02	04	01	01	-	21	16	03	-	-	01
2019.1	28	05	02	02	05	11	01	01	55	39	15	-	-	01
2019.2	14	05	02	02	03	05	02	-	33	27	06	-	-	-
2020.1	17	06	03	02	02	14	01	-	45	45	-	-	-	-

(A) Ativos; (CA) Cancelados; (CO) Concluídos; (G) Graduados; (T) Trancados

Fonte: Relatório de Gestão da UFMA 2020 (UNIVERSIDADE..., 2020, p. 118).

Cabe ressaltar que há alunos com deficiência que não ingressam em cursos de graduação via cotas para esse segmento e, por essa razão, podem não ser identificados e atendidos logo de início mediante o atendimento da DACES no ato da matrícula. Atualmente, a Diretoria possui quatro espaços na cidade universitária Dom

Delgado: dois de atendimento técnico, um localizado no Prédio Castelão e um no Centro de Ciências Humanas (CCH); um para atendimento social, coordenação e diretoria; e, desde 2019, uma Sala de Acessibilidade no Centro de Ciências Sociais (CCSO), considerando o número expressivo de alunos com deficiência nos cursos deste Centro.

No que tange a este aspecto, destaca-se a falta de um ambiente para comportar adequadamente os profissionais, de modo que tenham os seus espaços individuais de atendimento, inclusive, para manter o sigilo dos usuários garantidos.

Defende-se a necessidade de refletirmos sobre as providências tomadas pela universidade para fomentar a permanência do aluno com deficiência como espaço de expressão de interesses políticos, sociais, educacionais em disputa. Portanto, na próxima seção, serão apresentadas as diretrizes adotadas pela UFMA no tocante à acessibilidade e inclusão na Cidade Universitária Dom Delgado após adesão ao Reuni e participação no programa INCLUIR. Neste sentido, cabe informar que o mapeamento destas políticas institucionais traz dados e informações referentes ao período de 2010 até 2019, período no qual a Diretoria de Acessibilidade comemorou 10 anos de criação.

4.1 Ações Institucionais na UFMA: a permanência do aluno com deficiência

As informações referentes a esta Diretoria foram coletadas a partir de bibliografias que versam sobre a temática em questão e dados coletados no site da UFMA, na resolução nº 121/2009 do CONSUN (UNIVERSIDADE..., 2009). Além disso, há informações que foram obtidas através de alguns contatos mantidos com integrantes da Diretoria que possibilitaram a identificação e o acesso às diversas documentações que ajudaram a ampliar não só quantitativamente os dados da pesquisa, como também imprimiram qualidade a eles.

Em 2019, quando a autora desta dissertação manteve os primeiros contatos com a Diretoria de Acessibilidade, o cargo de diretora era ocupado pela professora Maria da Piedade Oliveira Araújo, formada em Pedagogia pela UFMA, com Pós-graduação em Educação Especial, professora adjunta do Departamento de Educação II. Ela coordenou este setor de 2015 até final do ano de 2019, logo depois da comemoração dos 10 anos da criação da Diretoria de Acessibilidade e da mudança de nome de NUACE para Diretoria de Acessibilidade, hoje DACES. Cabe destacar que a professora também participou do grupo de trabalho que criou o Regimento

Interno do Núcleo de Acessibilidade desta universidade.

Do mesmo modo, também foi importante o encaminhamento com a assistente social, Josenilde Oliveira Pereira, que trabalha na Diretoria desde 2013. Ela é mestre em Educação pela UFMA e especialista em Metodologia da Educação Superior e Educação Especial/Educação Inclusiva. Cabe ressaltar que o livro “Núcleos de Acessibilidade: Expressão de políticas nacionais para Educação Superior” e a sua dissertação de mestrado sobre o NUACE–UFMA e sobre as Políticas Institucionais de Acessibilidade da instituição foram de grande apoio bibliográfico para a coleta de informações nesta análise.

Ambas as profissionais foram essenciais para que houvesse a caracterização deste setor, ao destacar suas funções, os serviços que este oferece, bem como, as dificuldades que enfrenta. Logo, tais profissionais possuem um aporte teórico sobre a educação inclusiva, fator este que contribuiu nos processos de trabalho destas.

Após o reconhecimento da Diretoria de Acessibilidade, a pesquisa continuou em outros setores na tentativa de identificar as iniciativas voltadas para a acessibilidade pensadas e/ou executadas por cada um deles e as possíveis influências no processo de elaboração das Políticas Institucionais de Acessibilidade e Inclusão da UFMA.

Em relação à acessibilidade arquitetônica, identificou-se que o principal órgão responsável pela estrutura e reestruturação predial dos *campi* é a Superintendência de Infraestrutura (SINFRA). Através dos Relatórios de Gestão da UFMA de 2010 até 2020 (período que consolidou a Diretoria de Acessibilidade e, levando em consideração, os possíveis aportes e repercussões da adesão ao Programa REUNI-UFMA), obteve-se acesso à documentação referente às reformas e construções prediais. Neles, está afirmado que as obras realizadas seguem o cumprimento da Lei de Acessibilidade conforme a Norma NBR 9050/2004 (ABNT, 2004) da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT).

É bom pontuar que os documentos pesquisados apontam que depois da adesão da UFMA ao REUNI (2007) e da consolidação da DACES (2009), no ano de 2010, foram empregados recursos da ordem de R\$ 282.962,95, receita proveniente do REUNI para a realização de adaptações com vistas a promover a acessibilidade no prédio do Centro de Ciências Sociais (CCSO). Consta nos documentos analisados que, para a execução das referidas obras, foi elaborado um projeto denominado

“Adaptações para Acessibilidade do Centro de Ciências Sociais” que objetivou a execução de obras para a construção de rampas no prédio a partir do atendimento das normas indicadas na legislação (UNIVERSIDADE..., 2010).

Possibilitar a modernização e a recuperação do patrimônio para o bom funcionamento de cursos e demais atividades desempenhadas. [...] Restauração/modernização das edificações/instalações, com vistas a **um adequado estado de uso, por meio de reformas e adequações [...]**. (UNIVERSIDADE..., 2010, p. 59-60, grifo nosso).

Embora as reformas de acessibilidade no prédio do CCSO, a recuperação e as adaptações (internas e externas) nos edifícios do CCET, CCH, CCSO, CASTELÃO, NE e RU e vias de contorno do CCH, sejam iniciativas da UFMA para a superação de barreiras arquitetônicas, essas não se tratam de políticas específicas, pois apenas acatam o cumprimento das referidas normas de uma legislação maior, ou seja, as normativas já estipulada pelo Estado.

Cabe informar que se identifica, no PDI de 2017-2021, a indicação de estratégias com vistas a superar as barreiras arquitetônicas. O texto refere-se à necessidade de “Criar espaço de atendimento para pessoas com deficiência, em todos os *campi* da UFMA; garantir espaço físico adequado ao Núcleo de Acessibilidade [...]” (UNIVERSIDADE..., 2017). O mesmo pode ser dito com relação aos Relatórios de Gestão da UFMA, principalmente, dos anos de 2016 a 2020. Eles mostram que a consolidação das mudanças estruturais na universidade, a partir da diminuição das barreiras arquitetônicas, perpassa pela parceria entre a SINFRA e a DACES.

Esse espaço busca **assegurar o direito de todos à acessibilidade e inclusão**, promovendo ações que garantam a **eliminação de barreiras arquitetônicas**, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. Para garantir esse direito é indispensável **o apoio coletivo de todos os setores desta universidade**, especialmente da **Prefeitura de campus - PRECAM no que se refere aos aspectos arquitetônicos e de sinalização**, do **Núcleo de Tecnologia e Informação - NTI** nos fatores que envolvem **tecnologia, informação e comunicação**, das **Coordenações e Departamentos dos cursos de graduação**, em que os alunos com deficiência estão inseridos, **na eliminação de barreiras pedagógicas e atitudinais**, da atuação da **Pró-Reitoria de Assistência Estudantil na permanência dos discentes com deficiência em situação de vulnerabilidade socioeconômica** e da participação de toda comunidade acadêmica no **respeito às diferenças individuais e à pluralidade cultural**. (UNIVERSIDADE..., 2010, p. 145-146, grifo nosso).

Na nossa avaliação, as estratégias institucionais dispostas nos documentos analisados refletem bem a importância da articulação de diferentes órgãos da instituição e as preocupações presentes no sentido de reafirmar condições favoráveis de permanência do aluno com deficiência e a busca de lhes favorecer a

superação das barreiras, que os impedem de circular com autonomia nos mais diversos ambientes da instituição.

A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, **bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência.** (BRASIL, 2013, inc. IV, grifo nosso).

A pesquisa também captou que a Diretoria de Acessibilidade tem realizado estudos sobre as adaptações físicas e arquitetônicas necessárias para assegurar a permanência do discente na universidade. Entendemos que esses estudos ajudam a subsidiar as intervenções estruturais e arquitetônicas empreendidas pela Prefeitura de Campus que levam em consideração as demandas concretas dos alunos com deficiência (UNIVERSIDADE..., 2018).

A acessibilidade arquitetônica é uma requisição importante para o atendimento às necessidades das pessoas com deficiência importante, sendo assim, ela obriga a realização de reformas e/ou adaptações e ajustes no âmbito de toda a universidade no sentido favorecer a acomodação dos alunos com deficiência nas várias dependências da instituição desde as salas até a utilização de banheiro, o acesso aos bebedouros e os demais serviços oferecidos nos *campi*. Essas adaptações estruturais se dão por meio da reconfiguração dos espaços tradicionalmente demarcados, pois o DACES comunica à Coordenação, Departamento e Centro quanto aos ajustes necessários para garantir a mobilidade dos discentes com deficiência (UNIVERSIDADE..., 2017; 2018; 2019; 2020).

Nos documentos (2016 e 2017) analisados, vê-se que a UFMA se empenhou com vistas a “Construir o prédio do Núcleo de Acessibilidade e Ampliar os equipamentos pró-acessibilidade nos campi da UFMA.” (UNIVERSIDADE..., 2017; 2017a). No entanto, durante o levantamento de dados, os documentos institucionais analisados não fazem menção quanto ao andamento da construção do prédio da Diretoria de Acessibilidade na Cidade Universitária Dom Delgado. Cabe destacar que a instituição, por meio da SINFRA, tinha até o final de 2019 para cumprir com a meta.

Salienta-se que a construção do prédio para este setor é imprescindível, visto que tornaria o atendimento das demandas dos discentes com deficiência em condições, no mínimo, apropriadas junto com a intervenção de profissionais. Sendo assim, psicólogo, assistente social, intérprete de Libras, tradutor em Braille e terapeuta ocupacional, todos passaram a ter seus respectivos espaços de trabalho.

Identificamos que as alterações relacionadas à acessibilidade, presentes

nas obras atuais em referentes à época em que esta análise foi realizada, correspondem à construção de rampas, pisos táteis, elevadores, alargamento das portas e banheiros adaptados. Todavia, ainda não atingem todos os setores da instituição, sobretudo, quando se analisa os prédios mais antigos. Destacamos, como umas das construções, o Complexo Pedagógico Paulo Freire. Ainda assim, entre as ações, os objetivos, as metas e os resultados do exercício da SINFRA no que concerne à acessibilidade nos últimos três anos destacam-se:

Quadro 3 – Ações, objetivos, metas da SINFRA para superar as barreiras arquitetônicas

ANO	AÇÕES, OBJETIVOS, METAS DA SINFRA DE 2018 A 2020
2018	Fornecimento de placas Braille tátil e placas de sinalização Braille: Contrato em andamento. Objetiva a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais, promove acessibilidade, além de ser item obrigatório em avaliações de curso realizada pelo MEC. (UFMA, 2018a, p. 78)
2019	Adaptação de 01 (uma) sala de aula no térreo do prédio para o desenvolvimento de atividades das disciplinas no contraturno dos cursos e/ou para reuniões de discussão por esse coletivo social. (UFMA, 2019a, p. 48)
2020	Haverá a instalação de 8.400 metros de piso tátil de borracha direcional e alerta na cor amarela. O piso tátil deve atender o prédio do departamento de biologia, prédio de farmácia e odontologia. O piso tátil atende uma das demandas históricas dos estudantes com deficiência da UFMA, sobretudo os que possuem deficiência visual, que atualmente são 158 (UFMA, 2020a, p. 121)

Fonte: Adaptado dos Relatórios de Gestão de 2018-2020 (UNIVERSIDADE..., 2018; 2019; 2020).

Considerando que a biblioteca é um espaço imprescindível para todos os estudantes, para os discentes com deficiência, ela constitui também um mecanismo que favorece a inclusão, já que colabora com os processos de aprendizagem dos alunos em geral e daqueles com deficiência em particular. Com base nesse entendimento, foi que consideramos importante incluir na pesquisa a Diretoria Integrada de Bibliotecas (DIB). Nessa perspectiva, pretendia-se identificar documentos de registros referentes às Políticas Institucionais de Acessibilidade e Inclusão elaboradas pela UFMA, como também iniciativas ou ações específicas desse setor.

Haja vista que a DIB é o setor responsável pelo acervo bibliográfico e a sistematização de informações, ela conta com recursos diversos, entre eles, livros, revistas e periódicos. Atualmente, o Núcleo Integrado de Bibliotecas (NIB) é composto pela Biblioteca Central e 19 Unidades Setoriais, distribuídas no *campus* São Luís e

nos demais *campi*: Imperatriz, Chapadinha, Codó, Pinheiro, Bacabal, Grajaú, São Bernardo e Balsas. (UNIVERSIDADE..., 2019).

A Diretoria Integrada de Bibliotecas tem como missão:

Fornecer suporte informacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão da UFMA, auxiliando na geração, preservação e difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais, e da inovação, visando ao desenvolvimento intelectual e social. (UNIVERSIDADE..., 2018, p.111; 2020, p.133).

Novamente, recorrendo aos Relatórios de Gestão da UFMA de 2017, identificamos que a DIB implantou o Serviço Ledor, destinado ao atendimento de usuários cegos ou com baixa visão, na Biblioteca Central. Este serviço Ledor consiste:

Na leitura dos materiais informacionais impressos para o usuário, como também auxilia no desenvolvimento das atividades acadêmicas (digitação, leitura e busca no acervo). Este serviço funciona em uma sala equipada com recursos de tecnologia assistiva, localizada na Biblioteca Central. (UNIVERSIDADE..., 2019, p. 105, grifo nosso).

Tal serviço dá 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 (UNIVERSIDADE..., 2019). Segundo o DIB, em 2019, foram atendidos 128 usuários com deficiência visual (entre monolares, cegos e com baixa visão) e, em 2020, o setor assistiu 13 discentes com deficiência visual.

Entre as ações ligadas à DIB, destaca-se a sala de acessibilidade da Biblioteca Central da cidade universitária Dom Delgado que é equipada com 1 ampliador de vídeo e instalação de 2 *softwares* de ampliação e leitura de tela. De acordo com a documentação pesquisada (UNIVERSIDADE..., 2019), a Biblioteca Central recebeu o empréstimo de 1 Impressora Braille por parte do DACES.

Imagem 7 – Sala de Apoio à Acessibilidade na Biblioteca Central



Fonte: Guia de Acessibilidade: orientações básicas (GUIA..., 2021, p. 22).

Consta ainda que o setor de bibliotecas também oferece capacitações aos servidores, tais como: Curso de Libras Básico (oferecido desde 2017) e Formação docente em Moodle para atuação nos cursos EAD (2019). No que concerne às capacitações aos usuários, registram-se o fornecimento de informações quanto ao uso da biblioteca, orientações para o uso dos recursos informacionais disponibilizados e a capacitação quanto ao desenvolvimento e normalização dos trabalhos acadêmicos.

Cumprе enfatizar que a análise dos documentos pesquisados, dentre eles, o Relatório de Gestão da UFMA de 2019, no tocante às informações referentes ao registro de discentes com deficiência e quantitativo de usuários potenciais cadastrados da DIB, não informa se os usuários cadastrados possuem alguma deficiência e/ou como estes alunos foram capacitados durante, por exemplo, os treinamentos aos usuários calouros quanto ao uso da biblioteca, ao acesso e uso de base de dados, à normalização de trabalhos acadêmicos etc.

Imagem 8 – Quantitativo de usuários potenciais cadastrados da DIB - 2019

Categoria	Quantidade
ALUNO DE GRADUAÇÃO	28629
ALUNO DE PÓS-GRADUAÇÃO	4991
ALUNO INFANTIL	319
ALUNO MÉDIO/TÉCNICO	498
BIBLIOTECA	22
BIBLIOTECA EXTERNA	0
DOCENTE	2714
DOCENTE EXTERNO	499
SERVIDOR TÉCNICO-ADMINISTRATIVO	2485
USUÁRIO EXTERNO	3
TOTAL	40160

Fonte: SIGAA (2019).

Fonte: Relatório de Gestão da UFMA de 2019 (UNIVERSIDADE..., 2019).

Como se pode observar neste quadro, apenas é indicado se é discente de graduação, pós-graduação etc., e a quantidade de usuários atingidos nesse período. Em outros quadros apresentados no relatório, aparece também a unidade setorial. Ao ficar sem registro de quantos e como foi a capacitação específica desses estudantes, não se tem um *feedback* contundente se o discente foi ou não orientado/treinado para fazer uso das ferramentas existentes e que poderão lhe servir no percurso da sua formação.

Consideramos que estas informações são relevantes, principalmente no

contexto atual ainda sob as contingências colocadas pelo processo da pandemia, pois todos, docentes e discentes, com/sem deficiência, precisaram se capacitar virtualmente para que pudessem continuar com o cronograma de atividades acadêmicas. Inclusive, este foi um dos assuntos frisados no Seminário de Acolhimento dos Estudantes com Deficiência 2022.1.

Diante do exposto, percebe-se que, apesar dos esforços já existentes na DIB, ela ainda precisa ser mais atuante, desenvolver mais ações que assegurem a garantia do atendimento a todos os seus usuários, já que também possui papel formativo. Sempre levando em consideração que a permanência dos discentes com deficiência da UFMA também perpassa pelas condições acessíveis da biblioteca, esta representa uma importante ferramenta na incorporação e disseminação de conhecimento, auxiliando, portanto, no processo de ensino/aprendizagem das atividades curriculares para o êxito acadêmico.

No caso dos alunos com deficiência, o setor deve fornecer serviços e produtos, considerando as limitações e as suas potencialidades, tendo em vista os aspectos visuais, físicos e auditivos, os quais devem ser observados, permitindo o acesso ao conhecimento a todos, de maneira justa e igualitária.

Cabe salientar que a UFMA, como vimos neste estudo, tem se esforçado para ampliar as suas atuações em termos de política institucional de acessibilidade e inclusão, providenciado dentre os aspectos visuais a adaptação do material impresso à tinta para o formato digital. Entretanto, quando analisamos a Biblioteca Central da UFMA, identificamos que ela disponibiliza uma quantidade de livros digitais consideravelmente mínima em relação às demandas de alunos com deficiência visual, que estão matriculados nos diferentes cursos dos quatro centros.

Vemos também que a adaptação do material impresso em Braille tem sido um recurso que a DIB tem utilizado no atendimento aos alunos com deficiência, no entanto, o processo é demorado, requer que o aluno solicite com muita antecedência o serviço para a Biblioteca. Para que o setor faça o requerimento ao DACES, ou vice-versa, o aluno solicita ao DACES que possa apenas buscar o material na Biblioteca designada, ou seja, há um trâmite burocrático que pode se constituir como mais um entrave ao acesso. Considera-se importante apontar que a transcrição deste material para o Braille requer uma área específica para a sua elaboração e a manutenção dos equipamentos. Por esse motivo, outra opção que algumas universidades têm adotado é a adaptação do material impresso em áudio.

Outro aspecto relevante para os estudantes com deficiência visual e física é a adequada sinalização e iluminação, posto que ela viabiliza o acesso ao acervo bibliográfico disponível. Assim como a sinalização, possibilita o acesso às prateleiras. Nas visitas realizadas em 2019, notou-se que, principalmente, a Biblioteca Central e a biblioteca do CCH são muito escuras e possuem espaços limitados entre o acondicionamento do acervo e a área que fica disponível para o/a usuário/a transitar e/ou efetuar manobras com cadeira de rodas.

Nesse sentido, é necessário sempre destacar a relevância que as adaptações prediais, por exemplo, assumem para que os discentes com deficiência física possam ter plena autonomia possibilitando o direito de ir e vir e de participar de todas as atividades no interior das diferentes unidades e setores da UFMA, em particular, nas bibliotecas. Para isso, tem-se como referência a Portaria nº 3.284/2003 (BRASIL, 2003) e a NBR 9050/2004 (ABNT, 2004), desse modo, ressaltamos que a DIB, em forma articulada com a SINFRA, precisa providenciar a sinalização e piso tátil nas bibliotecas dos *campi* para garantir as condições de permanência e conclusão do curso de graduação e/ou pós-graduação por parte do estudante com deficiência.

Destacamos ainda que, entre os serviços oferecidos pela DIB para a comunidade acadêmica, se encontra o Laboratório de Informática, criado em outubro de 2019 para oferecer aos usuários computadores para pesquisa e elaboração de trabalhos acadêmicos. Na nossa avaliação, a criação deste laboratório demonstra outro esforço favorável no auxílio para os discentes e que busca favorecer a permanência deles na vida universitária, inclusive, com espaços físicos acessíveis para todos.

No entanto, vemos que, em relação a esse Laboratório, a DIB ainda precisa melhorá-lo de modo a torná-lo acessível a todos/as os/as estudantes, em especial, no atendimento na educação inclusiva, haja vista que nem todos os computadores dispõem do programa de leitura como o DOSVOX³⁵ ou o NVDA³⁶, programas que permitem que o computador fale o *layout* que aparece na tela. Apesar dessas limitações, de acordo com os dados (UNIVERSIDADE..., 2019), esse Laboratório

³⁵ Desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o sistema operacional DOSVOX permite que pessoas cegas utilizem um microcomputador comum (PC) para desempenhar uma série de tarefas, adquirindo assim um nível alto de independência no estudo e no trabalho (UNIVERSIDADE..., [2002]).

³⁶ O programa NVDA é uma plataforma de código aberto de leitura de tela para sistema operacional Windows. Auxilia pessoas com deficiências visuais descrevendo os itens na tela do computador por meio de audiodescrição (NVDA, [20-]).

atendeu, nesses 3 meses, 1.282 usuários.

Quanto aos acadêmicos com deficiência auditiva e com surdez, entre as ações realizadas pelo setor de bibliotecas destaca-se a capacitação dos servidores na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no nível básico. O curso foi ofertado pela Divisão de Capacitação/PRH, e participaram apenas 57 servidores desde 2017 até 2020³⁷.

Comporta informar aqui que existe um interessante projeto desenvolvido pela Universidade Federal do Ceará (UFC) que consiste na transmissão de informações sobre a biblioteca com a janela de Libras através de vídeos que estão disponíveis nas bibliotecas. Infere-se que tal ferramenta poderia ser adotada pela DIB como meio de aproximação com esses estudantes surdos. Também poder-se-ia pensar em disponibilizar um tradutor em Libras automatizado e/ou Dicionário Digital de Libras Ilustrado. Queremos mostrar com a exemplificação que existem alternativas, algumas até bastante viáveis.

Em relação à capacitação dos funcionários e dos estagiários das bibliotecas com vistas ao atendimento às especificidades das pessoas com deficiência, convém destacar que, de fato, existe a necessidade de ofertar cursos de LIBRAS, não apenas no nível básico. A eliminação da barreira comunicacional exige domínios mais amplos dessa forma de linguagem. Ademais requer também a capacitação e a oferta de cursos como Braille etc.

Diante de todo o exposto, verifica-se que a política de acessibilidade, com vistas à inclusão de pessoas com deficiência nesta universidade, está sendo incorporada e desenvolvida pela Diretoria Integrada de Bibliotecas, porém, ainda com várias limitações e carências. Ainda assim, não é possível negar os avanços obtidos pelo setor, que tem se preocupado com as questões mais afeitas ao processo educacional e formativo destes alunos. Contudo, enfatiza-se que é preciso avançar bastante para conseguir cumprir todas as demandas advindas com o crescimento de alunos com deficiência na UFMA.

Em síntese, constata-se que a Diretoria Integrada de Bibliotecas da UFMA ainda necessita de adequações para que possa atender alunos com deficiência, não apenas na Biblioteca Central, mas nas demais unidades setoriais distribuídas no campus de São Luís onde a demanda é específica. Logo, faz-se necessário garantir

³⁷ Conforme os dados levantados dos Relatórios de Gestão da UFMA dos anos de 2014 até 2020.

que a política de acessibilidade e inclusão esteja estruturada adequadamente para o atendimento das necessidades específicas dos estudantes com deficiência e que o referido atendimento abranja até os *campi* situados em Imperatriz, Chapadinha, Codó, Pinheiro, Bacabal, Grajaú, São Bernardo e Balsas.

Dando prosseguimento a apresentação e análise dos resultados investigados, trataremos agora das informações colhidas junto Restaurante Universitário (RU), outro setor pesquisado. Trata-se de um espaço que, embora não seja responsável pela elaboração de políticas institucionais de acessibilidade e inclusão, acolhe diariamente grande parte de estudantes com deficiência.

No levantamento de dados realizado no *site* da UFMA e, também, em normativas oficiais, considerando os eixos acessibilidade e inclusão, foram identificadas apenas as barreiras arquitetônicas (construção de rampas, piso tátil, corrimão entre outras adaptações), as quais são de responsabilidade da SINFRA. Entretanto, na pesquisa apresentada por Pereira (2017), evidenciam-se outros aspectos que fazem referência não apenas às barreiras arquitetônicas, mas também àquelas de caráter atitudinais, conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 4 - Problemática de Acessibilidade Arquitetônica e Atitudinal no RU-UFMA

Problemática de Acessibilidade Arquitetônica e Atitudinal
1. Entrada de acesso improvisada para pessoas com deficiência;
2. Falta de mesas adaptadas para cadeirantes no restaurante universitário;
3. Carência de profissionais para auxiliar as pessoas com deficiência no ingresso, processo e saída do RU, já que condições arquitetônicas não permitem a autonomia destes alunos;
4. Falta de compreensão das pessoas que estacionam carros em locais de acesso para cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida.

Fonte: Adaptado de Pereira (2017).

Cabe dizer que o citado trabalho de Pereira (2017) contou com pesquisa empírica, portanto, os dados citados aqui trazem informações colhidas em entrevistas nas quais os alunos com deficiência relataram a coexistência de barreiras arquitetônicas e atitudinais ambas colaborando para restringir o acesso e a permanência desses sujeitos na medida em que dificultam ou impedem o direito de ir e vir dessas pessoas com deficiência. Ademais, foi relatado que tais empecilhos também constroem, inibem e, às vezes, até humilham, situações ainda presentes nos diversos espaços da universidade. Portanto, é primordial que a instituição desenvolva ações de acolhimento, conforto e facilidades com base numa filosofia de

princípios humanizadores com vistas a sensibilizar a comunidade acadêmica em geral para o respeito e acolhimento às diferenças, condição imprescindível para a convivência em todos os espaços físicos e no processo da vida acadêmica de qualquer estudante universitário.

No trecho a seguir, observa-se a importância de levar em consideração a fala do outro para entender a sua visão e assim melhorar as condições não apenas desses estudantes, mas também as nossas atitudes frente ao diferente:

[...] situações sociais negativas no espaço do **restaurante universitário**, pois várias foi “**barrado**” na porta de **acesso prioritário (improvisada)** mesmo explicando a sua condição visual e a **necessidade de acompanhamento** por outra pessoa. Esse fato demonstra certo **despreparo dos profissionais** no atendimento às pessoas com deficiência e reflete a **carência de ações de socialização de conhecimentos sobre as pessoas com deficiência no interior do próprio campus**, a fim de que toda a comunidade esteja atenta à diversidade que vivencia e caracteriza a UFMA na contemporaneidade. (PEREIRA, 2017, p. 131, grifo nosso).

O exercício de ouvir os estudantes com deficiência representa uma importante estratégia para a quebra de barreiras e a construção de mudanças mentais, atitudinais e físicas. Dessa forma, com a finalidade de que todos possam livremente usufruir e desfrutar, com segurança e autonomia, total ou assistida, os espaços e mobiliários da UFMA, o ambiente transformasse um local que assegura uma educação inclusiva nos parâmetros de uma política institucional de acessibilidade e inclusão.

Em continuidade, a pesquisa de políticas institucionais de acessibilidade e inclusão na UFMA também investigou a Diretoria de Eventos e Concursos (DEC) por ser o setor responsável pela elaboração de critérios para processos seletivos na UFMA (concursos e vestibulares especiais), bem como pela elaboração de eventos (UNIVERSIDADE..., 2018). Durante o levantamento de dados, as atividades da DEC pareciam praticamente limitadas à elaboração de provas para concursos tanto para o corpo de docentes quanto para os técnicos administrativos. Nenhuma documentação específica acerca da política de acessibilidade foi localizada nesse setor. No entanto, o setor atua em parcerias com os Programas de Pós-Graduação e a Diretoria de Acessibilidade durante os processos seletivos que apresentam candidatos com deficiência e que necessitam de adequações pedagógicas durante as provas, respeitando o disposto no artigo 30 da Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015) – Estatuto da Pessoa com Deficiência (UNIVERSIDADE..., 2017a).

Desse modo, em cumprimento à Lei de Cotas, 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. Mediante isso, o setor faz a solicitação dos serviços dos intérpretes de LIBRAS e dos transcritores de braille ao DACES.

Outro setor pesquisado foi a Divisão de Qualidade de Vida (DQV), que se destacou entre as parcerias internas à universidade no projeto “Acessibilidade na Educação Superior”, submetido em 2008 no edital INCLUIR nº 03 (BRASIL, 2007b), já mencionado nesta pesquisa. A DQV é vinculada à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), responsável pelo planejamento, desenvolvimento, execução e controle de ações de gestão de pessoas que abrangem docentes e técnico-administrativos em educação, assim como ações referentes à qualidade de vida no trabalho, atenção à saúde do servidor e a instituições conveniadas.

Na documentação pesquisada no *site* oficial da UFMA, Relatórios de Gestão (2010–2020), Relatórios da PROGEP disponíveis no portal da universidade e no Plano de Desenvolvimento de Pessoas (2018–2020), observa-se que há uma caracterização do perfil dos servidores, docentes e técnicos-administrativos nas categorias: regime de trabalho, classe e faixa etária, porém, não é especificada a categoria “pessoa com deficiência”. Certamente, a UFMA possui, dentro do quadro de funcionários, trabalhadores com deficiência. Seria relevante identificá-los para poder melhor direcionar as capacitações e os cursos que são oferecidos, uma vez que, segundo o setor, o objetivo é “Desenvolver ações de capacitação aos servidores da UFMA, buscando a excelência na qualidade dos serviços prestados e o alcance das metas e objetivos institucionais.” (UNIVERSIDADE..., 2021, p. 8).

Dentre dos objetivos traçados, mencionam-se:

1. **Contribuir para o desenvolvimento do servidor**, como profissional e cidadão (Decreto nº 5.825/2006, art. 7º, I);
2. Capacitar o servidor para o desenvolvimento de ações de gestão pública (Decreto nº 5.825/2006, art. 7º, II);
3. **Capacitar o servidor para o exercício de atividades de forma articulada com a função social da UFMA** (Decreto nº 5.825/2006, art. 7º, III);
4. **Atender aos objetivos estratégicos do PDI 2017-2021** relacionados à perspectiva de gestão de pessoas, valorizando o servidor com foco em resultados;
5. **Oportunizar ações** de capacitação direcionadas **para a integração e socialização** do servidor ingressante na Instituição.
6. Ampliar a oferta de cursos de capacitação por meio das diferentes modalidades de ensino. (UNIVERSIDADE..., 2021, p. 8, grifo nosso).

Nota-se que este setor cumpre um papel significativo para adequar as competências individuais aos objetivos institucionais da UFMA – “[...]a construção de uma educação inclusiva e uma universidade acessível para todos [...]”

(UNIVERSIDADE..., 2017). Sendo assim, espera-se que este setor auxilie a instituição a pôr em prática as ações das políticas institucionais de acessibilidade e inclusão da Universidade Federal do Maranhão, através da capacitação dos funcionários para a aquisição de novos saberes e experiências necessárias para a eliminação das barreiras comunicacionais e atitudinais que as pessoas com deficiência enfrentam na instituição, como foi relatado parágrafos acima.


Verifica-se, no que tange às ações de capacitação e aperfeiçoamento, que elas compreendem cursos presenciais ou a distância, treinamentos, palestras, etc., realizadas nos eventos internos e externos. Nessa perspectiva, o setor promove cursos e capacitações diversas, inclusive, com preocupação pertinente à inclusão de pessoas com deficiência. Entre seus cursos e processos de formação e capacitação, já foram oferecidos cursos de Braille e de Libras, além de outros relacionados às relações interpessoais e respeito às diversidades.


Cabe salientar que, no Plano de Metas de 2020, são apresentadas ações voltadas para a capacitação de docentes em metodologias de ensino a distância/remoto e cursos sobre ferramentas de ensino/aprendizagem para trabalho remoto e metodologias ativas no ensino superior. Com isso, denota-se a importância de entender os discentes com deficiência nesta nova fase de adaptação acadêmica e administrativa que a pandemia trouxe. A título de exemplificação, mostramos a seguir o único curso oferecido em 2022 focado na inclusão de pessoas com deficiência.


Imagem 9 – Curso oferecido pela PROGEP focado no âmbito inclusão


CURSO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL


OBJETIVO DO CURSO: Capacitar servidores, prioritariamente, docentes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas convergentes com aprendizagens de estudantes cegos e com baixa visão em uma perspectiva inclusiva


 **Modalidade:** EaD

 **Público-alvo:** Servidores técnico-administrativos e docentes da UFMA

 **Carga horária:** 40h

 **Período:** 15/03/2022 a 04/04/2022

 **Instrutor/a:** Paulo Roberto de Jesus Silva

 **Conteúdo:** Noções sobre o processo histórico da educação de pessoas com deficiência visual; modelo médico e modelo educacional referente aos estudantes com deficiência visual; principais políticas educacionais voltadas às pessoas com cegueira e baixa visão e suas implicações pedagógicas; conceitos fundamentais sobre cegueira e baixa visão relacionados à educação; atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual e sua articulação com o processo de escolarização; metodologias e recursos educacionais acessíveis à promoção de aprendizagens de estudantes com cegueira e baixa visão

Fonte: Portal da UFMA/PROGEP – Capacitação (2022).

A principal documentação encontrada neste setor refere-se à divulgação dos cursos e de sua função e objetivos, bem como seu Plano de Metas de 2020.

O processo de pesquisa também envolveu levantamento de dados junto aos Centros de Ensino da Cidade Universitária Dom Delgado, com o intuito de identificar as ações específicas de cada centro e as possíveis repercussões no processo de inclusão da pessoa com deficiência. A seguir, está apresentado o que foi possível mapear e identificar em cada Centro:

a) No Centro de Ciências Humanas (CCH):

Não se encontrou nenhum registro de iniciativas próprias direcionadas às políticas específicas para os discentes com deficiência. No entanto, até o ano 2019, este Centro era o único que possuía um espaço físico de apoio vinculado à Diretoria de Acessibilidade³⁸. Trata-se de uma sala adaptada para acolher as pessoas com deficiência física (cadeirantes) e sensorial (visual e auditiva), denominada Sala de Apoio à Acessibilidade, disponibilizando intérpretes de libras e transcritores de Braile que são designados por meio do DACES segundo a solicitação dos discentes dos cursos.

Imagem 10 – Sala de Apoio à Acessibilidade Centro de Ciências Humanas



Fonte: Guia de Acessibilidade: orientações básicas (GUIA..., 2021, p. 21).

³⁸ A Diretoria de Acessibilidade tem como meta criar um espaço de atendimento para pessoas com deficiência, em todos os *campi* da UFMA, assim como em todos os Centros Acadêmicos da Cidade Universitária em São Luís, objetivando acolher, aproximar e atender estes discentes e as suas necessidades (UNIVERSIDADE..., 2017).

No levantamento de dados nos Planos de Metas e Relatórios de Gestão no período de 2010 a 2019, não se especifica nenhum item de ações inclusivas para os alunos com deficiência, além da parte arquitetônica direcionada à SINFRA. Deste modo, pode-se inferir que ocorram ações sem planejamentos e/ou avaliações, podendo, inclusive, comprometer a manutenção das intervenções e das atividades desenvolvidas pelo DACES, por exemplo.

Apesar disso, a Diretoria de Acessibilidade sempre está em constante comunicação com as coordenações e os departamentos, a fim de assegurar condições adequadas aos discentes do CCH. No caso das pessoas com deficiência física (cadeirantes ou mobilidade reduzida), há turmas no térreo; para os discentes sensoriais (auditivo e visual), oferecimento de equipamentos (lupas, notebooks, software, etc.) e serviços (intérprete de Libras e transcritor de Braille) que possibilitem o acesso adequado desses alunos. É importante citar que, apenas em 2019, o CCH recebeu 14 estudantes com deficiência: 2 física, 4 auditiva, 7 visual e 1 TEA, o que reforça a importância e a necessidade de uma política institucional de acessibilidade e inclusão na UFMA para que esta seja aplicada efetivamente em cada um dos Centros Acadêmicos e nos seus *campi*.

b) No Centro de Ciências Sociais (CCSO):

Conforme as informações colhidas no site do DACES, Relatórios de Gestão (2010–2020) e Relatório de Atividades de 2018–2019 da UFMA, observa-se que o total de estudantes com deficiência na universidade no ano de 2019 foi em torno de 88 alunos, sendo o Centro de Ciências Sociais (CCSO) o que conta com maior número de pessoas com deficiência, totalizando nesse ano, 35 alunos.

Embora não haja uma sistematização de políticas institucionais de acessibilidade e inclusão por parte do Centro até o ano da investigação desta pesquisa, ainda assim, é o único centro da UFMA/São Luís que possui Comissão Setorial de Acessibilidade³⁹ que versa sobre a inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência tanto para alunos quanto para os profissionais que o compõem.

³⁹ Instituída em 23 de junho de 2017, composta por docentes das subunidades do Centro, com intuito de promover e debater sobre a inclusão no referido espaço. A Comissão Setorial de Acessibilidade é formada por 09 professores e entre os departamentos que a compõem estão: o departamento de Educação I; Educação II; Serviço Social; Comunicação Social; Direito; Biblioteconomia e Turismo e Hotelaria. É relevante mencionar que nem todos os departamentos estão representados na Comissão, entre eles encontram-se os cursos de Administração; Biblioteconomia; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas e Ciências Imobiliárias.

A Comissão é composta por **professores dos cursos do Centro de Ciências Sociais**, que, em **parceria com o Núcleo de Acessibilidade da UFMA**, buscam viabilizar uma **educação superior inclusiva** aos estudantes público-alvo da Educação Especial, por meio da **eliminação/minimização de barreiras** atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas, informacionais e comunicacionais no CCSO. (UNIVERSIDADE..., 2017, p. 183-184).

Mesmo sem um planejamento específico definido identificamos que várias ações foram viabilizadas no quesito inclusão e acessibilidade neste centro. Inclusive, foi mencionado nesta seção, o projeto “Adaptações para Acessibilidade do Centro de Ciências Sociais”, de 2010, o qual realizou a reforma predial, com construção de rampas, elevadores, adaptação de portas, banheiros e área de vivência (praça adaptada).

Além disso, no ano de 2019, tornou-se possível a adaptação de uma Sala de Acessibilidade localizada no térreo do prédio para o desenvolvimento de atividades das disciplinas no contraturno dos cursos e/ou para reuniões. O Centro também possui uma biblioteca setorial com assistência de técnicos do DACES.

Imagem 11 – Sala de Apoio à Acessibilidade do Centro de Ciências Sociais - CCSO



Fonte: Guia de Acessibilidade: orientações básicas (GUIA..., 2021, p. 21).

Em relação ainda ao CCSO, destacam-se os Programas de Doutorado e Mestrado em Educação (PPGE) e em Políticas Públicas (PPGPP), vinculados a ele. Ressalta-se que o PPGPP era o único programa de pós-graduação da UFMA até o ano de 2020 que estabelecia cotas para pessoas com deficiência.

Entretanto, convém destacar que seria ideal que cada Centro Acadêmico tivesse uma Comissão para tratar sobre a acessibilidade e inclusão dos discentes com deficiência que estejam inseridos nos cursos dessas diferentes áreas, visto que cada centro possui suas próprias características e diferenças. Conhecer a realidade desses

estudantes, das barreiras que têm que enfrentar, facilitaria o trabalho dos docentes e dos funcionários (tanto do próprio centro quanto dos outros) para que as potencialidades destes alunos sejam trabalhadas e, de fato, acontecesse a sua plena inclusão na instituição.

c) No Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET):

De acordo com o levantamento de dados, não houve acesso à documentação específica de ações inclusivas para os discentes com deficiência. Em consequência disso, realizou-se uma estratégia de busca no Portal da UFMA a partir da utilização de descritores com os termos “pessoa com deficiência”, “CCET”, “ergonomia”, “desenho”, “adaptações” e “Diretoria de acessibilidade” de forma combinada. Na busca foi encontrada uma notícia com data de 18 de dezembro de 2006 com a manchete: “Campus será adaptado para o acesso de pessoas com deficiência”, a qual detalha a lançamento de um projeto de pesquisa denominado: “Acessibilidade Integral para Pessoas com deficiência: uma ação ergonômica no Campus da UFMA” do Núcleo de Ergonomia em Processos e Produtos (NEPP), pertencente ao Departamento de Desenho e Tecnologia do referido Centro e que trabalha em parceria com a Divisão de Qualidade de Vida e outros setores da universidade.

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) está desenvolvendo um projeto que vai adequar a estrutura do Campus do Bacanga às necessidades das pessoas com deficiência. Lançado no dia 23 de junho de 2006, o projeto de pesquisa foi concebido de acordo com a NBR 9050, norma que faz parte da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e que fundamenta os padrões apropriados à mobilidade de pessoas com deficiência nos espaços físicos. O projeto foi aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). (UNIVERSIDADE..., 2006a).

Certamente, o referido projeto foi elaborado no ano de 2006, mas não foi localizada outra documentação que pudesse registrar nem a operacionalização, nem a manutenção dele. Na fala do coordenador do projeto, professor doutor do Programa de Pós-Graduação em Design Raimundo Diniz, pode-se perceber uma preocupação pelos alunos com deficiência no ensino superior: “Esta iniciativa faz parte de um movimento geral em todas as universidades federais, na busca pela democratização do acesso a estes espaços, e subsequente inclusão social [...]”. (UNIVERSIDADE..., 2006a).

Tal interesse chamou a nossa atenção. Foi assim que, na pesquisa feita no Relatório de Gestão de 2012 (UNIVERSIDADE..., 2013a), na sessão “Assistência ao Estudante de Ensino de Superior”, identificou-se uma parceria entre o Curso de

Design do Departamento de Desenho e Tecnologia da UFMA e o DACES (na época denominado NUACE), para o desenvolvimento de equipamentos assistivos. Entre os produtos desenvolvidos e/ou fabricados, mencionam-se uma almofada de baixo custo para cadeirantes e uma lupa eletrônica de baixo custo para pessoas com baixa visão.

Mais uma vez, essas ações e iniciativas são uma amostra da importância de uma política institucional na universidade para não trabalhar de forma isolada. A articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da UFMA permitiria uma formulação de diretrizes mais contundentes, efetivando relações de ensino, pesquisa e extensão em cada área e entre as mesmas

d) No Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS):

Após levantamento de dados, percebeu-se que este centro envolve vários setores. Para esta pesquisa, são consideradas as Coordenações de Cursos e o Hospital Universitário⁴⁰. A depuração deste nicho baseia-se na literatura realizada nos Planos de Metas e nos Relatórios de Gestão de 2010–2020. Durante a investigação, constataram-se algumas estratégias específicas referentes à pessoa com deficiência, com relação às Coordenações dos Cursos, entre elas, destacam-se:

- A construção ou elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos pertencentes ao CCBS, destinada a incentivar o acesso, permanência e conclusão dos alunos com algum tipo de limitações e/ou deficiências nos projetos de pesquisa e extensão;
- A qualificação do quadro de docentes para atender a todos os alunos do centro de forma inclusiva, estabelecendo estratégias para garantir o sucesso na formação destes discentes.

No que tange ao Hospital Universitário, citam-se, prioritariamente, os objetivos do mesmo para que, a partir desse ponto, discorra-se sobre as ações de acessibilidade e inclusão desenvolvidas pelo setor. São objetivos do Hospital Universitário:

Prestar assistência à comunidade na área de saúde em todos os níveis de complexidade em especial na Alta complexidade, de forma **universalizada e igualitária** harmonizada com o Sistema Único de Saúde – SUS; Ser campo de **ensino, pesquisa e extensão na área de saúde e afins, em estreita relação e sob orientação das Coordenadorias e dos Departamentos** que nele efetivamente atuam. **Aprimorar a qualidade**

⁴⁰ O HUUFMA é um órgão da Administração Pública Federal cuja finalidade é englobar assistência, ensino, pesquisa e extensão na área de saúde e afins. É um hospital de ensino certificado pelo Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Saúde (MS) de acordo com a Portaria Interministerial MEC/MS nº 1.000 de 15 de abril de 2004. (EMPRESA..., [2020]).

acadêmica e científica dos profissionais, contribuindo para o fortalecimento e expansão da pós-graduação. (EMPRESA..., [2020], grifo nosso).

Diante o exposto, nota-se que o Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão compreende a necessidade e entende a importância de promover atividades com intuito de garantir a participação das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida no contexto deste hospital. É nessa lógica que vem realizando investimentos em reformas e adaptações, fomentando procedimentos inclusivos e elaborando diversos projetos com vistas à melhoria da acessibilidade e inclusão da população universitária e da cidadania. A seguir, está apresentado o quadro com as ações desenvolvidas pelo HU desde 2016:

Quadro 5 – Ações desenvolvidas pelo Hospital Universitário em prol das pessoas com deficiência na UFMA

ANO	AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE 2016 A 2020
2016	- Criação do Termo de Referência para contratação de empresa especializada para atender todos os pré-requisitos que garantam a acessibilidade de pessoas com deficiências auditivas e visuais , por meio de instalação de rampas, guias, ledores, sinalizadores em Braille, além de outras instalações, com o intuito de assegurar a essas pessoas o acesso às informações.
2017	- Em atenção ao Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004 e à Lei nº 13.146, de 06/07/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) do Governo Federal, o HU-UFMA incluiu, no Plano Diretor de Investimentos 2016-2020, reformas e adaptações no montante de R\$ 4.550.000,00, com vistas à melhoria da acessibilidade.
2018	<p>Estrutura Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Instalação de 04 elevadores</u> nas Unidades do Hospital Universitário (troca de diversas peças e instalação de novos componentes); - Adaptação de 02 recepções das Unidades e seus Anexos; - Vagas de estacionamento para portadores de deficiência e gestantes. <p>Ações internas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitação de cursos de Libras e Palestras, para a Unidade de Desenvolvimento de Pessoal, abordando o tema de inclusão das pessoas com deficiência, com conteúdo sobre questões arquitetônicas, atitudinais e comunicacionais para conscientizar e promover o debate em busca de novas ações para a inclusão e acessibilidade.
2019	- <u>Modernização e manutenção</u> ⁴¹ de 04 elevadores instalados nas Unidades do Hospital Universitário HU-UFMA, com taxa de conclusão de 90%;

⁴¹ Faz-se esse destaque no quadro, em virtude das informações coletadas nos Relatórios de Gestão de 2018 e 2019 das ações desenvolvidas pelo Hospital Universitário em prol das pessoas com deficiência na UFMA serem idênticas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Definição de estratégias de atendimento. - Padronização dos procedimentos junto aos estudantes, professores e coordenações.
2020	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptação de atendimento e procedimentos por causa do Coronavírus. - Elaboração de materiais específicos com base em instruções do Ministério da Saúde. - Parcerias com os veículos de comunicação para fornecer conteúdo direcionado à sociedade.

Fonte: Adaptado dos Relatórios de Gestão de 2016 a 2020 (UNIVERSIDADE..., 2017a; 2018; 2019; 2020).

Ainda sobre este centro, ressalta-se o programa Centro de Excelência de Paradesporto⁴² da UFMA, através do Curso de Educação Física que visa ao desenvolvimento paradesportivo de pessoas com deficiência, entre 18 e 50 anos, que tenham deficiência física, como lesão medular, poliomielite ou amputação, e deficiência visual, tais como cegueira ou baixa visão. A seguir, está presente a imagem com o número de inscrições em basquetebol em cadeira de rodas masculino e feminino, voleibol sentado masculino, *goalball* masculino e feminino com cada tipo de deficiência:

Imagem 12 – Número de Inscrições em modalidades esportivas por tipo de Deficiência

Modalidades Esportivas	Número de Inscrições	Tipos de Deficiência
Basquetebol masculino em cadeira de rodas	15	lesão medular, amputação mmii, poliomielite
Basquetebol masculino em cadeira de rodas	02	lesão medular
Voleibol sentado masculino	06	amputação mmii, poliomielite, atrofia e má-formação de mmii
Goalball masculino	10	cegueira
Goalball feminino	09	cegueira

Fonte: DEF

Fonte: Relatório de Gestão da UFMA de 2012 (UNIVERSIDADE..., 2013a).

Desde 2010, o Departamento de Educação Física possui três projetos que trabalham com as modalidades de Basquetebol em Cadeira de Rodas, *Goalball*⁴³ e Voleibol Sentado⁴⁴. De acordo com as diretrizes do programa Esporte e Lazer da Cidade, aponta-se “Ampliar, democratizar e universalizar o acesso à prática e ao conhecimento do esporte recreativo e de lazer, integrados às demais políticas públicas, favorecendo o desenvolvimento humano e a inclusão social.” (UNIVERSIDADE..., 2010a, p. 96). Nessa perspectiva, a execução desses projetos

⁴² Pesquisa vinculada à linha temática do Sistema Nacional de Esporte e Lazer, especificamente estudos realizados a partir das deliberações da II Conferência Nacional de Esporte. O objetivo é implantar, consolidar e aprimorar um Centro de Excelência de Paradesporto na UFMA voltado para o alto rendimento de atletas com deficiência física ou visual (UNIVERSIDADE..., 2010; 2013a).

⁴³ Projeto denominado “Voleibol Sentado: desafiando barreiras”

⁴⁴ Projeto denominado “GOALBALL: conquistando vitórias”

fomentou e possibilitou recursos necessários para o desenvolvimento de estudos e pesquisas nas áreas do esporte recreativo e lazer com foco nas pessoas com deficiência, aquisição e adaptação/instalação de equipamentos, material bibliográfico, bolsas de estudos para esses discentes, despesas com transportes, entre outros.

[...] investiu-se na implantação de laboratórios avançados na área da fisiologia, na reforma de ginásio, na construção de quadras e em investimentos em recursos humanos. Hoje, estão em fase de projeto 02 dois mestrados, um na área de Ciências do Esporte e outro em Esporte e Lazer. A Universidade Federal do Maranhão - UFMA, pretende com esse trabalho se tornar um Centro de Excelência Desportiva, unindo a prática desportiva em Alto Rendimento às pesquisas desenvolvidas pela Universidade na área das Ciências do Esporte. (UNIVERSIDADE..., 2013a, p. 70).

Diante dos dados informados, por um lado, percebe-se que não há uma documentação específica que trate sobre inclusão da pessoa com deficiência no CCBS, no entanto, observa-se que há ações e iniciativas sendo realizadas e que são voltadas para eliminar as barreiras pedagógicas, atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas. No entanto, apesar de existirem ações, não são registradas ou destacadas nos outros Centros Acadêmicos aqui abordados.

Por outro, fica evidente o esforço desse centro, através do HU, em garantir acessibilidade e inclusão no hospital e nos serviços oferecidos, porém, as ações parecem ainda muito pontuais, situadas em apenas alguns espaços e/ou serviços específicos. A justificativa é de que não há recursos para a execução dos projetos e iniciativas em questão, todavia, esse argumento não responde ao fato de que algumas políticas inclusivas podem ser adotadas sem nenhum tipo de orçamento.

Finalmente, observa-se que, quando há um olhar diferenciado e consolidado para a questão da acessibilidade, é possível promover uma conscientização que elimine as desigualdades dentro da UFMA reduzindo assim, o preconceito.

Apesar de a pesquisa, inicialmente, não ter previsto a necessidade de analisar ações ou atividades da Superintendência de Informação, Sistemas e Tecnologia e da Diretoria de Comunicação (DACOM)⁴⁵, no decorrer da pesquisa, percebeu-se a relevância desses setores, principalmente, na eliminação e/ou redução das barreiras comunicacionais e de informação, assim como as pedagógicas no processo da pandemia através do ensino remoto. Nesta perspectiva, a seguir o detalhamento das informações levantadas destes dois setores.

⁴⁵ Optou-se por analisar as políticas e ações da DACOM, em virtude de constar como parceira interna no projeto de criação do Núcleo de Acessibilidade em 2009.

A Superintendência de Informação, Sistemas e Tecnologia é responsável pelos sistemas de informática e redes da UFMA. Este setor atende os discentes dos cursos de graduação, pós-graduação e alunos do Núcleo de Ensino à Distância (NEAD), que também utilizam a estrutura de TIC da instituição. Atualmente, a universidade possui 3 principais sistemas estruturantes: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), Sistema Integrado de Gestão de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC) e o Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH).

A Superintendência tem como principal responsabilidade assessorar e dar suporte aos órgãos envolvidos nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração no que se refere à gestão da tecnologia da informação e comunicação. Nesse sentido, torna-se relevante este setor para apreensão de conteúdo informativo (Portal da UFMA) e acadêmico (SIGAA) relacionado a esta universidade. É tão importante esta articulação entre a PROEN e a Superintendência de Informação, Sistemas e Tecnologia que o próprio Relatório de Gestão de 2013 aponta o seguinte:

No âmbito da gestão das atividades acadêmicas, a PROEN tem desenvolvido ação permanente de capacitação dos docentes para utilização das ferramentas do Sistema de Gestão Integrado das Atividades Acadêmicas (SIGAA). As capacitações têm sido realizadas em parceria com o Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) e em visitas técnicas aos Campi do Continente. (UNIVERSIDADE..., 2014, p. 89).

Assim mesmo, observa-se que o ano de 2013 foi um ano de muitas mudanças para este setor, impulsionado pelas metas estabelecidas. A aprovação do Regimento Interno da Superintendência definiu claramente a função do setor, reestruturou sua organização interna, criando responsabilidades e ações desenvolvidas em prol de uma educação superior inclusiva.

Adiante, o quadro mostra as ações e os objetivos traçados pelo setor, no período da aprovação do Regimento Interno (2013), conforme os Relatórios de Gestão e os Planos Estratégicos de Tecnologia da Informação e Comunicação da UFMA:

Quadro 6 – Objetivos e Metas da Superintendência de Informação, Sistemas e Tecnologia de 2013 - 2020

ANO	OBJETIVOS E METAS DA SUPERINTENDÊNCIA DE INFORMAÇÃO, SISTEMAS E TECNOLOGIA
2013	- Realizar treinamentos, manter e evoluir os sistemas corporativos da UFMA e criar padronização para os portais das Pró-Reitorias e Diretorias da UFMA.
2014	- Desenvolver um sistema de acompanhamento e controle;

	- Publicar um catálogo dos serviços de TIC.
2015	- Integrar autenticação, autorização e acesso aos serviços da rede UFMA; - Implantar um novo serviço de e-mail institucional; - Reestruturar o serviço hosting web, atendendo todos os 120 sites; - Disponibilizar o serviço de webconferência institucional, para todos os técnicos administrativos e docentes.
2016	- Eliminar as barreiras pedagógicas e atitudinais entre as Coordenações e Departamentos dos cursos de graduação em que os alunos com deficiência estão inseridos.
2017	- Implantar a Gestão da Extensão Universitária no SIGAA - desenvolvimento da aba da extensão no SIGAA, com a realização de reuniões junto à Superintendência de Informação, Sistemas e Tecnologia da UFMA e a empresa desenvolvedora do sistema; - Construir uma página para a Diretoria de Acessibilidade no site da UFMA; - Reparar os notebooks cedidos, mediante termo de responsabilidade, para os alunos com deficiência visual e física; - Instalar software específico para que os estudantes com deficiência visual tenham acesso ao conteúdo acadêmico; - Realizar orientações básicas para a realização de um site institucional acessível, que permita aos estudantes com deficiência visual e auditiva total autonomia no manejo dos sistemas de gestão de atividades acadêmicas.
2018	- Reparar os notebooks cedidos, mediante termo de responsabilidade, para os alunos com deficiência visual e física; ⁴⁶ - Instalar software específico para que os estudantes com deficiência visual tenham acesso ao conteúdo acadêmico; - Realizar orientações básicas para a realização de um site institucional acessível, que permita aos estudantes com deficiência visual e auditiva total autonomia no manejo dos sistemas de gestão de atividades acadêmicas; - Desenvolver um aplicativo para a comunidade acadêmica com os recursos dos Sistemas Integrados de Gestão (SIG's).
2019	- Implementar o módulo de extensão do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA. A partir desta data, todas as ações de extensão só poderão ser apresentadas por via eletrônica, usando o módulo de extensão do SIGAA.
2020	Redesenhar o UFMA Mobile App: adicionar menu histórico downloads; opção de pedir refeição para entrega no Complexo Santa Amélia e ILA-UFMA; notícias UFMA; adicionar frequência pelo docente.

Fonte: Adaptado dos Planos Estratégicos de Tecnologia da Informação e Comunicação (UNIVERSIDADE..., 2013) e Relatórios de Gestão da UFMA de 2012 a 2020 (UNIVERSIDADE..., 2013a; 2014; 2015; 2016; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020).

Diante os dados apresentados, nota-se que tal mudança era essencial para iniciar a estruturação dos serviços e atividades em prol das pessoas com deficiência

⁴⁶ Faz-se esse destaque no quadro, em virtude das informações coletadas nos Relatórios de Gestão de 2017 e 2018 dos Objetivos e Metas da Superintendência de Informação, Sistemas e Tecnologia serem idênticos.

que estudam e trabalham dentro da universidade. Não se pode negar que, hoje em dia, o Portal da UFMA e o SIGAA dispõem de mecanismos para a promoção de acessibilidade comunicacional a partir da opção de alto contraste, ícone com atalhos de navegação e orientações acerca das ferramentas de acesso disponíveis⁴⁷. No entanto, cabe lembrar que a UFMA aderiu ao Reuni em 2007, criou a Diretoria de Acessibilidade em 2009 e participou do programa INCLUIR em 2010. Tais ações deveriam ter mostrado mudanças significativas continuamente, contudo, passaram-se dez anos para que se pudesse observar, de fato, o primeiro passo (eliminar barreiras comunicacionais e de informação) para uma educação superior inclusiva de qualidade nas IFES.

Nessa perspectiva crítica, realça-se a importância da disseminação de uma cultura de acolhimento e respeito às diferenças, fomentando vivências com esses discentes na instituição, criando práticas pedagógicas, capacitando professores, funcionários, acadêmicos e dirigentes das diversas áreas do conhecimento. Tudo isso em conjunto possui o intuito de eliminar barreiras atitudinais, comunicacionais e pedagógicas para, finalmente, haver uma conscientização do porquê das ações para inclusão das pessoas com deficiência, não apenas no âmbito educativo, mas também na sociedade como um todo.

Dentro dos órgãos de assessoramento da UFMA, encontra-se a Diretoria de Comunicação (DACOM), responsável pela comunicação institucional da universidade. Este setor tem como objetivo dar visibilidade às ações da instituição, promover a divulgação do conhecimento cultural, científico e técnico e facilitar a interação com os públicos interno e externo da universidade. Com isso, fortalece e consolida a imagem da UFMA como uma instituição que está sempre pronta a atender às demandas da comunidade universitária e da sociedade em geral (UNIVERSIDADE..., 2019).

A DACOM é formada pelo Núcleo Integrado de Comunicação (NIC) que é subdividido em três núcleos: o Núcleo de Webjornalismo e Imprensa, o Núcleo de Rádio e TV e o Núcleo de Relações Públicas e Cerimonial.

O primeiro, Webjornalismo e Imprensa, é o responsável pelas matérias jornalísticas que noticiam os principais acontecimentos e produções científicas da

⁴⁷ O aluno com deficiência visual pode ter acesso ao SIGAA por meio do ícone “acessível para deficientes visuais”. Da mesma forma, no Portal da UFMA, há o ícone “Acessível em VLIBRAS”.

universidade publicadas no Portal da UFMA, assim como o atendimento à imprensa, a manutenção do jornal eletrônico e dos registros fotográficos.

Já o Núcleo de Rádio e TV é o responsável pelas produções e divulgação de matérias radiofônicas e audiovisuais. Este núcleo realiza a cobertura jornalística de diversos eventos da universidade tanto na Ilha como nos demais municípios nos quais há *campus*. São noticiados, por exemplo: cobertura das colações de grau; cobertura das visitas de ministros do Estado; seminários e eventos científicos diversos como o SEMID e SEMIC; e registros dos avanços das obras na universidade, entre outros.

Por fim, o Núcleo de Relações Públicas e Cerimonial é o encarregado pela comunicação interna e pelas campanhas oferecidas à população universitária. Além disso, este núcleo é responsável pela organização de eventos e cerimonial universitário (colações de grau, palmas universitárias, recepção dos novos calouros etc.).

Desde 2017, além do Portal, a UFMA, através de seu NIC, mantém vários canais de acesso disponibilizados à comunidade acadêmica e ao cidadão, entre eles estão o Facebook, Twitter, Instagram, Youtube, RadioTube, WhatsApp e o e-mail institucional. Na imagem 13, podem ser observados os canais de acesso com as quantidades de seguidores até 2018, nas suas respectivas plataformas virtuais.

Imagem 13 – Canais de Acesso Disponibilizados pela ao Cidadão pela DACOM



Fonte: Relatório de Gestão da UFMA de 2018 (UNIVERSIDADE..., 2019, p. 147).

Após leitura e análise das documentações referentes à DACOM, observa-se que não há uma documentação específica que atenda à demanda dos estudantes e/ou funcionários com deficiência na UFMA. Além disso, não foi localizada nenhuma política explícita nos documentos que pudessem fornecer dados acerca das ações sobre materiais de divulgação (impressos e/ou digitais) específicos para pessoas cegas ou surdas.

Um exemplo que evidencia a falta de uma política institucional inclusiva/comunicacional e a carência de uma parceria entre a DACES e a DACOM foi identificado no Relatório de Gestão de 2013, na “[...] criação, design e elaboração do Guia da UFMA e do Kit Institucional – pasta, caneta, bloco, adesivo [...]” (UNIVERSIDADE, 2014, p. 92).

Este material foi distribuído para os discentes do *Campus* São Luís no ano de 2013, porém, não era acessível aos acadêmicos cegos, sendo que a UFMA, até 2013.1, tinha 15 alunos cegos distribuídos nos Centros Acadêmicos CCSO, CCH e CCBS⁴⁸. O que chama mais a atenção é que a instituição em 2013, por meio da DACES, já havia recebido recursos financeiros para a eliminação de barreiras comunicacionais e de informação e, além disso, contava com três transcritores de Braille na sua equipe técnica.

Por sua vez, durante a pesquisa documental observou-se que, a partir de 2017, houve um engajamento entre a DACOM e a DACES. Essa aproximação possibilitou trabalhos colaborativos que têm auxiliado discentes, docentes e funcionários, com e sem deficiência, na eliminação das barreiras comunicacionais e de informação dentro e fora da UFMA. Tal articulação viu-se refletida nas matérias jornalísticas no portal da UFMA que, antigamente, possuía muitas imagens sem descrição alternativa⁴⁹. Entre outras ações, registram-se, por exemplo, o aumento de produções radiofônicas entre 2017 e 2018, nas quais foram publicados 224 conteúdos, e a elaboração e entrega do calendário acadêmico UFMA/2017 em Braille, atividades voltadas para a inclusão dos alunos cegos.

Cabe ressaltar que, no Plano de Metas de 2018, algumas ações foram previstas, entre elas: a produção de um Guia de Fontes, a elaboração de dois manuais

⁴⁸ Conforme informações extraídas do Relatório de Atividades de 2018–2019 e da página oficial do DACES.

⁴⁹ *Alt Description*, também conhecida como descrição alternativa nas imagens. Consiste na descrição, na íntegra, de cores, figuras, traços etc. das imagens. Infelizmente é uma opção que muitos criadores de sites não costumam preencher.

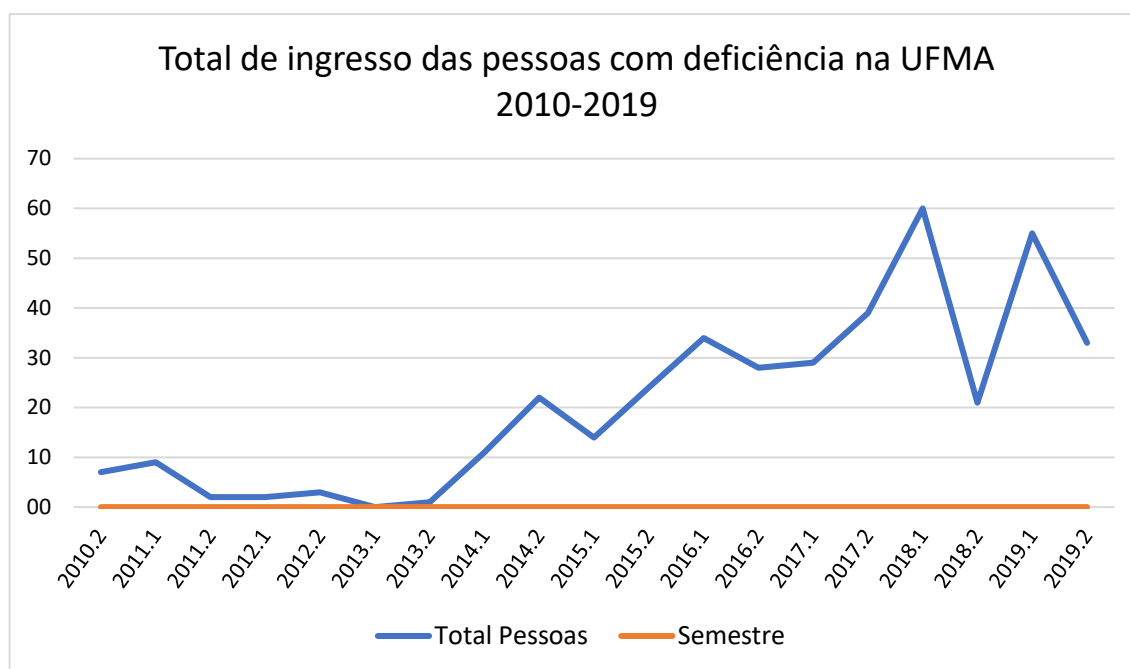
de instruções, a elaboração da política de comunicação da UFMA e a elaboração de guia de informação do quadro de professores e pesquisadores. Entretanto, a universidade passou por recortes orçamentários, ocasionando a não realização das ações previstas. Inclusive, “[...] as produções de material voltado para o universo acadêmico foram feitas somente em formato digital, por falta de recursos para impressão.”. (UNIVERSIDADE, 2019, p. 110).

Diante do exposto, fica evidente que não foi uma iniciativa do setor colocar os materiais acadêmicos e informativos em formato digital, mas a conjuntura terminou possibilitando que os acadêmicos cegos e surdos tivessem mais acesso a estas produções científicas, a partir do momento em que as plataformas virtuais possibilitam as adequações de visão, de controle assistido, *zoom*, de controle de voz etc. Além do mais, a ampliação dos canais de comunicação facilitou a interação com pessoas portadoras de deficiência, posto que as redes sociais (Instagram, Facebook e Youtube) contam com algumas ferramentas assistidas automatizadas, como as legendas automáticas nos vídeos e a descrição alternativa de imagens, fazendo com que as pessoas cegas e surdas tenham acesso a todas as informações divulgadas (A imagem 13 mostra a quantidade de seguidores por plataforma).

Já no ano de 2019, foram percebidos muitos avanços por parte da DACOM no intuito de desenvolver ações de sensibilização no *campus* em vistas à construção de uma cultura inclusiva na universidade. A parceria e o diálogo contínuo com setores como a Superintendência de Informação, Sistemas e Tecnologia e a DACES propiciou mudanças no portal de notícias da UFMA (Libras e alto contraste), assim como a criação de materiais assistidos como, por exemplo, a criação e entrega de um calendário em Braille (UNIVERSIDADE..., 2020). No entanto, há uma preocupação com a falta de uma política institucional de acessibilidade e inclusão na UFMA o que, conseqüentemente, afeta a queda da qualidade dos serviços que passaram a ser ofertados a esses estudantes e favorece a desistência ou trancamento de matrículas desses alunos.

No gráfico abaixo, pode-se observar a evolução nas matrículas dos acadêmicos com deficiência na universidade, conforme o Relatório de Atividades da UFMA de 2018–2019. Cabe destacar que os dados registrados neste relatório constam a partir de 2010.2, ano em que a Diretoria de Acessibilidade foi consolidada.

Gráfico 2 – Total de ingresso das pessoas com deficiência na UFMA de 2010.2 – 2019.2



Fonte: Adaptado do Relatório de Atividades de 2018–2019 (UNIVERSIDADE..., 2020).

De acordo com o gráfico apresentado, há um crescimento substancial do quantitativo de estudantes com deficiência matriculados na UFMA. Essa curva de crescimento decorre das mudanças ocorridas a partir da adesão ao Reuni, da participação no programa INCLUIR, da forma de distribuição das vagas para atender as prerrogativas da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012) e do Sistema de Seleção Unificada (SISU).

De acordo com os dados apresentados nesta pesquisa, desde 2007, foi possível constatar que a UFMA já recebia estudantes com deficiência. Nesse ano, acompanhou-se o progresso acadêmico de 11 discentes e, consoante aos dados do SIGAA e aos tabulados pela DACES, a instituição recebeu, em 2019, 117 matrículas de pessoas com deficiência (UNIVERSIDADE..., 2021) e, no semestre 2020.1, ingressaram 45 discentes com deficiência que foram cadastrados pela DACES, conforme a imagem 6 desta dissertação. Neste sentido, constata-se que houve um crescimento de mais de 1.000% em treze anos.

Ainda no gráfico 2, observa-se a não progressão sistemática no ingresso de alunos com deficiência no período desta pesquisa avaliativa. Portanto, há uma oscilação. Registra-se a demonstração de um crescimento significativo entre os períodos 2014.2 e 2016.1, voltando a crescer, consideravelmente, entre 2017.2 e

2018.1. Esses dados revelam que não há um indicativo crescente e sistemático que evidencie o avanço no processo de inclusão da pessoa com deficiência na UFMA, pelo menos no que se refere ao ingresso nesta universidade.

Embora os objetivos desta pesquisa tenham se limitado a desvendar os valores e os princípios que fundamentam as políticas inclusivas para os alunos com deficiência na UFMA, sem o compromisso com a investigação de suas implementações e consequências, em virtude à atualização do quantitativo dos discentes atendidos pela DACES⁵⁰, apontam-se alguns dados estatísticos referentes ao status acadêmico dos discentes com deficiência no período de 2010.2 a 2020.2.

Inicialmente, apresenta-se a tabela com o número total de discentes com deficiência ativos, cancelados, trancados e concluídos na UFMA, no período de 2010.2 a 2020.2, de acordo com as informações extraídas da página da DACES.

Tabela 1 – Quantitativo total de discentes com deficiência ativos, cancelados, trancados e concluídos na UFMA de 2010.2 a 2020.2

SEMESTRE	TOTAL	(A)	(CA)	(CO)	(T)
2010.2	10	-	03	07	-
2011.1	09	01	04	04	-
2011.2	02	01	01	-	-
2012.1	02	-	01	01	-
2012.2	03	-	02	01	-
2013.1	-	-	-	-	-
2013.2	01	01	-	-	-
2014.1	11	04	04	03	-
2014.2	22	03	06	13	-
2015.1	14	05	08	-	-
2015.2	24	10	10	03	-
2016.1	34	16	18	-	-
2016.2	28	12	12	-	04
2017.1	29	15	11	01	01
2017.2	39	23	14	-	02
2018.1	60	35	22	01	02

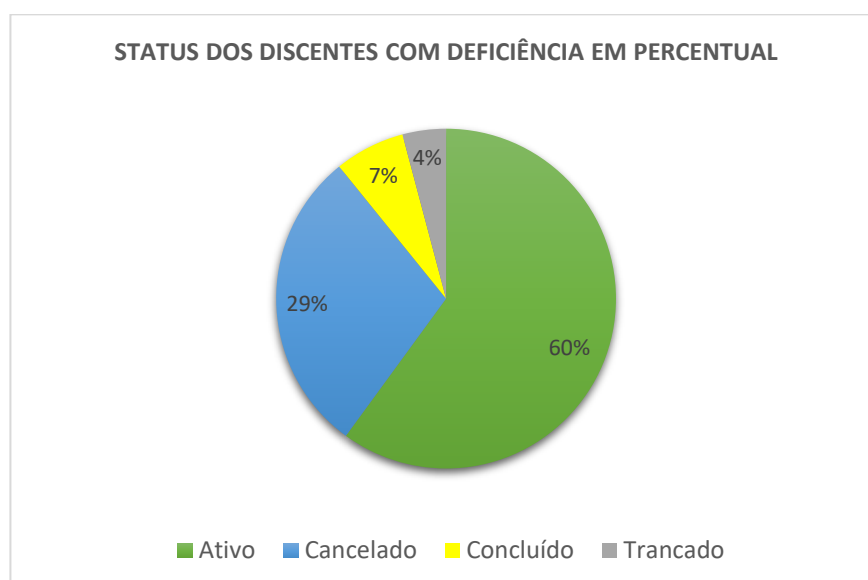
⁵⁰ Informações publicadas no dia 24 de agosto de 2021 através do portal da UFMA/PROEN.

2018.2	21	12	07	-	02
2019.1	55	38	15	-	02
2019.2	33	26	05	-	02
2020.1	45	38	04	-	03
2020.2	36	31	02	-	03
Total	478	271	149	34	21

Fonte: Diretoria de Acessibilidade (DACES).

Mais uma vez, corrobora-se uma oscilação. Inclusive, observa-se uma queda substancial na permanência e conclusão desses discentes. A seguir, tem-se a porcentagem dos alunos com deficiência nas categorias acima apresentadas.

Gráfico 3 – Porcentagem das pessoas com deficiência por status acadêmico de 2010.2 - 2020.2



Fonte: Adaptado da Diretoria de Acessibilidade (DACES).

O Gráfico 3 demonstra os mesmos dados registrados na Tabela 1, com a diferença de que na tabela são oferecidas informações quantitativas, demonstradas em números. Ambos, porém, registram dados sobre a permanência e a conclusão da pessoa com deficiência na UFMA no período correspondente a 2010.2 e 2020.2. À vista disso e analisando os dados expostos acima, há um declínio significativo desses estudantes em 10 anos.

Quanto a esse aspecto, Rossetto (2009, p. 3-4, grifo nosso) explica que

As pessoas com deficiência enfrentam uma série de dificuldades para poderem ingressar numa Universidade e, **quando ingressam, encontram ainda dificuldades para prosseguirem seus estudos**, principalmente pela **inexistência de uma política institucional de acompanhamento que**

permita identificar suas necessidades educativas e preparar as instituições e seus professores para atendê-los.

Conquanto a Diretoria de Acessibilidade da UFMA represente um avanço nas políticas de acessibilidade e inclusão nesta universidade, a DACES sozinha não tem condições de democratizar e garantir o acesso e a permanência desses estudantes em todos os *campi*. Foi demonstrado, nesta dissertação, por meio dos documentos oficiais da própria UFMA, que é necessária a criação de uma política interna, uniforme e norteadora para todos os setores que a instituição compreende.

Ações isoladas não são suficientes para garantir o êxito dos discentes com deficiência na UFMA, visto que esta exige uma reorganização do processo de ensino-aprendizagem e elaboração de ações específicas para o efetivo atendimento das necessidades de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional (professores, gestores, técnicos administrativos – com ou sem deficiência). Nesse viés, a seção seguinte pontua brevemente os avanços e desafios enfrentados pela UFMA na finalidade de providenciar uma educação inclusiva de qualidade.

4.2 Avanços e desafios atingidos pela UFMA no desenho das políticas educativas inclusivas

Sem dúvidas, a efetivação do programa INCLUIR na Universidade Federal do Maranhão, por intermédio da institucionalização da Diretoria de Acessibilidade, introduziu conceitos norteadores na transição da educação especial do ensino superior para uma educação na perspectiva da educação inclusiva nas IFES. Nas documentações institucionais de 2010 a 2020, é possível constatar os desafios e avanços que a UFMA encarou no processo de reconstrução do ambiente universitário na perspectiva inclusiva. Nesse sentido, vale destacar os seguintes dados:

As **questões orçamentárias** são um dos fatores que mais dificultam a efetivação de diversos projetos e ações na universidade. Os cortes que vêm ocorrendo no âmbito da UFMA nos últimos anos, desde 2015, mais precisamente nos governos de Michel Temer (2016–2018) e Jair Bolsonaro (2019–2022), são uma realidade que afeta todas as universidades federais brasileiras. A partir desses recursos financeiros, muitas ações podem ser desenvolvidas em prol da eliminação e/ou redução de:

a) barreiras arquitetônicas (adequação e construção de prédios, rampas e aquisição de mobiliários adaptados). Cabe ressaltar que o transporte faz parte da

garantia do direito de ir e vir dos discentes com deficiência para deslocarem-se dentro dos *campi*. Portanto, disponibilizar uma van adaptada não é suficiente, é preciso a articulação com o setor da garagem da UFMA para a contratação de motoristas que auxiliem na locomoção dos universitários com deficiência física (cadeirantes) nas atividades acadêmicas internas (UNIVERSIDADE..., 2020).

b) barreiras instrumentais (instrumentos e utensílios de estudo como lápis, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos). A Diretoria de Acessibilidade disponibiliza aos estudantes com deficiência alguns recursos de Tecnologia Assistiva na forma de empréstimos (*notebook*, lupas eletrônicas e gravadores digitais), de acordo com critérios estabelecidos, colaborando com sua inclusão e permanência exitosa nos cursos (UNIVERSIDADE..., 2020).

Cabe destacar que os Relatórios de Gestão de 2016 e 2017 relatam que, por conta da ausência de recursos financeiros, não foi possível o cumprimento da meta referente à aquisição de lupas de mão, *notebooks* e gravadores de voz. Ainda indica que, no mesmo ano, não foram recebidos recursos financeiros para subsidiar as ações do Programa INCLUIR na universidade (UNIVERSIDADE..., 2018).

Diante do exposto, percebe-se que a falta de injeção de recursos financeiros nas IFES ocasiona desdobramentos contraproducentes às políticas de acessibilidade criadas pelo governo brasileiro. Os sucessivos cortes de verbas na área da educação, nos períodos de 2016 a 2019, provocaram a descontinuidade das políticas de acesso e permanência das pessoas com deficiência nas universidades, representando um gravíssimo retrocesso em todas as conquistas já efetivadas, ao mesmo tempo em que dificulta as ações e o plano de metas previstos.

c) barreiras programáticas (políticas públicas, leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias, regulamentos institucionais, etc.). De acordo com a Guia de Acessibilidade da UFMA (2021), as ações promovidas pela universidade, através do DACES, não se limitam ao acesso físico e ao conteúdo acadêmico e, para isso, é fundamental o acompanhamento de uma equipe multiprofissional com psicólogos, psiquiatras, pedagogos especialistas em educação especial, fonoaudiólogos, assistentes sociais, intérpretes de Libras e transcritores Braille na universidade. Essa composição minimizaria ou mesmo eliminaria problemas engendrados desde que o aluno ingressa na universidade até a conclusão do curso (SARAIVA, 2015).

Na Universidade Federal do Maranhão, as barreiras programáticas também

são observadas no descumprimento da Resolução Nº 121- CONSUN, de 17 de dezembro de 2009, pois o DACES ainda não está composto com o quadro de profissionais (educador especial, designer, ergonomista, arquiteto, engenheiro civil, terapeuta ocupacional e analista de sistemas) pactuado para a prestação de serviços de assistência técnica. Atualmente, a Diretoria possui 2 assistentes sociais, 1 técnico em assuntos educacionais, 6 transcritores Braille e 12 intérpretes de Libras (UNIVERSIDADE..., 2021).

Espera-se que, até o fim de 2022, um fonoaudiólogo, um pedagogo, um psicopedagogo e um terapeuta ocupacional passem a integrar a equipe técnica da DACES. Contudo, o cenário não é nada animador para a concretização da estratégia de ampliação da equipe técnica por via da contratação de novos servidores.

A recente aprovação do Decreto nº 9739 (BRASIL, 2019), de 28 de março de 2019, que também estabelece normas sobre concursos públicos, trouxe a infeliz inovação, determinando que os pedidos de certames públicos passem a ser apreciados pelo Ministro da Economia que, após análise, autorizará a abertura de editais para o provimento de cargos públicos na administração pública federal. Isso faz parte do pacote neoliberal de onde advém a precarização da universidade pública e desmonte dos serviços ofertados para a comunidade acadêmica.

A organização de uma equipe multidisciplinar é fundamental para a realização de perícia de candidatos com deficiência, além de proporcionar o melhor acolhimento por profissionais especializados, possibilitando a identificação das reais necessidades do aluno e o melhor processo de inclusão na vida acadêmica. Os relatórios de gestão de 2010 a 2020 apresentam resultados parciais quanto ao cumprimento da estratégia, destacando apenas a atuação do Serviço Social no “[...] acolhimento e acompanhamento dos alunos com deficiência que ingressaram na UFMA com o objetivo de possibilitar o ingresso efetivo à educação superior.” (UNIVERSIDADE, 2019, p. 28).

O PDI de 2017 a 2021 orienta a realização da revisão dos regulamentos institucionais para o atendimento dos reais interesses dos discentes com deficiência. Em virtude disso, percebe-se que esses sujeitos têm o direito de participar com igualdade das mais diversas atividades fomentadas para o enriquecimento da sua formação profissional.

Entre as estratégias identificadas para a superação das barreiras programáticas, encontram-se: estabelecer cotas ou mecanismos de ações afirmativas

nos diversos programas, serviços, projetos e benefícios da universidade, considerando as especificidades e/ou compatibilidade da deficiência; solicitar a ampliação da equipe técnica da Diretoria de Acessibilidade (psicólogo, fonoaudiólogo, pedagogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional); e organizar uma equipe multidisciplinar (médico especialista na deficiência, um oftalmologista, um otorrinolaringologista, um neurologista, um psiquiatra, um ortopedista, um psicólogo e um assistente social) para perícia de pessoas com deficiência que ingressam por processo seletivo ao curso de graduação (UNIVERSIDADE..., 2017).

Na fala da assistente social Josenilde Pereira, no Seminário de Acolhimento dos estudantes com deficiência 2022.1, destacou-se que as ações da equipe multiprofissional estão integradas a um trabalho de mediação entre as coordenações dos centros acadêmicos e os discentes com deficiência. Ressaltou que, junto com os docentes dos departamentos dos cursos, tem produzido resultados satisfatórios no que se refere às adequações do conteúdo acadêmico, como também aspectos comportamentais. No entanto, enfatizou que a equipe ainda é muito pequena para a quantidade de alunos ingressantes e ativos na UFMA.

Atualmente, nos cursos de graduação da UFMA há um total de 127 estudantes com deficiência visual, sendo 22 estudantes cegos, 36 estudantes com baixa visão e 69 monoculares. Nota-se que **a demanda aumentou substancialmente e que o número de transcritores permanece inalterado**, contando com seis profissionais. (UNIVERSIDADE..., 2019, p. 49, grifo nosso).

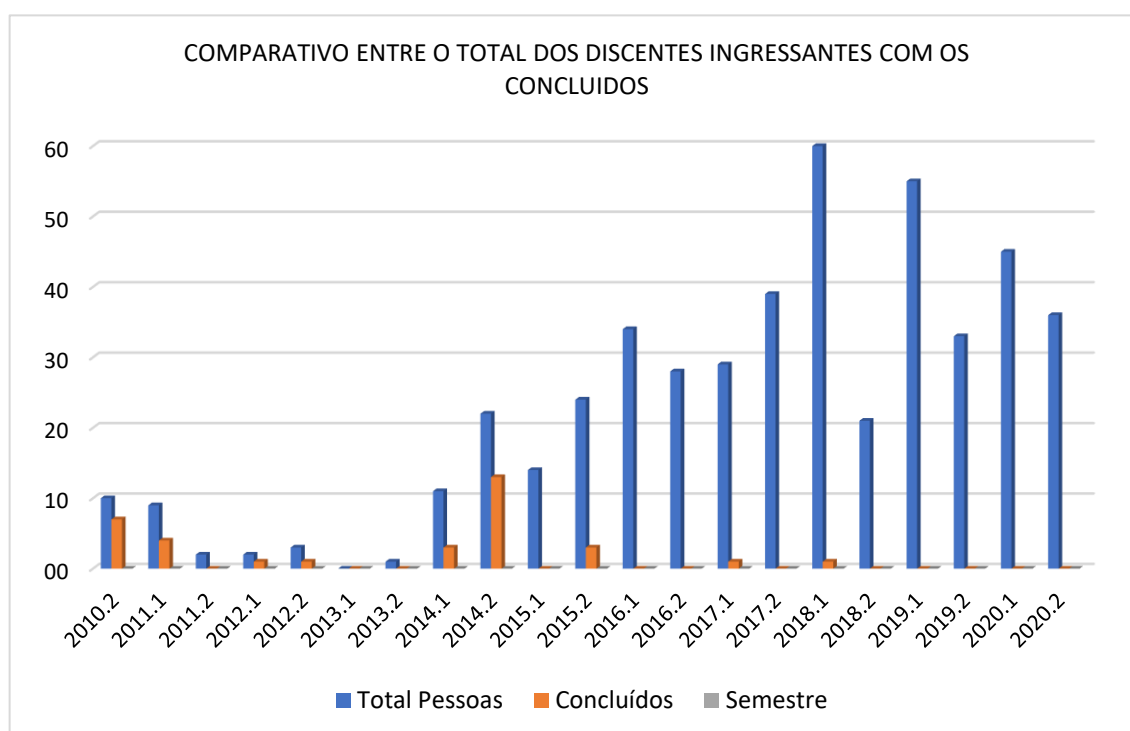
Em 2020, ingressaram 81 estudantes com deficiência, dos quais 69 encontram-se ativos, 6 cancelaram a sua matrícula e 6 trancaram o curso. O que aconteceu com esses 12 discentes? Será que não conseguiram acompanhar as aulas? As barreiras arquitetônicas e atitudinais fizeram com que esses alunos desistissem do curso? Esses questionamentos nos fazem refletir sobre a importância de uma equipe multiprofissional cuja função é possibilitar condições fundamentais para o atendimento, a aprendizagem e a formação acadêmica exitosa dos estudantes com deficiência.

Como é possível observar, esses aspectos precisam também ser pensados no orçamento e executados pela universidade por meio de concursos ou contratação desses profissionais para o bem-estar físico quanto emocional dos estudantes acompanhados pela DACES. Em adição, enfatiza-se que a UFMA possui três turnos de atividades acadêmicas, conseqüentemente, alguns profissionais da Diretoria de Acessibilidade deveriam trabalhar cobrindo esses turnos.

Cabe destacar que os escassos recursos direcionados à educação, a partir de 2015, fizeram com que a previsão orçamentária da UFMA demarcasse o direcionamento dos recursos financeiros para a continuidade das ações de acessibilidade concebidas em prol do desenvolvimento de políticas institucionais inclusivas e no sucesso acadêmico dos alunos com deficiência.

Um fato que evidencia esta realidade é o declínio dos acadêmicos com deficiência formados na UFMA desde 2015. Nesse ano, apenas 3 alunos com deficiência conseguiram se graduar, porém, no ano de 2014, 16 discentes concluíram seus cursos. Para se ter uma visão ampliada sobre a expressão decrescente e sistemática destes dados, a seguir há o gráfico comparativo entre o número de alunos com deficiência que ingressaram e os que concluíram no período de 2010.2 até 2020.2 na UFMA.

Gráfico 4 – Comparativo entre o número de alunos com deficiência que ingressaram com os que concluíram (2010.2 - 2020.2)



Fonte: Adaptado de DACES (2021).

Observa-se, através do gráfico 4, que, em relação ao total dos alunos concluídos na UFMA, este percentual é bastante reduzido ou até mesmo quase nulo desde 2015. Dessa forma, a análise que fazemos é que precisamos considerar as relações estruturais que caracterizam a sociedade do capital (com cortes de orçamento expressivo justamente no setor da educação), pois todos esses fatores

influenciam decisivamente na realidade das condições estruturais da universidade, já que, para tais adequações (arquitetônicas, curriculares, instrumentais, comunicacionais e atitudinais), são imprescindíveis recursos financeiros.

Infelizmente, situações como essas expõem a dupla face do Governo Federal que ora mostra-se comprometido com a ampliação do direito à educação da pessoa com deficiência por meio da aprovação de legislações, decretos, planos e programas, ora demonstra uma falta de compromisso na oferta de recursos financeiros, imprescindíveis para a materialização da universidade inclusiva.

Um outro desafio importante é a **estrutura curricular**, um processo de adequação complexo e desafiador para a educação superior na perspectiva inclusiva. Dessa forma, trouxemos algumas reflexões necessárias para que se possa compreender até que ponto a UFMA contempla as diferenças e favorece a acessibilidade no processo ensino/aprendizagem.

Neste sentido, o currículo precisa ser analisado criticamente e utilizado para a construção de um conhecimento amplo e diverso ao passo que respeita as particularidades postas para a construção de uma educação inclusiva de qualidade.

d) barreiras metodológicas (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc.). Em relação à superação dessas barreiras, cabe ressaltar que a inclusão educacional envolve adaptações de conteúdo, assim como formação de docentes de modo que estes estejam preparados para desenvolver atividades e avaliações, levando em conta a real capacidade do aluno com deficiência. Carvalho (2016) aponta que tais mudanças precisam estar presentes nas práticas diárias dos professores e dos gestores das universidades.

Impulsionada pelas determinações do programa INCLUIR, a UFMA aprovou as Resoluções CONSEPE nº 803/2010 (UNIVERSIDADE..., 2010b) e nº 1111/2014 (UNIVERSIDADE..., 2014a) com o objetivo de atender às determinações do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que orientam a inclusão da disciplina LIBRAS com carga horária mínima de 60 horas nos currículos dos cursos de graduação ofertados pela instituição. Tal disciplina curricular é obrigatória nos currículos dos Cursos de Licenciatura e disciplina curricular optativa nos currículos dos Cursos de Bacharelado.

No que tange à oferta da disciplina LIBRAS nos currículos dos cursos de graduação ofertados pela UFMA no Campus de São Luís, após consulta ao SIGAA, constatou-se que, à exceção dos cursos de Química e Física (licenciatura), todos já promovem as adequações curriculares necessárias para o atendimento das recomendações normativas exaradas no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Ainda, corroborou-se, no Relatório de Gestão 2019 (UNIVERSIDADE..., 2020), que apenas o Campus de Balsas não aderiu às mudanças curriculares dessa normativa.

Entre outras ações da UFMA em prol da eliminação das barreiras metodológicas, em 2014, foi criado o curso de licenciatura em Letras/Libras por meio da Resolução Nº 206- CONSUN, de 21 de novembro. O objetivo é formar professores para atuarem na área da Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos na área da Língua Brasileira de Sinais. O curso oferece para a sociedade a formação de profissionais dotados de habilidades e competências para a socialização da Língua Brasileira de Sinais nos centros de ensino.

No tocante ao papel da universidade, Glat e Blanco (2013) relatam, de maneira assertiva, que um dos grandes desafios na contemporaneidade é formar educadores que não sejam meros transmissores de conhecimentos, que, pelo contrário, desenvolvam novas metodologias diante da diversidade humana. O PDI da UFMA (2017–2021) garante aos discentes com deficiência e/ou com necessidade educacional específica atendimento educacional especializado, tanto em sala de aula, com professores qualificados, quanto por meio da Diretoria de Acessibilidade.

Essa mesma observação também a atribuímos ao inciso III, do artigo 28º, o qual determina que

III - **projeto pedagógico** que institucionalize o **atendimento educacional especializado**, assim como os demais e **adaptações razoáveis**, para **atender às características** dos estudantes com deficiência e **garantir** o seu pleno **acesso ao currículo** em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Em conformidade com o inciso supracitado, questionamos: Essas adaptações “razoáveis” garantirão que os estudantes com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades, todos os seus direitos e as suas liberdades fundamentais? Honestamente, isso parece bastante contraditório, visto que estamos diante de uma sociedade capitalista, portanto, classista e excludente para as pessoas com e sem deficiência. Nessa perspectiva, há de se conceber que as adequações pedagógicas sejam ou estejam construídas nessa mesma perspectiva, repercutindo numa educação, igualmente, excludente.

Trazendo essa discussão para a UFMA, ressaltam-se as dissertações das autoras Araújo (2020) e Pereira (2017). Algumas observações foram levantadas no intuito de identificar as dificuldades e os avanços da universidade para a superação das barreiras metodológicas. Para Pereira (2017), ainda existem muitos desafios a serem superados no que se refere à melhor articulação de toda equipe de profissionais que trabalham na universidade, principalmente, na eliminação de barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas. Na dissertação da autora, encontraram-se relatos de discentes com deficiência indicando a insatisfação com a prática docente ou as boas intenções, pois há a falta de domínio em abordar algumas atividades. Outros afirmaram que a metodologia utilizada pela grande maioria dos docentes não facilitava o entendimento das aulas (muitas imagens, muito texto nos slides, letra muito pequena, etc.). Um outro acadêmico com deficiência relatou:

Não, nunca possibilitou, mesmo porque até um professor M... chegou e disse que dentro da universidade federal do maranhão não tinha profissionais para esse tipo de gente, não tinha como aderir nenhum portador. E a própria C... chegou e disse pra mim que ela não saberia lidar com nenhum portador de necessidade, seja ele mental, físico, visual de qualquer área que seja. (A10). (PEREIRA, 2017, p. 126).

A pesquisa dissertativa de Araújo (2020, p. 87) versa sobre as condições de acesso e permanência de discentes surdos ou com deficiência auditiva na UFMA. Nesta investigação, ela aponta que a maioria das queixas dos acadêmicos surdos correspondem às metodologias inadequadas. Dentre alguns dos questionamentos que a autora faz, destaca-se: “[...] as metodologias utilizadas durante as aulas atendem a suas necessidades educacionais específicas?”. Para tal pergunta, os discentes entrevistados responderam:

[...] dois discentes (S3 e S11) responderam que sim, pois as aulas eram bem preparadas e os professores eram excelentes; três (S2, S5 e S8) relataram que não, pois não havia metodologia adequada; só discurso e pouca ou quase nenhuma imagem; faltava legenda nos vídeos e slides; seis (S1, S4, S6, S7, S9 e S10) informaram que às vezes, pois faltam recursos adequados, há carência de imagens, muitas leituras, falta organização e adaptação dos recursos e os docentes não utilizavam muitas imagens [...]. (ARAÚJO, 2020, p. 87).

Diante do exposto, percebe-se que há uma carência de docentes capacitados no contexto da educação inclusiva e há ausência de metodologia específica para estes discentes, o que significa questionar os processos homogeneizadores do ensino tradicional e reconhecer a existência de outros caminhos que também ajudem na construção do conhecimento, independentemente da condição física, intelectual ou sensorial do estudante. Além disso, enfatiza-se, mais

uma vez, que a falta do suporte técnico e o atendimento especializado dos profissionais contemplados no PDI e no projeto de criação da Diretoria de Acessibilidade dificultam o processo de inclusão e a permanência do aluno com deficiência na UFMA.

Todo processo de ensino/aprendizagem pode ser gerado de diversas formas e, qualquer tipo de deficiência, demanda alternativas diferenciadas de aprender e ensinar. Nesse sentido, é fundamental, para a formação dos acadêmicos com deficiência, adaptações curriculares e adequações pedagógicas que respeitem os limites e as potencialidades de cada um. “Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.” (BRASIL, 1999, p. 33).

Contudo, é importante enfatizar que o atendimento educacional especializado não é de exclusividade da Diretoria de Acessibilidade, mas também de todos os profissionais que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, os docentes devem se capacitar, urgentemente, na Educação Especial/Inclusiva, por meio de formações continuadas. Logo, é necessária “[...] a formação continuada de seus docentes e orientações aos funcionários técnico-administrativos, visando maiores conhecimentos sobre os direitos dos alunos com deficiência na Educação Superior.” (CHAHINI, 2006, p. 94).

Quanto a esse ponto, é importante destacar que não se trata simplesmente de responsabilizar o docente na condução do ensino público, e sim, que a universidade lhe ofereça treinamentos e/ou capacitações, assim como condições de trabalho adequadas e não apenas razoáveis.

Convém ressaltar que a comunicação possibilita o estreitamento das relações sociais, suplanta a segregação dos indivíduos das arenas de produção de informação e de conhecimento dos mais diversificados aspectos da vida humana. Durante esta pesquisa dissertativa, observou-se que uma das principais dificuldades enfrentadas pela UFMA na materialização da universidade inclusiva e a garantia da permanência do discente com deficiência é a falta **de diálogo interno e a pouca articulação** entre os setores da UFMA.

No levantamento de dados e análises apresentados neste trabalho, constatou-se que existem registros de ações voltadas para a pessoa com deficiência. Certamente, essas ações têm ajudado progressivamente os discentes com o ingresso, a permanência e a conclusão dos cursos, no entanto, apesar de sua

importância, não sinalizam uma uniformidade, não estão articuladas entre si. Portanto, por estarem isoladas, não possibilitam uma política específica e norteadora, criada no interior da UFMA, para a inclusão da pessoa com deficiência.

Romper com as barreiras que causam ruídos na formulação e efetivação de políticas institucionais de acessibilidade e inclusão para os discentes com deficiência na UFMA exige o desenvolvimento de ações colaborativas de todos os órgãos da instituição junto com a Diretoria de Acessibilidade.

e) barreiras comunicacionais. A UFMA, por meio do SIGAA, possibilita a contagem dos alunos com deficiência que adentraram na universidade por meio do atual Sistema de Seleção Unificada (SISU). Na categoria de cotas para pessoas com deficiência, porém, verificou-se que há estudantes com deficiência que não ingressaram por esta categoria, mas são acompanhados pela Diretoria de Acessibilidade, através de um trabalho de paulatino, realizado pelas duas assistentes sociais da DACES, que entram em contato com cada uma das coordenações e cada um dos departamentos dos centros para saber se há discentes com deficiência no semestre letivo.

A atual diretora Prof.^a Dr.^a Maria Nilza Quixaba (UNIVERSIDADE..., 2021) expressa que, por vezes, o contato realizado com os discentes com deficiência que não ingressam pela categoria de cotas termina sendo demorado, o que interfere na identificação do aluno, do tipo de deficiência, da necessidade ou do não de atendimento educacional específico e orientações quanto aos serviços oferecidos pela DACES. Portanto, acredita-se que a falta de um programa sistematizado que faça a contagem total desses discentes, entrando ou não pela categoria de cotas para pessoas com deficiência, é um entrave para que não haja um acolhimento e acompanhamento desde o ingresso e sem perda de tempo. Caso existisse tal ferramenta, esse filtro de informação permitiria que os cursos e os professores planejassem suas atividades de maneira acessível e com antecedência para todos os estudantes.

Ainda sobre a necessidade de um sistema que faça a contagem destes acadêmicos, destaca-se uma observação percebida durante a pesquisa. As informações registradas entre o Relatório de Atividades de 2018–2019 da UFMA e os dados publicados pela DACES no site da UFMA/PROEN são incongruentes. No período de 2010.2 a 2013.2, os dados estão iguais, porém, de 2014.1 a 2019.2 os dados não conferem, o que nos faz pensar que essa variação pode ser em decorrência

dos estudantes que não adentram na universidade pela categoria de cotas.

Nesse sentido, os serviços de apoio para a efetivação de políticas públicas de inclusão constituem recursos indispensáveis para a participação plena da pessoa com deficiência na universidade. É necessário sinalizar que, além de atender os estudantes com deficiência, as políticas institucionais de acessibilidade na UFMA devem contemplar todos os sujeitos envolvidos no processo educacional (professores, gestores, técnicos administrativos – com ou sem deficiência), configurando, dessa forma, a democratização da educação na universidade.

É fundamental reforçar que, sem essas políticas institucionais de inclusão, os alunos com deficiência que estão inseridos no contexto da UFMA podem estar sendo segregados dos processos de ensino/aprendizagem dentro de sala de aula, bem como dos espaços físicos ou quaisquer ações que limitem a sua participação na instituição e que representem barreiras atitudinais, comunicacionais etc. Por último, destaca-se que ainda há muitos desafios a serem superados, desde a eliminação de barreiras físicas e atitudinais para a garantia de uma inclusão efetiva, necessidade de recursos financeiros para executar ações inclusivas até a qualificação dos técnicos e dos professores.

5 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Ao finalizarmos o trabalho, podemos dizer que o processo de inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência na educação superior em geral, na Universidade Federal do Maranhão/UFMA em particular, ainda enfrenta os desafios inerentes a uma sociedade de classes que tem por suposto a diferenciação e estratificação. Nessas sociedades, o modelo de sociabilidade que se instala tipifica padrões e os normatiza como sendo “tipos ideais”, fora deles, pouco pode ser alcançado, sem falar nos estigmas e preconceitos que são desenvolvidos contra aqueles que não conseguem se enquadrar.

Assim, evidenciam-se até hoje as inúmeras barreiras presentes não apenas no interior da instituição UFMA e que são obstáculos a uma efetiva inclusão. Na verdade, elas estão na sociedade como um todo, pois, embora tenhamos várias normativas que preveem a inclusão desses sujeitos, na prática se constata poucos resultados e ganhos.

Desse modo, evidencia-se que o nosso padrão de Proteção Social ainda é de fato insuficiente e não alcançou efetivamente grupos como o das pessoas com deficiência, por exemplo. É possível identificar pequenos avanços, sobretudo, normativos, que introduziram dispositivos com cariz mais inclusivos, buscando deslocar o princípio orientador das ações públicas até então pensadas e implementadas que tinham por pressuposto o princípio capacitista, biomédico que segregava e excluía as pessoas com deficiência da possibilidade de serem reconhecidos como cidadãos de direitos.

Todos esses aparatos legais asseguram que a educação no ensino superior deve ser oferecida na perspectiva inclusiva e, para isso, deve-se contar com a colaboração de profissionais qualificados, metodologias adequadas, materiais adaptados e atendimento educacional especializado. Dessa forma, possibilita-se ao discente com deficiência acesso, permanência e conclusão de seu curso de graduação e/ou pós graduação de qualidade em todos os sentidos, assim como, conhecimentos suficientes e necessários para a inserção no mercado do trabalho.

No entanto, a pesquisa mostrou que, apesar dos esforços existentes no âmbito da instituição, tais empenhos ainda não dão conta de atender às necessidades desses segmentos. Eles ainda necessitam de investimentos para serem convertidos em recursos humanos e financeiros, obras físicas, materiais adequados e

capacitações diversas para os funcionários e docentes a fim de que possam aderir com mais clareza à política de inclusão dessa instituição.

Neste sentido, podemos até avaliar positivamente as iniciativas que a UFMA tem buscado instituir para favorecer o ingresso, a permanência e a formação da pessoa com deficiência no ensino superior no Maranhão, considerando, inclusive, a possibilidade desses indivíduos terem não apenas o diploma, mas também inserção e sucesso no mercado de trabalho nas suas áreas respectivas de estudo. No entanto, não se pode sucumbir à realidade de que o processo atual de inclusão não tem sido suficiente, já que não sinaliza uma uniformidade e carece de uma legislação interna.

Sabemos que as ações desenvolvidas desde o início da inserção das pessoas com deficiência na UFMA visam ao atendimento das prerrogativas das legislações educacionais, criadas pelo poder público como respostas às solicitações de organismos internacionais. Por conseguinte, a instituição já vinha desenvolvendo políticas e ações com vistas à inclusão de pessoas com deficiência desde 1990 por meio de iniciativas isoladas e pontuais. Assim mesmo, durante esta pesquisa avaliativa, notou-se que as políticas nacionais educacionais, constituídas e direcionadas pelo Ministério de Educação e Cultura para a inclusão da pessoa com deficiência têm sido determinantes como principais inspirações norteadoras para a formulação das políticas inclusivas na UFMA, visto que, a partir da sua adesão às diretrizes do MEC, estas vêm sendo construídas e adaptadas de acordo com a realidade desta universidade.

Também temos claro que essa política de inclusão sofre os reveses que o contexto sociopolítico tem imposto à Política de Educação em geral e, em específico, à educação superior com a intensificação do processo de mercantilização do ensino que tem rebatido não somente na formação Profissional, mas também em todas as demais ações das universidades públicas.

É fato, e temos evidenciado, que, desde a aprovação e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, o Estado brasileiro tem perseguido e implementado um conjunto de mudanças em cumprimento aos preceitos do receituário neoliberal, configurando uma verdadeira Contrarreforma do Ensino Superior, que tem favorecido para uma maior presença dos interesses mercantis na área educacional em todos os níveis. Desde então, a educação superior tem sido readequada, ao mesmo tempo em que se reduzem os investimentos públicos para as instituições federais públicas, impulsionando “o sucateamento”.

Além disso, também não se pode desconsiderar que mais recentemente (a partir de 2016), esses processos de contrarreformas se aprofundam com base na ascensão de forças sociais neoconservadoras que provocam a intensificação da presença dos interesses privados-mercantis na área da educação. Isso se deu por meio da instituição de um novo ajuste fiscal, expressa na PEC do Teto dos Gastos Públicos, que vai impor o congelamento dos investimentos públicos nas ações e nos serviços públicos em geral dos quais a educação é parte. Nesse processo, a educação inclusiva também vai ser afetada, inclusive, certamente na sua própria concepção, considerando a presença de forças ultraconservadoras e até mesmo de cariz reacionárias no interior do governo e das instituições públicas.

Consideramos também importante destacar que os dados pesquisados e analisados revelam que os direitos educacionais dos discentes com deficiência na universidade devem ser mais divulgados e garantidos, e isso vai estar expresso em metodologias adequadas e materiais adaptados, conforme explicitado na LBDEN/1996 (BRASIL, 1996), no próprio programa INCLUIR (BRASIL, 2013) e na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), entre outros documentos.

Nesse sentido e depois de todo o exposto neste trabalho, algumas reflexões podem ser consideradas. Primeiro, a identificação das respostas para as questões formuladas na pesquisa representou um grande desafio ao longo da execução da dissertação. Entre outras razões, acredita-se que a pesquisa documental simbolizou uma das maiores dificuldades, uma vez que o registro dos dados só poderia ser efetivado através de documentação localizada e disponibilizada.

Essa dificuldade se aplicou tanto à revisão bibliográfica, em virtude das poucas produções com a temática da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior e, em especial, sobre a temática dos núcleos de acessibilidade e dos serviços de apoio em prol da formulação de uma política institucional de acessibilidade e inclusão dentro das IFES, quanto ao acesso à documentação institucional da Universidade Federal do Maranhão.

Apontamos também que a estrutura burocrática da UFMA e a forma de organização dela dificultaram o levantamento de dados, já que a universidade não tem sistematizada toda a documentação institucional. Ou seja, há escassez de documentação, entre os quais, destacam-se a própria inexistência de registros em documentos (há várias ações pontuais e sem registros); a repetição de informações nos mesmos documentos com datas de emissão diferentes; a dificuldade de

localização de alguns setores pelas mudanças de nome (aparentemente desnecessárias). Tudo isso gerou, muitas vezes, demora no levantamento de dados nos documentos institucionais.

Convém ressaltar que estas questões estão sendo pontuadas sem a pretensão de apontar negativamente a estrutura documental da universidade, mas para que sejam consideradas como uma sugestão no concernente à sistematização do acesso de documentos e a disponibilização das políticas educacionais inclusivas formuladas pela UFMA. Mesmo com essa dificuldade, durante a pesquisa, conseguiu-se constatar a existência de políticas, projetos, programas e ações relacionadas à inclusão da pessoa com deficiência que, apesar de parecerem insuficientes, sem nenhuma articulação entre os setores da UFMA, nem sempre sistematizadas, e por não se configurarem exatamente como políticas estruturais, representam iniciativas fundamentais para a formulação de políticas educacionais inclusivas na UFMA, fomentando e possibilitando, assim, uma cultura inclusiva.

Dentre as principais políticas educacionais inclusivas identificadas na UFMA, encontram-se: o programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) e ao programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR).

No que diz respeito à REUNI, ressalta-se que este programa não propõe políticas específicas para pessoas com deficiência, suas ações não se direcionam para estes acadêmicos, embora possam estar contempladas de forma implícita, em função das categorias relacionadas a grupos excluídos, com necessidades de inclusão e estratégias para garantir seu acesso e sua permanência no ensino superior.

No que concerne ao programa INCLUIR, este compreende o fomento e patrocínio de projetos elaborados pelas Instituições Federais de Ensino Superior, cujos objetivos visam à inclusão de pessoas com deficiências nos seus centros. Este programa favorece as estratégias de acessibilidade e inclusão por meio da abertura de Editais e a seleção dos projetos das universidades concorrentes, culminando no patrocínio financeiro dos projetos selecionados. Consequentemente, fica sob a responsabilidade das universidades idealizar e construir, no seu interior, políticas institucionais de acessibilidade e inclusão, para receberem recursos que viabilizem suas ações.

Após a implantação do programa INCLUIR na Universidade Federal do Maranhão, várias ações foram providenciadas para garantir as condições de acesso

e permanência dos alunos com deficiência na universidade. Entre essas medidas, acredita-se que a principal contribuição foi a criação da Diretoria de Acessibilidade que surgiu como um elemento articulador frente às ações destinadas à inclusão da pessoa com deficiência, favorecendo a interação entre os órgãos da universidade e dos acadêmicos com deficiência. Dessa forma, a Diretoria assumiu a responsabilidade de implantar uma política institucional inclusiva na instituição através dos critérios de acessibilidade e atendendo as normativas da PNEE/PEI.

Assim, apesar do esforço de operacionalização de uma política institucional de acessibilidade e inclusão, tendo como instrumento de referência a DACES, por um lado, ainda, constitui-se um entrave a ausência de regularidade de recursos para o custeio das atividades realizadas pela diretoria, que, em articulação com os demais órgãos da universidade objetivam a proposição de mudanças para garantir a permanência desses alunos. Por outro lado, explica-se que os impedimentos relacionados às questões físicas, técnicas, instrumentais, programáticas, comunicacionais e atitudinais são solucionados a partir do trabalho colaborativo com os demais setores da universidade.

Durante esta pesquisa, constatou-se que as diretrizes relacionadas ao processo de inclusão para pessoas com deficiência na UFMA têm a sua concentração maior na Diretoria de Acessibilidade. Dessa forma, as ações relacionadas à acessibilidade arquitetônica recaem diretamente sob a responsabilidade da Superintendência de Infraestrutura com a construção e reformas de espaços físicos adaptados. No concernente à eliminação de barreiras arquitetônicas, a universidade, por meio da SINFRA, não tem atendido alguns dos requisitos mínimos de acessibilidade expostos na Portaria nº 3.284/2003 (BRASIL, 2003), que nela dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência e que, como pode-se observar, afetam diversos setores da instituição, limitando o desenvolvimento e sucesso acadêmico destes alunos.

Das ações relacionadas à promoção de cursos de capacitação e sensibilização sobre a inclusão social, incluindo cursos de LIBRAS, Braille, entre outros, são ofertados tanto pela Divisão de Qualidade de Vida quanto pela Diretoria de Acessibilidade. No entanto, não há registros de práticas avaliativas que possam constatar se o trabalho desenvolvido pelos setores está atingindo os objetivos desejados e tendo impacto positivo na comunidade universitária.

Referente à disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis, esse são de responsabilidade da DACES, dentro das possibilidades orçamentárias da instituição. Isso é feito em parceria com setores como a Superintendência de Informação, Sistemas e Tecnologia, a Diretoria Integrada de Bibliotecas, a Diretoria das Unidades Acadêmicas, as Coordenações e os Departamentos dos cursos.

Em outros aspectos, a universidade precisa amplificar a composição do quadro de profissionais, na oferta dos serviços, considerando a necessidade de trabalhar a dimensão social, psicológica, política e educacional numa perspectiva mais ampla, na mediação entre a pessoa com deficiência (alunos, docentes, funcionários) e a universidade de maneira geral.

Também se perceberam ações relevantes para o fortalecimento da inclusão da inclusão de pessoas com deficiência na UFMA nos Plano de Metas e no PDI (2017–2019) que em curto, médio e longo prazo produziram impactos significativos tanto para os estudantes quanto para a comunidade acadêmica de modo geral. Entre algumas estratégias, destacaram-se a organização de ações de sensibilização, a ampliação do quadro de profissionais e a formação de equipe multidisciplinar, a universalização da Diretoria de Acessibilidade em todos os *campi*, as capacitações e os treinamentos para que os professores superem as barreiras metodológicas, atitudinais e comunicacionais.

Essa busca pela construção de políticas educacionais inclusivas envolve um processo maior e estruturante. É basicamente investir no combate às já conhecidas práticas de exclusão social, características das sociedades capitalistas, marcadas pela desigualdade, que segregam e marginalizam as pessoas, sobretudo, pelos determinantes econômicos do mercado. Portanto, com tais ações, esses indivíduos são transformados em minorias sociais, vítimas de inúmeras privações de direitos como o acesso à educação de qualidade.

Cabe lembrar que a exclusão social está associada a determinantes ideológicos e simbólicos, que rotulam e categorizam as pessoas de capazes ou incapazes (deficientes, inválidas e “anormais”). Por outro lado, a inclusão social é construída diante de um processo dos movimentos sociais, do histórico de lutas que almeja uma sociedade igualitária em direitos, inclusive no direito à diferença, sem que esta diminua ou exclua as pessoas. A convivência com a diversidade representa o maior desafio no ensino superior, que perpassa as relações sociais, provoca as

identidades culturais e que, em sua maioria, termina gerando conflitos e dificuldades, pois não estamos acostumados em lidar com o diferente. Logo, é necessário que a academia interaja com a sociedade, incentivando e demonstrando que a diversidade humana contribui no processo ensino/aprendizagem.

Enfatiza-se, também, que os avanços conquistados estão em risco, já que a política de educação inclusiva está em disputa entre as demandas da sociedade (conjunto de elementos contextuais) e o projeto do mercado (o MEC institucionalizado como um mercado de negócio). Nesse contexto, as universidades terminam improvisando ações e executando práticas isoladas que ratificam a invisibilidade e a exclusão das pessoas com deficiência nos espaços acadêmicos, nos estágios e, posteriormente, no mercado de trabalho.

Além do mais, reforça-se que a inclusão das pessoas com deficiência na UFMA representa um momento histórico importante de transição em relação ao ensino tradicional, sobrepondo-se a uma educação inclusiva que compreende que os sujeitos são diferentes entre si. Não obstante, realça-se que, apesar do inegável labor da Universidade Federal do Maranhão nas ações isoladas no processo de inclusão da pessoa com deficiência na universidade, essas iniciativas precisam evoluir para se tornarem políticas pertencentes a uma legislação própria da instituição.

Finalmente, deve-se compreender que a Diretoria de Acessibilidade o setor articulador e fomentador na estruturação e consolidação da política institucional de acessibilidade e inclusão da UFMA, mas não é o responsável por implantar a inclusão dentro da universidade, visto que essa é uma responsabilidade que envolve a todos os membros e participantes do processo educacional na UFMA.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, R. L. de S. **A ordem do discurso na educação especial**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. *In*: MANZINI, E. J. (org.). **Educação especial**: temas atuais. Marília, SP: Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP/Marília, 2000.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/construindo.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- ARANHA, M. S. F. **Trabalho e Emprego**: instrumento de construção da Identidade pessoal e social. São Paulo: SORRI-BRASIL; Brasília: CORDE, 2003. (Série Coleção Estudos e Pesquisas na Área da Deficiência; v. 9).
- ARAÚJO, L. A. D. **A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. 2. ed. Brasília: CORDE, 1996.
- ARAÚJO, M. A. de A. **Educação inclusiva na educação superior**: as condições de acesso e permanência de discentes surdos ou com deficiência auditiva na Universidade Federal do Maranhão. 2020. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.
- ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação de políticas públicas. **Terceiro Milênio**: Revista Crítica de Sociologia e Política, ano 1, n. 1 jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistaterceiromilenio.uenf.br/index.php/rtm/article/view/64/113>. Acesso em: 2 mar. 2021.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2004. Disponível em: http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.
- BARROS, A. **Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva – PNEE/PEI**: análise do processo de implementação em São Luís/MA (2008 – 2015). 2019. Tese. (Doutorado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.
- BAUMEL, R. C. R. de C.; CASTRO, A. M. Formação de professores e a escola inclusiva: questões atuais. **Integração**, Brasília, DF, v. 14, n. 24, p. 6-11, 2002.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL, **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo

Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, [2014].

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. **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: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7853 de 24 de outubro de 1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 21 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.739, de 28 de março de 2019**. Estabelece medidas de eficiência organizacional para o aprimoramento da administração pública federal direta, autárquica e fundacional [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9739.htm. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. Edital nº 8. Programa Incluir. **Diário Oficial da União**: seção 3, Brasília, DF, n. 128, p. 52-53, 6 jul. 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5809

[-editais-incluir-2010-dou&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 8 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 250, p. 3, 29 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 245, p. 1- 9, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior**. Brasília, DF: SECADI/SESU, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências,

para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 219, 11 nov. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Elaborado: Jonir Bechara Cerqueira et al. Brasília: SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Superior. **Edital nº 3, de 26 de abril de 2007**. INCLUIR 2007: programa Incluir: acessibilidade na educação superior. Brasília, DF: MEC; SEESP; SESU, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Superior. **Edital nº 4, de 5 de maio de 2008**. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. Brasília, DF: MEC; SEESP; SESU, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**: relatório da comissão constituída pela portaria nº 126/2012. Brasília, DF: MEC; Andifes; ANPG; UNE, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Edital nº 5, de 3 agosto de 2009**. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. Brasília, DF: MEC; SEESP; SESU, 2009a.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.267, de 22 de setembro de 2021**. Regulamenta o exercício das profissões de transcritor e de revisor de textos em braille. Brasília, DF: Senado Federal, 2021. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2077954&filename=PL+3267/2021+%28N%C2%BA+Anterior:+PLS+50/2017%29. Acesso em 23 fev. 2022.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. **Cartilha do Censo 2010**: pessoas com Deficiência. Brasília, DF: SDH-PR/SNPD, 2012a. Disponível em: <http://www.unievangelica.edu.br/novo/img/nucleo/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1. Brasília: MEC; SEESP, 1994. Disponível em:

<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 2. Programa Incluir. **Diário Oficial da União**: seção 3, Brasília, DF, n. 93, p. 39-40, 17 maio 2005a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=39&data=17/05/2005>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 8. Programa Incluir. **Diário Oficial da União**: seção 3, Brasília, DF, n. 126, p. 30-31, 4 jul. 2006a, Disponível em: <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=04/07/2006&jornal=3&pagina=30&totalArquivos=120>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência**: protocolo facultativo à convenção sobre o direito das pessoas com deficiência. Brasília, DF: CORDE, 2007a.

CARVALHO, A. R. de; ROCHA, J. V. da; SILVA, V. L. R. R. da. Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. *In*: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE AÇÕES RELATIVAS ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS (PEE). **Pessoa com deficiência**: aspectos teóricos e práticos. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2006.

CARVALHO, E. F. de. **A expansão da educação superior na UFMA (2010-2014) no contexto do REUNI**. 2016. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

CHAHINI, T. H. C. **O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior**. Curitiba: Appris, 2016.

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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, jul./set. 2016.

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 4 mar. 2021.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Brasília: UNESCO, 1998b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 4 fev. 2022.

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

EMPRESA BRASILEIRA DE SERVIÇOS HOSPITALARES. Ministério da Educação. **Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão (HUUFMA)**. [S.l.: s.n.], [2020].

FERREIRA, N. M. C. **Educação inclusiva no ensino superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n.1, p. 43-60, 2007.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise & Conjuntura**, v. 1, n. 3, Belo Horizonte, set./dez. 1986.

FONSECA, J. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP. **Nuances: estudos sobre a Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 158-173, maio/ago. 2013.

FRIGOTTO, G. O enfoque da didática materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

GLAT, R; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto da educação inclusiva. *In*: GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GUIA de acessibilidade: orientações básicas. Elaborado: Fernanda IAMAMOTO, M. V. O serviço social na cena contemporânea. *In*: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**, 2009, p. 1-45. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/o-servico-social-na-cena-contemporanea-201608060403123057450.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Censo demográfico 2010: características da população e domicílios, resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf. Acesso em: 8 nov. 2021.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEHER, R. Educação superior minimalista: a educação que convém ao capital no capitalismo dependente. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DE DIREITO ENED, 32., 2011, São Paulo. **Caderno de Textos**. São Paulo: Faculdade Zumbi dos Palmares e Clube de Regatas Tietê, 2011. p. 03-12.

LIMA, K. R. de S.; PEREIRA, L. D. Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 15, n. 1, p. 31-50, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/358>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar). Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MÉSZÁROS, I. **Produção destrutiva e Estado Capitalista**. São Paulo: Ensaio, 1989.

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

MORALES, O. A. **Fundamentos de la investigación documental y la monografía: en manual para la elaboración y presentación de la monografía**. Edição: Norekys Espinoza; Ángel Rincón. Mérida, Venezuela: Grupo Multidisciplinario de Investigación en Odontología, Facultad de Odontología, Universidad de Los Andes, 2003.

MOREIRA, C. J. de M. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma análise de três programas federais, para a educação especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís-MA, no período de 2009 a 2012**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2016.

NVDA. Novos recursos do Moodle: ferramentas de acessibilidade. [S.l.: s.n], [20-]. Disponível em: <https://aedmoodle.ufpa.br/mod/book/view.php?id=107176> Acesso em: 18 abr. 2022.

PADILHA, C. A. T. A política educacional do governo Itamar Franco (1992-1995) e a questão da inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano 16, v. 16, n. 180, p. 82-97, maio 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/29541>. Acesso em: 23 mar. 2021.

PEREIRA, J. O. **Políticas Institucionais de Acessibilidade na Educação Superior: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA**. São Luís, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do

Maranhão, São Luís, 2017.

PEREIRA, L. D. A reação burguesa à crise capitalista e o processo de mercantilização do ensino superior no pós-1970. **Revista Virtual Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 1-21, nov. 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/1023>. Acesso em: 18 mar. 2021.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. A docência universitária face à democratização do acesso e da inclusão social: desafios para a formação, o ensino e aprendizagem no âmbito da universidade pública. *In*: DIAS, A. M. I. et al. (org.). **Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior**: entre redes e sentido. 1. ed. Fortaleza: Editora Universidade Federal do Ceará, 2009, v. 1, p. 109-128.

REIS, R. L. dos; ROSS, P. R. **A inclusão do aluno com deficiência intelectual no Ensino Regular**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

RIBEIRO, C. V. dos S. **Trabalho técnico-administrativo em uma instituição federal de ensino superior**: análise do trabalho e das condições de saúde. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. *In*: CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru, SP: MEC; FC; SEE, 2008.

ROSSETTO, E. Recuperação histórica das políticas de inclusão no ensino superior. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS - HISTEDBR: História, Sociedade e Educação no Brasil, 8., 2009, Campinas. **Anais [...]** Campinas: UNICAMP, 2009. p. 01-16.

RUA, M. das G. Políticas públicas. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração - UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2014. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:NXroyEVeynUJ:https://www.univali.br/pos/mestrado/mestrado-em-gestao-de-politicas-publicas/processo-seletivo/SiteAssets/Paginas/default/RUA.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 3 mar. 2021.

SARAIVA, L. L. O. **Núcleos de acessibilidade e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais nas universidades federais do nordeste brasileiro**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WV, 1999.

SILVA, C. B. R. da; MACIEL, R. O.; RODRIGUES, F. L. Ações Afirmativas na Universidade Federal do Maranhão. *In*: SANTO, J. T. dos (org.). **Cotas nas universidades**: análise dos processos de decisão. Salvador: CEAO, 2012. p. 163-180.

SILVA, C. N da. Do escravo liberto ao discente cotista: a luta pela garantia de permanência estudantil para população negra após a implementação da lei de cotas e o compromisso com a dívida histórica. *In*: MARTINS, E. B. C.; FÉRRIZ, A. F. P.; ALMEIDA, N. L. T. de (org.). **A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistências**. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2021. p. 204-212.

SILVA, M. O. da S. Avaliação de Políticas e Programas Sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. *In*: SILVA, M. O. da S. **Pesquisa Avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. 2. ed. São Paulo: Veras Editora, 2013.

SILVA, M. O. S e (org). **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática**. São Paulo: Veras Editora, 2001.

Souza da Silva, Josenilde Oliveira Pereira, Maria Nilza Oliveira Quixaba, Sandra Regina Costa Pereira. São Luís: EDUFMA, 2021. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/noticias/noticia.jsf?id=58099>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SOUZA, B. C. S. de. **Programa INCLUIR (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SOUZA, E. P. de. Educação escolar, educação inclusiva: limites, perspectivas. *In*: MARTINS, L. de A. R. al (org.). **Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais: desafios e perspectivas**. Natal: Editora Universitária, 2007. p. 163-169.

SOUZA, K. F. de. **Inclusão de pessoas com deficiência na UFAC: uma análise das políticas de acesso no período de 2010-2017**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018. Universidad de Los Andes, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Campus será adaptado para o acesso de pessoas com deficiência**. São Luís: UFMA, 2006a. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=1541>. Acesso em: 19 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Edital PROEN nº 009/2019**. Regulamenta o ingresso nos cursos presenciais de Graduação da UFMA no primeiro semestre letivo de 2019. [São Luís: UFMA], 2019b. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/edital/Na1f8irSi1xmghP.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 803/CONSEP, de 23 de novembro de 2010**. Aprova a inclusão da disciplina Libras nos currículos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Maranhão. São Luís: CONSEP, 2010b. Disponível em:

<https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/wf4ngSOzFWitbt8.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 1111/CONSEP, de 31 de março de 2014**. Altera o parágrafo único do art. 1º da Resolução nº 803/CONSEP, de 23.11.2010 que aprova a inclusão da disciplina Libras nos currículos dos Cursos de Graduação desta Universidade. São Luís: CONSEP, 2014a. Disponível em: <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/wf4ngSOzFWitbt8.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho de Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução nº 499, de 31 de outubro de 2006**. Trata da Política de Cotas adotada pela UFMA a partir do segundo semestre de 2007. São Luís: UFMA, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho Universitário (CONSUN). **Resolução nº 121, de 17 de dezembro de 2009**. Aprova a criação do Núcleo Pró Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação. São Luís: UFMA, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Conselho Universitário. **Resolução nº 104/CONSUN, de 30 de novembro de 2007**. Aprova a adesão da UFMA ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão da Universidade Brasileira (REUNI) e dá outras providências. São Luís: Conselho Universitário, 2007. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/fFaqla28X3olvkG.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Histórico da UFMA**. [São Luís: UFMA], [20–]. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/historico.jsf#:~:text=A%20Universidade%20Federal%20do%20Maranh%C3%A3o,da%20Arquidiocese%20de%20S%C3%A3o%20Lu%C3%ADs>. Acesso em: 15 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional - 2012 a 2016**. [São Luís: UFMA], [2011]. Disponível em: http://www.ufma.br/arquivos/pdi_ufma_18_10_2012.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional - 2017 a 2021**. São Luís: UFMA, 2017. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/hcpLRjdvuxHFqPD.pdf>. Acesso em: 28 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Estratégias para Inclusão e Permanência de Pessoas com Deficiências na UFMA**. São Luís: UFMA, 2010a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Ensino. **Portaria Normativa nº 1/2013**: Regimento interno da Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Federal do Maranhão. São Luís: UFMA, 2013. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/mJmdfF5lBwOTozm.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. **Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP)**. São Luís: UFMA, 2021. Disponível em: <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/hoFNd9GRZ3ijJTM.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2010**. São Luís: UFMA, 2010. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/wXIJ6ZamRBMzUnO.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2012**. São Luís: UFMA, 2013a. Disponível em: <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Wv2I3uQMHI3Ghzi.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2013**. São Luís: UFMA, 2014. Disponível em: <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/vQHUHPpF90xRtTK.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2016**. São Luís: UFMA, 2017a. Disponível em: <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/YGO8KPChekjrAeX.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2017**. São Luís: UFMA, 2018. Disponível em: <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/ICDwqYNIBvCMTvS.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2018**. São Luís: UFMA, 2019. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/E0IDdFRjsuNQFtt.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2019**. São Luís: UFMA, 2020. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/6xQfJD1tMgQJk21.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2020**. São Luís: UFMA, 2020. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Nf422ROn8Si5lzQ.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2021**. São Luís: UFMA, 2021. Disponível em: <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/VxY85oslJ68J40Z.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Núcleo de Computação Eletrônica. **Projeto DOSVOX**. Rio de Janeiro: NCE; UFRJ, [2002]. Disponível em: <https://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

VELOSO, S. Aprovação das cotas raciais na UnB completa 15 anos. **UnB Notícias**. Brasília, 6 jun. 2018. Disponível em: <https://noticias.unb.br/publicacoes/76-institucional/2319-aprovacao-das-cotas-raciais-na-unb-completa-15-anos>. Acesso em: 26 mar. 2021.

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