



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

WASHINGTON LUIS ROCHA COELHO

**A POLÍTICA DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: um estudo sobre a implementação do Programa Incluir na UFMA.**

Belém – PA
2023

WASHINGTON LUIS ROCHA COELHO

A POLÍTICA DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: um estudo sobre a implementação do Programa Incluir na UFMA.

Texto submetido à apreciação da Banca Examinadora com vistas à obtenção do Título de Doutor em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito de defesa de Tese.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Fabíola Bouth Grello Kato.

WASHINGTON LUIS ROCHA COELHO

A POLÍTICA DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: um estudo sobre a implementação do Programa Incluir na UFMA.

Texto submetido à apreciação da Banca Examinadora com vistas à obtenção do Título de Doutor em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito de defesa de Tese.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Fabíola Bouth Grello Kato.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fabíola Bouth Grello Kato.
Universidade Federal do Pará – UFPA (Orientadora)

Prof.^a. Dr.^a. Maria Edilene da Silva Ribeiro
Universidade Federal do Pará - UFPA (Examinadora Interna)

Prof.^a. Dr.^a. Vera Lúcia Jacob Chaves
Universidade Federal do Pará – UFPA (Examinadora Interna)

Profa. Dra. Maria Nilza Oliveira Quixaba
Universidade Federal do Maranhão – UFMA (Examinadora Externa)

Prof.^a. Dr.^a. Maria Goretti Cavalcante de Carvalho
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA (Examinadora Externa)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da
Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C672p COELHO, WASHINGTON LUIS ROCHA.
A POLÍTICA DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: um estudo
sobre a implementação do Programa Incluir na UFMA. /
WASHINGTON LUIS ROCHA COELHO. — 2023.
177 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Fabíola Bouth Grello Kato Tese
(Doutorado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Belém, 2023.

1. Política educacional. 2. Educação superior. 3. Educação
inclusiva. 4. Acessibilidade. 5. Programa Incluir. I. Título.

Dedico este trabalho a minha mãe Mirtes Araújo Rocha (in memoriam), que sempre me incentivou a lutar pelos meus ideais.

AGRADECIMENTOS

Durante o percurso desta produção acadêmica, tive de conviver com muitos descaminhos por conta da pandemia da Covid-19 que assolou o mundo, tornando-se um desafio a mais para enfrentar. Quase desistia, mas, persisti, o que me leva a ter sempre na minha vida gratidão, pois quero agradecer:

A Deus, por sua infinita bondade.

Aos meus Seres de Luz, meus Orixás e Guias Espirituais, por estarem sempre presentes nos meus projetos deste plano terreno.

A minha família, que me incentivou a fazer o doutorado.

Ao meu companheiro Airton Rolim, sempre comigo, com apoio, carinho e amor.

À Universidade Estadual do Maranhão, por ter proporcionado o convênio do Dinter - UEMA/UFPA

À minha orientadora e professora, doutora Fabíola Bouth Grello Kato, pelas orientações e sempre atenta e com respeito diante das minhas dificuldades.

Às professoras que compuseram a minha banca examinadora na qualificação, Prof.^a Dr.^a Maria Nilza Oliveira Quixaba, Prof.^a Dr.^a Maria Edilene da Silva Ribeiro e a Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Jacob Chaves, pelas contribuições para a condução dessa tese.

À Professora e amiga Prof.^a Dr.^a Maria Goretti Cavalcante de Carvalho, pelo incentivo, carinho e apoio pessoal, profissional e acadêmico.

Aos colegas e professores da UEMA, que participaram comigo nessa caminhada no doutorado, agradeço o carinho e os momentos de aprendizagens coletivas.

Aos meus amigos educadores Josafá da Conceição Clemente e Cleumir Pereira Leal, por terem me acolhido e compartilhado comigo experiências e solidariedades.

À minhas amigas, Daniela Ferraro e Lilian Araújo, pelos nossos ricos e prazerosos encontros com muita sapiência e trocas recíprocas de diálogos construtivos.

Enfim, a todas e todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte de mais essa jornada histórica da minha vida.

"Há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza."

(Maria Teresa Eglér Mantoan).

*“No meio do caminho tinha uma pedraTinha uma
pedra no meio do caminho.*

*Tinha uma pedra no meio do caminho tinha uma
pedra.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimentona vida
de minhas retinas tão fatigadas nunca esquecerei
que no meio do caminho*

*Tinha uma pedra tinha uma pedra no meio do
caminho no meio do caminho tinha uma pedra.*

(Carlos Drummond de Andrade).

(Obtido na obra Antologia poética. Rio de Janeiro/
São Paulo: Record, 2000).

RESUMO

Este estudo tem como objeto de investigação o Programa Incluir na educação superior e suas implicações no contexto da educação inclusiva, tomando como ponto de partida o tratamento das políticas institucionais de acessibilidade, por meio da implementação do Programa Incluir e suas implicações na inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Analisamos a política inclusiva na educação superior, onde buscamos revelar se o Programa Incluir aumentaria a possibilidade de acesso e de acessibilidade dos estudantes com deficiência na UFMA e se o Programa Incluir cumpriu com suas metas e ações na UFMA conforme estabelecido no Documento Orientador do Governo Federal. Objetivamos analisar a implementação do Programa Incluir na educação superior e suas implicações no contexto da inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal do Maranhão – UFMA e Investigar a implementação da política de acessibilidade a educação superior por meio do Programa Incluir, desenvolvido pela Diretoria de Acessibilidade da UFMA em seus aspectos relacionados ao referido programa, ao atendimento educacional especializado e à acessibilidade aos estudantes com deficiência. A análise temporal compreende o período entre 2013 e 2021, demarcando a implantação da política de acessibilidade nas IFES. Trata-se de um estudo com abordagem quanti-quali com análise documental. Analisamos o Documento Orientador do Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior, desde a sua implantação e implementação, onde abordamos a política institucional de acessibilidade na educação superior, nos termos conceituais, eo contexto legal da acessibilidade na educação superior estabelecidos no referido documento. Evidenciamos que a concepção de inclusão das pessoas com deficiência está pautada no ideário neoliberal difundidos pelos instrumentos jurídicos e políticos dos manifestos dos organismos internacionais que induzem a política de acessibilidade na educação superior. Evidenciamos que os recursos disponíveis não atendem às ações e atividades em prol da acessibilidade e na melhoria do atendimento aos estudantes. Consideramos que a minimização dos recursos, as reduções orçamentárias e os recursos financeiros são insuficientes para atender as demandas da acessibilidade, o que dificulta a execução de projetos e serviços que poderiam melhorar o atendimento aos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Educação Superior. Educação Inclusiva. Acessibilidade. Programa Incluir.

SUMMARY

This study's object of investigation is the Include Program in higher education and its implications in the context of inclusive education, taking as a starting point the treatment of institutional accessibility policies, through the implementation of the Include Program and its implications for the inclusion of students with disability at the Federal University of Maranhão – UFMA. We analyzed the inclusive policy in higher education, where we sought to reveal whether the Include Program would increase the possibility of access and accessibility for students with disabilities at UFMA and whether the Include Program fulfilled its goals and actions at UFMA as established in the Federal Government Guidance Document. We aim to analyze the implementation of the Include Program in higher education and its implications in the context of the inclusion of people with disabilities at the Federal University of Maranhão – UFMA and Investigate the implementation of the accessibility policy to higher education through the Include Program, developed by the Accessibility Directorate of UFMA in its aspects related to the aforementioned program, specialized educational assistance and accessibility to students with disabilities. The temporal analysis covers the period between 2013 and 2021, demarcating the implementation of the accessibility policy at IFES. This is a study with a quantitative qualitative approach with documentary analysis. We analyzed the Guiding Document of the Include Program: accessibility in Higher Education, since its implementation and implementation, where we addressed the institutional policy of accessibility in higher education, in conceptual terms, and the legal context of accessibility in higher education established in the document. The concept of inclusion of people with disabilities is based on neoliberal ideas disseminated by the legal and political instruments of the manifestos of international organizations that promote accessibility policies in higher education. We evidence that the available resources do not meet the actions and activities in favor of accessibility and improving service to students. We consider that the minimization of resources, budget reductions and financial resources are insufficient to meet the demands of accessibility, which makes it difficult to carry out projects and services that could improve services for students with disabilities.

Keywords: Higher Education. Inclusive education. Accessibility. Include Program.

RESUMEN

El objeto de investigación de este estudio es el Programa Incluir en la educación superior y sus implicaciones en el contexto de la educación inclusiva, tomando como punto de partida el tratamiento de las políticas institucionales de accesibilidad, a través de la implementación del Programa Incluir y sus implicaciones para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad Federal de Maranhão – UFMA. Analizamos la política inclusiva en la educación superior, donde buscamos revelar si el Programa Incluir aumentaría la posibilidad de acceso y accesibilidad para estudiantes con discapacidad en la UFMA y si el Programa Incluir cumplió con sus objetivos y acciones en la UFMA según lo establecido por el Gobierno Federal. Documento de orientación. Nuestro objetivo es analizar la implementación del Programa Incluir en la educación superior y sus implicaciones en el contexto de la inclusión de personas con discapacidad en la Universidad Federal de Maranhão – UFMA e Investigar la implementación de la política de accesibilidad a la educación superior a través del Programa Incluir. desarrollado por la Dirección de Accesibilidad de la UFMA en sus aspectos relacionados con el mencionado programa, asistencia educativa especializada y accesibilidad a estudiantes con discapacidad. El análisis temporal cubre el periodo comprendido entre 2013 y 2021, demarcando la implementación de la política de accesibilidad en IFES. Se trata de un estudio de enfoque cuantitativo y cualitativo con análisis documental. Analizamos el Documento Rector del Programa Incluir: accesibilidad en la Educación Superior, desde su implementación e implementación, donde abordamos la política institucional de accesibilidad en la educación superior, en términos conceptuales, y el contexto legal de accesibilidad en la educación superior establecido en el mencionado documento El concepto de inclusión de personas con discapacidad se basa en ideas neoliberales difundidas por los instrumentos legales y políticos de los manifiestos de organismos internacionales que promueven políticas de accesibilidad en la educación superior. Evidenciamos que los recursos disponibles no se ajustan a las acciones y actividades a favor de la accesibilidad y mejora del servicio a los estudiantes. Consideramos que la minimización de recursos, las reducciones presupuestarias y los recursos financieros son insuficientes para cubrir las demandas de accesibilidad, lo que dificulta la realización de proyectos y servicios que puedan mejorar los servicios para los estudiantes con discapacidad.

Palabras clave: Educación Superior. Educación inclusiva. Accesibilidad. Incluir programa.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Ilustração 1 – Faixada de Entrada da Universidade Federal do Maranhão –Campus de São Luís – MA | 104 |
| Ilustração 2 – Diretoria de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão (DACES/UFMA) | 102 |
| Ilustração 3 – Pavilhão/Corredor da Diretoria de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão (DACES/UFMA) | 103 |
| Ilustração 4 – Acionador de Pressão | 115 |
| Ilustração 5 – Mouse Esférico Manual | 115 |
| Ilustração 6 – Equipe Técnica da Diretoria de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão (DACES/UFMA) | 149 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Produções e resultados de pesquisas voltadas para a temática da tese, mediante busca no banco de teses e dissertações da CAPES 2011-2019..... | 26 |
| Tabela 2 – Relação de Produções científicas stricto sensu sobre “Acessibilidade na Educação Superior”..... | 26 |
| Tabela 3 – Marcos Normativos da Educação Especial..... | 39 |
| Tabela 4 – Dispositivos legais da acessibilidade na Educação Superior..... | 40 |
| Tabela 5 – Documentos da Universidade Federal do Maranhão sobre o DACES/UFMA..... | 41 |
| Tabela 6 – Total de estudantes com deficiência cadastrados na DACES/PROEN..... | 113 |
| Tabela 7 – Ação de expansão - acesso e acessibilidade (UFMA 2015)..... | 122 |
| Tabela 8 – Acompanhamento das metas físicas – Programa INCLUIR 2016..... | 125 |
| Tabela 9 – Ação de expansão - acesso e acessibilidade (UFMA 2016)..... | 125 |
| Tabela 10 – Quantidade de Estudantes Acolhidos, por Tipo de Deficiência (2017)..... | 131 |
| Tabela 11 – Objetivos, metas, ações para a Acessibilidade..... | 132 |
| Tabela 12 – Discentes atendidos pelo NUACE – 2018 por deficiência e por Centro..... | 134 |
| Tabela 13 – Discentes com Deficiência Atendidos pela DACES de 2015 a 2020..... | 139 |
| Tabela 14 – Atendimentos realizados pela área de Serviço Social em 2020..... | 141 |
| Tabela 15 – Discentes com deficiência atendidos DACES/PROEN – 2017 – 2021..... | 143 |
| Tabela 16 – Descrição mensal dos atendimentos realizados pelo Serviço Social em 2021..... | 144 |
| Tabela 17 – Execução orçamentária do programa incluir e acessibilidade de 2009/2021..... | 152 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- ASM – American Society for Microbiology.
- ASMA – Associação de Surdos do Maranhão.
- ATD – Análise Textual Discursiva.
- BM – Banco Mundial.
- CAPES – Coordenação de Pessoal de Nível Superior.
- CAU – Conselho de Arquitetura e Urbanismo.
- CCAA – Centro de Ciências Agrárias.
- CCBS – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde.
- CCET - Centro de Ciências Exatas e Tecnologia.
- CCH – Centro de Ciências Humanas.
- CCSO – Centro de Ciências Sociais.
- CCSST – Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia.
- CCEL – Centro de Ciências, Educação e Linguagens.
- CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- CONSUN – Conselho Universitário.
- CPBL – Campus Balsas.
- CPCO – Campus Codó.
- CPGR – Campus Grajaú.
- CPSB – Campus São Bernardo.
- CREA – Conselho Regional de Engenharia e Agronomia.
- DA 2022 – Diretoria de Acessibilidade 2022.
- DACES – Diretoria de Acessibilidade.
- DIAF – Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas.
- DINTER – Doutorado interinstitucional.
- EAS – Entrevista com a Assistente Social do DACES/UFMA.
- EG – Entrevista com a Gestora do DACES/UFMA.
- FAPEMA – Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão.
- FIES – Programa de Financiamento Estudantil

GEDDIN – Grupo de Pesquisa Diversidade, Gênero e Inclusão.

GEPES – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IES – Instituição de Ensino Superior.

IFES – Instituições Federais de Educação Superior.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira.

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

MEC – Ministério da Educação.

NEEs – Necessidades Educacionais Especiais.

NTI – Núcleo de Tecnologia e Informação.

NRB – Normas Técnicas.

NUACES - Núcleo de Acessibilidade.

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

PNEESPI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação.

PRECAM – Prefeitura de Campus.

PROGEP – Pró-reitoria de Gestão de Pessoas.

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

PROUNI – Programa Universidade para Todos.

PROEN – Pró-Reitoria de Ensino.

PT – Partido dos Trabalhadores.

REVDEF – Rede de Enfrentamento à Violência contra à Pessoa com Deficiência.

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SESU – Secretaria de Educação Superior.

SINFRA – Superintendência de Infraestrutura.

TAE – Técnico em Assuntos Educacionais.

TEA – Transtorno do Espectro Autista.

TRADUFMA – Núcleo de Tradução da UFMA.

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão.

UFMA – Universidade Federal do Maranhão.

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

UFPA – Universidade Federal do Pará.

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

SEÇÃO I

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 17 |
| | Justificativa e objeto de estudo | 17 |
| | Levantamento inicial do estudo..... | 24 |
| | Questões e Objetivos da Pesquisa..... | 30 |
| | Categorias de análise da pesquisa..... | 31 |
| | Referencial teórico e metodológico..... | 37 |
| | Estruturação da tese..... | 42 |

SEÇÃO II

| | | |
|----------|--|-----------|
| 2 | A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR | 44 |
| | Breve histórico da Educação Especial e o paradigma da educação inclusiva no Brasil | 44 |
| | Marcos normativos no trato das políticas educacionais inclusivas na educação superior..... | 54 |
| | Adequações da política inclusiva na educação superior nas últimas décadas | 70 |

SEÇÃO III

| | | |
|----------|---|-----------|
| 3 | O PROGRAMA INCLUIR: ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: aspectos políticos e econômicos | 84 |
| | Termos conceituais e legais da acessibilidade | 84 |
| | O Programa Incluir e suas implicações da inclusão na educação superior..... | 94 |

SEÇÃO IV

| | | |
|----------|---|------------|
| 4 | A ACESSIBILIDADE SEGUNDO O PROGRAMA INCLUIR: Da implantação à implementação do atendimento aos estudantes com deficiência na Universidade Federal do Maranhão. | 103 |
| | O Programa Incluir na UFMA: elementos introdutórios de implantação..... | 104 |
| | Relatórios de Gestão sobre a acessibilidade na UFMA no período de 2013 a 2021 | 114 |
| | O Programa Incluir e a Diretoria de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão – DACES/UFMA: discussões | 144 |

SEÇÃO V

| | | |
|----------|--|------------|
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 161 |
| | REFERÊNCIAS | 166 |
| | APÊNDICE A – ROTEIRO PARA OBTENÇÃO DE DADOS DA DIRETORIA DE ACESSIBILIDADE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (DACES/UFMA)..... | 175 |

SEÇÃO I

1 INTRODUÇÃO

*“Somos, sem dúvidas, homens e mulheres cheios de esperança, pois temos que ter esperança do verbo esperar, porque há outros que têm esperança do verbo esperar, não é esperança, é espera: eu espero que dê certo, espero que funcione, espero que resolva... Esperançar é ir atrás, é juntar, é não desistir”
(Paulo Freire)¹*

Justificativa e objeto de estudo

Esta tese de doutorado, intitulada A POLÍTICA DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: um estudo sobre a implementação do Programa Incluir na UFMA, faz parte da Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais, vinculada ao Programa de Pós- Graduação em Educação - PPGED do Instituto de Ciências da Educação - ICED da Universidade Federal do Pará (UFPA)² sob a orientação da professora Dra. Fabíola Bouth Grello Kato.

A produção desta tese nos conduziu a uma reflexão do que fomos e em que avançamos em relação as políticas públicas sociais diante de uma realidade marcada por constante movimento e transformações, nos quais as aprendizagens adquiridas nos remetem às ações mais conscientes, por meio de uma visão crítica e reflexiva acerca de questões relativas à política da educação inclusiva, abordadas em dois pontos de vista: uma dos “caminhos e outra dos descaminhos” da implementação da acessibilidade no contexto da educação superior.

Quanto aos “caminhos”, tratamos das concepções inerentes às políticas sociais de cunho universalizante resultante do crescimento de forças sociais que se contrapõem à acumulação do capital e que se desenha no crescimento da noção de direitos sociais e de Estado de Direito.

Nessa vergadura, situamos o contexto da educação inclusiva que se alicerça por via jurídica e de regulações convertidos para o crescimento e fortalecimento das instituições no âmbito da sociedade civil em defesa contrárias às desigualdades e

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

² O Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) por meio do Edital nº 02/2019 realizou o Processo Seletivo Especial do Programa de Pós-graduação em Educação, turma Doutorado Interinstitucional (DINTER) UFPA – UEMA 2019 para o Curso de Doutorado em Educação.

injustiças sociais, portanto, a exclusão.

Em relação aos “descaminhos”, enfatizamos o contexto da política inclusiva e como o Estado formula essa política a partir de um processo de correlação de forças determinadas por interesses do capital. Uma política que é influenciada pelo ideário neoliberal dos organismos internacionais, com bases normativas que se traduzem aos interesses dos novos empreendimentos no campo educacional, capitaneados pelas plataformas empresariais, representativas dos interesses capitalistas, nesse ínterim, se produzem uma série de figuras jurídicas e políticas de mediação entre o Estado e a sociedade, que se materializam no processo de privatização, de destituição do patrimônio público-estatal.

Nesse contexto, podemos argumentar, como premissa da nossa tese, que a política inclusiva é pensada e conduzida pelas políticas sociais e trazem, em seu núcleo, uma contradição: de um lado, o atendimento depressões populares pela ampliação dos direitos sociais na perspectiva de cobertura universal de políticas públicas, com origem no Estado, sobretudo as de corte social, com destaque para a educação. De outro, na condução desse movimento político, são implantadas e implementadas políticas sociais³ de caráter focal ou compensatória⁴.

De acordo com Draibe (1993), o chamado neoliberalismo apresenta uma contradição em relação a concepção de justiça social, confrontando, de um lado, a tradição universalista que concebe direitos inalienáveis à população, principalmente aquelas relacionadas as políticas de corte social como saúde, educação, habitação, previdência, garantidos pelo Estado; de outro, os princípios de seletividade e focalização das ações públicas, inaugurados pela racionalidade neoliberal, sob os seguimentos mais vulneráveis da população, inaugurando, inclusive, a ruptura com o compromisso da gratuidade.

Desse modo, aqui relacionamos a política social com a questão da inclusão

³ Utilizamos o termo política social num contexto emergente das políticas sociais para a população, como garantidoras de itens necessários à sobrevivência substancial, de proteção e promoção social e de políticas ligadas a garantia mais equitativa de acesso a recursos escassos, assim como de políticas que incorporam uma série de ações ligadas ao reconhecimento cultural de minorias. Conferir em ZAMBELLO, Aline. O que é Política Social. Revista Agenda Política. Vol.4 – n.1 – janeiro/abril – 2016.

⁴ As políticas focais são políticas públicas afirmativas voltadas para grupos que sofrem discriminação étnica, racial, de gênero, religiosa. As políticas afirmativas têm como objetivo promover a inclusão socioeconômica de populações historicamente privadas do acesso a oportunidades. Conferir em DAFLON, V. T; FERES JÚNIOR, J; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas no ensino superior brasileiro: um panorama analítico. Cadernos de Pesquisa, v.43 n.148 p.302-327 jan./abr. 2013.

social, porque a perspectiva da inclusão educacional está atrelada à concepção de Direito, como uma concepção de direito social orientada pelos documentos, pelas diretrizes dos organismos internacionais.

Entretanto, a inclusão social orientada na perspectiva neoliberal não está preocupada em eliminar a pobreza, a miséria, a desigualdade, seu foco está em incluir a minoria, os excluídos, o que acaba inaugurando uma nova concepção de Direito forjada no novo tipo de estado: reformado, sem emprego, sem estabilidade e sem direitos.

A tese que defendemos parte do princípio de que, apesar da inclusão educacional entrar na pauta de políticas públicas, a concepção de inclusão ainda é restrita, orientada pela política focal, e não pelo Direito de tradição universalista.

É uma política que carece de recursos, de financiamento, de ampliação, pois está dirigida sob uma política de reorientação do gastopúblico social, com baixo orçamento, não abrangendo a necessidade do volume da demanda educacional dos estudantes com deficiência na educação superior.

Quanto às políticas focais, em linhas gerais, tem como objetivo regularizar o fluxo ou acesso a uma política pública estatal da qual uma população foi alijada, mas ela, para ser corrigida, precisa ser amparada por uma política universal de acesso, permanência, acessibilidade etc., o que nos faz entender que a política social perde seu caráter universal e se torna um mero programa paliativo e focal quando se dissociam por conta dos seus interesses, tornando-se contraditórias para atender as demandas das populações mais vulneráveis, desassistidas, descolarizadas, segregadas e excluídas.

Na vergadura da complexidade desse fenômeno político da implementação do Programa Incluir na educação superior, e suas implicações no contexto da inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal do Maranhão – UFMA, é que nos propusemos investigar se o referido programa, pelos indicadores orçamentais e de financiamento que são apontados ao longo desse estudo, teve evolução ou não, se houve avanço significativo com investimento maciço do Estado ou não.

Objetivou-nos uma análise da política inclusiva na educação superior, onde buscamos revelar se o Programa Incluir aumentaria a possibilidade de acesso e de acessibilidade dos estudantes com deficiência na UFMA se o Programa Incluir cumpriu com suas metas e ações na UFMA conforme estabelecido no Documento Orientador do Governo Federal

Em função dessa objetivação, discorreremos um debate sobre a política de inclusão das pessoas com deficiência no contexto das políticas sociais sob o ideário do Estado neoliberal, que, ao mesmo tempo em que se firma como uma política social de caráter universal, como é o caso da ampliação do acesso, com crescimento do contingente de estudantes com deficiência nos níveis mais elevados da educação, como exemplo na ampliação do atendimento educacional especializado por meio da implantação e implementação dos núcleos e diretorias de acessibilidade, orienta essa política nos moldes da lógica da focalização.

Apesar da aparente evolução no sentido da introdução deste debate em nível internacional e nacional, parte de concepção produzida em um contexto baseado na concepção filosófica de Milton Friedman (2014), o qual argumenta que o papel do Estado, para o financiamento do social, deve se reduzir ao nível dos mais necessitados, no campo assistencialista, direcionando o gasto público social a programas dirigidos aos setores mais pobres da sociedade. (DRAIBE, 1993).

Iniciamos nossa produção mencionando a escolha deste objeto de estudo, pelo qual expõe as razões implicadas trajetória acadêmica, associada à experiência profissional, ao tempo que gera expectativas pessoais e acadêmicas em relação ao Doutorado em Educação do PPGED da Universidade Federal do Pará.

Os percursos desta produção acadêmica consideram um marco histórico importante para descrevê-lo, a pandemia no Brasil, por se tratar de um desafio presente desde o início da escrita desta pesquisa, praticamente em março de 2020.

Com tantas coisas para pesquisar e escrever, tive que conviver e aprender continuamente com as incertezas terapêuticas e o desconhecimento da performance biológica do novo Coronavírus⁵. Naquele momento, o mundo ainda não sabia que, diante de uma nova realidade, muitos valores teriam que ser revistos.

Não foi e nunca será fácil lidar com um vírus que afeta a saúde humana, seus sintomas e as eventuais sequelas dessa doença, além das incertezas nessa experiência desastrosa da Covid-19⁵ que, até então, é pouco conhecida e estudada,⁶

⁵ Para apoiar a pesquisa sobre o coronavírus (Covid-19), a *American Society for Microbiology* (ASM) disponibilizou em acesso aberto [50 artigos científicos](#) publicados em 2019 nos 16 periódicos acadêmicos da ASM. Além disso, a entidade também criou uma página dedicada a [recursos sobre o COVID-19](#) com informação atualizada e análises de especialistas para pesquisadores, gestores e público em geral. Todos os periódicos estão disponíveis para a comunidade acadêmica brasileira através do Portal de Periódicos CAPES.

⁶ A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos

e suas demandas por recursos hospitalares e de medidas de isolamento e distanciamento social.

No caminho da pesquisa, e das primeiras linhas de escrita da produção desta tese, tive a clareza sobre os descaminhos do percurso por conta dos impactos da pandemia, no âmbito da credibilidade da ciência e nas relações sociais.

As universidades e os centros de pesquisas mostraram a sua importância para a sociedade, especialmente no Brasil⁷, justamente no momento e constantes ataques às instituições científicas, tanto em termos de reduções drásticas de financiamento, quanto em termos de uma grande campanha de desmoralização sobre a Ciência e os cientistas.

As motivações que impulsionaram as condições de produção da minha tese são de ordem pessoal, científica e política. Nesse contexto, destaco as circunstâncias históricas implicadas por determinantes sociais, políticos e econômicos, que me fazem pensar e rever situações, fatos, ideologias, visando compreender como isso se materializa e produz sentidos, o que impulsiona a necessidade de analisar os discursos e as marcas discursivas, tanto das narrativas dos sujeitos pertencentes e envolvidos na pesquisa, quanto dos documentos produzidos historicamente.

No que se refere ao aspecto pessoal, a motivação científica dá significado à minha formação como educador, devido as experiências que tive ao longo da minha trajetória, enquanto docente atuante nos níveis da educação básica e educação superior.

Nesse contexto, a tônica é a luta pela modalidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A utilização da expressão perspectiva será utilizada aqui nesta tese por conta do documento da Política de Educação Especial de 2008 que adota essa palavra, embora esse termo tenha várias conotações e múltiplos significados, a melhor compreensão pode estar atrelada com o modo como se analisa determinada situação ou objeto, podendo ser interpretada como um ponto de vista sobre uma situação em

sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório.

⁷ No Brasil, essas medidas passaram de simples recomendações de higiene pessoal (lavar as mãos com água e sabão, evitar tocar o rosto com as mãos sujas etc.) até a diminuição progressiva da circulação das pessoas em algumas cidades (uso de máscaras, isolamento social, bloqueio de cidades, *lockdown*) e a quarentena para os doentes que apresentam - sem sintomas. Todas essas recomendações foram e são necessárias para tentar evitar o colapso do Sistema Único de Saúde, que tem sido, ao longo dos anos, alvo de desmonte, recebendo poucos recursos financeiros.

específico.

Portanto, utilizaremos por constar nos discursos dos dispositivos legais e normativos, mas compreendendo que a educação inclusiva é uma realidade social em plenitude e efetivação que não pode ser mais concebida como uma perspectiva.

Motiva-nos pela temática do estudo, pela militância de pesquisador da área, proporcionando-nos um aprofundamento do entendimento sobre a implementação da política inclusiva na educação superior, materializada no contexto da regulação institucionalizada, reforçada no discurso dos documentos legais.

No âmbito da motivação científica, vale ressaltar a minha participação no Grupo de Pesquisa Diversidade, Gênero e Inclusão (GEDDIN) da UEMA, e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior da UFPA (GEPES), com significativa contribuição para a minha formação acadêmica e experiência profissional.

É uma oportunidade ímpar de investigar a complexidade da Educação Inclusiva, tendo em vista a ampliação dos meus estudos referentes à política educacional maranhense, especialmente sobre o processo de construção do paradigma da educação inclusiva, implementada no Estado do Maranhão.

A minha motivação política busca como ponto de partida pensar a educação, enquanto uma totalidade social, constituída de um conjunto dinâmico de relações, em um movimento complexo sócio-histórico da teorização de direitos fundamentais e humanos.

Pensar na positivação do direito educacional e suas políticas de acesso e de acessibilidade, o que implicará na análise da política social.

Utilizamos o termo “acesso” em concordância com Manzini (2005) relacionando-o com a busca de objetivos, enquanto processo para atingir algo, ou seja, para alcançar um objetivo.

A utilização do termo acessibilidade é em concordância com o pensamento de Manzini (2005) que considera o termo como algo mais concreto, palpável, nas condições concretas da vida cotidiana, podem ser observadas, implementadas, medidas, legisladas e avaliadas, isto é, criando-se condições de acesso a determinadas situações e/ou lugares.

Nesse sentido, consideramos relevante este estudo sobre a implementação do “Programa Incluir”, enquanto política inclusiva de acessibilidade na UFMA, no campus de São Luís do Maranhão (*Campus* de São Luís do Maranhão, chamado de Cidade Universitária Dom Delgado), com análise dos documentos ligados ao referido

programa na busca de informações empíricas por meio do Documento Orientador do Programa Incluir (Brasil, 2013).

O Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior tem como objetivo promover ações para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, a fim de assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições federais de educação superior. Foi desenvolvido pela Secretaria de Educação Superior em parceria com a Secretaria de Educação Especial e é voltado para inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, em cumprimento aos Decreto nº 5.296/2004. (BRASIL, 2004) e Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior”. Ministério da educação, 2007. (BRASIL, 2004).

Para efeito de compreensão das terminologias utilizadas neste estudo, consideramos estudantes com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

O uso do termo ‘pessoas portadoras de deficiência’ foi contestado pelos movimentos das pessoas com deficiência e modificado com a Portaria 2.344 de 03 de novembro de 2010. Dessa forma, tem sido extinto da legislação e documentos oficiais porque subentende-se que a pessoa ‘porta’ a deficiência, como algo que está fora dela e que pode ser eliminado. Portanto, em alguns textos utilizados nesta pesquisa serão utilizados o termo portador devido o momento histórico em que fora escrito e utilizado.

Para efeitos civis, a partir da publicação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (ONU, 2006), principal referência internacional sobre esse assunto. Assim ficou estabelecido o uso do termo pessoa com deficiência, pois a deficiência é parte da pessoa, mas não a adjetiva, isto é, não é a característica identitária única. Recomenda-se o uso da expressão “pessoas com deficiência”. Nesse sentido, utilizaremos nesta tese o termo originário utilizado nos dispositivos legais, embora concordemos com a mudança do termo.

Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado

em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008a, p. 15).

Levantamento inicial do estudo

A Inclusão na educação superior, enquanto um instrumento estratégico governamental dos últimos anos, precisa ser investigada a partir de um contexto político e econômico, uma vez que os fatos isolados não explicam a realidade, e que a real situação social é construída pela interação dos sujeitos, com a relação do fenômeno em tempo e espaço.

Sendo assim, o viés de construção desta tese parte do recorte da literatura sobre a política educacional brasileira e seus contornos ocorridos na educação superior no contexto das políticas inclusivas, o que nos fez aproximardos estudos e pesquisas produzidos, tanto pela relevância acadêmica da temática quanto por ampliar o nosso estudo.

Salientamos que a nossa produção acadêmica pode ser um contributo à educação inclusiva e à acessibilidade de pessoas com deficiência na educação superior, podendo complementar e/ou estimular outros estudos na área.

Pensando nisso, foi realizado um levantamento das pesquisas que se aproximam do nosso objeto de estudo, uma vez que revelam as temáticas que permanecem ao longo do tempo, assim como apontam as metodologias priorizadas por diversos pesquisadores, sendo capazes de fornecer elementos importantes para ampliar e aperfeiçoar a nossa pesquisa.

A busca nas produções acadêmicas *stricto sensu* foi realizada por meio de levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no período de 2013 a 2021, na qual foram utilizados os descritores do tipo “Acessibilidade”, “Acessibilidade na Educação”, “Inclusão na Educação Superior” e “Acessibilidade na Educação Superior” para a captura das produções voltadas para a temática do objeto de estudo, conforme a Tabela 1:

Tabela 1 – Produções e resultados de pesquisas voltadas para a temática da tese, mediante busca no banco de teses e dissertações da CAPES 2011 – 2019.

| PALAVRA-CHAVE | QUANTIDADE DE TRABALHOS – BUSCA GERAL |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| Acessibilidade | 322 |
| Acessibilidade na Educação | 290 |
| Inclusão na Educação Superior | 218 |
| Acessibilidade na Educação Superior | 120 |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Após o levantamento, obtivemos 950 produções científicas *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado. Foram lidos os resumos pertinentes à temática e, posteriormente, catalogados em um quadro com as informações de ano, autor, título, natureza, instituição de ensino.

Na busca, obtivemos 322 trabalhos com a temática de Acessibilidade, 290 com o título sobre Acessibilidade na Educação, 218 sobre Inclusão na Educação Superior e 120 trabalhos com contribuições acadêmicas que abordam a temática da Acessibilidade na Educação Superior.

Dos 120 produções obtidas, foram feitas as leituras pontuais dos resumos, introduções e considerações finais, o que resultou em optarmos em selecionar 10% das produções que abordam diretamente o Programa Incluir, apropriando-se das pesquisas de Santos (2013), Silva (2013), Silva (2014), Ciantelli (2015), Rangel (2015), Saraiva (2015), Santos (2016), Santana (2016), Pimenta (2017), Pereira (2017), Severino (2017), Sousa (2018), como mostra a Relação de Produções científicas *stricto sensu* sobre “Acessibilidade na Educação”.

Tabela 2 – Relação de Produções científicas *stricto sensu* sobre. “Acessibilidade na Educação Superior”.

| ANO | AUTOR | TÍTULO | NATUREZA | IES |
|------|----------------------------------|---|-------------|------------------------------------|
| 2013 | Cristiane da Silva Santos | Políticas de acesso e permanência de estudantes com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas. | Tese | Universidade Federal de Uberlândia |
| 2013 | Cleudimara Sanches Sartori Silva | Acesso e Permanência do Estudante Deficiente na Educação Superior: Análise do Programa Incluir na Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul (2005 – 2010). | Dissertação | Universidade Católica Dom Bosco |
| 2014 | Jackeline Susann Souza da Silva | Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior. | Dissertação | Univesidade Federal da Paraíba |

| | | | | |
|------|--|---|-------------|---|
| 2015 | Ana Paula Camilo Ciantelli | Estudantes com deficiência na universidade: contribuições da psicologia para as ações do Núcleo de Acessibilidade. | Dissertação | Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Bauru |
| 2015 | Luzia Livia Oliveira Saraiva | Núcleos de Acessibilidade e o Atendimento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais nas Universidades Federais do Nordeste brasileiro. | Dissertação | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| 2015 | Aline Batista Rangel | Inclusão de Pessoas com Deficiência na Universidade Federal Fluminense: acesso e permanência, possibilidades e desafios. | Dissertação | Universidade Federal Fluminense |
| 2016 | Jacirene Lima Pires dos Santos | O Programa Incluir na UFMT Acesso e Permanência na Educação Superior. | Tese | Universidade Católica Dom Bosco |
| 2016 | Leila Lima de Sousa Santana | Acesso e permanência na educação superior – estratégias e ações da divisão de acessibilidade e ações afirmativas/ DIAF na UFMS. | Dissertação | Universidade Federal do Mato Grosso do Sul |
| 2017 | PIMENTA, Cláudia Marisa Ferreira. Machado | Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual em uma Instituição de Educação Superior. | Tese | Universidade Federal da Bahia |
| 2017 | Josenilde Oliveira Pereira | Políticas institucionais de acessibilidade na educação superior: percursos e desafios para a inclusão de estudantes com deficiência na UFMA. | Dissertação | Universidade Federal do Maranhão |
| 2017 | Maria do Perpétuo Socorro Rocha Sousa Severino | Avaliação do processo de implementação do programa incluir na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012- 2014). | Tese | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| 2018 | Rafaela Santiago Sousa | O Impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Superior. | Dissertação | Universidade Federal do Piauí |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Observamos que a temática investigada apresenta crescimento no que se refere à produção acadêmica no nível superior, pois nos acervos selecionados foram 08 dissertações, sendo 07 de Instituições públicas e 01 de universidade privada e 05 teses, dessas, 04 da esfera pública e 01 do setor privado de ensino, o que demonstra a preponderância de pesquisas na educação superior pública.

Evidenciamos nas pesquisas que as universidades públicas brasileiras apontam barreiras de cunho arquitetônicos, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais e que elas vêm desenvolvendo ações para eliminar essas barreiras, porém essas ações ainda não são suficientes para a permanência e participação dos estudantes com deficiência, considerando que precisa de um projeto mais eficiente em prol da implementação de ações que contribuam para a permanência, buscando

influir, principalmente, a sensibilização das autoridades competentes.

Outro aspecto que merece um olhar mais atento é a questão relacionada às trajetórias de estudantes com deficiência, incluídos nas universidades, e às formas pelas quais são vitimados no enfrentamento do preconceito no contexto universitário, como nos mostram Santos (2013), quando aborda a problemática do preconceito e da falta de acessibilidade enquanto desafios ainda existentes para a inclusão de estudantes com deficiência no contexto universitário.

Silva (2014), na sua pesquisa, assevera que a acessibilidade é um tema que deve começar a ser tratado muito antes do vestibular porque existe uma série de barreiras que impedem as pessoas com deficiência de terem acesso à educação superior por vários fatores. A pesquisa também faz menção à política de acessibilidade do Governo Federal, que é muito lenta e pouco efetiva, além de não haver procedimentos de monitoramento e avaliação do Programa Incluir.

Outro fator que foi observado é o que diz respeito aos estudos de Ciantelli (2015), que sugere ações a serem desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade, com destaque para a atuação da Psicologia em favor da participação de estudantes com deficiência no ensino superior, na qual foi percebida a ausência de discussão em torno das contradições inerentes ao programa com suas dificuldades e limites.

Isso foi percebido nos estudos de Saraiva (2015), que realizou sua pesquisa com 12 Núcleos de Acessibilidade do nordeste brasileiro, nos quais analisou as ações desenvolvidas, sem considerar os aspectos financeiros e de base econômica.

A dissertação de Rangel (2015) investigou o processo de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal Fluminense, a partir da escuta das experiências dos estudantes com deficiência sobre as condições de acessibilidade física e atitudinal, destacando o Programa Incluir como política de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior e os aspectos da expansão, universalização e democratização.

Santos (2016) também analisou o “Programa Incluir” com pontuações relevantes, considerando que o núcleo de acessibilidade desenvolveu projetos de parceria com instituições filantrópicas, privadas e com organizações não governamentais, o que representa uma política de favorecimento privatista, típica do capitalismo.

Santana (2016), ao analisar a Política de Inclusão, apresentou a relação entre o “Programa Incluir” e a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF).

Os resultados demonstram que as disponibilizações de recursos para as instituições públicas por meio dos editais do “Programa Incluir” contribuíram para a implantação dos núcleos de acessibilidade nas Universidades, porém os recursos disponibilizados pelo Programa Incluir não promoveram o interesse das instituições públicas para a efetivação das ações relacionadas a permanência desses estudantes na educação superior, o que repercutiu na minimização dos recursos e, conseqüentemente, na precarização do trabalho educacional.

A Tese de Severino (2017) investigou a temática da avaliação de políticas públicas, demarcando como objeto de estudo o “Programa Incluir” que implementa recursos, serviços e apoios técnicos, mas que não viabilizam a inclusão educacional de acadêmicos com deficiência na UFRN o que a pesquisa sugere um redimensionamento do programa.

A pesquisa de Pereira (2017), ao investigar o processo de inclusão dos discentes com deficiência na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), pôde evidenciar contradições quanto aos serviços de apoio disponibilizados pelo Núcleo de Acessibilidade para assegurar com êxito a permanência dos estudantes com deficiência na educação superior.

A autora comenta que são identificados entraves, tais como a ausência na ampliação do atendimento do referido Núcleo, a falta de investimento em tecnologias assistivas e serviços especializados e de investimentos na infraestrutura do campus e do próprio Núcleo.

Os estudos de Pereira (2017) revelaram que, embora tenha um avanço nas políticas institucionais de acessibilidade e inclusão, no âmbito da Educação Superior, a partir do Núcleo de Acessibilidade, foi possível identificar alguns percursos bastante contraditórios, que expressam o movimento antagônico da sociedade capitalista e se impõem como desafios a serem superados pelo Núcleo e pela própria Universidade.

Pimenta (2017) analisou as condições de acesso e de permanência de estudantes com deficiência visual na Educação Superior, a partir da percepção

desses estudantes que puderam dar vozes às questões que permeiam a problemática dos fatores que interferem nesse processo de acessibilidade.

Foi possível averiguar a existência de algumas ações e práticas docentes de forma tímida e isolada que possibilitam a permanência desses estudantes na instituição.

Os estudos de Sousa (2018) analisaram o impacto na permanência de

estudantes com deficiência no ensino superior. A pesquisa evidenciou resultados contraditórios, pois revelaram que Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, trouxe avanços no processo de inclusão escolar no Brasil de modo a promover melhores condições de permanência.

No entanto, ficaram evidências contrárias que ainda existem, como as abordagens e metodologias excludentes, as barreiras arquitetônicas (obstáculos arquitetônicos), a escassez de materiais e tecnologias assistivas, além da ausência de empatia nas relações interpessoais e condições de autonomia. Referentes ao cotidiano universitário, destacaram o preconceito e o preparo insuficiente de servidores e bolsistas, além do convívio com docentes excludentes e inclusivos.

Sousa (2018) destaca a necessidade de investimentos, tanto financeiros, humanos e materiais, por parte da gestão para o pleno alcance dos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e, com isso, viabilizar a ampliação dos serviços existentes e promover a formação e capacitação dos profissionais no ensino superior.

A partir das leituras dos estudos apontados, as pesquisas elencadas, embora apresentem desafios para a democratização do acesso no ensino superior, não aprofundam o nosso objeto de estudo, pois as pesquisas que analisamos não tiveram a pretensão de enfatizar o contexto das políticas expansionistas e exclusivistas, que são influenciadas pelo ideário neoliberal dos organismos internacionais.

As análises sobre os programas, projetos e ações da política inclusiva na educação superior não fazem menção ao ideário neoliberal com bases normativas que se traduzem aos interesses dos novos empreendimentos no campo educacional, capitaneados pelos interesses capitalistas.

Os estudos apontados nas dissertações e teses dos autores citados, embora não discutam sobre o Programa Incluir, em seus econômicos e no âmbito financeiro, porém, serviram para nossa pesquisa, pois nas colocações e considerações finais os autores e autoras propõem o alargamento desse estudo, o que de alguma forma nos impulsionou a estudar e ampliar o debate com bases empíricas sobre a realidade que se apresenta.

As pesquisas concordam com a importância do Programa Incluir, porém suas análises ficam circunscritas no contexto da acessibilidade física e arquitetônica dos espaços adaptados para os estudantes com deficiência, o que nos impulsiona a estudar essa temática no âmbito mais abrangente da política de acessibilidade, no

que se refere às demandas da inclusão na educação superior.

Os estudos apontados têm como objeto central a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, porém não encontramos estudos, por exemplo, que analisam sobre a implementação do Programa Incluir na Universidade Federal do Maranhão, o que nos impulsionou a ampliar esse debate.

Motivado em abordar o fenômeno da educação inclusiva no âmbito do ensino superior, aparecem novos questionamentos e reflexões que fazem mediações acerca da vinculação das diretrizes governamentais sobre o discurso da inclusão social e, de modo específico, da educação inclusiva.

Assim, instiga-nos a ampliar os estudos sobre a política de acessibilidade na educação superior, que nos leva a compreender as mudanças das políticas inclusivas nesse contexto nas últimas décadas, ou seja, a política de acessibilidade implementada no âmbito da educação superior, no bojo do movimento inclusivo.

Questões e Objetivos da Pesquisa

Tendo em vista a implementação do Programa Incluir na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), do ponto de vista da política institucional de acessibilidade voltada para os estudantes com deficiência e suas implicações no contexto da inclusão educacional, sustentamos a ideia de que o Programa Incluir depende de orçamento financeiro cabível e adequado às reais necessidades e demandas do atendimento educacional especializado realizado pela Diretoria de Acessibilidade (DACES), o que nos leva a uma análise empírica dessa realidade com o intuito de investigar se os recursos disponíveis atendem às ações e atividades em prol da acessibilidade e na melhoria do atendimento aos estudantes.

Sendo assim, algumas questões norteadoras serviram de base para a objetividade da pesquisa, tais como:

- Qual é a concepção de educação inclusiva e acessibilidade das pessoas com deficiência no contexto do Estado neoliberal na lógica do capital?
- Quais os determinantes políticos e econômicos, presentes em manifestos nos organismos internacionais, que induzem a política de acessibilidade na educação superior?
- Que bases políticas estão alicerçadas no contexto das políticas inclusivas universalizantes e/ou focais no âmbito da educação superior?
- Quais são as mediações históricas, políticas e legais das mudanças e

adequações das políticas públicas inclusivas no contexto da educação superior?

- Qual a relação do “Programa Incluir” com a Diretoria de Acessibilidade da UFMA, em seus aspectos relacionados ao atendimento educacional especializado e a acessibilidade dos estudantes com deficiência atendidos pela referida diretoria?

Diante das questões apontadas, buscamos analisá-las e respondê-las no alcance da investigação sobre a política inclusiva na educação superior, por meio do objetivo geral:

- Analisar a implementação do Programa Incluir na educação superior e suas implicações no contexto da inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Em função dessa intenção, são desenhados alguns objetivos específicos, assim detalhados:

- Identificar a concepção de inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência no contexto das políticas públicas sob o ideário do Estado neoliberal e do capital financeirizado;

- Analisar os determinantes políticos e econômicos dos manifestos dos organismos internacionais, que induzem a política de acessibilidade na educação superior;

- Analisar as mediações políticas, legais e econômicas do Programa Incluir e suas implicações na acessibilidade dos estudantes com deficiência na educação superior;

- Investigar a implementação da política de acessibilidade à educação superior por meio do “Programa Incluir”, desenvolvido pela Diretoria de Acessibilidade da UFMA em seus aspectos relacionados ao referido programa, ao atendimento educacional especializado e à acessibilidade aos estudantes com deficiência.

Categorias de análise da pesquisa

As categorias defendidas neste estudo estão relacionadas com o contexto das relações sociais que, no mais das vezes, são relações antagônicas e contraditórias e que devem corresponder às condições concretas de cada tempo e de cada lugar.

Nesse passo, Oliveira (1988) assevera que elas são constituídas a partir de um contexto de relações sociais que, por sua vez, são relações contraditórias, ou seja, as categorias estão historicamente relacionadas com o movimento da sociedade e de todo seu contexto social, político, econômico e ideológico.

Sendo assim, as categorias de análise do objeto, enquanto categorias teóricas, são nos âmbitos da educação especial, educação inclusiva e acessibilidade na educação superior.

Vale ressaltar que, nesta tese, utilizaremos a expressão Educação Especial e Inclusiva, enquanto esfera educativo deve ser entendido como um processo social e político que tem como objetivo de eliminar obstáculos que limitam a aprendizagem e participação no processo educativo.

Educação Especial e Inclusiva como um processo educativo que tem uma metodologia pedagógica que combina noções da educação regular com a educação especial, enquanto uma modalidade de ensino que reconhece e valoriza as diferenças⁸ de todas as pessoas e entre todas elas.

No âmbito da educação especial e inclusiva, cabem algumas definições importantes sobre as singularidades de cada categoria. A Educação Especial é uma modalidade da educação escolar caracterizada por uma educação voltada para as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas- habilidades/superdotação.

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, conceitua a educação especial como sendo uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008a).

Portanto, essa modalidade acontece em todos os níveis e etapas da escolarização básica e superior, e deve oferecer atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, de forma integrada e transversal ao sistema regular de ensino.

Nesse entendimento, concebemos a educação especial como um sistema educacional especializado articulado com o ensino comum, por meio de conhecimentos, metodologias e propostas pedagógicas que assegurem um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, suplementar, complementar o ensino para atender às especificidades e

⁸ Compreensão do termo de acordo com Maria Teresa Eglér Mantoan na obra sobre Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? /. — São Paulo: Moderna, 2003, p. 20.

diversidade dos estudantes tendo em vista o acesso, a acessibilidade, a permanência, e um ensino de qualidade e emancipador que gere oportunidades iguais e equiparação dos direitos.

Em relação à categoria educação inclusiva, a Declaração de Salamanca (1994) estabelece que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.

Na Declaração de Salamanca, as escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus estudantes, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), conceitua a educação inclusiva como um paradigma educacional que se fundamenta nos direitos humanos, na igualdade e diferença como valores indissociáveis.

Nesse sentido, tomando como base esses dispositivos normativos, acrescentamos que a educação inclusiva é um movimento social em prol da superação das circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

A concepção de inclusão concebida aqui contempla a diversidade como predicado essencial para o desenvolvimento humano, reconhecendo a pessoa do outro como sujeito histórico e social. Nessa premissa, a inclusão projeta-se por mudanças de concepções socialmente construídas sobre o contexto das diferenças e nas atitudes que promovam a dignidade humana, a preservação da identidade e do respeito.

Corroboramos com Glat (2007) quando pontua que o novo paradigma da Educação Inclusiva traz como consequência um repensar de objetivos e de práticas da Educação Especial, tendo como espaço de atuação a escola comum, mantendo a especificidade do campo de saber. Por essa razão, ela considera que a Educação Inclusiva na contemporaneidade é uma questão atual da Educação Especial. Desse modo, a educação inclusiva deve se preocupar com o acesso, com a acessibilidade, permanência, removendo barreiras e promovendo o processo de ensinar e aprender

desses educandos, assim como a interação com os demais estudantes.

Ainda, para Glat e Blanco, uma escola inclusiva requer uma revisão das formas de interação, revendo a formação dos professores e de toda a equipe de gestão, transformando desde seu projeto político pedagógico até suas práticas avaliativas. Ao agir assim, a escola tende a desenvolver a inclusão social. (GLAT e BLANCO, 2007).

No âmbito da acessibilidade⁹ na educação superior, é necessário, primeiramente, entender o conceito de acessibilidade e, ao mesmo tempo, fazer distinção ao termo acesso que muitas vezes se aproximam em seus contextos.

Para o entendimento entre acesso e acessibilidade, seguimos a proposição de Manzini (2005), que esclarece que uma das interpretações que distingue acesso de acessibilidade é que o primeiro termo parece refletir um desejo de mudança e a busca a algum objetivo.

Acesso parece significar o processo para atingir algo. O termo acesso significa a necessidade de luta para alcançar um objetivo. Parece estar também relacionado à questão da atitude em relação à exclusão. (MANZINI, 2005, p. 31).

Já o termo acessibilidade, Manzini (2005) afirma que parece refletir algo mais concreto, palpável, pois o conceito de acessibilidade se sedimenta em situações que podem ser vivenciadas nas condições concretas da vida cotidiana, ou seja, a acessibilidade parece ser algo que pode ser observado, implementado, medido, legislado e avaliado. Dessa forma, criam-se condições de acessibilidade para que as pessoas possam ter acesso a determinadas situações ou lugares. (MANZINI, 2005, p. 31).

Para o conceito de acessibilidade, tomamos como referência inicial o texto da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que traz o conceito de adaptação razoável, que visa adequar o ambiente para melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência.

O conceito do termo “acessibilidade” aparece na Lei 10.098/2000¹⁰, que trata a

⁹ O termo acessibilidade começou a ser utilizado na década de 1940 na segunda guerra mundial como a condição de acesso para reintegração social dos mutilados por meio de serviços de reabilitação física e profissional na garantia de serviços médicos através de mudanças estruturais. Que eliminassem as barreiras arquitetônicas enquanto riscos às pessoas com deficiência (SASSAKI, 2004, p. 45).

¹⁰ A Lei 10.098/2000 conceitua acessibilidade além da questão de mobilidade e arquitetura quando estabelece no artigo 24, parágrafo único, inciso II professores, estudantes, servidores e empregados com deficiência ou com mobilidade reduzida tenham à disposição de ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas.

acessibilidade como uma questão de mobilidade, ou seja, proporcionar possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos, edificações, transportes, informação, comunicação e sistemas tecnológicos. (BRASIL, 2000).

Na educação superior, a acessibilidade não é algo novo. Nos EUA as universidades iniciaram um processo de adaptação física para se tornarem mais acessíveis no que resultou em 1970 na construção do primeiro Centro de Vida Independente (CVI) americano, a partir do qual se intensificou a discussão sobre as necessidades de mudanças arquitetônicas para que as pessoas com deficiência pudessem usufruir de todos os espaços sociais, incluindo os espaços educacionais, a partir de então o termo acessibilidade começa a ter destaque no contexto universitário (SASSAKI, 2004).

Nesse sentido, a acessibilidade na educação superior precisa ser mais implementada enquanto diretriz fundamental para a garantia do acesso, permanência e participação das pessoas com deficiência nesse nível de ensino.

Sendo assim, as IES precisam se organizar de maneira que atenda às necessidades dos estudantes e que possibilitem a eles condições de acesso ao conhecimento e de permanência no ensino superior. E a melhor maneira de compreender a inclusão do aluno com na instituição de ensino superior é tomar decisões que resultem em ações favoráveis à acessibilidade.

Essa discussão na educação superior se materializa em decorrência da política implementada no âmbito da democratização do ensino superior por meio da publicação dos editais do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, que foram lançados com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES).

As categorias teóricas do objeto de estudo, nos termos de educação especial, de educação inclusiva, do acesso e da acessibilidade têm, muitas vezes, sido mal interpretadas e confundidas, e nem sempre são discutidas com base nas políticas públicas, como condições para que a inclusão social e educacional ocorra, e elas nem sempre ficam definidas de forma concreta e real.

Em se tratando das categorias de análise do método, destacamos a categorias da totalidade, mediação e contradição no trato das políticas inclusivas na educação superior, que se organizam e se incorporam ao ideário neoliberal, com orientações reguladoras.

O contexto da implantação e implementação da política de acessibilidade nas IES exige uma análise mais aguçada dos determinantes históricos, políticos e econômicos atrelados à proposta da educação inclusiva em sua totalidade.

Na implementação da política inclusiva, voltada para o contexto da acessibilidade das pessoas com deficiência na educação superior, faz-se necessário indicarmos as mediações que se materializam por meio de pactos governamentais, sob a ótica das exigências políticas e econômicas, nas quais a educação superior se vincula às intencionalidades empresariais e privatistas.

A mediação é uma das categorias centrais da dialética, inscrita no contexto da ontologia do ser social, que pertence ao real e que está elaborada pela razão, para ultrapassar o plano da imediatez (aparência) em busca da essência do próprio movimento do objeto.

A partir da categoria mediação, por meio da razão teórica do movimento inerente ao real, será possível chegar o mais próximo da realidade e dissolver a aparência fenomênica, própria da facticidade (imediatez). Portanto, é preciso partir dos fatos empíricos, provocando passagens e conexões, deslocando-se do abstrato e buscando o máximo de mediações apreendendo a processualidade e os nexos lógicos que articulam os fatos, alcançando assim, a síntese de múltiplas determinações. (OLIVEIRA, 1988).

As contradições inerentes à política inclusiva de acessibilidade, no âmbito da educação superior, se efetivam pela redução do Estado brasileiro com o compromisso com as IES.

Essas contradições se concretizam pelos cortes expressivos dos recursos humanos e nos investimentos da produção científica, que afetam diretamente na implementação da acessibilidade na UFMA, o que nos leva a apresentar no decorrer deste estudo dados e indicadores referentes a esta questão.

A contradição é a qualidade dialética da totalidade de formas densa e complexa e, nesse movimento, a contradição é componente imprescindível para a sociedade, pois essa realidade social provida da totalidade também é contraditória (CURY, 1985).

Para Cury (1985), a contradição é destruidora, mas também é criadora, com superação, pois a contradição é intolerável. Os movimentos buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior.

O autor reflete ainda que, na sociedade capitalista, o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio. Tais contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social.

As categorias de análise do método para esta investigação apontam que, dentre as diversas questões que devem ser consideradas, é fundamental perceber que das contradições do sistema capitalista derivam as demandas e ações concretas para a formulação de políticas públicas para a Educação, e que elas estão atreladas a um conjunto de relações que envolvem trabalho e a correlação de forças determinadas por interesses do capital.

A análise das políticas, dos discursos aparentes, da lógica que o constitui e das contradições que possivelmente gera são fundamentais no processo de investigação. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019).

Enfatizamos que a inclusão dos estudantes com deficiência na educação superior, no que se refere a acessibilidade a exemplo do Programa Incluir, não se manifesta diretamente e não é apreendida de forma imediata, sendo necessária a busca dos referenciais teóricos e metodológicos que servirão de base para nossas análises.

Referencial teórico e metodológico

Quanto ao referencial teórico, apropriamo-nos de referências bibliográficas tendo em vista a contextualizar a Educação Especial, com um breve histórico da Educação Especial e o paradigma da educação inclusiva no Brasil, com os estudos de Bueno (1993; 1998), Cardoso (2003), Coelho (2008), Ferreira (2006), Jannuzzi (1985; 2004), Leitão (2001), Neves; Sant'anna (2005), Silva (2014), Nunes, (2012), Nogueira (2019).

Quanto aos documentos legais, foi necessário o levantamento da pesquisa documental, para captar o fenômeno contido nos documentos, contribuindo com a categoria da educação especial, educação inclusiva, educação superior e acessibilidade.

Assim entendemos que a pesquisa documental, produzi novos conhecimentos, novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como eles têm sido desenvolvidos, contribuindo com o contexto da educação especial.

A pesquisa documental utilizada, consiste num amplo exame de diversos materiais de análise sobre a política de acessibilidade na educação superior, e que

podem ser reexaminados, uma vez que o objeto de estudo tem sua dinâmica histórica, como é o caso do Programa Incluir na educação superior, buscando-se outras interpretações ou informações complementares.

A técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor e consideramos importante para nosso estudo por ser uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas. (HELDER, 2006 APUD KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015).

A pesquisa documental faz uso de documentos, enquanto sentido de prova, enquanto instrumento escrito que, por direito, faz fé daquilo que atesta para servir de registro ou comprovação de fatos ou acontecimentos enquanto um suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade que possa servir para consulta, estudo ou prova.

O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição. Permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008 apud KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015).

Para discutirmos os marcos normativos no trato da política de educação especial, partimos do contexto nacional e internacional a partir dos seguintes fundamentos legais apresentados na Tabela 3:

Tabela 3 – Marcos Normativos da Educação Especial.

| MARCOS NORMATIVOS | FONTE |
|---|---------------------------------|
| Constituição da República Federativa do Brasil. | (BRASIL, 1988) |
| Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. | (BRASIL, 1990) |
| Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. | (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994) |
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) | (BRASIL, 1996a) |
| Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. | (BRASIL, 1999) |
| Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva | (BRASIL, 2008) |

| | |
|---|----------------|
| 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 | (BRASIL, 2009) |
| Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência – Estatuto da pessoa com deficiência. | (BRASIL, 2015) |
| Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020 que instituiu a Política Nacional de Educação Especial. Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida | (BRASIL, 2020) |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Para tratarmos da acessibilidade na educação superior, examinaremos os dispositivos legais, conforme a Tabela 4:

Tabela 4 – Dispositivos legais da acessibilidade na Educação Superior.

| DISPOSITIVOS LEGAIS | FONTE |
|--|-----------------|
| Aviso Curricular nº 277. | (BRASIL, 1996) |
| Portaria nº 3.284/2003. Lei que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. | (BRASIL, 2003) |
| Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. | (BRASIL, 2004a) |
| Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. | (BRASIL, 2013) |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

A tese toma corpo com a análise do documento do Programa Incluir e suas implicações da inclusão na educação superior - o documento “Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior” (BRASIL, 2013), com seus determinantes políticos e econômicos voltados para o contexto da acessibilidade dos estudantes com deficiência na educação superior.

Para contribuir com a análise do documento “Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior” tomamos como base as pesquisas de Souza (2010), Castro (2011), Santos (2013), Silva (2013), Ciantelli (2015), Rangel (2015), Saraiva (2015), Santos (2016), Santana (2016), Pimenta (2017), Pereira (2017), Severino (2017),

Sousa (2018).

Na busca pela compreensão do fenômeno que nos propomos desvelar, o processo investigativo iniciou com a captura de fontes primárias e secundárias o que nos levaram a compreender quem o produziu, sua finalidade, para quem foi construída, a intencionalidade de sua elaboração e devem ser entendidos como uma forma de contextualização da informação, sendo analisados como dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na produção de versões sobre eventos. (CELLARD, 2008 apud KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015).

Para as fontes primárias, foram utilizados alguns documentos da UFMA que serviram de base para a pesquisa documental, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 5 – Documentos da Universidade Federal do Maranhão sobre o DACES/UFMA.

| DOCUMENTOS | FONTE |
|--|--------------------------|
| Resolução nº 121/2009 – Criação do Núcleo de Pró acessibilidade da UFMA. | (MARANHÃO, 2009). |
| Projeto Estratégias para Inclusão e permanência de Pessoas com Deficiências da UFMA. | (MARANHÃO, 2010). |
| Prestação de Contas Ordinárias Anual. | (MARANHÃO, 2012). |
| Guia da UFMA – 2013. | (MARANHÃO, 2014a). |
| Guia da UFMA – 2014. | (MARANHÃO, 2015a). |
| Relatórios de Gestão (2011 à 2022). | (MARANHÃO, 2011 - 2022). |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

As fontes secundárias abrangem a bibliografia por meio da revisão de literatura, com levantamento das produções acadêmicas obtidas nas teses, dissertações, artigos e outros, que abordam a temática da acessibilidade na educação superior, produzidos pelas agências de pesquisa como a CAPES, CNPQ e ANPED.

Outros levantamentos de registros documentais sobre a política institucional de acessibilidade na educação superior foram acessados em banco de dados do Banco Mundial (BM), Ministério da Educação (MEC), IBGE, Censo Escolar e outros, certificando-se de que as fontes pesquisadas já são reconhecidas de domínio público.

Quanto ao referencial metodológico, optamos pela abordagem quanti-quali que busca por dados na investigação e que percorrem caminhos diversos e de uma variedade de procedimentos, instrumentos e análise de dados da pesquisa.

A nossa pesquisa se caracteriza como análise documental na intenção de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com os dados coletados tornado a pesquisa e seus dados mais significativos.

A opção pela abordagem dos estudos qualitativos se dá pela busca por dados

na investigação como a análise documental na intenção de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com os dados coletados tornado a pesquisa e seus dados mais significativos. (KRIPKA; SCHELLER, BONOTTO, 2015).

No contexto da pesquisa qualitativa, a análise documental constitui um método importante seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, onde o pesquisador extrai os elementos informativos de um documento original a fim de expressar seu conteúdo de forma abreviada, resultando na conversão de um documento primário em documento secundário. (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015).

Os estudos qualitativos se caracterizam como aqueles que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual faz parte. Para tanto o investigador é o instrumento.

No norteamento metodológico da pesquisa, destaca-se os estudos de Chizzotti (2005); Szymanski; Almeida; Prandini (2002); Bogdan e Biklen (1994) e Kripka; Scheller, Bonotto (2015).

Para contribuir com a análise dos documentos, pontuamos que os documentos são produzidos por sujeitos históricos e na conexão entre documentos e sujeitos há um entrecruzamento entre a estrutura e o acontecimento e, mais ainda, o discurso tem um sentido e uma intencionalidade, onde os sujeitos são produtores dos seus discursos com sua linguagem e narrativa.

Levando em consideração os contextos discursivos da política inclusiva e os aspectos relacionados a acessibilidade destinados aos estudantes com deficiência, as condições de produção em seus contextos discursivos sobre a inclusão e acessibilidade na educação superior nos faz pensar que somos sujeitos de linguagem, interpelados ideologicamente, atravessados pelo inconsciente, significando práticas e dizeres em determinadas condições materiais, tanto da fala quanto dos documentos, que estão constituídos historicamente.

Arelado ao discurso produzido nas falas, realizamos a pesquisa na Diretoria de Acessibilidade da UFMA por meio da aquisição de informações nas fontes documentais no ano de 2021 e por contatos e conversas com a assistente social da DACES, no qual inquirimos sobre os aspectos relacionados ao Programa Incluir e a acessibilidade aos estudantes com deficiência.

Vale ressaltar que a análise temporal desta pesquisa compreende o período

entre 2013 e 2021, demarcando a implantação da política de acessibilidade nas IFES, por meio do Programa Incluir em 2013 e a implementação do Programa até 2021 na UFMA.

Estruturação da tese

A primeira seção compreende a introdução da tese e está organizada tratando, inicialmente, da justificativa e do objeto de estudo, seguidos do levantamento inicial do estudo, objetivos e categorias de análise da pesquisa, acrescido do referencial teórico e metodológico a ser trabalhado na pesquisa. Na segunda seção da tese, discorreremos sobre o estado neoliberal na sociedade capitalista e sobre a reconfiguração do papel do Estado tratamos a política de educação especial e inclusiva na educação superior.

Apresentamos alguns aspectos históricos da Educação Especial, enquanto modalidade da educação escolar, destacando alguns fatos que marcaram e sinalizaram a implementação da política organizada e desenvolvida a partir do paradigma da educação inclusiva no Brasil.

Nessa mesma seção, apresentamos os marcos normativos do contexto internacional e nacional e seu trato das políticas inclusivas na educação superior nas últimas décadas, e, em seguida, abrimos uma breve discussão sobre algumas mudanças e adequações da política de educação especial e inclusiva na educação superior que vem sendo contempladas à luz das lutas e conquistas do direito à educação.

Na terceira seção, analisamos o documento “Programa Incluir: acessibilidade na educação superior”, em seus termos conceituais e legais, e as implicações da acessibilidade na educação superior.

Na quarta seção, fazemos a análise acerca da acessibilidade segundo o programa incluir, desde a implantação do programa à implementação do atendimento aos estudantes com deficiência na Universidade Federal do Maranhão.

Para tanto, tratamos dos elementos introdutórios de implantação do Programa Incluir na UFMA, assim como os Relatórios de Gestão do período de 2013 a 2021. Com ênfase ao Programa Incluir e a Diretoria de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão – DACES/UFMA com análise e resultados da pesquisa na referida instituição.

Nas Considerações Finais, enquanto sexta seção, apontamos algumas

questões cruciais que foram abordadas no desenvolvimento deste estudo, destacando os elementos de análise e os novos olhares para aprofundamento da temática da nossa pesquisa.

SEÇÃO II

2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

"Todos são iguais perante a lei, mas será que as leis são iguais para todos? Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza, e o direito de ser diferentes quando as nossas igualdades nos descaracterizam".
(Boaventura de Sousa Santos)¹¹

Nessa seção apresentamos alguns aspectos históricos da Educação Especial, enquanto modalidade da educação escolar, destacando alguns fatos que marcaram e sinalizaram a implementação da política organizada e desenvolvida no Brasil.

Breve histórico da Educação Especial e o paradigma da educação inclusiva no Brasil.

JANNUZZI (1985) refere-se a essa questão quando afirma que muitas das ações e políticas da educação especial acabam por ajustar qualquer cidadão, entre eles, a população com deficiência ao modo de produção, o que faz entender dentro do bojo das políticas sociais do Estado capitalista.

A Educação Especial, por muito tempo, foi analisada através dos seus marcos históricos, difundidas pelas descobertas científicas, da criação das instituições, da estruturação da formação de profissionais nas descobertas de novas técnicas de enfrentamento dos paradigmas da segregação e da integração.

Atualmente, a Educação Especial é discutida por estudos, pesquisas, encontros, seminários e outros que manifestam suas produções acerca do atendimento educacional especializado destinado as pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre eles, os educandos com deficiência. Considera que a Educação Especial sai de seu espaço pedagógico- escolar e amplia sua atuação no campo de conhecimento com ênfase na análise da "situação social" do sujeito considerado deficiente. (COELHO, 2008).

As políticas públicas dirigidas à modalidade da Educação Especial nem sempre foram colocadas como prioridades do Estado no sentido de promover os ideais e princípios da educação inclusiva.

¹¹ In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 56.

Coelho (2008) considera importante vislumbrar os aspectos políticos e legais que, historicamente, se incorporaram na luta pela efetivação desses direitos, que nasceram das bases políticas dos movimentos sociais, dos debates e embates político-pedagógicos dos estudiosos da área e, principalmente, das escutas e reivindicações das pessoas com deficiência que lutam pela sua dignidade e direitos.

É preciso que a política educacional confronte as práticas discriminatórias e preconceituosas que se cristalizaram na educação brasileira, a partir da construção de sistemas educacionais inclusivos meio de mudanças estruturais e culturais que representam valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável, constituindo-se em um paradigma educacional enquanto ação política, cultural, social e pedagógica que avança em relação à ideia de equidade social e superação de práticas excludentes dentro e fora da escola.

O princípio da inclusão em sua totalidade passa a ser definido e estabelecido como uma proposta da aplicação prática da educação no contexto mundial, implicando na construção de uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania e seriam equiparadas suas oportunidades.

O discurso em torno do movimento da inclusão no campo educacional, se caracteriza como um movimento mundial pautado na concepção de direitos humanos, no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos em todos os espaços sociais.

O paradigma da educação inclusiva representa avanços na conquista da cidadania dos grupos excluídos da sociedade brasileira e por tratar de uma política em defesa do direito de todos a uma educação de qualidade e da organização de um sistema educacional inclusivo.

O paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em torno da aceitação e reconhecimento político das diferenças e da diversidade, porém, sob a égide do pensamento neoliberal de manutenção do Estado democrático, ou seja, de produtor de bens e serviços, o Estado passa a assumir função de coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil, o Estado de bem-estar social que perde espaço para o neoliberal.

O movimento da inclusão escolar surgiu nos Estados Unidos, por força de penetração de sua cultura e pelo poder da mídia durante a década de 90. Sua origem é apontada como iniciativas promovidas por agências multilaterais, que são tomadas

como marcos mundiais na história do movimento global de combate à exclusão social. O termo “inclusão” apareceu na literatura por volta de 1990, como substituto do termo “integração” (MENDES, 2006, p. 07).

As origens da inclusão social e escolar parecem estar atreladas a um projeto ideológico maior concebido pelo liberalismo socioeconômico do capitalismo central, cujas variações, na periferia do sistema, refletem os movimentos globais e se adaptam perfeitamente aos ajustes necessários à sua própria sobrevivência. (COELHO, 2008).

Assim, a história do atendimento educacional para as pessoas com deficiência, alicerçada por elementos da caridade, da religiosidade, do misticismo, do assistencialismo, toma espaço com a sociedade industrial, e as transformações sociais são montadas para o desenvolvimento da lógica do capital, com a força da iniciativa privada que produziram a exclusão das pessoas consideradas, ou mesmo, estereotipadas como não-produtivas, como comenta Leitão (2001, p. 54):

A força da iniciativa privada nesta história deve ser sempre ressaltada. A formação da sociedade industrial, as transformações sociais proporcionadas para o desenvolvimento do capitalismo, no século XX, produziram a exclusão do sujeito considerado não- produtivo e criaram formas de assistência e controle.

De promotor direto da reprodução do conjunto da força de trabalho, admitindo-a como sujeito de direito, o Estado passou a provedor de serviços sociais para uma parcela da sociedade definida agora como “excluídos”, ou seja, aquele contingente considerável que, potencialmente, apresenta as condições objetivas para desestruturar o consenso burguês. (NEVES E SANT’ANNA, 2005, p. 33).

Nesse ínterim, a discussão a ser tratada aqui é em relação a educação especial no contexto da educação inclusiva, uma vez que as políticas que regem esse tipo de educação se encontram em desenvolvimento no país promovendo a inclusão escolar dos estudantes público-alvo dessa modalidade de ensino, na garantia da escolaridade básica e superior.

Essa premissa se apoia na ótica da inclusão do ponto de vista do interesse de ter nossos direitos garantidos, enquanto cidadãos, no que diz respeito a primazia pela democratização do acesso e a inclusão na educação superior. Contudo, a forma como essa democratização se expressa no cenário social tem gerado inquietações, pois realça as contradições próprias do sistema capitalista. (PEREIRA, 2017).

A base da política de educação especial e inclusiva considera as condições e dinâmicas da educação escolar, tendo vista o modo capitalista e suas amarras

econômicas, o que nos leva a uma análise da totalidade das relações sociais, pensando na educação especial sob o ponto de vista da privatização da educação no meio educacional e a precariedade das condições de trabalho nas quais eles são submetidos a questões da acessibilidade, ou seja, o setor privado com seus valores e práticas transmitidos por meio das reformas educacionais que o favorecem.

Nesse enfoque, a política de educação especial, no início do século XXI no Brasil, foi montada pelos referenciais normativos e políticos que determinam, de forma precisa, os delineamentos e demais aspectos que lhes concebe a sua configuração política e social entrelaçada as práticas escolares de cunho economicista.

Com efeito, as políticas de educação especial no início do século XXI no Brasil em seus fundamentos políticos e econômicos foram realizados em consonâncias com os conceitos na sustentação política e ideológica, para a definição e estruturação da educação especial, voltando o pensamento para esse processo de escolarização dos estudantes e ao trabalho dos professores de educação especial. (Garcia, 2017, p. 29).

Os discursos políticos geraram mudanças para a elaboração de documentos que expressaram o resultado de acordo com o tempo e espaço histórico por diversas forças sociais. Com conjunto de conceitos em meio as disputas políticas, foram expostos “propostas, diretrizes e parâmetros” (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005).

Quanto à privatização no meio educacional, nas duas últimas décadas, algumas questões passaram a fazer parte da discussão sobre as políticas de educação especial no ponto de vista inclusivo.

Como exemplo disso, tem-se as implementações exclusivistas na educação superior, que apresentaram duas políticas neoliberais cada uma com a sua singularidade, uma relacionada ao amplo acesso à educação vinculada e a outra na privatização da educação, direta e indiretamente com participação do setor privado que desenvolvem ideias e objetivos no processo da implementação da acessibilidade sob a lógica da instrução do capital e de práticas privatistas.

A integralização da política inclusiva, de forma gradual, trouxe uma diversificação de atendimentos e propostas para atenderem a diversidade das necessidades do com deficiência, como implantação de núcleos, setores e diretorias de acessibilidade, na tentativa de promover nas instituições de ensino organização do trabalho pedagógico à classe comum, assim como as propostas de flexibilizações e adequações dos conteúdos e de planejamento de currículos mais flexíveis e

inclusivos.

Porém, ao longo dos anos, a implementação de práticas e ações inclusivas no Brasil foi alicerçada através de vários documentos legais e normativos como diretrizes, políticas, decretos, resoluções e dispositivos legais que foram aprovados nas duas últimas décadas, como vimos na seção anterior, que impulsionaram as reformas educacionais no âmbito da educação especial no Brasil, mas com caráter globalizante e focalista, com predomínio do modelo capitalista das práticas neoliberais que se materializam e interferem no aumento da exploração do trabalho humano e, que, conseqüentemente, vem- se recriando, transformando a realidade, revolucionando valores e práticas na sociedade vigente.

Essas práticas neoliberais se desenvolveram no Brasil, nas últimas décadas, por meio de programas específicos, pontuais e focalizantes, de difusão no âmbito do ideário de uma educação para o consenso sobre o mote do discurso de democracia, cidadania, ética e participação coletiva, e dentre esses, a inclusão social e escolar, como é o caso das políticas afirmativas de expansão e inclusão implementadas no âmbito da democratização da educação nas últimas décadas, e, é claro, a educação inclusiva no ensino superior.

Portanto, a nossa categoria de análise tem como premissa a discussão da educação especial no contexto das políticas inclusivas enquanto política social, que, pelas reformas educacionais brasileiras oriundas de 1990,

O país viveu intenso processo de reformas educacionais, expressos em ações e medidas que alteraram a configuração do sistema, bem como o objetivo das políticas que passaram a adotar modelos desreguladores e de descentralização que permitem a focalização das políticas sociais, em detrimento das políticas universalizantes. (OLIVEIRA, 2011, p 27).

Nessa compreensão, é necessário apontar alguns aspectos que estão ligados ao contexto das reformas educacionais no âmbito da reforma do Estadobrasileiro, que se caracterizou pelos processos da desregulação e desproteção, de modelos de políticas sociais de cunho compensatório e focalista.

Para Oliveira (2011, p. 33),

No quadro de reformas que o Estado brasileiro viveu na década passada, assistiu-se a uma opção clara por modelos de políticassociais de cunho compensatório e focalizadas nas populações mais vulneráveis...As políticas sociais orientadas para os muito pobres – que face a essa focalização, a política social tende a perder seu caráter universal e a se tornar um mero paliativo.

Os anos de 1980 foram marcados por diversas discussões internacionais

referentes à exclusão das pessoas com deficiência no campo educacional, em todos os níveis de ensino, no que tange ao prisma do acesso, das condições adversas no tocante a falta de acessibilidade, o que resultou na tomada de decisões frente às legislações específicas sobre acesso, acessibilidade e permanência nos diferentes níveis de ensino, por meio da elaboração de leis, decretos, resoluções, portarias etc.

Segundo Saraiva (2015), nos anos de 1990, se estampa um discurso inclusivo sobre o respeito aos princípios democráticos de igualdade, equidade e diversidade, fundamentando o sistema educacional brasileiro no contexto dos direitos humanos e no atendimento às necessidades sociais, porém num discurso acatado do mundo capitalista com reformas alicerçadas em princípios neoliberais, focados em estratégias globais de desenvolvimento econômico.

Nessa mesma década, a educação superior apresenta características marcantes, como a privatização, flexibilização e mercantilização, que auxiliam a expansão das Instituições privadas no território brasileiro, por meio das orientações do Banco Mundial com relação às políticas de educação superior, elas se tornam imprescindíveis na elaboração dos documentos para esse nível de ensino.

Assim, cada uma dessas orientações supõe explícitas ou implícitas concepções teórico-políticas em torno da educação superior e de suas relações com o Estado e a sociedade civil na tentativa de dar maior diferenciação institucional, com a criação de instituições não universitárias como colégios politécnicos, institutos profissionais e técnicos de ciclos curtos, *community colleges* (com dois anos de ensino acadêmico ou profissional), e ensino a distância. (SGUISSARDI, 2006).

Surge, assim, uma nova organização acadêmica brasileira dividida em universidades, centros universitários, faculdades Integradas, faculdades, escolas e institutos, centros federais de educação tecnológica (CEFET) e faculdades tecnológicas. (SGUISSARDI, 2006).

A maioria das instituições de ensino superior não são universidades, mas centros universitários, faculdades, institutos federais e centros federais de educação tecnológica, instituições que não tem a obrigação de atuar com ensino, pesquisa e extensão.

Esse impacto no contexto da educação superior é regulamento por força da lei, quando a LDBEN nº 9.394/96 regulamenta novas modificações na educação superior, seguindo o contexto político do período de sua aprovação, facilitando a criação de instituições de ensino superior privadas. (SGUISSARDI, 2006).

O que nos faz concordar com Silva Júnior (2005) quando afirma que a reconfiguração do ensino superior aponta para a universidade de resultados, cujo modelo padrão é comparado à empresas, ou seja, a universidade movimenta-se para qualificação da mão de obra ao mercado de trabalho, deixando de lado o conhecimento teórico, atendendo as características neoliberais evidentes nas IES, como por exemplo, a flexibilização, descentralização, privatização, mercantilização, entre outros.

Nesse contexto da relação entre educação superior e capital econômico, de formação terciária e mercadológica orquestrada pelo Banco Mundial, o Estado brasileiro vem reduzindo o compromisso político com as instituições de ensino superior públicas por meio da secagem financeira e de investimento maciço em programas de privatização do ensino superior para cumprimento das exigências do Banco Mundial e do Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento. (NUNES, 2012).

Como exigências econômicas, a educação superior se planeja com a mera preparação para o mercado de trabalho como um requisito básico para conquista no mercado de trabalho formal, vinculada às intencionalidades empresariais que fazem com que a educação superior se torne uma instituição prestadora de serviços e um quase-mercado (NUNES, 2012, p. 56).

Apesar de já ser reconhecido o direito das pessoas com deficiência, de modo específico, o acesso delas à educação superior, porém, ainda é reduzido, embora desde 2009 registra-se aumento no ingresso dessas pessoas, cujos resultados podem relacionar-se à implementação de programas governamentais, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o REUNI. Nesse ínterim, um dos indícios da mercantilização das instituições superiores no Brasil é o Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹², criado pela Lei nº 11.096/05. Esse programa expande o ensino superior privado no país, a partir da concessão de bolsas de estudos integrais ou parciais para estudantes com deficiência e pessoas de baixa renda.

As cotas do ProUni, ou ações afirmativas, são bolsas de estudo destinadas a grupos específicos da população: negros, pardos, indígenas e pessoas com

¹² Ao se inscrever, o candidato deve escolher, entre as vagas disponíveis, a faculdade onde pretende estudar, bem como o curso, unidade, turno e modalidade de concorrência: ampla concorrência ou cotas. (Fonte: <https://www.enemvirtual.com.br/prouni/como-funcionam-as-cotas-do-prouni/>).

deficiência. Essa medida tem o propósito de eliminar desigualdades, promovendo o acesso e a permanência de grupos historicamente discriminados ou vítimas de exclusão social no ensino superior.

O estudante que desejar se inscrever na modalidade de concorrência “ações afirmativas” (cotas) deverá preencher ao menos um dos requisitos, tais como ser negro, ser pardo, ser indígena ou ter algum tipo de deficiência, com critérios de, pelo menos, 450 pontos na média das provas do Enem mais recente, sem ter zerado a redação, não ter diploma de nível superior e atender a critérios específicos de renda.

Além disso, o ProUni pede que os candidatos se encaixem em pelo menos uma das condições assim apresentadas: Ter feito todo o ensino médio em escola pública ou como bolsista integral de escola particular; ter feito parte do ensino médio em escola pública e parte como bolsista integral de escola particular; ser pessoa com deficiência e/ou ser professor efetivo da rede pública de ensino básico concorrendo a bolsa para curso de licenciatura.

Na mesma direção, o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) foi criado com o propósito de disponibilizar créditos financeiros para os estudantes pagarem cursos superiores privados. Ambos os programas indicam a tendência governamental de privatização da formação superior, principalmente para as populações de baixa renda e pessoas com deficiência.

O maior número de estudantes no ensino superior também pode ser influenciado pelo Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, estabelecido por meio do Decreto 6.096 de (24/04/2007) que aumentou número de ingressantes nas IFES.

A partir do levantamento nas bases de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020) sobre o número de matrículas de estudantes com deficiência no Brasil entre os anos de 2015 e 2019, observa-se que o número matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2019, um aumento de 34,4% em relação a 2015. O maior número delas está no ensino fundamental, que concentra 70,8% das matrículas da educação especial. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2015 e 2019, percebe-se que as de ensino médio são as que mais cresceram, um acréscimo de 91,7%. (INEP, 2020).

Entretanto, é importante informar que, entre os anos de 2009 e 2018, dados do

Censo da Educação Superior apontam um aumento de 113% do número de estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação. Segundo a

Constituição brasileira de 1988, a educação é garantida enquanto direito social, sendo dever do Estado efetivá-la mediante atendimento educacional, de preferência, na rede regular de ensino às pessoas com deficiência. Diante desse aparato legal, uma série de outros mecanismos foram necessários no sentido de implementar políticas educacionais inclusivas, permitindo o acesso de pessoas com deficiência às universidades (COSTA & OLIVEIRA, 2020).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), nos últimos anos, no Brasil, mostrou, através de dados, um aumento das matrículas de pessoas com deficiência no Ensino Superior, como mostra Costa; Oliveira (2020, p. 78):

[...] alcançando 33.337 em 2019. Dessas, 19.654 (58,9%) em instituições privadas e 13.723 (41,1%) em instituições públicas de ensino. Do total de estudantes matriculados em instituições públicas, 10.602 (77,3%) estavam em Instituições Federais, 2.542 (18,5%) em Estaduais e 579 (4,2%) em Municipais.

O Governo Federal criou políticas públicas que favorecem o acesso a esse nível de educação. Destacam-se o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) que é específico para pessoas com deficiência e que objetivou fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade com espaços e profissionais qualificados, articulados entre os diferentes órgãos e departamentos das universidades –, o Programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI eo Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

Entretanto, o ingresso dos estudantes com deficiência não significa que a inclusão de fato está ocorrendo, se torna necessário, portanto, discutir sobre os aspectos relacionados à permanência desses estudantes no ambiente universitário. Esse acesso implica em processo de mudança e está relacionado a criar condições legais e direitos igualitários, como é caso da acessibilidade. (MANZINI, 2008).

Diante desse contexto contraditório da política inclusiva, faz-se necessário analisar a implementação dos programas de ações afirmativas adotada nas universidades federais desde as cotas para o ingresso da pessoa com deficiência nas universidades até os Núcleos e de Diretorias de Acessibilidade, órgãos implantados por meio do Programas de Acessibilidade na Educação Superior do governo federal, o qual teve por objetivo assegurar o acesso e a permanência do com deficiência nas universidades.

Rossetto (2009) comenta que, apesar do sistema de cotas representar um avanço na democratizar do acesso à educação de pessoas com deficiência, ele sozinho não tem condições e não é suficiente para garantir a permanência na universidade, pois, além do acesso, exige-se uma reorganização do processo de ensino-aprendizagem e de ações específicas para o efetivo atendimento das necessidades desse público.

Rossetto ainda esclarece que

As pessoas com deficiência enfrentam uma série de dificuldades para poderem ingressar numa Universidade e, quando ingressam, encontram ainda dificuldades para prosseguirem seus estudos, principalmente pela inexistência de uma política institucional de acompanhamento que permita identificar suas necessidades educativas e preparar as instituições e seus professores para atendê-los. (ROSSETTO, 2009, p. 3-4).

Alguns documentos foram importantes, na medida em que garantiam a entrada de pessoas com deficiência nas IFES, como é caso das Portarias Normativas n.º 21, de 5 de novembro de 2012 a n.º 9, de 5 de maio 2017 que fazem menção ao número de estudantes com deficiência nas IFES. Vale destacar a Lei 13.409/2016, que altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012 e dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Além disso, a possibilidade de maior número de ingressantes com deficiência nas IES públicas também foi oportunizada pelo Decreto n.º 9.034/2017 que, no Artigo 2º parágrafo II, indica que a proporcionalidade de vagas reservadas a autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência deve atender à distribuição populacional desses grupos na unidade federativa.

Entendemos que os documentos legais se fazem necessários já que os grupos de pessoas que são de alguma forma desfavorecidos desse acesso: raça parda ou preta, mulheres, jovens de regiões fora do Sudeste, e aqueles que têm algum tipo de deficiência, têm ainda mais dificuldade de acesso com a progressão dos anos de estudo na educação formal, sendo o ensino superior àquele em que essas populações têm ainda menor acesso. (NOGUEIRA, 2019).

É necessário mais ainda que as políticas institucionais de acessibilidade no ensino superior contemplem também todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, como as professoras e professores, gestoras e gestores, e demais pessoal administrativo, no sentido notabilizar a permanência dessas pessoas nas IES.

Para favorecer o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, é necessário a preparação de profissionais para o atendimento às necessidades educacionais desse grupo de estudantes, garantindo, inclusive, sua participação das pessoas com deficiência nos processos formativos e legais que são necessários para a implementação das políticas inclusivas na educação superior, como analisaremos no item a seguir.

Marcos normativos no trato das políticas educacionais inclusivas na educação superior.

Para as políticas institucionais de acessibilidade promoverem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no campo educacional, faz-se necessário, nessa construção, uma análise mais apurada dos processos formativos e legais, oriundos dos manifestos normativos e jurídicos que induzem a política, e que pontuam as bases que estão alicerçadas nesse contexto, com suas mudanças e adequações reguladas na política inclusiva na educação superior.

Enfatizamos que o teor político manifestado na política inclusiva é influenciado pelo ideário neoliberal estabelecido pelos organismos internacionais, com bases normativas que se traduzem aos interesses dos novos empreendimentos do capitalismo no campo educacional, capitaneados pelas plataformas empresariais representativas dos interesses capitalistas.

Surge, portanto, uma série de figuras jurídicas e políticas de mediação entre o Estado, que se materializa nos marcos normativos com o processo de privatização, e, conseqüentemente, de destituição do patrimônio público estatal. O que nos leva a conhecer os referidos marcos normativos no contexto internacional e nacional da política de educação especial.

No contexto internacional, o trato estabelecido pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990); Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (1994).

No campo da legislação brasileira, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (1999); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos

das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (2009); Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (2011); Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência - Estatuto da pessoa com deficiência (2015); Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020 que instituiu Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2020).

Em se tratando dos documentos internacionais em defesa da educação para todos, eles foram resultantes de encontros dos Estados - membros que constituem a Organização das Nações Unidas, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990) e as diretrizes da Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (1994) influenciaram as leis e políticas educacionais brasileiras para a inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino nos últimos anos.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), A Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, desenvolvida em 1990, implicou em fortalecer o compromisso com o ensino educacional e promover a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Essa declaração propõe incluir as pessoas que estão contidas em situações que impossibilitam o acesso contínuo no ambiente escolar e no âmbito da educação especial que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiências requerem atenção especial. “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (BRASIL, 1990, artigo 3, item 5).

Esse compromisso global com a educação especial e com a educação em si relembra aos países signatários que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro, devem estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. (BRASIL, 1990).

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem, necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade,

participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (BRASIL, 1990).

A Conferência de Jomtien, na Tailândia (1990), em seu Art. 1º, preconiza que cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (BRASIL, 1990).

Com efeito, a referida conferência representa o consenso mundial sobre o papel da educação básica e o compromisso de garantir atendimento às necessidades básicas de aprendizagem a todos, destacando a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade quando recomenda a adoção de medidas que garantam a igualdade de acesso à educação às pessoas que tenham quaisquer categorias de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Visando enfrentar o desafio e construir projetos capazes de superar os processos históricos de exclusão, a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990¹³, chama a atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo planificar ações para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem¹⁴ e promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o

¹³ Nome genérico dado à conferência desenvolvida na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional,... Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.

¹⁴ O Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem deriva da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, da qual participaram representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento, e organizações não-governamentais.

meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente. (BRASIL, 1990, p. 17).

O entendimento doutrinário da conferência induz o discurso de que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional, admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível.

Fundamentado no conhecimento coletivo e no compromisso dos participantes, o Plano de Ação foi concebido como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais (ONGs) e todos aqueles comprometidos para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos, com a meta da educação para todos.

Mas, a concretização pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica, é necessário um enfoque abrangente, um enfoque mais abrangente para superar as disparidades educacionais, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir espaços escolares integradores e sem qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais, como estabelece a Declaração:

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (BRASIL, 1990, p. 25).

A Declaração de Salamanca proclama que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência requerem atenção especial e que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação das pessoas de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

(BRASIL, 1990). Esse discurso doutrinário dá ênfase às políticas universalizantes e pontuais de responsabilidade e solidariedade internacional, como mostra um dos princípios da declaração:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas. Todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a compartilhar, com vistas à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes. (BRASIL, 1990, p. 30).

Nesse sentido, todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar ao campo educacional dirigidos, inclusive no que se refere ao investimento, assumindo função de coordenadores das iniciativas privadas da sociedade civil, e o contexto macroeconômico nacional e internacional passa a ser gerenciado sob a égide do Estado neoliberal.

A educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico.

O Documento tem como objetivo fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social e é considerado um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Declaração sobre Educação para Todos de 1990.

O ideário educacional fora pautado em dimensão mundial e ratificado em 1990, em Jomtien-Tailândia, quando educadores oriundos de diversos países se reuniram na Conferência Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem e aprovaram a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Deve-se salientar que foram registrados importantes tentativas de enfrentamento do desafio de que todas as escolas, como integrantes do contexto social, criem melhores oportunidades de aprendizagem básica, para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos, tal como preconizado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

As estatísticas apresentadas no início dos anos de 1990 evidenciaram a necessidade e a importância de se destacarem os direitos das pessoas com deficiência, pois,

Mais de 100 milhões de crianças, incluindo-se cerca de 60 milhões de meninas, não tinham acesso à escolarização primária. Das 600 milhões de pessoas com deficiência no mundo, 150 milhões estavam com menos de 15

anos de idade, sendo que menos de 2% dessas pessoas recebiam qualquer modalidade de educação, apesar dos esforços e das recomendações de organismos nacionais e internacionais. (BRASIL, 1997, p. 45).

A Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (1994) foi um encontro de Salamanca, ocorrido na Espanha, no período de 7 a 10 de junho de 1994, onde aconteceu um momento em que os líderes mundiais e o sistema das Nações Unidas na tentativa de tornar realidade a universalização da educação.

Assim, na Conferência de Salamanca, foram estabelecidos os principais objetivos a inclusão de todas as crianças do mundo nas escolas e a reforma do sistema educacional para tornar esse objetivo possível.

As diretrizes da Declaração de Salamanca enfatizam o princípio da inclusão enquanto uma política de acessibilidade comprometida com novas formas de organização dos espaços e serviços oferecidos dentro da instituição de ensino superior, que passa a constituir a diretriz principal de orientação ao acesso e participação das pessoas com deficiência no sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

O documento estabelece que as instituições educacionais se tornem mais acessíveis por meio da flexibilização e adaptação com a finalidade de incluir também os estudantes com alguma necessidade educacional.

Diante desses dois marcos normativos internacionais que influenciaram o discurso inclusivo na esfera educacional, há que se problematizar a contradição existente nos dispositivos legais estabelecidos, pois, ao mesmo tempo em que esses acordos sociais de escopo internacional foram importantes para o debate e a incorporação jurídica de leis de inclusão e de acesso, por lado, a racionalidade que orienta estes acordos são partes da estratégia capitalista monopolista e passagem para o capitalismo financiasta, com estado flexível.

É nesse cenário que se cortinam nuances de uma educação especial e inclusiva que passa a ser definida como uma proposta da aplicação prática da educação no contexto mundial, implicando na construção de uma sociedade democrática na qual todos e todas as pessoas conquistariam sua cidadania e seriam equiparadas suas oportunidades, em torno da aceitação e reconhecimento político das diferenças e da diversidade.

Mas também é nesse mesmo contexto que a política educacional passa a ser

planificada sob a égide do pensamento neoliberal de produtor de bens e serviços, quando a conferência estabelece que as necessidades básicas de aprendizagem para que todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, e que será essencial mobilizar novos recursos financeiros e humanos.

A política de educação especial brasileira, em seus marcos normativos, passou por alterações de cunho jurídico e institucional atrelados aos manifestos políticos nacionais e internacionais que induziram os pactos governamentais à implantação e implementação da política de educação especial e inclusiva.

Esse contexto se desenvolveu num cenário contraditório de inclusão e exclusão, em que se buscou atender as necessidades das pessoas com deficiência que não estavam na escola, e os que estavam, mas também adequar-se às demandas apresentadas sob a lógica das políticas neoliberais de educação para todos preconizados em 1990.

Assim, emerge, em nível mundial, a defesa da concepção de uma sociedade inclusiva que se fortalece na crítica às práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais e ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares.

É nesse ínterim, a partir dos anos de 1990, que os governos no Brasil, nos moldes mundiais, assumem um outro ciclo do capitalismo, enquanto uma nova etapa da economia com uma dinâmica de racionalidade privatista, mercantil, políticas de mediação entre o estado e sociedade que se materializa nas exigências dos organismos internacionais que induzem a um prisma de privatização e de destituição do patrimônio público estatal.

Mas, é preciso que se façam mediações acerca da vinculação das diretrizes governamentais sobre o discurso da inclusão social, e de modo específico da educação inclusiva, financiada pelo Banco Mundial e por outros organismos internacionais sintonizados com os valores da mercantilização da educação utilitarista realçadas pelas contradições próprias do sistema capitalista, visto que nos anos iniciais do capitalismo neoliberal, as medidas do Consenso de Washington, reduziram a intervenção direta do Estado na economia e nas áreas sociais. (BRESSER-PEREIRA, 1991).

Essas medidas trouxeram como consequência imediata o aumento da pobreza em nível mundial. Mercado com justiça social foi a solução encontrada pelos governos capitalistas para a correção de rumos do projeto

político neoliberal para o século XXI. (BRESSER-PEREIRA, 1991, p. 25).

Em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil determina o princípio da igualdade perante a lei, definindo os mesmos direitos e deveres sem que seja permitido qualquer tipo de distinção com base na origem, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação, como a deficiência.

Constituição de 1988 há uma seção específica para retratar os direitos dos cidadãos e deveres do estado quanto a garantia à educação.

No art. 205 da referida Constituição está previsto a educação como uma garantia a todos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Constituição da República Federativa do Brasil em seus artigos 1º, 3º, 5º, 205 e 206 estabelece como postulados filosóficos a cidadania e a dignidade da pessoa humana e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Garante ainda expressamente o direito à igualdade e o direito de todos à educação visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

A Constituição da República Federativa do Brasil estabelece como um dos fundamentos a dignidade da pessoa humana; (BRASIL, Artigo 1º, inciso III, 1988) e no Artigo 3º, inciso IV estabelece como um dos seus objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil o de promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação e declara que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. (BRASIL, 1988, Artigo 5º).

O Artigo 205 da Constituição da República, que estabelece ser a Educação um direito de todos, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal elege como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e acrescenta que o dever do Estado com a educação deve ser efetivado mediante a garantia de acesso aos

níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (BRASIL, 1988, Art. 2008, V).

O art. 208 há um inciso que garante que é o dever do estado oferecer o atendimento especializado para as pessoas com deficiência, preferencialmente que o atendimento ocorrerá na rede de ensino quando prevê a garantia do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, inclusive como forma complementar ou suplementar de escolarização; (BRASIL, 1989, Artigo 208, inciso III).

A Lei 7.853/89, Lei que institui a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) que foi o primeiro órgão do governo federal responsável por assegurar diretamente direitos das Pessoas com Deficiência, cujo artigo 8º do inciso I, representa um significativo avanço no marco-legal de garantia de acesso à educação para crianças, jovens e adultos/as com deficiência porque criminaliza e penaliza a discriminação baseada na deficiência e a exclusão educacional: “recusar, suspender, procrastinar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (BRASIL, 1989, p. 2).

Em 1996, a Lei de Diretrizes da Educação nacional - LDBEN nº 9.394/96, dedicando o Capítulo V para expor as garantias e deveres referentes à educação especial, caracteriza, em três artigos, a natureza do atendimento especializado. De modo geral, configura-se a compreensão positiva de uma Educação Especial mais ligada à educação escolar e ao ensino público. (BRASIL, 1996, capítulo V).

LDBEN define a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais e haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial (BRASIL, 1996, Art. 58).

Para a LDBEN nº 9.394/96 a Educação Especial é uma modalidade de Educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades educacionais especiais. Sempre que necessário, deve haver serviços de apoio especializados, na escola regular, para atender às particularidades dos estudantes de Educação Especial.

Quanto ao atendimento educacional a lei estabelece que o mesmo deve ser feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições

específicas dos estudantes com necessidades educacionais especiais, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

No artigo seguinte da LDBEN é exposta a responsabilidade das escolas perante os estudantes com deficiências. Como por exemplo, assegurar “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” (BRASIL, 1996).

Outro ponto importante da LDBEN é a educação especial para o trabalho, que tem como objetivo assegurar a efetiva integração na vida em sociedade:

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 (BRASIL, 1996, p. 36).

A legislação ressalta que os sistemas de ensino devem assegurar também o oferecimento de uma Educação Especial para o trabalho, visando à efetiva integração dos educandos com necessidades especiais na vida em sociedade, incluindo condições adequadas para aqueles que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, bem como para aqueles que apresentarem uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. Essa possibilidade de inclusão dar-se-á mediante a articulação com os órgãos oficiais afins.

Por último, também se constitui em um papel dos sistemas de ensino assegurar aos estudantes com necessidades educacionais especiais o acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

É papel dos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino estabelecer critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público; porém, o poder público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio as instituições especializadas e privadas.

Em 1999, o Decreto nº 3.298¹⁵, dispõe sobre a Política Nacional para a

¹⁵ DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999 - Regulamenta a Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989,

Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999). Esse Decreto em seu art. 24 regulamenta a educação especial como uma modalidade transversal que perpassa em todos os níveis e modalidades de ensino da educação brasileira. Esta lei aborda os demais setores além da educação: saúde, trabalho profissional, transporte entre outros.

A referida legislação estabelece que a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa com deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino (BRASIL, 1999, Art. 24, Inciso I).

A concepção apresentada nesta legislação é direcionada a pessoas com deficiência que apresentam características para integrar a rede regular de ensino. Assim, iniciando um processo seletivo de pessoas que podem ou não participar do ambiente educacional a partir de suas especificidades.

Entretanto, diferentemente da LDBEN, o decreto n. 3.298/1999 oportuniza a ampliação das ações da educação especial a todos os níveis de ensino, ou seja, a inclusão do nível superior nas demais medidas.

Em 2008 foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), que define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, tem como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis pressupõe a adoção de medidas de apoio específicas para garantir as condições de acessibilidade, necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência, em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social.

"[...] a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. (ONU, 2006, p. 79).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

Inclusiva (BRASIL, 2008a) no que se refere à educação superior apresenta que a educação especial se concretiza a partir de ações que promovam acesso, permanência e participação dos discentes.

Discorre, sobretudo que a necessidade do planejamento e organização de recursos e serviços para o desenvolvimento de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que precisam ser ofertados desde os processos seletivos, perpassando pelo desenvolvimento de todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008a).

No Brasil, o Decreto 6.949/2009 dá força constitucional à Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, documento que foi um marco normativo importante na luta das pessoas com deficiência no contexto das relações sociais e por se tratar da reafirmação do conteúdo da Declaração dos Direitos Humanos (1948) no pacto internacional para a construção de metas que garantam o usufruto dos bens econômicos, sociais, culturais e educacionais ao grupo constituído por pessoas com deficiência. (BRASIL, 2009).

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

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015¹⁶, destina-se a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, na qual apresentamos cinco pontos importantes que tratam da definição da pessoa com deficiência, mercado de trabalho, inclusão escolar, acessibilidade e saúde. (BRASIL, 2015).

Quanto à definição da pessoa com deficiência, a referida lei amplia o conceito

¹⁶ A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecido como Estatuto da Pessoa com Deficiência, começou a ser aplicada no dia 06/01/2016 e que tem como objetivo principal deficiência, trazendo novidades quanto a capacidade civil e estabelecendo diversos direitos para essas pessoas.

e estabelece critérios mais flexíveis, considerando a pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, de longo prazo, que pode dificultar a convivência. Se for necessária uma avaliação da deficiência, ela deverá ser biopsicossocial e considerar os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais. (BRASIL, 2015, art. 2).

No que tange ao mercado de trabalho, segundo o Estatuto, (Brasil, 2015) as empresas com 100 ou mais empregados devem preencher de 2% a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência habilitadas. Além disso, a pessoa com necessidades especiais terá assegurado o uso de tecnologias apropriadas, quando necessário no exercício de cargo público. Outro benefício ao trabalhador especial é o auxílio-inclusão para quem exercer atividade remunerada, conforme instituído no art. 27 da lei.

Em relação à Inclusão Escolar, o Estatuto estabelece que as instituições de ensino devem seguir as disposições específicas sobre inclusão, apoio educacional e acessibilidade às pessoas com deficiência. O poder público deve assegurar a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino.

Vale ressaltar que referido Estatuto constitui crime com pena de reclusão de 02 a 05 anos recusar, cobrar valores adicionais ou cancelar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência. (BRASIL, 2015, Art. 98).

Quanto à acessibilidade, a lei ainda estabelece regras de acessibilidade a serem observadas por todos os sítios de internet, canais de comercialização virtual, anúncios publicitários e obras intelectuais, assim como instituições de ensino, que devem proporcionar a inclusão digital, cultural e educacional das pessoas com deficiência. Com relação à habitação, o Estatuto prevê que, no mínimo, 3% das casas fabricadas com recursos de programas habitacionais do governo deverão ser acessíveis a pessoas com deficiência. (BRASIL, 2015, art.32 inciso I).

O quinto ponto que merece destaque na lei de 2015 é o que diz respeito a saúde, pois o documento assegura a atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do SUS, garantido acesso universal e igualitário. Além disso, proíbe os planos de saúde de praticarem qualquer tipo de discriminação à pessoa em razão de sua deficiência, constituindo

crime quem impede ou dificulta o ingresso de pessoa com deficiência em planos privados de assistência à saúde, inclusive com cobrança de valores diferenciados.

O Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, foi considerado pela sociedade civil como um documento retrógrado, de retrocesso político, de desrespeito ao movimento histórico da Educação Inclusiva no Brasil, que com o referido decreto de torna ameaçada, isto porque o decreto prevê a matrícula de crianças e adolescentes com deficiência em classes e instituições especializadas, segregando esses(as)estudantes. (BRASIL, 2020c).

Consideramos, ainda, por um lado, que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva estava em vigor desde 2008, como fruto de uma luta dos movimentos de pessoas com deficiência, e é apontada como responsável pelo aumento no número de matrículas da Educação Especial no ensino regular.

Segundo o Censo Escolar, o percentual de estudantes incluídos em salas regulares passou de 54%, em 2008, a 92% em 2018 – um total de 1,2 milhão de matrículas, o qual apresentamos no item 3.3 desta seção. E por outro lado, que o decreto n.º 10.502/2020 é inconstitucional, porque o Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2006), que prevê o sistema educacional inclusivo, pois o Decreto (Brasil, 2020c) discrimina ao prever que estudantes com deficiência sejam avaliados, e que essa avaliação determine se eles devem ou não estar na escola comum. Além disso, ele cria uma ideia de serviços especializados que, muitas vezes, são segregados e que são serviços clínicos, não educacionais de cunho meramente privatista.

É importante frisar que, no dia 1º de dezembro de 2020, o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dias Toffoli suspendeu o decreto que institui a PNEE do presidente Jair Bolsonaro, em julgamento da Ação de Inconstitucionalidade (ADI) 6590 apresentada pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB). A suspensão foi votada pelo plenário do STF.

Em resposta, o Partido Socialista Brasileiro (PSB) propôs a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6590, visando a declaração de inconstitucionalidade do decreto. No mesmo mês, a Rede Sustentabilidade também propôs a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 751, com o mesmo objetivo. (BRASÍLIA, 2020).

Salientamos que, na liminar, Toffoli observou que o decreto “inova no

ordenamento jurídico” em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, porque não se limita a pormenorizar os termos da lei regulamentada, mas promove a introdução de uma nova política educacional nacional, com o estabelecimento de institutos, serviços e obrigações, que, até então, não estavam inseridos na disciplina educacional do país. (BRASÍLIA, 2020).

Chamamos atenção para a necessidade de garantir os direitos de aprendizagem de todos os estudantes que não estão presentes em instituições especializadas e para o fato de que o decreto vai na contramão de pesquisas nacionais e internacionais, que apontam os benefícios que a Educação Inclusiva traz às pessoas com e sem deficiência.

Salienta Gugel (2019), ao tratar dos diálogos aprofundados sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que:

Temos cerca de 15 anos de Educação Inclusiva na história do Brasil, mas esse período já nos mostrou benefícios sociais. Por exemplo, os estudantes com deficiência que frequentam a escola comum apresentam maior autonomia e uma vida mais independente, enquanto aqueles que estavam em instituições especializadas passam o resto da vida nesses meios. Isso não é independência, ou participação social. Outro dado estatístico é que tivemos um maior ingresso – ainda que pouco – de pessoas com deficiência em etapas superiores da educação como é o caso do ensino médio e ensino superior. (GUGEL, 2019, p.)

Ao apresentarmos os marcos normativos do contexto internacional e nacional da política de educação especial no destaque ao movimento político da inclusão podemos, pelo estudo analítico realizado, sinalizar alguns pontos em questão.

Primeiramente, reforçar que a educação inclusiva para pessoas com deficiência está prevista na Constituição da República, a partir da determinação constitucional de que ensino é baseado em igualdade de condições de todos(as) para o acesso e permanência na escola (artigo 206, inciso I), sendo direito de todos(as) (artigo 205) e com a garantia de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208, inciso III).

Para efetivar o direito à educação sem discriminação, e com base na igualdade de oportunidades, deve ser assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo da vida (Artigo 24), não podendo a pessoa ser excluída do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência (Artigo 24, 2, a), e que sejam providenciadas as adaptações razoáveis necessárias a cada caso (Artigo 24, 2, c), bem como medidas de apoio individualizadas e efetivas de acordo com a meta de inclusão plena (Artigo 24, 2, e).

Nesse sentido, reconhecemos o direito ao ensino inclusivo em todos os níveis de educação como imperativo decorrente de regra explícita, alertando que é por meio do convívio com a diferença e com o seu necessário acolhimento que pode haver a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, em que o bem de todos seja promovido sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, segundo o artigo 3º, incisos I e IV, da Constituição da República.

Pudemos evidenciar que os marcos normativos da política de educação especial no contexto da inclusão estabelecem o princípio da igualdade como fundamento de uma sociedade democrática que respeita a dignidade humana. À luz dos dispositivos legais e reguladores e, por consequência, da própria Constituição da República, o ensino inclusivo em todos os níveis de educação não é realidade estranha ao ordenamento jurídico pátrio, mas sim imperativo que se põe mediante regra explícita. (PIOVESAN, 2006).

Sendo assim, a educação da pessoa com deficiência, assim como a das demais sem deficiência, se dá única e exclusivamente dentro do sistema inclusivo, conforme balizado pela Constituição da República e pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tratando-se de direito fundamental, sem hipótese de alteração em sua previsão ordinária ou de regulamentação, e muito menos com viés de retrocesso como está no Decreto nº 10.502/2020.

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva, logo ao assumir o seu terceiro mandato, uma das suas primeiras decisões, depois da posse, foi revogar o Decreto nº 10.502/2020, por meio do Decreto nº 11.370 de 1º de janeiro de 2023.

A revogação da Política Nacional de Educação Especial foi assinada pelo presidente Lula no dia 01 de janeiro de 2023 com os ministros da Educação, Carlos Santana, e dos Direitos Humanos, Silvío Luiz de Almeida. A revogação do Decreto 10.502/2020 foi um dos pontos incluídos no relatório final da transição com o argumento de que a medida poderia gerar segregação entre estudantes com ou sem deficiência. O mesmo argumento foi usado pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), autor da ação no Supremo, que afirmou que o decreto violava o direito à educação inclusiva.

Destacamos que essa notícia foi celebrada por profissionais da educação e mães de crianças com deficiência porque a medida anterior abria caminho para a criação de escolas especiais para jovens com deficiência e aulas separadas, sem

convivência com as outras crianças, além de que desmanchou todas as políticas sociais de inclusão criadas nos governos anteriores, que tinham uma visão sistêmica da educação, da creche à pós-graduação, junto com uma secretaria voltada para educação especial, negando assim com o direito das pessoas com deficiência de fazerem parte da escola e conviver com outros estudantes, negando o direito de um processo de ensinamento mútuo.

Consideramos cara a iniciativa do presidente eleito quando acerta em revogar o decreto retrógrado e retomar uma política de inclusão escolar na qual os estudantes com deficiência possam estar presentes na escola, convivendo com os demais, para a importante troca de ensinamentos e experiências, e de formação social.

Em suma, os marcos normativos no trato da política de educação especial, tanto no contexto nacional como internacional precisam ser analisados com foco no entendimento de que todos esses dispositivos legais podem fundamentar políticas públicas que garantam a educação inclusiva com seriedade e compromisso, com recursos humanos, pedagógicos e financeiros disponíveis e coerentes com as demandas exigidas no acesso e na acessibilidade estudantes com deficiência no contexto escolar regular, comum e específico. O que nos remetem a um olhar mais aguçado diante das adequações da política inclusiva no nível superior de ensino.

Adequações da política inclusiva na educação superior nas últimas décadas.

As adequações da política de educação especial na educação superior vêm sendo discutidas e contempladas à luz das lutas e conquistas do direito à educação, mas que não são suficientes, pois há muito que se fazer, visto que o acesso à educação compulsória não foi universalizada.

Diante dessas inquietações, leva-nos a apontar as mudanças e adequações da política de educação especial na perspectiva inclusiva, partindo de uma análise das mediações políticas acerca das mudanças e adequações da política inclusiva travada nas últimas décadas.

Essas mudanças e adequações da política de educação especial e inclusiva na educação superior foram atreladas ao novo ciclo do capitalismo de racionalidade privatista e mercantil, de reformas do aparelho do Estado que altera toda gestão do estado com normativas jurídicas e políticas de mediação entre o estado e sociedade,

assumindo e compactuando com as exigências dos organismos internacionais de privatização e de destituição do patrimônio público estatal.

Essas pontuações nos levam a abordar a política educacional numa visão crítica, buscando compreender as relações existente entre sociedade e educação e enfatizando de forma geral a preocupação crescente com a educação especial, majoritariamente, a educação especial e inclusiva no Brasil no contexto atual.

Ao analisar os dados estatísticos dos censos anuais referentes à educação superior brasileira (INEP, 2020) e disponibilizados no site oficial da instituição sobre a inclusão dos estudantes com deficiência na educação superior no período de 2011 a 2019, obtivemos alguns resultados:

O período 2011-2019, foram encontrados dados sobre os estudantes com deficiência ingressantes na educação superior no Brasil. Com os dados obtidos, no período de 2015 a 2017, foi possível observar que houve uma queda de quase 4% no ano de 2016 em comparação com o ano anterior. Porém, em 2017, o valor total de estudantes com deficiência ingressantes volta a crescer, tanto em comparação com o ano anterior, quanto o ano de 2015 (aproximadamente 10%).

Em 2015, o Censo registrou 12.744 ingressantes de graduação declarados com algum tipo de deficiência. Desse total, 37,6% apresentam deficiência física, 23,9% baixa visão e 13,2% deficiência auditiva. Em relação ao total de ingressantes de graduação em 2015, aqueles com estudantes com deficiência, que incluem deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, correspondem a 0,4%.

Em 2016, o Censo registra 12.290 ingressantes de graduação declarados com estudantes com deficiência, mas, como em 2015, também corresponde a 0,4% do total de ingressantes.

Do total de ingressantes com estudantes com deficiência, deficiência física, baixa visão e deficiência auditiva seguem sendo as deficiências mais declaradas, com 36,6%, 30,4% e 13,5%, respectivamente. Analisando os dados de 2017, o Censo registra 14.050 ingressantes de graduação declarados com estudantes com deficiência

Da mesma forma que os anos anteriores, os estudantes ingressantes com correspondem a 0,4% do total de ingressantes. Além disso, considerando os tipos de estudantes com deficiência, também se seguiu o padrão observado nos anos anteriores, sendo deficiência física a mais representada (38,6%), seguida de baixa

visão (27,0%) e de deficiência auditiva (12,7%).

Ao longo do período de 2011 a 2019, ocorreu um crescimento na participação de estudantes com deficiência na educação superior brasileira, e fica evidente que o processo de inclusão desses estudantes está evoluindo e que há uma instabilidade na evolução do número de matrículas ao longo do período analisado.

O número de matrículas de estudantes com deficiência nas redes públicas e privadas da educação superior, ao longo do período de 2011 a 2019, aumentou significativamente. Tendo como referência inicial o valor de 2011, o setor público teve um aumento no número de matrículas de 180%, indicando a efetividade na aplicação de ações que contribuam com o processo de inclusão de estudantes com deficiência.

O setor privado, por sua vez, também apresentou sinais de evolução em questão ao crescimento do número de matrículas entre 2011 e 2019, atingindo uma quantidade de matrícula em 2019 de 80% maior que o ano de 2011.

Embora a evolução do número de matrículas fique evidente, percebe-se que, nas instituições de ensino superior federais e municipais, os números de matrículas não aumentaram de maneira constante.

De 2011 a 2015, o número de matrículas na rede federal apresenta um crescimento considerável de 190% com 12.889 matrículas, porém, após esse período, apresentou-se nos próximos três anos números inferiores a marca citada de 2015, e foi apenas em 2019 que essa marca foi batida, com 13.971 matrículas. Ou seja, de 2011 a 2015, ocorreu uma evolução exponencial e de 2015 a 2019 não transcorreu esse mesmo padrão, resultando em um crescimento de 8% e chegando a maior marca registrada até então com 13.971 matrículas. O âmbito municipal foi o único que a quantificação de matrículas não obteve saldo positivo ao final do período analisado.

Ao analisarmos o ano de 2011, obteve 233 matrículas e em 2013, o qual foi o auge do número de matrículas no âmbito municipal, que obteve 711. Isso significa um aumento de 208% em apenas 2 anos.

Entretanto, o período de 2013 a 2019 não seguiu o mesmo ritmo de crescimento, resultando em um decréscimo ano após ano. Em 2019, o número de matrículas foi maior que o ano anterior, com 218 matrículas. Contudo, em relação ao ano de 2013, houve um decréscimo de 224% no número de matrículas estudantes com deficiência.

No âmbito estadual, nota-se um aumento constante no número de matrículas nos 9 anos analisado. No período de 2011 a 2016, a quantidade de matrículas de

estudantes com deficiência tem um comportamento simples, sem grandes diferenças significativas de um ano para o outro. Já no período de 2016 a 2019, nota-se que o crescimento foi mais acelerado que o período anteriormente examinado. Logo, no período de 2011 a 2019 houve um aumento de 121% no número de matrículas.

Na educação superior da rede privada, o número de matrículas não apresenta uma evolução expressiva até o ano de 2017.

De 2011 a 2016 foram matriculados 4.614 estudantes com deficiência e, no período de 2016 a 2019, foram desenvolvidas 8.878 matrículas, representando o dobro do primeiro momento.

No final do período de 2011 a 2019 houve um aumento de 86% de matrículas de estudantes com deficiência na rede privada. Analisar as matrículas nos faz entender como está se desenvolvendo, ao longo do período estudado, o processo de inclusão de estudantes com deficiência.

É notável a evolução no número de matrículas de estudantes com deficiência nas redes públicas e privadas de educação superior, mas precisamos salientar que o processo de representatividade no ambiente universitário não se dá pela percepção desse aumento em números absolutos, e sim pela representação que ela tem no meio universitário.

Fica evidente a supremacia proporcional de estudantes com deficiência nas universidades públicas. Nota-se, inicialmente, que as IES públicas e privadas apresentavam índices de matrículas semelhantes, com o ensino público um pouco acima do ensino privado. Percebe-se, também, que há uma variação mais ampla ao longo do período analisado por parte do ensino público, assim como um crescimento mais acelerado da inclusão de estudantes com deficiência nas universidades públicas que nas universidades privadas.

Apesar de já ser reconhecido o direito das pessoas com deficiência, de terem acesso ao ensino superior, ainda é reduzido o número de estudantes com estas características que conseguem ingressar nesse nível de ensino.

O compromisso de estender o Ensino Superior com a ampliação do número de pessoas com deficiência na educação superior se inicia em 2005 na medida em que visa promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade para estudantes com deficiência e um fato importante, nesse interim, foi a promulgação do Plano Nacional de Educação (2014 - 2024) que estabeleceu como estratégia ampliar as taxas de acesso e permanência do com deficiência.

Para o Plano Nacional da Educação- PNE, a educação formal dos jovens deveria incluir o ensino médio e potencializar acesso ao ensino superior, o que tem sido incipiente no nosso país, embora tenha ocorrido aumento do ingresso nesse nível educacional. Nesse nível de ensino, o número total de estudantes é de 1.062.123, enquanto o de estudantes com deficiência é 10.528; totalizando menos de 1% do total de matriculados. (BRASIL, 2014).

No Estado do Maranhão esse número é ainda menor, pois, em 2017, existiam apenas 694 estudantes com deficiência matriculados em instituições de Ensino Superior, públicas e privadas. Os motivos que levam a isso são diversos, desde o alto índice de evasão desses estudantes ainda na escola básica até as já citadas dificuldades de ingresso no ensino superior. (BRASIL/INEP, 2017).

Podemos considerar, através dos dados apresentados, que, na atual realidade educacional, o acesso na graduação é mais uma barreira a ser enfrentada pelas pessoas público-alvo da educação, uma vez que a demanda de matrículas para esse público ainda é insipiente. Portanto, não é suficiente garantir somente o acesso, é necessário promover ações para permanência com qualidade dos estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior com equidade e a terminalidade, reconhecendo o direito de cada um.

Consideramos, então, necessária a construção de políticas inclusivas de acesso e permanência no âmbito das instituições universitárias que, durante muito tempo, foram consideradas como espaços acessíveis a poucos privilegiados, considerados mais aptos e capazes de passar por processos seletivos excludentes e segregadores.

Justificamos esse discurso como uma reflexão sobre a realidade brasileira, seus desafios e expectativas sobre a utilização das políticas inclusivas como forma de aferição não apenas do condicionamento cognitivo dos estudantes, mas também de sua funcionalidade como meio de consolidação de cidadania e participação no todo social, iniciativa como mecanismo de superação das adversidades que se implicaram ao longo do processo histórico da educação brasileira marcada pelo segregacionismo.

Dessa forma, contribui-se uma análise multicontextual que tanto se exige da educação, talvez de forma mais latente nas últimas décadas do que em qualquer outro momento histórico em que o lema de expansão do ensino a todos não era muito bem definido, quanto ao posicionamento político defendido por nações em que o sistema

educacional se demonstrou omissa a diversos problemas dinâmicos e estruturais, por um sistema educacional excludente e seletivo.

Dando destaque aos discursos contemporâneos sobre educação, a proposta da inclusão escolar traçou caminhos longos, por vezes tortuosos, e que se processaram através de mudanças, construções e desconstruções, até se alcançar a formação do atual contexto que se concebe sobre a efetiva participação de pessoas que, por bastante tempo, viviam à margem das políticas educacionais emitidas pela sociedade e Estado, o que não permitia aos cidadãos com que viessem a ser contemplados por um ensino de qualidade.

Em verdade, quando se busca a compreensão do que venha a ser educação especial e inclusiva, nos leva à compreensão de um processo ainda mais abrangente, que não se configura somente a um ou dois fatores de distinção entre indivíduos e contextos, mas de uma série pluralmente diversificada de iniciativa educacional voltada a todos os cidadãos, que não estejam atrelados somente a assimilação e representação prática dos conteúdos curriculares, entretanto ausente no contexto escolar da maioria das escolas brasileiras, na qual, a escassez de recursos tecnológicos assistivos que contemplem as pessoas com deficiências, como também de aspectos que se dirijam à sua formação como ser humano.

A educação inclusiva, apresentada sobre a sua significância e as representatividades, levando-se em consideração a realidade brasileira, os desafios, desacertos, êxitos e caminhos ainda a serem percorridos para que o contexto da inserção do indivíduo, independentemente das diferenças a que ele venha possuir, seja colocado na mesma esfera de direitos e garantias, de modos com que lhes possibilite o pleno exercício de sua cidadania.

Os entraves da inclusão escolar corroboram para a imprescindibilidade da educação enquanto força de determinação da cidadania e construção do ser como entidade existencial e como integrante da ordem social, demonstra-se ainda o despreparo das estruturas pedagógicas em capacitar metodologias e ações que incorporem a proposta inclusiva de forma efetiva, tal como pela própria omissão de recursos.

O que percebemos é a desmistificação do capitalismo pelas instituições privado-assistenciais conveniadas com as redes de ensino, o que não condiz com a [...] "leitura crítica consistente da realidade social e que permita vislumbrar um horizonte para além da desigualdade constitutiva da formação social capitalista" (GARCIA, 2017, p.40).

O que tange esse aspecto é a ampliação da privatização da educação especial, ou seja, apresentando uma posição conservadora pela disputa de estratégias inclusiva, como processo de eliminação de “barreiras” e a “participação plena”, o que seria somente uma articulação de matrícula compulsória na escola regular.

Apreende-se esse fato como uma estratégia político-ideológica de conformação de uma subjetividade passiva na reflexão dos processos sociais e cooperativa na atuação necessária à resolução de problemas imediatos do cotidiano, os quais contribuem para desfocar a atenção da radicalidade das questões sociais a serem compreendidas e tratadas coletivamente. (GARCIA, 2017, p.47).

A educação especial e inclusiva necessita ser o ápice do ensino público, gratuita e de qualidade como uma ferramenta de orientação, pela qual o aluno com deficiência pode orientar os processos de leitura e interpretação do mundo, motivando-o ao fortalecimento da igualdade, pela qual permitirá o desenvolvimento de outras aptidões, com preponderância junto à vida social.

Sendo assim, que atenda às necessidades, aos interesses e as capacidades de todos os estudantes, sem discriminação ou exclusão, ou seja, priorizando o respeito a singularidade em uma comunidade escolar segura, acolhedora, colaborativa e estimulante.

Esse discurso é promulgado pela educação burguesa, oriundo da sociedade de classes que exclui, segrega, retiram direitos, ou seja, no capitalismo, mesmo numa sociedade que promova o bem-estar social, mas pode mascarar as desigualdades pelo acesso aos bens e serviços, principalmente relativos ao consumo, mercadorias, privatização etc.

A política de educação especial e inclusiva, como tantas outras neste país, tem uma bela retórica histórica e um discurso plausível, mas que, na maioria das vezes, não condiz com a realidade. Esse segmento não é destacado nas pastas administrativas com a devida atenção dos governantes e continuam alijados do direito ao acesso e à permanência nas instituições de ensino.

Isso nos leva a entender o contexto histórico da educação especial no Brasil a partir das novas perspectivas de organizações de alcance mundial para ações de combate à pobreza como consequência direta do modo de produção capitalista e suas implicações dos fatores econômicos e políticos nessa modalidade de educação.

Nesse sentido, induz-nos compreender os discursos políticos que foram elevados ao status de diretrizes e propostas educacionais que rodeiam a educação

pública, principalmente a educação para pessoas com deficiência, ou seja, compreender os conflitos e interesses por trás desses discursos que vem de diferentes ideologias a respeito da educação, como é o caso do discurso inclusivo.

O discurso inclusivo, como parte da luta por direitos sociais, tem engendrado intensos debates, reflexões e políticas públicas na tentativa de garantir acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes na educação, sendo assim a compreensão do termo inclusão escolar ancora-se nas contribuições de uma prática complexa e contraditória, com diversas concepções ideológicas nos discursos das diferentes instâncias, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com o seu contrário.

Dessa forma, ele pode ser utilizado tanto para a afirmação e a universalização dos direitos quanto para a negligência das diferenças presentes na instituição educacional, produzindo processos de exclusão na educação, sob a lógica do ideário neoliberal com forças políticas de privatização na educação pública através de incentivos governamentais e investimento público, como é o caso da expansão da educação superior no Brasil a partir da década de 1990 que teve como um dos elementos estruturantes dessa expansão o cunho privatista com as orientações de cariz neoliberal repassadas pelos organismos internacionais aos países em desenvolvimento, induzindo a maior parcela da sociedade a conseguirem acesso à educação superior por meio de pagamento dos estudos em instituições privadas.

De acordo com Corbucci; Kubota; Meira (2016, p. 8), para entender esse panorama da educação superior no Brasil, torna-se relevante destacar a reconfiguração que esse nível de ensino vem sofrendo a partir da década de 1990, seguindo a lógica instituída pelos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) e Banco Mundial que lançaram documentos¹⁷ que enfatizavam a necessidade de mudanças na educação superior, difundindo a ideia de democratização apoiada em condições favoráveis à privatização.

Os baixos investimentos realizados pela União na área da educação superior, em grande medida ditados pelo processo de ajuste fiscal dos anos 1990,

¹⁷ São exemplos destes documentos: Documento de Política para Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior (UNESCO, 1995), La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de La experiencia (BANCO MUNDIAL, 1995), Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no século XXI: visão e ação (UNESCO, 1998), A Educação Superior nos Países em Desenvolvimento: perigos e promessas (BANCO MUNDIAL, 2000).

eram referendados pelas orientações emanadas dos organismos financeiros internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, pelas quais os gastos em educação nos países em desenvolvimento deveriam limitar-se ao ensino básico. Com isso, aprofundou-se o fosso existente entre a crescente demanda por educação superior e a oferta de vagas pelas IES públicas, abrindo-se, assim, espaço para a expansão do setor privado (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016, p. 9).

Fica evidente que, a partir dos anos 90, o potencial da educação em se tornar um dos mais fortes mercados de serviços no século XXI passou a chamar a atenção de diversos analistas financeiros por apresentar altas taxas de rentabilidade com uma taxa de capitalização muito baixa.

Cabe ressaltar que, além do destaque no campo econômico, a educação superior no Brasil auferiu valor político, como aborda Corbucci; Kubota; Meira (2016, p. 10): “uma vez que diversas políticas públicas educacionais têm sido formuladas e implementadas para este nível de ensino nos últimos anos, ou seja, o setor privado de ensino superior constitui-se uma parte relevante da economia brasileira e da geração de empregos”. O setor econômico, transformou-se, também, em um poderoso grupo de interesses econômicos, com voz ativa na feitura das políticas públicas por meio de relevante participação no financiamento de campanhas para o Congresso Nacional.

A disputa pela regulamentação do setor privado educacional tem importante impacto na vida do parlamento e na eleição de importantes líderes políticos à direita e à esquerda. Há políticos de todos os partidos associados ao setor privado educacional. (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016, p. 11).

O predomínio de instituições privadas no Brasil denota a tendência à mercantilização da educação superior, tornando a educação um objeto de interesse do capital. As instituições privadas possuem uma referência identitária com as empresas capitalistas pois estão voltadas para a obtenção do lucro, e são geridas e impulsionadas pelo neoliberalismo, que se impôs como modelo do capitalismo descapitalizando as instituições públicas em benefício da globalização mercantil educacional.

Concomitantemente, ao longo das duas últimas décadas, o debate frente a privatização na educação vem sendo analisado por vários pesquisadores, a exemplo dos estudos pautados por Garcia (2017) que abordam a questão da privatização no âmbito dos valores e práticas difundidos mediante as reformas educacionais empreendidas, os quais privilegiam o privado e o mercado como mais eficientes que o setor público.

O setor privado vem ganhando espaço na forma de organizar a educação pública e recursos públicos com os repasses efetuados mediante as “parcerias público-privadas”, como corrobora Garcia (2017, p. 21) quando explicita:

Tal tarefa demanda considerar a política educacional e a educação especial como determinadas pelas e nas relações sociais, ou seja, são estabelecidas na totalidade de uma sociedade cindida em duas classes sociais fundamentais, capital e trabalho. Para apreender nosso objeto de estudo em substância é fundamental, portanto, relacioná-lo às relações de classe, considerando que ele constitui expressão particular dessa totalidade.

É importante considerar que a política inclusiva precisa ser confrontada com as condições e dinâmicas da educação escolar em um país de capitalismo dependente, e, portanto, é preciso considerar a educação especial relacionando-a à educação em sentido mais abrangente na compreensão de um fenômeno educacional com base na totalidade das relações sociais capitalistas que precisam atentar para uma característica intrínseca ao fenômeno social, levando em conta as contradições dos fenômenos sociais.

Garcia (2017) expõe que essas políticas públicas que buscam universalizar o ensino encontram um rival, que é o capitalismo.

Os liberais não defendem um ensino universal e padronizado para todos, pois isso acaba por interferir em seus negócios. Educação pode ser um mercado lucrativo, a exemplo disso, demonstrado pela maneira que o Banco Mundial influencia nessas políticas, já que, na sua visão e interpretação, a educação inclusiva tem que ser estendida a setor privado e aos seus interesses que a rodeia, como comenta Garcia:

As políticas de perspectiva inclusiva na educação estão em desenvolvimento no Brasil mediante a inserção escolar gradativa dos sujeitos na escolaridade obrigatória, produzida no confronto estabelecido entre as necessidades do mercado e as demandas da classe trabalhadora, hegemônico pelos interesses burgueses. (GARCIA, 2017, p. 24).

O Banco Mundial (BM), Unesco e OCDE defendem a inclusão do ponto de vista liberal, ou seja, as pessoas e países devem ter oportunidades de desenvolver competências para competir junto com outros. Esse tipo de inclusão prevê a integração dos excluídos no sistema capitalista, mas não busca uma solução concreta para os problemas.

O que esses órgãos propõem é uma gerência da pobreza.

Na virada do século XXI, o discurso uníssono dos organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e a Organização para a Cooperação e o desenvolvimento Econômico (OCDE) chamaram a atenção para a necessidade de políticas sociais inclusivas como estratégia de articular

a sociedade civil para combater a pobreza. (GARCIA, 2017, p. 27).

Esse tipo de inclusão ganhou força aqui no Brasil e até se transformou em diretriz da educação especial durante o período dos dois mandatos do Governo Lula (2003-2010) e o primeiro mandato do Governo Dilma Rousseff (2011-2014) quando as políticas inclusivas ganharam relevâncias a partir dos discursos veiculados nos documentos dos organismos internacionais que marcam presença no debate educacional e na política da educação inclusiva no Brasil.

Os discurso inclusivos produzidos à luz de uma luta iniciada nos movimentos sociais dos anos 1980 envolvidos em um processo de superação das condições políticas forjadas no âmbito da Ditadura Civil-Militar contribuíram para ampliar o debate público acerca da democratização da educação escolar, onde se clamava não só o fim da ditadura, como também o direito a educação, inclusive das pessoas com deficiência.

Nos anos de 1990, a política de educação especial articulava-se às políticas mais amplas, uma vez que as iniciativas de “integração”, de estudantes com deficiência ao ensino regular, ocorriam pela parceria com instituições público/privadas, de caráter assistencial.

O Governo Lula (2003 - 2010) não só manteve as estratégias educacionais do governo anterior, como as ampliou, intensificando os investimentos nas políticas sociais.

O Bolsa Escola foi convertido em Bolsa Família, beneficiando milhares de famílias de renda baixa ou inexistente, possibilitando o acesso à escola de milhões de crianças. Somam-se, nesse governo, a implantação de políticas mais abrangentes, como o Plano de Desenvolvimento Educacional - PDE (BRASIL, 2008a) em parceria com movimentos de iniciativa privada como o Movimento Compromisso Todos pela Educação por exemplo.

Dessa forma, criou-se no governo do PT certa representatividade da classe trabalhadora, na qual, incluídos no processo educacional e na distribuição de renda, a população mais humilde pode ampliar as possibilidades de alçar novos rumos para suas vidas.

O mesmo se dá com as pessoas com necessidades especiais. Ao contrário do governo anterior, no governo Lula há um grande esforço para eliminar as formas segregadas de educação especial, numa tentativa de reduzir as desigualdades

sociais. Nesse contexto, surgem iniciativas como o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2005) no qual, através da implantação de recursos, como as salas de recursos multifuncionais, a oferta de serviços especializados para as pessoas com necessidades especiais no contexto escolar é ampliada.

Importa notar que, ao mesmo tempo em que aqui se beneficia as populações com necessidades especiais, o setor privado também é beneficiado, pois nele se adquirem os recursos necessários para a oferta de tais serviços.

No governo da Presidente Dilma Rousseff (2011-2014) as iniciativas do governo anterior foram continuadas, com pequenas alterações no processo, que não impactaram significativamente o serviço ofertado. Destaca-se aqui a criação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), o qual, na meta 4, garante todos os serviços de atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais e a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), especialmente nas redes municipais e estaduais de ensino.

O governo subsequente, de Michel Temer (2015-2016), não representou nenhum avanço em relação as políticas supracitadas, pelo contrário, implicaram em alguns retrocessos. O enxugamento dos recursos públicos disponíveis para a área social e a limitação da participação popular nas decisões políticas através da redução dos conselhos (posteriormente extintos no governo seguinte) representaram claro movimento claro de intervenção estatal na política educacional para as pessoas com necessidades especiais, além da “publicização do atendimento especializado” que vai permitir convênios entre instituições públicas e privadas para o atendimento na educação especial, aprofundado pela criação da lei de terceirizações.

A partir desse traçado histórico, é possível notar algumas questões relevantes no que se referem às políticas públicas de atendimento as pessoas com necessidades especiais: primeiramente, embora os governos tenham implantado em suas gestões estratégias de resgate e trabalho com este público, não foi por mera beneficência.

As conquistas alcançadas são resultadas de anos de lutas e reivindicações populares. Entretanto, a esfera governamental assume para si a autoria dessas políticas, minimizando as articulações com as frentes de luta, e manipulando-as a entender tais políticas como “conquistas sociais”.

Há também um embate constante entre as “forças da tradição” e “forças da inovação”, na qual a primeira se dá a partir da esfera privada, com viés filantrópico, e caráter assistencial, atuando com recursos públicos. Já a segunda se constitui numa

articulação da educação especial e a educação básica em que realiza em uma conjuntura na qual a privatização, o tecnicismo, a precarização e intensificação do trabalho docente, a avaliação da qualidade pelo ranqueamento do desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais com inspiração na teoria do capital humano visando preparar para o trabalho simples constituem o espírito da formação escolar. (GARCIA, 2017).

Embora a segunda apresente maiores possibilidades de contribuição para as conquistas sociais das pessoas com necessidades especiais, ambas compartilham dos ideais capitalistas e se distanciam da ideia de transformação social. Nenhuma das “forças” de fato traz uma proposta humanizadora, que contemple uma leitura crítica da realidade, para além do capitalismo vigente.

Segundo Garcia (2017), a escola entendida sobre a ótica do capitalismo não contempla outra ideal senão o da produtividade desse sistema, desconsiderando as questões humanistas.

Assim, forma-se cidadãos preparados para se “adequar” ao mundo capitalista, a não para reagir a ele, ou com ele interagir de forma consciente. Desse modo, a escola torna-se superficialista, desligada da vida real, sem sentido para o estudante e sem possibilidade de mudança sob o risco de romper com os padrões impostos pela sociedade capitalista, como é o caso da forma de organização da educação especial, entendida como um “serviço educacional especializado”.

Essa visão tem impactos significativos na educação, pois desvincula o caráter pedagógico do atendimento na educação especial em favor de uma prática assistencialista. Os serviços têm como foco principal “eliminar as barreiras” tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto na participação social, mediante a utilização de “recursos de acessibilidade e estratégias de interação”.

Dessa forma, não se contempla uma reflexão crítica dos processos educativos e sociais, pelo contrário, cria-se uma ideia de conformidade com o que já está estabelecido, e se trabalha para incluir as pessoas com necessidades especiais no mundo capitalista a partir do seu potencial consumidor, agora visto pela ideologia de mercado (GARCIA, 2017)

Mediante tal direcionamento para a educação especial, articulou-se sobre a bandeira ideológica da inclusão, um processo de matrícula compulsória na escola regular, com frequência na classe comum, que não dispõe das condições necessárias para o atendimento adequado aos estudantes com deficiência.

Para resolver o problema, foram inseridos nas escolas indivíduos com as funções de cuidador, responsáveis por auxiliar o aluno em suas limitações; intérpretes de LIBRAS, dentre outros conforme a demanda escolar.

De modo geral, são pessoas sem formação acadêmica adequada para o trato com tais especialidades, pois representam baixo custo/benefício para o Estado. Tal alternativa é justificada pela escassez de verbas, o que, sabidamente, não condiz com a realidade. Importa pontuar que esses profissionais acabam por não participar da rotina escolar, como planejamento etc., até pela ausência de formação pedagógica, ou pela precariedade das condições de trabalho, realizando suas tarefas de modo absolutamente impessoal.

De maneira geral, esta realidade traz uma importante reflexão sobre as políticas de educação especial e inclusiva, analisando de forma sistemática o caminho traçado pelo desenvolvimento dessa modalidade de educação no Brasil, mostra-nos, ainda, as minúcias do processo, e principalmente, nos leva a compreender a ideologia que os permeia, fazendo com que compreendamos a real intencionalidade das políticas implantadas.

As políticas de inclusão e diminuição das desigualdades sociais não podem deixar de priorizar o acesso à educação e aos bens culturais, em especial o acesso e a permanência na educação superior. O acesso e a permanência no ensino superior devem ser considerados elementos centrais nos aspectos relacionados à relevância e responsabilidade social das instituições de educação superior, pois cada cidadão bem formado poderá ter melhores oportunidades de trabalho e renda.

Nesse entendimento de que a democratização do acesso à educação é uma via, não exclusiva, para a promoção do crescimento econômico, desenvolvimento da sociedade e redução das desigualdades sociais, é necessário reconhecer o papel do Estado perante a sociedade na busca pela inclusão de grupos sub-representados na educação superior gratuita e de qualidade.

SEÇÃO III

3 O PROGRAMA INCLUIR: ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: aspectos políticos e econômicos.

“O direito à educação decorre de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano.”

(Carlos Roberto Jamil Cury)¹⁸

Nesta seção, abordamos os termos conceituais e legais da acessibilidade na educação superior, e, na sequência, discorreremos sobre os aspectos político-econômicos do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2003), sua implementação no contexto da acessibilidade dos estudantes com deficiência na educação superior.

Para tanto, são apresentados os conceitos e princípios da acessibilidade e, quanto aos aspectos legais, são analisados os seguintes documentos que orientam sobre os requisitos de acessibilidade das pessoas com deficiência, tais como o Aviso Curricular nº 277, de 8 de maio de 1996; as Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade como a Lei que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições (2003); a Portaria nº 3.284/2003 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições; Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (2004);

Termos conceituais e legais da acessibilidade.

Na busca da legislação que estabelece a acessibilidade como sustentação à política de inclusão faz referências aos conceitos e princípios que se materializam num arcabouço jurídico e normativo.

Esse arcabouço jurídico normativo se constitui um avanço significativo na proposta de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, destacadamente no

¹⁸ CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Caderno de Pesquisa: Scielo março de 2003.

sistema educacional de nível superior, contudo, ele não é suficiente para assegurar de fato a participação plena desse segmento em todo corpo social, pois isso exige rupturas e transformações de ordem econômica, política, ideológica, cultural etc., que nos remete à compreensão desse paradigma educacional inclusivo da acessibilidade.

Os estudos sobre acessibilidade nos remetem à compreensão do contexto legal, ou seja, da legitimidade no campo social e das políticas públicas. A legitimidade trata da autenticidade e da justificação com a vontade geral, por meio da lei, a legalidade é a realização das ações conforme os princípios legais, é tornar-se legítimo.

A palavra legitimidade provém do termo latim legitimar e, que significa "fazer cumprir a lei". Legitimidade é uma característica atribuída a tudo aquilo que cumpre o que é imposto pelas normas legais e é considerado um bem para a sociedade, ou seja, tudo que é legítimo. (BARBOSA FILHO, 2015, p. 60).

Nesse sentido, a legitimidade de uma ação ou de um processo se dá quando esta está de acordo com as normas pré-estabelecidas pela jurisdição. A legitimidade também pode se referir as características de algo que está em conformidade com as leis morais da sociedade, como a justiça, a razão, entre outras. Ela pode ser utilizada em inúmeras situações relacionadas a aspectos políticos, judiciais, econômicos, sociais ou da vida cotidiana das pessoas, como a paternidade, o matrimônio etc.

Os estudos de Barbosa Filho (2015) afirmam que o conceito de legitimidade se inicia no âmbito das discussões políticas desde os tempos de Roma, quando se referia aos atos que emanavam das autoridades públicas como se fossem leis.

Para Barbosa Filho (2015), ao longo da história, diversos autores adentraram no mérito da discussão, com especial destaque para Rousseau e Weber sob a ideia de legitimidade no ordenamento jurídico. Assim, o entendimento sobre a legitimidade se inicia com Rousseau, colocando a legitimidade do Estado fundada pela soberania popular, no que diz:

Jean-Jacques Rousseau iniciou um novo ciclo de entendimentos acerca da legitimidade, afirmando que, através do contrato social, a autoridade política deveria ser legitimada na vontade geral do povo, que é o único e verdadeiro soberano, não devendo submeter-se a um corpo político, como ocorre nas teorias de seus antecessores, já que a soberania não pode ser representada e nem alienada. Desta forma, a soberania deve manter-se no corpo social formado pelos cidadãos que a exercerão por meio do poder legislativo, o qual lhes compete exclusivamente. A legitimidade do Estado, para Rousseau, fundar-se-á na soberania popular. (BARBOSA FILHO, 2015, p. 64).

Segundo Barbosa Filho (2015), Rousseau cria as representações legitimadoras para impulsionar as pessoas em obedecer a um poder nascente, fundando assim o poder em um sistema de normas e no interesse compartilhado entre os membros da

sociedade no que se refere à ação concreta do poder político.

Para Rousseau (apud Barbosa Filho (2015, p. 66), a legitimidade é fruto do consenso social, que conferirá legalidade às leis criadas pelos representantes. O princípio da legalidade só pode ser válido à medida que seja fruto da vontade geral do povo e que as leis, às quais se esteja respeitando, a ele se destinem.

Para Weber (apud Barbosa Filho (2015, p. 67), a legitimidade se reflete no fato de que uma ordem política dada pareça, à maioria daqueles que nela se respalda, digna de aprovação ou, em todo caso, obrigatória e, conseqüentemente, investida de certo valor, e não somente conforme a legislação vigente.

Barbosa Filho (2015, p. 68) ainda reforça a importância da legitimidade no âmbito do diálogo e da participação de todos na busca dos direitos fundamentais.

A legitimidade seria garantida pela participação livre e isonômica de todos os cidadãos no diálogo, que precisaria ser protegida por normas que assegurassem a perpetuidade da possibilidade de discussão, afim de evitar a aprovação, ainda que consensual, de regras que excluíssem qualquer interessado desse procedimento. Tal garantia viria através da consagração do princípio do discurso e dos direitos fundamentais daí decorrentes. (BARBOSA FILHO, 2015, p. 68).

Para dar corpo aos princípios da acessibilidade, enquanto direitos fundamentais, o documento intitulado Normas sobre a Equiparação de Oportunidade para as pessoas com deficiência (ONU, 1993), Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência da ONU n.º 48/96 - 20 de dezembro de 1993.

Essas normas foram adaptadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 48/96 de 20/12/2003, onde lança um conjunto de padrões de qualidade relacionados à educação e acessibilidade, quando reconhece a importância fundamental da acessibilidade para a promoção da igualdade de oportunidade das pessoas com deficiência em todas as esferas sociais, por meio da criação de programas de ação destinados à construção do meio físico acessível e à adoção de medidas para garantir o acesso à informação e à comunicação.

O documento reconhece a importância fundamental da acessibilidade ao ensino superior:

Os Estados devem reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades de ensino nos níveis primário, secundário e superior para as crianças, os jovens e os adultos com deficiências, em ambientes integrados. Devem assegurar que a educação das pessoas com deficiência constitua uma parte integrante do sistema de ensino. (ONU, 1993, p. 3).

Endossamos o princípio da acessibilidade marcada pelas diretrizes internacionais da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) num dos oito princípios fundamentais defendidos como um princípio universal e, particularmente, fundamental para a participação do comdeficiência em todas as instâncias da vida humana.

A acessibilidade é um dos importantes pontos a ser discutido e investigado para garantir o sucesso na inclusão, e a adequação dos meios físicos e pedagógicos se faz necessária para que o conhecimento esteja disponível a todos.

Garantir o acesso e a acessibilidade de acadêmicos com deficiência no ensino superior vai muito além de adequar as instalações físicas, é preciso que se efetive uma política de educação como política universal de fato, sem escassez de recursos, capaz de oferecer-lhes condições dignas de permanência na instituição, juntamente com ações institucionais que venham ao encontro de suas expectativas, de forma a garantir uma educação para todos.

A década de 1990 foi marcada pelo resgate e avanço das discussões acerca dos direitos humanos e o discurso oficial internacional passa a defender que a garantia da dignidade e da cidadania das pessoas com deficiência está diretamente relacionada às reformulações legislativas.

O conceito de acessibilidade só passa a fazer parte do marco político- legal educacional com a aprovação da Lei 10.098/2000, que estabelece as normas gerais e as diretrizes básicas para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência e mobilidade reduzida.

Ter acessibilidade significa ter acesso a todos serviços que uma pessoa necessita, sem restrições de mobilidade, limitações de acesso aos conteúdos, barreiras que impeçam a comunicação e informações e ter autonomia em qualquer tipo de atividade.

A Lei 10.098/2000, dispõe sobre normas e critérios para a promoção de acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, tratando uma das dimensões da acessibilidade trata a acessibilidade é amobilidade.

Nesse sentido, o termo “acessibilidade”, nesse ordenamento jurídico específico está circunscrito as condições de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas etecnologias, 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, 2000).

A Lei 10.098/2000, regulamentada pela Lei 5.296/2004, conceitua acessibilidade além da questão de mobilidade e arquitetura quando estabelece, no artigo 24, parágrafo único, inciso II, que professores, estudantes, servidores e empregados com deficiência ou com mobilidade reduzida tenham à sua disposição ajudas técnicas¹⁹ que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas.

Na conceituação do termo barreiras, o documento do MEC especifica como qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em:

barreiras urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público; b) barreiras nas edificações: as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar; c) barreiras nos transportes: as existentes nos serviços de transportes; e d) barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação. (BRASIL, 2013, p. 15).

Qualquer componente das obras de urbanização, tais como os referentes à pavimentação, saneamento, distribuição de energia elétrica, iluminação pública, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico estão ligados ao elemento da urbanização.

O mobiliário urbano compreende o conjunto de objetos existentes nas vias e espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos da urbanização ou da edificação, de forma que sua modificação ou traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, telefones e cabines telefônicas, fontes públicas, lixeiras, toldos, marquises, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga. (Brasil, 2013).

O Documento Orientador Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior, ainda faz menção à ajuda técnica que são os produtos, instrumentos,

¹⁹ Consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para a melhorar a funcionalidade da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida. Conferir em Ministério Público do Trabalho. Leis, Decretos e Documentos Gerais. www.pcdlegal.com.br.

equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida.

Quanto às edificações, estabelece:

Edificações de uso público: aquelas administradas por entidades da administração pública, direta e indireta, ou por empresas prestadoras de serviços públicos e destinadas ao público em geral; II- edificações de uso coletivo: aquelas destinadas às atividades de natureza comercial, hoteleira, cultural, esportiva, financeira, turística, recreativa, social, religiosa, educacional, industrial e de saúde, inclusive as edificações de prestação de serviços de atividades da mesma natureza; e III- edificações de uso privado: aquelas destinadas à habitação, que podem ser classificadas como unifamiliar ou multifamiliar. (BRASIL, 2013, p. 15 – 16).

Nesse mesmo cenário, o desenho universal surge como uma alternativa de transformação e acessibilidade, criando espaços mais inclusivos e diversificados, o que indica o Documento Orientador Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior (Brasil, 2013, p. 16):

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

O desenho universal tem como principal objetivo estabelecer produtos e ambientes que sejam acessíveis para todos, independentemente de suas habilidades ou características individuais.

Nesse sentido, é relevante destacar a ABNT NBR 9050/2020 que, em 03 de setembro de 2020, divulgou a sua 4ª edição que, além de reforçar todas as questões ligadas à acessibilidade das pessoas com deficiência, operacionaliza as modificações significativas que impactam em projetos, adaptações, fiscalizações etc. em todo o território nacional. A acessibilidade é garantida pela corresponsabilidade do Responsável Técnico credenciado nos Conselhos do CAU e do CREA, com o Poder Público, que analisa e fiscaliza as obras. (BRASIL, 2004b).

Considerando a necessidade de assegurar aos estudantes, com deficiência física e sensorial, condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino, a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 resolve no Art. 1º:

Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de

acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais. (BRASIL, 2003, p. 12).

A Portaria, em seu Art. 2º, determina que a Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabeleça os requisitos de acessibilidade, tomando-se como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos.

Os requisitos de acessibilidade estabelecidos na referida portaria compreendem aspectos importantes a serem cumpridos na educação superior com base no respeito aos estudantes com deficiência física, como mostra a portaria:

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. (BRASIL, 2003, p. 12-13).

Quanto aos estudantes com deficiência visual, a educação superior deve assumir um compromisso formal conforme o estabelecido na portaria:

a) de manter sala de apoio equipada com 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 a um computador; b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático. (BRASIL, 2003, p. 12-13).

Quanto aos estudantes com deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso, a portaria estabelece:

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, p. 12).

Quanto às normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, no Brasil, a legislação específica sobre acessibilidade é o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, também conhecido como Lei de Acessibilidade que regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

O documento estipula prazos e regulamenta o atendimento às necessidades específicas de pessoas com deficiência no que concerne a projetos de natureza arquitetônica e urbanística, de comunicação e informação, de transporte coletivo, bem como a execução de qualquer tipo de obra com destinação pública ou coletiva.

Como já foi tratado anteriormente no corpo desta pesquisa, os anos da década de 1990 foram marcados por várias alterações legais e políticas no sistema educacional brasileiro, as discussões acerca da educação inclusiva também ganharam força nas políticas educacionais internacionais e nacionais, porém, inicialmente foram delimitadas com maior ênfase na regulamentação da inclusão escolar no nível da Educação Básica, ficando a educação superior incipiente nessa discussão e na implementação de políticas inclusivas nas IES.

Colaborando com a afirmativa, considera Oliveira (2011) que nesse período, de início da década de 1990, as diretrizes para inclusão no Ensino Superior eram ainda um tanto escassas, segundo o autor:

Pouco se tem documentado sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, indicando uma carência de reflexões, estudos e estatísticas, o que dificulta a formulação de políticas públicas que contemplem ações promotoras de educação inclusiva também no ensino superior. (OLIVEIRA, 2011, p.31).

O autor alertava, ainda, para a necessidade de aprofundamento de pesquisas acerca das Políticas de Inclusão para o Ensino Superior, um campo que ainda se considera “minado” por apresentar interpretações e traduções dessas políticas de forma específica e em alguns pontos divergentes. (OLIVEIRA, 2011).

Entretanto, vale ressaltar que, em 1996, foi aprovada a legislação voltada para inclusão na educação superior do Ministério da Educação que organizou o primeiro documento intitulado “Aviso Curricular nº 277”, de 8 de maio de 1996, que foi direcionado aos estudantes com deficiência no ensino superior (BRASIL, 1996b).

O referido Aviso Circular orientava os reitores das IES quanto a execução adequada de uma política educacional possibilitando aos estudantes que venham a alcançar níveis cada vez mais elevados do seu desenvolvimento acadêmico.

É importante, por isto, registrar o esforço que as Instituições de Ensino Superior – IES empreendem no sentido de adequar-se, estruturalmente, para criar condições próprias, de forma a possibilitar o acesso desses estudantes ao 3º grau. (BRASIL, 1996b, p.01).

Com isso, os reitores deveriam assumir o compromisso de se adequarem ao processo de acesso e inclusão de pessoas com necessidades especiais nesse nível de ensino e apontava procedimentos básicos requeridos tanto nos processos seletivos, como na oferta de materiais adaptados.

O Aviso Curricular nº 277 aponta que, por meio da análise dos especialistas da área, são necessários ajustes no processo de seleção dos candidatos com deficiência que vai desde a elaboração do edital, aos específicos dos exames vestibulares e das correções das provas. (BRASIL, 1996b).

Quanto à elaboração do edital, ele deve expressar com clareza os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular;

Quanto ao momento dos exames vestibulares, devem ser providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando e no momento da correção das provas, quando será necessário, considerar as diferenças específicas inerentes a cada pessoa com deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses estudantes. (BRASIL, 1996b).

Por oportuno, espero que essa Instituição possa, ainda, desenvolver ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, de modo a melhor atender às necessidades especiais dos portadores de deficiência, possibilitando sua permanência, com sucesso, em certos cursos. (BRASIL, 1996b, p. 02).

O documento salienta a necessidade de profissionais preparados, bem como para as adaptações físicas e flexibilidade pedagógica, garantindo acesso, permanência e sucesso dos estudantes com deficiência no nível do ensino superior com vários mecanismos de acessibilidade para pessoas com deficiência visual, auditiva e física.

Observa-se que o documento não aponta os demais com deficiência, cita

apenas deficiência visual, auditiva e física.

Constata-se no Aviso Circular com a preocupação da acessibilidade no momento das provas e dos vestibulares, com ênfase na garantia de condições para o acesso, desconsiderando uma política de acessibilidade mais consistente que considerasse a pessoa com deficiência como acadêmico em formação e não apenas como candidato.

No final do texto, o Aviso Circular aponta de modo subjetivo, ou até mesmo incompreensível, a recomendação de ações a fim de possibilitar aos estudantes com deficiência a permanência com sucesso em “certos cursos”, o que nos deixa de forma inexplicável quais cursos as IES deveriam garantir o acesso e a permanência desse público-alvo?

Outro ato normativo especificamente para o Ensino Superior é a Portaria nº 3.284/2003 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

A Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, resolve no Art. 1º:

Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais. (BRASIL, 2003, p. 12).

A portaria considera a necessidade de assegurar as pessoas com deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino. Trata-se de um público específico da educação especial, ou seja, as pessoas com deficiência física ou sensorial, o que faz percebermos que se trata de uma legislação que se volta para grupos de interesse específicos.

Vale destacar o logotipo de acessibilidade que foi criado para representar a acessibilidade para pessoas com deficiência. O símbolo visa aumentar a sensibilização sobre as questões relacionadas à deficiência, e poder ser usado em tudo o que é "amigável às pessoas com deficiência" ou acessível (ADEVA, 2015 apud Silva 2021, p. 12).

O símbolo foi selecionado com participação de diversos grupos ligados às pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida, considerando a acessibilidade à

informação, serviços, tecnologias de comunicação, bem como o acesso físico, podendo ser utilizado em informação pública, impressos e eletrônicos. A imagem possui um grande círculo e dentro dele há uma forma estilizada do corpo humano. Um pequeno círculo azul representa a cabeça e quatro pontos se ligam lembrando braços abertos e pernas afastadas. A figura é simétrica e universal simbolizando a inclusão para as pessoas de todos os níveis, em todos os lugares.

O Programa Incluir e suas implicações da inclusão na educação superior.

Para maior compreensão da política institucional de acessibilidade por meio do Programa Incluir, abordamos o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência no âmbito da educação superior que estão marcados por contradições existentes na implementação do Programa.

A política de acessibilidade na educação superior, por meio do Programa Incluir, começa em 2005 (Brasil, 2005) em consonância com o Ministério da Educação e a Secretaria da Educação Superior em parceria com a Secretaria de Educação Especial, que se voltaram para inclusão de pessoas com deficiência na educação superior.

A referida política estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida em cumprimento ao Decreto nº 5.296/2004. (BRASIL, 2004a)²⁰.

O Programa Incluir é uma ação afirmativa a favor da inclusão na educação superior de estudantes com deficiência, financiando projetos com vistas a romper o contexto de exclusão, garantindo o acesso, acessibilidade, permanência e sucesso desses estudantes com deficiência, por meio da criação e da consolidação de Núcleos de Acessibilidade. (BRASIL, 2013).

Partindo do pressuposto de que o Programa Incluir é uma ação afirmativa a favor da inclusão na educação superior, as pesquisas evidenciam um avanço nas políticas institucionais de acessibilidade e inclusão no âmbito da educação superior, porém alguns percursos ainda persistem e são bastante contraditórios, pois expressam o movimento antagônico da sociedade capitalista e impõem desafios a

²⁰ Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2 dez. 2004. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 15 abr. 2022.

serem superados.

Saraiva (2015) aponta o Reuni como um programa que possibilitou o ingresso de pessoas com deficiência na educação superior por meio da ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil.

Assim faz ressalva:

A expansão da educação superior no que se refere a ampliação do ingresso de pessoas com deficiência na educação universitária, evidencia-se as correlações de forças e conquistas oriundas do protagonismo de sujeitos políticos, como é o caso das pessoas com deficiência, porém a educação superior permanece elitista e excludente, distante ainda de alcançar os parâmetros de uma efetiva democratização. (SARAIVA, 2015, p. 56).

Saraiva (2015) destaca ainda que a expansão e reestruturação das IES envolvem não somente a ampliação de estrutura predial com novas edificações, mas, sobretudo, considerar os parâmetros de acessibilidade para atender aos requisitos básicos da participação de pessoas com deficiência no ensino superior, uma vez que as propostas de inclusão social supostamente deveriam contemplar às pessoas com deficiência, pois elas também podem estar inseridas em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Referente ao acesso de pessoas com deficiência no ensino superior, os dados organizados pelo INEP do Censo da Educação Superior apresentavam que houve um relativo aumento²¹, sobretudo após o ano de 2007 (ano de implantação do Reuni)²² e dois anos de vigência do Programa Incluir (BRASIL, 2014).

Esse relativo aumento no ingresso de estudantes com deficiência no nível da educação superior²³ pode ser considerado pela implantação e implementação de políticas públicas, bem como de leis, decretos, conferências etc., as quais se delinearam nos anos de 1990 e que se consolidam no século XXI, como por exemplo, o Programa Incluir, instituído em 2005 pelo governo federal, período em que se

²¹ Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2010 apontava que 23,9% da população total do país apresentam algum tipo de deficiência, isto é, 45,6 milhões de pessoas. O Nordeste concentra o maior percentual (26,6%). Do total de 45,6 milhões, aproximadamente 35,7 apresentam deficiência visual; 13,2 deficiência física; 9,7 deficiência auditiva e 2,6 mental. Convém destacar que uma pessoa pode ter mais de um tipo de deficiência (BRASIL, 2012).

²² O Reuni e em seu artigo 3º aborda sobre as áreas em que as ações de assistência estudantil devem alcançar e neste rol aponta “o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade e superdotação” (BRASIL, 2010).

²³ Vale destacar que esse possível aumento foi no setor privado. O Censo aponta que o maior crescimento foi nas IES privadas. Em 2000, as universidades públicas tinham 52,23% (1.135 estudantes) do total de matriculados com deficiência e as privadas, 47,77% (1.038 estudantes). Já os números de 2005 mostram que 67% (4.247) dos estudantes nessa categoria estudavam em entidades particulares. (SOUZA, 2010, p. 39).

observa uma pequena expansão do número de pessoas com deficiência na educação superior.

Embora considerando a inclusão de pessoas com deficiência no bojo dessa política de expansão da educação superior como indícios de possíveis avanços, ela se caracteriza como uma ação afirmativa²⁴, como é o caso do programa Incluir, que tem como objetivo “reconhecer o contexto de inclusão e criar maneiras de correção de direitos negados à frações da sociedade”. (BRASIL, 2007a, p. 37).

O Programa Incluir, tendo como premissa a minimização do contexto de exclusão educacional, buscou garantir a acessibilidade dos estudantes com deficiência, por meio da criação e da consolidação de Núcleos de Acessibilidade se tornando um dos principais marcos nas universidades federais, com algumas implementações imediata e outras com implementação mais tardia, principalmente no que tange o atendimento educacional especializado voltado a atender as demandas da inclusão.

Com efeito, a implantação dos núcleos e de diretorias de acessibilidade nas IES tem sido marcada pelo crescimento do número de estudantes com deficiência nas universidades, no que corresponde à forma de alcançar a meta de acentuar a expansão do número de vagas na educação superior.

Segundo Souza (2010), a implantação do Programa Incluir foi marcada pelo crescimento do número de estudantes com deficiência na universidade, visto que houve um aumento de 179,4% no período entre 2000 e 2005, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2005.

O número de matrículas aumentou em 179,4% entre 2000 e 2005, segundo dados do Censo do Ensino Superior de 2005 elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Nesse período as matrículas passaram de 2.173 para 6.328 em cinco anos. (SOUZA, 2010, p. 39).

Com efeito, o Programa Incluir correspondeu a estimativa 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.

Para entendimento do percurso de implantação do programa incluir, fazemos

²⁴ Nesse entendimento, Draibe (2003) nos alerta quanto às políticas públicas sociais e que nelas se efetivam as políticas de ações afirmativas, se comportando de maneira distinta em relação ao tempo histórico do capitalismo em que ela é pensada e instruída. Uma política pública desenvolvida dentro do contexto do capitalismo financerizado, com extrema mercantilização dos direitos sociais e reposicionamento do estado no financiamento dessas políticas com objetivos e efeitos distintos.

menção a momentos distintos na característica da forma de aplicação do programa Incluir, uma, em relação primeiramente à política de editais e a outra em se tratando do período após as ofertas sem os editais.

Reforçamos o estudo de Pereira (2017), que faz um recorte temporal significativo acerca da política de edital adotada na implantação do programa, desde 2005 a 2009, e menciona que, em 2005, o edital especifica que se trata de um programa de acesso à universidade em cumprimento ao Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, e que, por meio do referido edital, tem-se uma seleção pública, por parte do MEC, de projetos de instituições federais de ensino superior que visem à inclusão de pessoas com deficiência.

No ano de 2006, o edital acrescenta o termo ação afirmativa no conceito do Programa. Ressalte-se ainda a utilização de acessibilidade aos espaços físicos e aos currículos como ações inovadoras que possibilitam transformação educacional e cultural no âmbito das IFES. (PEREIRA, 2017).

O Programa Incluir, no período de 2005 a 2011, por meio dos editais, cria a possibilidade de as IFES encaminharem propostas de ações voltadas para a acessibilidade na Educação Superior por meio de chamadas públicas, às quais as IES federais submetiam projetos para obter o financiamento com a aprovação do MEC.

A partir de 2007, os editais passam a permitir que as IFES apresentem propostas de criação, reestruturação e consolidação de “Núcleos de Acessibilidade”, que atuarão na implementação da acessibilidade aos sujeitos com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades da instituição para a inclusão educacional e social dos sujeitos com deficiência, “visando implementar política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência à educação superior” (BRASIL, 2007b, p.32).

Em 2012, os editais foram eliminados e a concessão de recursos financeiros foram transferidos diretamente para as IES públicas, e comenta PEREIRA (2017, p. 82):

O governo federal a partir de 2012 expandiu esse financiamento às instituições federais, que começaram a receber recurso direto para investir na acessibilidade, sem a necessidade prévia de aprovação de projeto, o que nos faz refletir criticamente, num debate à luz do terreno de disputas evidentes na política educacional, não apenas no aspecto conceitual, estrutural, mas, sobretudo dos determinantes políticos e econômicos atrelados de fato, nas disputas impregnadas nos textos das condições e intenções políticas que

marcaram sua produção, expressando conflitos de interesses, ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades serem debatidas e analisadas frente a implementação da política inclusiva de acessibilidade na educação superior.

Os períodos do programa incluir de 2005 a 2011 foram orientados pela lógica dos editais que, no molde de chamadas concorrenciais com fonte de recursos do Governo Federal, condicionados às instituições proponentes nas quais deveriam adequar seus projetos baseados em três linhas gerais: Programas sobre acesso e permanência de sujeitos com deficiência; Projeto de aquisição de equipamentos e Projetos de reformas estruturais.

Entretanto, ao longo do tempo, essas linhas foram se desmembrando e se tornando mais específicas, ou seja, passaram a ser implementadas como ações dos chamados núcleos de acessibilidade. “O surgimento nos editais de 2007 e 2008 que passam a estabelecer o conceito dos ‘Núcleos de Acessibilidade’”. (SOUZA, 2010).

O referido desmembramento tratado nos editais interferiu nos eixos e objetos estipulados, que passaram limitar as propostas encaminhadas pelas instituições, uma vez que, com a determinação das especificidades dos eixos, segundo Souza (2010), as instituições perdem autonomia para apresentar projetos fora do que o MEC instituiu.

Notoriamente, os editais não designam o termo pedagógico e não fazem menção às questões ligadas à formação inicial de profissionais da educação para atuarem na inclusão, apenas fazem menção à formação específica para a acessibilidade, como nos mostra Souza:

Nota-se variação no foco das formações previstas nos objetos. Em 2006 a formação profissional é voltada para professores e técnicos, no ano de 2007, formação para acessibilidade, formação para acessibilidade do corpo docente e corpo técnico em 2008 e formação para acessibilidade do corpo docente e corpo técnico em 2009. (SOUZA, 2010, p. 127).

Adequações arquitetônicas, aquisição de equipamentos específicos para acessibilidade, aquisição de material didático, aquisição e adaptação de mobiliários, formação, elaboração e reprodução de material pedagógico de orientação para acessibilidade permeiam todos os editais.

Ao cruzarmos os dados apresentados nos itens “Objetivos” e “Eixos”, podemos inferir que o edital de 2005 sofreu muitas alterações sendo completamente modificado, servindo de base para os demais, o que pode expressar um amadurecimento do programa. Outra hipótese é a de que, com a mudança constante dos responsáveis pelo programa, esses itens passam a se modificar de acordo com os seus preceitos e

concepções de acessibilidade ao Ensino Superior e de políticas de inclusão.

Pudemos constatar também que os objetivos estão sempre descritos de forma genérica, o que possibilita uma maior amarração com os eixos de forma a garantir as suas determinações. Exemplo: no edital de 2008 há o objetivo “Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações.”, em contrapartida, prevê eixos como adequações arquitetônicas para acessibilidade física, aquisição de equipamentos específicos para acessibilidade, aquisição de material didático específico para acessibilidade, aquisição e adaptação de mobiliários, elaboração e reprodução de material de orientação para acessibilidade e formação para acessibilidade do corpo discente e corpo técnico da instituição.

A partir de 2012, o MEC passa a apoiar os projetos das IFES, com aporte de recurso financeiro, diretamente, previsto na matriz orçamentária das Instituições, com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior com base nos eixos da infraestrutura; currículo, comunicação e informação; programas de extensão e programas de pesquisa.

Griboski (2013) faz referência acerca dessas quatro dimensões principais que compõem o Programa Incluir quanto à Infraestrutura, os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IES federais devem ser planejados, arquitetados e reformados de acordo com as normas para acessibilidade e desenho universal.

A dimensão que trata do Currículo, comunicação e informação afirma Griboski (2013) que, para garantir o acesso pleno, a participação e a aprendizagem, é preciso que as instituições disponibilizem materiais didáticos em formato acessível; equipamentos de tecnologia assistiva; serviço de guia- intérprete e de tradução e interpretação em língua de sinais (LIBRAS).

Os Programas de extensão, como dimensão do programa incluir, devem levar em consideração a participação da comunidade para a efetivação de uma política de acessibilidade. Por isso, uma das linhas de atuação das IES deve ser pelo intermédio das ações extensionistas, nas quais os conceitos e práticas de acessibilidade sejam disseminados e, com isso, formada uma aliança de compromisso comunitário com a inclusão. (GRIBOSKI, 2013)

Assim, reforça-se aos Programas de pesquisa, enquanto o desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada que envolvam os diferentes campos do conhecimento, é uma importante estratégia para o avanço da discussão sobre inclusão universitária.

Desta forma, é preciso o incentivo, por parte das IES, para o

desenvolvimento de estudos e pesquisas que tenham como objeto de estudo as condições internas de acessibilidade. Dentro das especificidades de cada programa de pesquisa é necessário estabelecer linhas de investigação, articulando conceitos e propostas inovadoras para uso de recursos humanos, tecnologias assistivas e melhoria da infraestrutura. (GRIBOSKI, 2013, p. 20).

É importante salientar que os Núcleos de Acessibilidade respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Sendo assim, devem melhorar o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas, o que nos leva a analisar o projeto pedagógico do Núcleo de Acessibilidade da UFMA, com sua funcionalidade e operacionalidade em relação ao projeto Incluir e suas demandas de atuação.

Os núcleos e diretorias de acessibilidade há de desenvolver um trabalho mais específico com ações políticas no sentido de garantir adequação arquitetônica para acessibilidade nos diversos ambientes das IFES e o desenvolvimento de material didático e pedagógico acessíveis e aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade.

Em relação a adequação arquitetônica citamos a rampa, barra de apoio, corrimão, piso e sinalização tátil, sinalizadores, alargamento de portas e vias, instalação de elevadores, dentre outras; Aquisição de recursos de tecnologia assistiva para promoção de acessibilidade pedagógica, nas comunicações e informações, aos estudantes com deficiência e demais membros da comunidade universitária - computador com interface de acessibilidade, impressora Braille, linha Braille, lupa eletrônica, teclado com colmeia, acionadores acessíveis dentre outros.

Os estudos de Sousa (2018) também apontam questões contraditórias, pois revelam que Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva trouxe avanços no processo de inclusão escolar no Brasil de modo a promover melhores condições de permanência, no entanto, ficaram evidências contrárias que ainda existem, como as abordagens e metodologias excludentes, as barreiras arquitetônicas (obstáculos arquitetônicos) a escassez de materiais e tecnologias assistivas, além da ausência de empatia nas relações interpessoais e condições de autonomia, referentes ao cotidiano universitário destacaram o

preconceito e o preparo insuficiente de servidores e bolsistas; o convívio com docentes excludentes e inclusivos.

Sousa (2018) destaca a necessidade de investimentos tanto financeiros, humanos e materiais por parte da gestão para o pleno alcance dos princípios da política inclusiva e, com isso, viabilizar a ampliação dos serviços existentes e promover a formação e capacitação dos profissionais no ensino superior.

Castro (2011) comenta que as universidades vêm desenvolvendo ações inclusivas em prol da acessibilidade, porém ainda não são suficientes para a permanência e participação dos estudantes com deficiência, pois considera a importância da implementação de ações que contribuam para a permanência, buscando influir, principalmente, a sensibilização das autoridades competentes, assim como a “ausência de discussão em torno das contradições inerentes ao programa com suas dificuldades e limites”. (CIANTELLI, 2015, p. 47). “sem considerar os aspectos financeiros e de base econômica”. (SARAIVA, 2015, p. 108).

Observamos que as questões da empiria tratada nas produções apontam os desafios que se impõem hoje nas universidades brasileiras com base na articulação entre a democratização do acesso e a garantia de um ensino superior que garanta o compromisso social, como um direito público subjetivo, humano e universal, como dever do Estado.

Pudemos perceber que, embora exista um esforço das produções na difusão desse ideário, mas há de se estabelecer mediações frente essa premissa presente nas contradições entre concepções de educação como bem público-social e como mercadoria, pois os fatos isolados não explicam o entendimento da realidade da atual sociedade capitalista em que as políticas neoliberais ganham destaque no atual panorama nacional.

As produções acadêmicas, ao tratarem das políticas inclusivas na educação superior, apontam questões relevantes nos aspectos das adaptações da estrutura física, arquitetônica, ambiental e mobiliária com vistas a romper o contexto de exclusão na busca por uma educação de qualidade, sobretudo a partir dos Núcleos de Acessibilidade e/ou Diretorias de Acessibilidade.

Entretanto, consideramos que essas questões são incipientes, pontuais e isoladas e devem ser analisadas pelo movimento antagônico da sociedade capitalista e nas contradições evidenciadas nas adequações das políticas inclusivas no contexto da educação superior nas últimas décadas, que seorientam de forma contrária e

negativista à Constituição de 1988, enquanto exigência constitucional do tratamento universal das políticas públicas sociais.

Reforçamos que as políticas públicas de democratização da educação superior devem ir muito além das ações focadas no aumento de matrículas e de programas e serviços voltados para a implementação de políticas de ação afirmativa que resultaram da luta de grupos socialmente excluídos do acesso a bens culturais e serviços públicos.

Nesse sentido, demarcamos ampliar o debate à luz do terreno das disputas evidentes na política educacional, não apenas no aspecto conceitual ou estrutural, mas, sobretudo, dos determinantes econômicos atrelados de fato nas disputas impregnadas nos textos das condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando conflitos de interesses, ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades de serem debatidas e analisadas frente a implementação da política inclusiva de acessibilidade na educação superior.

SEÇÃO IV

4 A ACESSIBILIDADE SEGUNDO O PROGRAMA INCLUIR: Da implantação à implementação do atendimento aos estudantes com deficiência na Universidade Federal do Maranhão.

As narrativas assinalam que não apenas os conceitos estão em disputa, mas os valores também, em um campo de tensão e paradoxos que se materializam no cotidiano das políticas públicas, nocaso, às voltadas às pessoas com deficiência.

(Nubia Garcia Vianna)²⁵

Esta seção analisa de forma mais pormenorizada a política inclusiva de acessibilidade na educação superior desenvolvida pela Diretoria de Acessibilidade da UFMA (DACES/UFMA), no campus de São Luís do Maranhão, com análise dos aspectos relacionados ao atendimento educacional especializado e a acessibilidade aos estudantes com deficiência.

Ilustração 1 – Faixada de Entrada da Universidade Federal do Maranhão –Campus de São Luís – MA.



Fonte: Guia de Acessibilidade (SILVA, 2021).

Para tanto, são trabalhados como fontes primárias os Relatórios de Gestão da UFMA publicados no período compreendido entre 2011 e 2021, com o objetivo de analisar o processo de implantação e implementação da política de acessibilidade na

²⁵ Citação extraída do texto “Uma aproximação genealógica à rede de atenção à pessoa com deficiência a partir do plano viver sem limite”. In: VIANA, Nubia Garcia. O Cer que precisa Ser: os desafios de ser rede viva com o outro. 1. ed. – Porto Alegre, RS: Editora Rede Unida, 2021. (Série Micropolítica do Trabalho e Cuidado em Saúde, v.14).

UFMA, a estrutura organizacional da Diretoria de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão – DACES/UFMA, seguidos da análise do resultado da entrevista aplicada com a Diretoria de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão – DACES/UFMA.

O Programa Incluir na UFMA: elementos introdutórios de implantação.

A acessibilidade constitui um recurso imprescindível para que os estudantes com deficiência tenham condições de ingressar, permanecer e concluir, eficazmente, o ensino superior.

Para compreensão sobre o processo de implementação da política de acessibilidade organizada e desenvolvida pela Diretoria de Acessibilidade da UFMA, a pesquisa foi desenvolvida *in loco*, e, por ser uma pesquisa de campo, caracteriza-se como um estudo de caso desenvolvido no Campus do Bacanga, em São Luís do Maranhão.

Sobre a caracterização da pesquisa, fazemos uma breve contextualização histórica da Diretoria de Acessibilidade da UFMA, os dados obtidos foram obtidos por documentos arquivados na Pró-reitora de Ensino – PROEN, como o documento de deliberação do Conselho Universitário através da Resolução, nº 121, de 17 de dezembro de 2009 (MARANHÃO, 2010); pelo Projeto Estratégias para Inclusão e Permanência de Pessoas com Deficiências na UFMA (MARANHÃO, 2010); pelos Guias da UFMA de 2013 e 2014 (MARANHÃO, 2014 e 2015) e pela pesquisa de PEREIRA (2017).

Para a implantação do Núcleo de Acessibilidade no espaço da UFMA foi pensado *a priori* um conselho consultivo como forma de organização inicial, estrutura está prevista pelo Regimento Interno que consta na Resolução nº 121 – CONSUN, de 17 de dezembro de 2009, mas, esta forma de organização não chegou a ser implementada. (PEREIRA, 2017).

O Núcleo, quando foi implantado em 2009, visava assegurar o direito de todos à acessibilidade, promovendo ações que garantissem a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, comportamentais, pedagógicas e atitudinais e até 2013 passou a ser composto por uma Coordenação Geral, com seis Transcritores de Sistema Braille e cinco Intérpretes de Libras.

A partir de 2013, o Núcleo passou por alguns processos de reestruturações e expansão, sobretudo no que se refere ao seu organograma, espaço físico e equipe

técnica. (MARANHÃO, 2014a).

Assim, foi implantado o projeto do Núcleo, denominado “Estratégias para Inclusão e Permanência de Pessoas com Deficiências na UFMA” submetido ao edital Incluir MEC nº 08 em 2010, sem conseguir aporte de recursos. (MARANHÃO, 2010).

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNEE) tinha como objetivo oferecer apoio na realização de eventos; suporte ao trabalho de transcrição em Braille; tradução e interpretação em Libras; parcerias com o Núcleo de Ergonomia Processos e Produtos da UFMA por meio de um plano de atuação dentro da ergonomia física, cognitiva e organizacional; a Assessoria de Comunicação (ASCOM) a fim de divulgar as ações do Núcleo de Acessibilidade e a organização dos seminários, palestras e exposições sobre o núcleo e sobre a inclusão. (PEREIRA, 2017).

O Núcleo de Pró-Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação – NAPPEDE, teve como objetivo garantir o acesso, o ingresso e a permanência de pessoas com deficiência, na Universidade Federal do Maranhão - UFMA, por meio de suporte técnico e atendimento especializado, como nos mostra Silva (2021, p. 23):

A institucionalização das ações de permanência e políticas de acessibilidade e inclusão na UFMA iniciaram de maneira mais concreta a partir da criação do Núcleo de Pró - Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação – NAPPEDE, o qual foi instituído por meio da Resolução nº 121, de 17 de dezembro de 2009 com o objetivo de garantir o acesso, o ingresso e a permanência de pessoas com deficiência na Universidade Federal do Maranhão - UFMA, por meio de suporte técnico e atendimento especializado, estando vinculado à PROEN.

O projeto inicial de implantação do Núcleo na UFMA previa formas de atuações que visavam tornar a universidade em um espaço inclusivo através de adequações físicas e aquisição de equipamentos que auxiliassem os estudantes com deficiência nas atividades acadêmicas.

O projeto previa ações de sensibilização sobre as especificidades das pessoas com deficiência, e o enfrentamento frente às barreiras atitudinais visando enfrentar os desafios de impedimento à inclusão social e educacional dos estudantes conforme explicitado no documento, por meio da estratégia de:

Criando as condições físicas e de equipamentos para que pessoas possam desempenhar suas tarefas na academia; 2. Educando, sensibilizando e alertando a comunidade acadêmica quanto à importância da inclusão da pessoa com deficiência na academia, assim como seu potencial. Para tanto, é necessário que se dê continuidade na aquisição de equipamentos para estudantes e funcionários com deficiências e que se alcance toda a

comunidade acadêmica através de eventos, informes no processo de sensibilização. (MARANHÃO, 2010, p. 1 - 2).

O projeto teve como objetivos específicos estimular as potencialidades das pessoas com deficiência, bem como para a sensibilização da comunidade universitária quanto às dificuldades enfrentadas por esse público no seu cotidiano e o estímulo à comunidade acadêmica a refletir sobre a superação do preconceito contra esse público, incentivando-os a serem participantes do processo de transformação, de mudança, atitudes.

Objetivou ainda projetar e construir equipamentos para o Núcleo e sua organização pautadas pela busca em garantir as condições necessárias que possibilitem a permanência e sucesso de estudantes e funcionários com deficiência da UFMA” (MARANHÃO,2010).

Para atingir os objetivos do projeto de 2010, destaca-se a solicitação de material permanente que não foi atendida pelo Edital Incluir MEC nº 03 e que deram margem para a reformulação e otimização do funcionamento do Núcleo com vistas a ampliar o atendimento às pessoas com deficiência.

Pereira (2017) comenta que o referido projeto compreende um conjunto de ações educativas e sensibilizadoras e busca oferecer condições físicas e tecnológicas para o acesso e permanência das pessoas com deficiência na UFMA.

O projeto “estratégias para a inclusão e permanência de pessoas com deficiência na UFMA”, coordenado pelo Núcleo de Acessibilidade, destaca o desenvolvimento de produtos projetados por estudantes de graduação do curso de design para atender às necessidades dos estudantes com deficiência visual, dentre eles a lupa eletrônica de bolso construída com uma webcam e com iluminação por leds. Com esse equipamento o estudante poderá ampliar textos de livros e outros impressos. O núcleo pôde atender uma aluna com baixa visão a partir dessa lupa eletrônica. (PEREIRA, 2017, p. 107).

Esses equipamentos são utilizados para garantir a autonomia das pessoas com deficiência na UFMA. Pereira (2017) considera que o acesso a equipamentos pedagógicos e de recursos de tecnologia assistiva são condições essenciais para sua permanência na universidade, sobretudo aos estudantes com deficiência visual.

Quanto à implementação das ações institucionais de promoção da inclusão socioeducativa das pessoas com deficiência, durante sua trajetória acadêmica, vale destacar a importância do treinamento e atualização técnica dos profissionais para a implantação de uma educação superior inclusiva com vista ao atendimento do com deficiência.

Assim, na expectativa de atribuir maior efetividade a essas ações, foi sugerida a existência de um elemento articulador, o núcleo de acessibilidade por meio da criação oficial no Núcleo de Acessibilidade em 2009, através da Resolução nº 121 - Consun, de 17 de dezembro, o qual passa a funcionar efetivamente em 2010. (MARANHÃO, 2009).

A Resolução nº 121 apresenta, em anexo, o Regimento Interno do Núcleo de Acessibilidade, denominado oficialmente Núcleo Pró Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação (Nappede) (MARANHÃO, 2009). Quanto ao vínculo organizacional, o regimento destaca que o Núcleo ficará subordinado a Proen e será conduzido por um diretor designado pelo Reitor. (MARANHÃO, 2009).

No que se refere à estrutura organizacional, Pereira (2017, p. 109) discorre:

O Núcleo foi composto por uma diretoria, por duas coordenações técnicas (coordenação de políticas pró acessibilidade e coordenação de transcrição Braille e intérprete de Libras) e um conselho consultivo, que deve ser constituído pelo Pró-Reitor de Ensino, o diretor do Núcleo e seus coordenadores, além de representante dos estudantes e de servidores com deficiência, sendo um de cada categoria.

Em relação ao regimento, ele estabelece os membros que deverão oferecer assistência técnica às coordenações, a de políticas pró- acessibilidade contará com apoio dos seguintes profissionais: Educador Especial, Designer, Ergonomista, Arquiteto, Engenheiro Civil, Terapeuta Ocupacional e Analista de Sistemas, já a coordenação de interpretação e tradução contará com a assistência de transcritores Braille e intérpretes de LIBRAS (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010).

Quanto às atribuições da coordenação técnica de políticas de pró acessibilidade, tem-se:

Planejar, coordenar e acompanhar as ações que possibilitarão o ingresso, acesso e permanência de pessoas com deficiência na UFMA. A coordenação de interpretação e transcrição tem a responsabilidade de garantir aos estudantes com deficiência sensorial o total suporte em interpretação e transcrição do conteúdo acadêmico, considerando as especificidades de cada estudante. (PEREIRA, 2017, p. 111).

Desde 2007, a UFMA tem reservado vaga para pessoas com deficiência nos diversos cursos de graduação por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), após realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que se tornou um fato importante para se pensar nos estudantes que necessitam de atendimento educacional específico (ou especializado) por parte do Núcleo de acessibilidade, uma vez que esse estudantes apresentam demandas que não podem ser atendidas

apenas pelos recursos e estratégias tradicionais de ensino.

A permanência dos estudantes público-alvo da educação exige um apoio institucional específico, como respostas educacionais que equiparam as oportunidades para o processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Esse apoio possibilita igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar, bem como a superação de dificuldades, a descoberta de talentos e o desenvolvimento de potencialidades, o que comenta Ferreira (2007):

A tecnologia é a diferença entre o 'poder' e o 'não poder' realizar ações". Esse entendimento evidencia a importância de os Núcleos serem estruturados com todos os recursos que possibilitem ao acadêmico com deficiência desenvolver suas potencialidades e ter acesso ao conhecimento. (PEREIRA, 2017, p. 113).

O planejamento de uma política institucional de acessibilidade, como instrumento socioeducacional, visa construir, em parceria com toda universidade, uma educação realmente acolhedora e inclusiva, capaz de conhecer as demandas de atendimento aos estudantes com deficiência desde o período da matrícula ao acolhimento desses estudantes.

Quanto ao período da matrícula, Pereira (2017) comenta em sua pesquisa:

Assim, após realizar a perícia médica que o declara ser pessoa com deficiência e fazer a matrícula junto à Divisão de Acesso a Graduação (Diagrad) da Proen, o aluno é atendido por um técnico do Núcleo, geralmente, uma Assistente Social, que faz a identificação do discente, apresenta a estrutura do Núcleo, entrega material informativo do setor, informa sobre os principais serviços desenvolvidos, conhece as demandas educacionais e socioeconômicas dos estudantes, se estes precisam de apoio educacional especializado, se tem mobilidade reduzida, se utiliza o transporte público, etc. (PEREIRA, 2017, p. 111).

O planejamento das ações que foram desenvolvidas durante o período letivo em que o aluno foi matriculado é obtido pelo contato inicial que Pereira (2017) considera como necessário e norteador para a identificação das demandas que devem ser atendidas e das informações às coordenações dos cursos em que o aluno foi matriculado, a fim de informá-las quanto à existência desse aluno e relatar as atuações do Núcleo no sentido de oferecer um suporte técnico e especializado aos discentes e aos professores quando sentirem necessidade.

Essa identificação das demandas sendo planejadas se tornam um instrumento de suporte técnico aos estudantes com deficiência, não se trata de uma mera atuação administrativa, mas serve de parâmetro para a própria estruturação das políticas de inclusão na educação superior sendo de grande importância e responsabilidade pelos

setores institucionais aos quais competem tal função, haja vista o registro desses estudantes servir de dados oficiais para o censo da educação superior e também como parâmetro para elaboração de políticas voltadas para esse público, inclusive para definição de recursos orçamentários com fins de promover ações voltadas para a acessibilidade e inclusão estudantes (SARAIVA, 2015).

O Núcleo se reestruturou passando a contar com uma Diretoria e duas Coordenações Técnicas, uma de Políticas de Acessibilidade e outra de Braille Libras, além de uma Comissão Intersetorial de Acessibilidade composta por representantes das pró-reitorias, superintendências, acadêmicos (as), docentes e técnicos com deficiência. (PEREIRA, 2017).

Pereira (2017) comenta que, em 2013, houve o ingresso de uma Assistente Social e gradativamente foram sendo incorporado ao grupo de profissionais, uma Psicóloga, um Técnico em Assuntos Educacionais, uma Assistente em Administração, um Auxiliar em Administração, mais seis Tradutores Intérpretes de Libras e um Transcritor do Sistema Braille, totalizando 22 profissionais.

Com a ampliação da equipe de profissionais e dos atendimentos, houve a necessidade de expansão do espaço físico do Núcleo, que segundo o Guia de 2014 o núcleo contava com apenas uma sala no Prédio Castelo Branco e passou a ter mais duas salas em 2015, uma sala para a coordenação e equipe multiprofissional e outra sala para os Intérpretes de Libras, bem como uma extensão do setor para o Centro de Ciências Humanas - CCH, que passou a contar com mais uma sala de apoio as pessoas cegas, com baixa visão e surdos. Para essa sala do CCH, foram disponibilizados dois profissionais um Transcritor e um Intérprete de Libras. (MARANHÃO, 2015a).

Quanto às intervenções profissionais, se têm considerado as características intelectuais, sensoriais, físicas, culturais e sociais dos (as) acadêmicos (as) com deficiência da UFMA na contingência de construir uma educação inclusiva e que respeite a diversidade humana.

Assim, diante da necessidade de democratizar a educação, o Núcleo de Acessibilidade desenvolve e participa de diferentes ações para promover a inclusão na Universidade.

Vale ressaltar que, a partir do dia 22 de novembro de 2019, o Núcleo de Acessibilidade passa a se chamar Diretoria de Acessibilidade - DACES, retornando a compor a estrutura organizacional da PROEN, prosseguindo as ações e na intenção

de ampliar os atendimentos aos estudantes com deficiência.

Com os dados obtidos em conversa com a assistente Social da Diretoria de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão – DACES/UFMA, pudemos apontar as ações realizadas nos anos de 2020 a 2022:

Os Tradutores Intérpretes de Libras colaboram com a inclusão de pessoas surdas na UFMA, realizando a tradução e interpretação de português para Libras e vice-versa, prioritariamente nas atividades didático-pedagógicas, tais como:

Traduzir e interpretar artigos, livros, textos diversos bem como de uma língua para a outra (Libras e Português), bem como traduzir e interpretar palavras, conversações, narrativas, palestras, atividades didático-pedagógicas em outra língua, reproduzindo Libras ou na modalidade oral da Língua Portuguesa o pensamento e intenção do emissor; Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. A tradução-interpretação pode ser consecutiva e simultânea. A simultânea consiste no processo de tradução-interpretação de uma língua para outra que ocorre ao mesmo tempo, significando que o tradutor-intérprete ouve/vê a enunciação em uma língua, processa e passa para a outra língua no tempo da enunciação. Enquanto, a consecutiva consiste no processo de tradução-interpretação de uma língua para outra de forma consecutiva em que o tradutor-intérprete ouve/vê o enunciado em uma língua, processa a informação e, na sequência, passa para a outra língua. (Dados obtidos em 2021).

Os Transcritores do Sistema Braille colaboram com a inclusão de pessoas com deficiência visual na UFMA, realizando a reprodução de textos em tipo ampliado, do sistema comum para o Sistema Braille, ou ainda em formato acessível compatível com programas leitores de tela.

Os Transcritores do Sistema Braille realizam:

Transcrição de textos/livros do Braille para a tinta e vice-versa; Impressão de textos/livros ampliados (tinta); Criação de planilha do Excel para organização do fluxo de entrada e saída de materiais recebidos, confeccionados e entregues aos (às) acadêmicos (as) com deficiência; Utilização de programa específico para impressão Braille; Utilização da tecnologia assistiva disponibilizada pela instituição para a produção de materiais em formatos acessíveis de acordo com a demanda do (a) acadêmico (a) e profissionais cegos ou com baixa visão; Recebimento de material didático-pedagógico ou institucional para transcrição e impressão em Braille, ampliação ou arquivo acessível aos com deficiência visual, entregues à equipe de transcrição Braille pessoalmente por professores (as) ou acadêmicos (as), via e-mail, SIGAA, departamentos, coordenações, ou ainda, via qualquer setor responsável pela solicitação. (Dados obtidos em 2021).

A Equipe Multiprofissional ligada ao Serviço Social realiza ações voltadas para acolhimento e acompanhamento dos (as) acadêmicos (as) com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidade/superdotação que ingressam na universidade, considerando as potencialidades e barreiras que eles enfrentam no cotidiano acadêmico; Encaminhamento dos (as) acadêmicos (as) com deficiência, transtorno do

espectro autista e altas habilidade/superdotação para os diversos serviços, benefícios, programa e projetos desenvolvidos pela universidade ou por outras políticas públicas de outras instituições públicas e privadas, assim como a participação na construção de políticas institucionais de acessibilidade na UFMA.

Ilustração 2 – Diretoria de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão (DACES/UFMA).



Fonte: Guia de Acessibilidade (SILVA, 2021).

A Diretoria de Acessibilidade – DACES da Universidade Federal do Maranhão tem por objetivo propor, orientar, encaminhar, avaliar e acompanhar as demandas e providências concernentes ao processo de inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidade ou superdotação, que envolve acesso, permanência e conclusão dos cursos na UFMA, disponibilizando recursos, equipamentos e serviços técnicos especializados. (MARANHÃO, 2021; SILVA, 2021).

Segundo Silva (2021), o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade está expressa no projeto de acessibilidade da UFMA considerada como um dos principais mecanismos para a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior com o apoio da DACES/UFMA, com possibilidades e desafios a serem superados.

Ilustração 3 – Pavilhão/Corredor da Diretoria de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão (DACES/UFMA).



Fonte: Fonte: Guia de Acessibilidade (SILVA, 2021).

Atualmente, a UFMA trabalha com o sistema de cota instituída pela Lei nº 13.409/2016 do Governo Federal²⁶, a qual estabelece que o número de vagas deve ser de acordo com a proporção apontada pelo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística referente ao Estado do Maranhão.

Com esse novo direcionamento, houve um relativo avanço no ingresso do número de pessoas com deficiência na universidade, já que anteriormente ingressavam apenas dois acadêmicos (as) por ano em cada curso, como mostra a Tabela 6 que somativa o total de estudantes com deficiência cadastrados na DACES. O quadro está distribuído pelo total de discentes por cada Centro do Campus da UFMA de São Luís, do período de 2010 ao primeiro semestre 2022.

Tabela 6 – Total de estudantes com deficiência cadastrados na DACES/PROEN.

| PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL | CCH | CCET | CCBS | CCSO |
|-------------------------------------|------------|-------------|-------------|-------------|
| Física | 45 | 64 | 58 | 111 |
| Auditiva | 09 | 13 | 12 | 17 |
| Intelectual | 03 | 14 | 01 | 05 |
| Visual | 41 | 42 | 42 | 77 |
| Cego | 10 | 05 | 01 | 20 |
| Baixa Visão | 14 | 10 | 15 | 15 |

²⁶ BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.

| | | | | |
|----------------------|------------|------------|------------|------------|
| Monocular | 17 | 27 | 26 | 42 |
| Neurológico | - | - | - | - |
| TEA | 03 | 03 | 02 | 01 |
| Múltipla Deficiência | - | - | - | 01 |
| TOTAL | 101 | 136 | 115 | 212 |

Fonte: Dados obtidos pela Diretoria de Acessibilidade (DACES) da UFMA, 2022.

Nota: CCH - Centro de Ciências Humanas, CCET - Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, CCBS - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, CCSO - Centro de Ciências Sociais.

Ao observar os dados, dos 564 estudantes, notamos que a maioria é com deficiência física, o que vem comprovando as estatísticas em âmbito nacional o aumento desses estudantes. (BRASIL, 2020). Consideramos ainda pelo fato da política de acessibilidade e pelas cotas nas IFES ter sido mais evidenciadas.

O quadro nos mostra um pequeno aumento de estudantes com deficiência na UFMA²⁷, como 51 de deficiência auditiva (surdez), 23 com deficiência intelectual, 202 com deficiência visual (cegos, baixa visão e monocular), 09 com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e 01 com deficiência múltipla.

Os dados obtidos pela Diretoria de Acessibilidade apontam que o setor disponibiliza aos estudantes com deficiência alguns recursos de Tecnologia Assistiva na forma de empréstimos notebook, lupas eletrônicas, gravadores digitais, de acordo com critérios estabelecidos. Quanto à Tecnologia Assistiva, são indispensáveis para execução de serviços de produção de materiais para estudantes com deficiência visual (impressora Braille e scanner de pequeno e grande porte).

Como exemplo, podemos citar o acionador de pressão e o Mouse Esférico Manual, como mostra as ilustrações 4 e 5:

O acionador de pressão é um dispositivo Interessante de tecnologia assistiva da DACES que substitui o click do mouse por meio de um simples toque. O objetivo é auxiliar os estudantes da UFMA com deficiência motora a acessar o computador por intermédio de um sistema (software) de varredura ou da acessibilidade do Windows, entre outros sistemas indicados para acessibilidade. (SILVA, 2021).

²⁷ Para melhor visualização da possível evolução da política de acesso na UFMA, conferir na Tabela 15 desta tese que apresenta dados sobre os discentes com deficiência atendidos DACES/PROEN – 2017 – 2021.

Ilustração 4 – Acionador de Pressão

Fonte: Guia de Acessibilidade. (SILVA, 2021).

O Mouse Esférico Manual é um recurso de tecnologia assistiva para os estudantes da UFMA que possuem dificuldade com a coordenação motora. A impressora braile como o nome já revela imprime em braile com maior agilidade textos. É utilizada para imprimir os textos dos estudantes com deficiência visual matriculados nos diversos cursos da UFMA. (SILVA, 2021).

Ilustração 5 – Mouse Esférico Manual

Fonte: Guia de Acessibilidade. (SILVA, 2021).

Relatórios de Gestão sobre a acessibilidade na UFMA no período de 2013 a 2021.

A Universidade Federal do Maranhão iniciou-se em 1953, com a antiga Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, por iniciativa da Academia Maranhense de Letras, da Arquidiocese de São Luís e da Fundação Paulo Ramos.

Somente em 1966, com a Lei nº 5.152 de 21 de outubro de 1966, o Governo Federal instituiu a Universidade Federal do Maranhão. (MARANHÃO, 2019).

A UFMA, de acordo com o seus Relatórios de Gestão, descreve que, no decorrer de sua história, tem se tornado uma instituição que conta com a credibilidade da sociedade maranhense, por meio de valores éticos e de responsabilidade científica, sociopolítico-cultural em sua essência educativa e pedagógica, prezando os princípios de inovação e inclusão social, além dos programas especiais que vêm capacitando professores, para a melhoria da qualidade do ensino estadual.

Entre as principais normas que organizam e orientam o funcionamento institucional está o Estatuto criado por meio da Resolução Nº 17/1998-CONSUN e o Regimento Geral, por meio da Resolução Nº 28/1999 – CONSUN. (MARANHÃO, 2019).

A Estrutura Organizacional da Universidade Federal do Maranhão foi pensada de modo a modernizá-la, adequando-a ao atual cenário da Administração Pública, tornando-a flexível e adaptável, quando necessário. Gerida por meio de planejamentos que possibilitem celeridade e transparência institucional. A virtualização traz maior confiabilidade no acompanhamento dos procedimentos adotados.

Tendo em vista compreender como ocorre a unidade prestadora de serviço da educação superior, debruçamo-nos no documento que relata a gestão institucional na tentativa de analisarmos como as estratégias, a governança, o desempenho e as perspectivas em relação a implementação da política inclusiva na UFMA se materializam nas ações da Diretoria de Acessibilidade.

A seguir, apresentamos os Relatórios de Gestão da UFMA dos anos de 2013 a 2021, analisando se os resultados alcançados estão em consonância com os objetivos e metas estabelecidos naqueles períodos estipulados em relação a política de acessibilidade da instituição.

Os Relatórios de Gestão anteriores a 2013 apontam, como competência institucional da UFMA, a execução de políticas públicas mantendo a visão de ser um Centro de Excelência em conhecimento e mantendo-se como meta de tornar-se referência na região Norte-Nordeste, por meio dos seus objetivos institucionais de ministrar educação em nível superior; produzir, sistematizar e socializar o conhecimento; desenvolver, de forma plural, um processo formativo em diferentes campos do saber; desenvolver e difundir a pesquisa científica; estimular o aperfeiçoamento cultural e profissional; desenvolver extensão como processo

educativo, cultural científico. (MARANHÃO, 2012).

Embora os relatórios anteriores a 2013 não façam menção a acessibilidade na UFMA e nem sobre as ações do DACES, eles enfatizam o lema de gestão voltado para a inclusão social: “Para tanto, é necessário manter política de otimização dos recursos disponibilizados, de iniciativas de expansão, de reestruturação, que se traduzem no lema que caracteriza a atual gestão: inovação e inclusão social”. (MARANHÃO, 2012, p.13).

Fica notório no Relatório de 2011 a execução da política expansionista quando propaga a otimização dos recursos disponibilizados e a iniciativas de expansão diante do contexto histórico que se alicerçava nas IES brasileiras, mas o documento de 2011 não cita em nenhum momento a expressão educação inclusiva e nem inclusão escolar e não faz referência ao atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência e nem sobre as questões de acesso ou de acessibilidade desses discentes.

Em se tratando de recursos financeiros disponibilizados para ao segmento da educação especial, o regimento em seu parágrafo sobre a Movimentação Orçamentária por Grupo de Despesa relata o “Projeto “Estratégia para inclusão e permanência de pessoas com deficiência na UFMA”, no valor de R\$ 41.238,42”. (MARANHÃO, 2012, p. 66).

O valor citado pela movimentação orçamentária, embora não cite a fonte pagadora, mas fica indicado supostamente que foi de fonte de natureza recursos próprios da instituição, uma vez que em 2011 não foram identificadas execução de despesas direcionadas ao Programa Incluir.

Quanto à Diretoria de acessibilidade, naquele momento chamado de Núcleo de Acessibilidade o quantitativo de estudantes com deficiência o relatório descreve que, o Núcleo de Acessibilidade atendeu 20 estudantes com deficiência dos quais 14 possuem deficiência visual (seis cegos e oito com baixa visão), s demais estudantes atendidos possuem deficiências físicas. (MARANHÃO, 2012).

O atendimento aos estudantes foi incipiente, oferecendo apenas material didático-pedagógico por meio da execução do Projeto “Estratégia para inclusão e permanência de pessoas com deficiência na UFMA”. O referido projeto não foi encontrado nos arquivos da diretoria de acessibilidade.

No Relatório de Gestão da UFMA, no ano de 2012, a política de acessibilidade é demarcada na ação referente a Assistência ao Estudante de Ensino Superior, onde apresenta a finalidade principal do Núcleo de Acessibilidade (NUACE) da UFMA, que

é desenvolver atividades que garantam o ingresso e a permanência da pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão.

Vale ressaltar que, de acordo com o Relatório de 2012, a UFMA possuía 197 estudantes com deficiências em todos os campi e incluindo o COLUN – Colégio Universitário e 18 funcionários, entre docentes e técnico- administrativos. (MARANHÃO, 2013).

Em relação as atividades do Núcleo, o Relatório explicita:

A atividade mais intensa e mais frequente do NUACE consiste no preparo de material para acesso ao conteúdo acadêmico para estudantes com deficiências visuais, tendo em vista que é a deficiência sensorial com maior frequência na UFMA, com um total atual de 17 usuários. O NUACE prepara para esses usuários, textos ampliados e texto digitalizados para estudantes com baixa visão, além de disponibilizar lupas eletrônicas portáteis, desenvolvidas e fabricadas pelo próprio NUACE, com apoio do Curso de Design do Departamento de Desenho e Tecnologia da UFMA que desenvolve equipamentos assistivos. Para os estudantes cegos, o NUACE faz digitalização de textos e transcrição e impressão em Braille, além de disponibilizar notebooks e gravadores de voz. O NUACE desenvolve atividades de Orientação e Mobilidade com todos os ingressantes com deficiências visuais. (MARANHÃO, 2013, p. 58).

Quanto aos estudantes com surdez, o relatório aponta que, em 2012, a Universidade Federal do Maranhão possuía apenas dois estudantes surdos, dos cursos de Ciências Contábeis e de Geografia, e estes recebem atendimento diário em sala de aula, cada um por dois profissionais de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Os técnicos em LIBRAS também acompanhavam os estudantes surdos em eventos dentro da UFMA e por meio da tradução simultânea nas reuniões e contatos com os departamentos e coordenações.

Reforçando o atendimento da LIBRAS, o documento de gestão (MARANHÃO, 2013) complementa além do atendimento acadêmico para nossos estudantes surdos, nossos técnicos em LIBRAS contribuem em eventos institucionais da UFMA como aulas inaugurais, colação de grau, solenidades diversas e mídia videográfica institucional.

No Relatório de Gestão de 2013, as ações de acessibilidade passam a ser tratados enquanto macroprocessos de apoio essenciais ao funcionamento da UFMA por meio dos núcleos institucionais, como é caso do Núcleo de Acessibilidade, para implementar ações de acessibilidade, porém ligados à Ação da Assistência ao Estudante de Ensino de Superior.

Esta ação deveria seguir os Planos Orçamentários do Programa de Acessibilidade na Educação Superior que segundo o relatório propõe ações que

garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior – IFES e tem como principal objetivo:

Fomentar a criação e a consolidação do núcleo de acessibilidade, o qual responde pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação, compreendendo uma série de ações relacionadas a acesso físico, a acesso ao conteúdo científico acadêmico, de ações que eliminam barreiras físicas e atitudinais e de campanhas de sensibilização da comunidade acadêmica no sentido de promover os direitos da pessoa com deficiência, assim como seus potenciais. (MARANHÃO, 2014b, p. 116).

O Núcleo de Acessibilidade da UFMA, em 2013, desenvolveu as seguintes ações: 2.217 produções Braille e ampliação de textos e livros; 221 Interpretações de LIBRAS; 08 Concessões, mediante termo de responsabilidade, de Notebook para estudantes com deficiência; 04 Concessões de diárias para estudantes para participarem de Fórum e 06 Concessões de diárias para técnicos e gestão participarem de Fórum, feiras e ministrar palestras.

O relatório apresentou ainda atividades que o núcleo realizou em 2013 como os encontros com as coordenações dos cursos que atendem estudantes com deficiência com objetivo de expor o trabalho realizado pelo NUACE e identificar as principais dificuldades/potencialidades vivenciadas pelos cursos no tocante a integração da pessoa com deficiência na UFMA.

Algumas dificuldades relatadas constam que ainda estão presentes a necessidade de adequação de espaço físico e a compreensão das pessoas envolvidas no processo de adequação arquitetônica e adequação do conteúdo acadêmico. E que o Núcleo de acessibilidade depende de obras a serem executadas pela Prefeitura de Campus que ainda estão em andamento.

Embora o relatório apresente que a UFMA avançou muito em adequações para atender à pessoa com deficiência em sua infraestrutura, bem como nos aspectos comportamentais, pedagógicos e sociais, mas não esclarece o significado de cada aspecto.

Segundo o Relatório de Gestão da UFMA referente ao ano de 2014, o Núcleo de Acessibilidade, expandiu e consolidou ações de acessibilidade, uma vez que no segundo semestre de 2014 foi elaborado um Projeto de Sinalização do *Campus* da UFMA. O principal objetivo do Projeto de Sinalização é garantir acessibilidade e mobilidade das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida dentro da UFMA.

O relatório aponta alguns itens que foram adaptados no *Campus* da

UFMA:

Vários outros itens indispensáveis ao processo de acessibilidade, além da identificação de locais que devem ser adaptados para serem usados pelo público-alvo, foram considerados, para aquisição: bebedouros; caixas eletrônicas; cadeiras para canhotos; cadeiras para obesos; cadeiras para anões; mobiliário adaptado no restaurante universitário. (MARANHÃO, 2015b, p. 47).

Foi percebido no relatório a especificidade quanto às adaptações físicas quanto aponta:

a redefinição da trilha de identificação tátil para as pessoas cegas, com os respectivos materiais específicos; as adaptações dos espaços para que o usuário possa se locomover com autonomia por meio de rampas; portas largas, banheiros adaptados. Nos espaços físicos já existentes, estão sendo feitas, progressivamente, adaptações; naqueles que serão construídos, serão seguidas as normas da ABNT para acessibilidade. (MARANHÃO, 2015b, p. 48 – 49).

Em relação ao atendimento aos estudantes, o relatório aponta que existem dois tipos de trato, o acompanhamento continuado do aluno que já está em curso, reavaliando o atendimento e buscando aprimoramento; e ao aluno ingressante, identificação da necessidade e do atendimento que melhor irá facilitar o apoio acadêmico nos componentes curriculares. (MARANHÃO, 2015b).

O relatório ainda aponta que as reuniões e seminários estão previstos, com o intuito de sensibilizar a comunidade acadêmica, especialmente, Coordenadores de Cursos, Chefes de Departamentos, Diretores de Centros e docentes para que o atendimento ao aluno com deficiência seja realmente efetivo.

Para assegurar o processo de inclusão e acessibilidade, o Núcleo de Acessibilidade trabalha junto com a Prefeitura de *Campus/PRECAM*, visando promover as seguintes intervenções:

- Identificação dos espaços com piso tátil;
- Verificação de áreas de circulação livre – Passeio;
- Análise de grelhas e juntas de dilatação;
- Observação da utilização de rampas para rebaixamento de calçadas;
- Indicação de vagas de estacionamento para pessoas com deficiência;
- Disponibilização de Caixas eletrônicas adaptados dentro da UFMA;
- Colocação de símbolo acessível em LIBRAS;
- Garantia de acesso e permanência a cão guia;
- Adaptação de mesas do Restaurante Universitário;

- Cadeiras para canhotos, para obesos e para anões;
- Bebedouros disponíveis nas Unidades Acadêmicas.

(MARANHÃO,2015b, p. 50).

Vale ressaltar que as referidas intervenções relatadas foram executadas em diversos espaços físicos da UFMA, em todos os Centros, além das Pró-Reitorias, e Bibliotecas.

Ressaltamos, segundo o relatório, que o Núcleo de Acessibilidade dispõe de uma equipe de Técnicos Intérpretes de LIBRAS para acompanharem os estudantes em todos os componentes curriculares até à defesa da monografia; se o aluno tem baixa visão, ou cegueira total, existe uma equipe de transcritores do Sistema Braille que trabalham os materiais para que sejam entregues de acordo com a demanda de cada aluno, e são disponibilizados notebooks, lupas eletrônicas de mão, programas específicos que transformam texto em áudio.

O Relatório de 2014 faz menção ao Programa Incluir e afirma que ele veio para fortalecer e garantir a organização, implantação e implementação dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades.

Complementa o relatório que, na UFMA, particularmente o Núcleo de Acessibilidade foi instituído desde 2009 quando a UFMA adotou pioneiramente a Cota de Estudantes com Deficiência, entretanto, carece ainda de implementação de ações, fortalecimento das Políticas Inclusivas, incluindo aqui, o preparo do docente para lidar com o processo inclusivo.

Em 2015, um fato marcante ao processo inclusivo na UFMA foi a implantação do curso de Licenciatura em Letras/Libras no *campus* de São Luís, o que o relatório de 2015 ressalta a preocupação constante com a inclusão social e a acessibilidade, com a oferta dos novos cursos, em 2015, como o de Licenciatura em Letras/LIBRAS e o curso pioneiro de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, o que demonstra a consonância entre a Instituição e seu ambiente de atuação. (MARANHÃO, 2016).

Os dados da Tabela 7 apresentam a ação de expansão, acesso e acessibilidade menciona a iniciativa na ampliação do acesso e na promoção da acessibilidade, assegurando as condições de inclusão e equidade, com o objetivo de ampliar as oportunidades educacionais, aos interesses e necessidades das pessoas com deficiência.

Tabela 7 – Ação de expansão - acesso e acessibilidade (UFMA 2015).

| IDENTIFICAÇÃO DA AÇÃO | | | | | |
|--|--|----------------|----------------|------------|-------------|
| Código: 20RL | Tipo: Atividade | | | | |
| Título | Ação de expansão - acesso e acessibilidade. | | | | |
| Iniciativa | Expansão, reestruturação e funcionamento da rede federal de educação profissional e tecnológica para ampliação do acesso, interiorização e diversificação da oferta, promovendo a inclusão, equidade, acessibilidade e permanência do estudante, dacapacidade instalada da estrutura física e dos recursos humanos e assegurando condições de inclusão e equidade. | | | | |
| Objetivo | Expandir, interiorizar, democratizar e qualificar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, considerando os arranjos produtivos, sociais, culturais, locais e regionais, a necessidade de ampliação das oportunidades educacionais dos trabalhadores e os interesses e necessidades das populações do campo, indígenas, quilombolas, afrodescendentes, das mulheres de baixa renda e das pessoas com deficiência. | | | | |
| Programa | Código: 2031 | Tipo: Temático | | | |
| Unidade Orçamentária | Fundação Universidade Federal do Maranhão | | | | |
| Ação Prioritária | () Sim (X)Não Caso positivo: () PAC () Brasil sem Miséria ()Outras | | | | |
| LEI ORÇAMENTÁRIA DO EXERCÍCIO 2015 | | | | | |
| Execução Orçamentária e Financeira (em R\$) | | | | | |
| Inicial | Final | Empenhada | Liquidada | Paga | Processados |
| 960.102,00 | 960.102,00 | 622.573,50 | 400.212,78 | 383.913,28 | 16.299,50 |
| Estudante Matriculado | | | Unidade | 516 | 516 |

Fonte: Relatório 2016. (MARANHÃO, 2016).

No que se refere ao orçamento de 2015, o relatório informa que houve um plano orçamentário no valor de R\$ 960.120,00, e que desse montante foi empenhado o valor numa faixa de 64% o que chega ao valor especificado de R\$ 622.573,50 o que demonstra uma perda de 35% dos recursos destinados, o que nos demonstra um fato preocupante na diminuição dos recursos favoráveis a possíveis avanços na acessibilidade na UFMA.

Os atendimentos realizados pelo Núcleo de Acessibilidade no ano de 2015 foram distribuídos considerando as principais necessidades e reivindicações dos estudantes com deficiência, que atualmente concentram-se nas seguintes deficiências: visual (monocular, cego e baixa visão), auditiva (surdez), física e intelectual.

Os principais atendimentos ocorreram a partir da transcrição do material didático dos estudantes com deficiência Visual.

Esse atendimento, realizado pelos Transcritores do Sistema Braille, consiste em preparar o material para o acesso ao conteúdo acadêmico, nas modalidades:

transcrição em Braille e Ampliação.

O relatório faz menção ao atendimento social que consiste em realizar acompanhamento sistemático das principais demandas dos estudantes com deficiência, bem como elaborar laudos e pareceres sociais com vistas a assegurar os direitos sociais destes. Convém destacar que os atendimentos não se restringem apenas aos estudantes, mas alcançam também os seus familiares. Desse modo, no primeiro semestre de 2015, foram realizadas 130 intervenções sociais. (MARANHÃO, 2016).

Segundo o Relatório de 2016, no ano de 2015, foram apontados fatores positivos e negativos. Quanto aos fatores positivos, o documento mostra a seguir:

Fatores Positivos: A organização e disposição da equipe técnica em realizar um trabalho que realmente atenda às necessidades do aluno com deficiência; e o constante diálogo entre a equipe do Núcleo e os estudantes deficientes, a fim de identificar as suas reais necessidades. (MARANHÃO, 2016, p. 16).

Quanto aos Fatores Negativos, o relatório ao fazer referências aos resultados obtidos no ano de 2015 descreve apenas que o espaço físico do Núcleo não oferece todas as condições adequadas para o atendimento às diversas deficiências apresentadas pelos estudantes matriculados na UFMA e que há carência de equipamentos técnicos especializados para atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência, não faz menção à questão de recursos financeiros que são insuficientes para desenvolvimento das ações de acessibilidade para atender as demandas dos estudantes com deficiência da UFMA.

O relatório ainda salienta como ponto negativo que o quadro de profissionais especializados não atende a todos os tipos de deficiência existentes na Universidade; Necessidade de elaborar um calendário de capacitação para os servidores do Núcleo de Acessibilidade. (MARANHÃO, 2016).

O relatório, ao fazer referências aos resultados obtidos no ano de 2015, considera que, tanto os pontos positivos e negativos descritos no documento de 2016, são considerados como relevantes para o momento em se estabelece uma política de inclusão educacional na UFMA, como a aquisição de uma nova sala para atendimento dos estudantes com deficiência, na qual assegura a privacidade e o sigilo das informações prestadas por estes aos profissionais do referido Núcleo de acessibilidade, assim como a participação de bolsistas no atendimento aos estudantes com deficiência, além da nomeação de um transcritor do sistema Braille e de um Intérprete de Libras.

A participação em eventos com temática sobre inclusão foi colocada no relatório como importante na construção do projeto inclusivo na UFMA.

Para o exercício de 2016, foram previstas diretrizes organizadas segundo eixos de atuação. Os resultados estão expressos nos tópicos específicos de responsabilidade dos diferentes setores da UFMA, nos quais, segundo o Relatório de 2016, ressalta-se a preocupação constante com a inclusão social e a acessibilidade, o que demonstra a consonância entre a Instituição e seu ambiente de atuação.

Quanto ao Núcleo de Acessibilidade, ele ficou responsável pelas ações e demandas de acessibilidade, a partir da implantação do plano Diretor da UFMA com as especificações de definir e implantar critérios de sustentabilidade ambiental para procedimentos licitatórios e construção do Núcleo de acessibilidade. (MARANHÃO 2017).

O Relatório de 2016 aponta a Ação 26272.4002.0021 referente a Assistência ao Estudante de Ensino Superior - Ação dos Planos Orçamentários do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) a qual relata que o Núcleo de Acessibilidade, no ano de 2016, buscou atender as principais necessidades e reivindicações dos estudantes com deficiência, que atualmente concentram-se nas seguintes deficiências: visual (monocular, cego e baixavisão), auditiva (surdez), física e intelectual.

Os principais atendimentos consistem na transcrição do material didático dos estudantes deficientes visuais, transcrição em Braille, realizada pelos transcritores Ampliação. Atualmente a Universidade possui 38 estudantes deficientes visuais (15 monocular, 07 cegos e 16 baixa visão) regularmente matriculados em cursos nas áreas exatas e tecnológicas, biológicas e da saúde, humanas e sociais. O total de atendimento nesse segmento foi de 745. (MARANHÃO 2017).

Os atendimentos socioeducacionais realizados pela Assistente Social do Núcleo em 2016 realizam o acolhimento e cadastramento dos estudantes no núcleo de acessibilidade, bem como identifica e analisa o perfil socioeconômico deles, a fim de orientá-los quanto aos direitos sociais e o acesso a políticas públicas.

Ficou evidente no relatório que o Núcleo ainda necessita de melhorias no espaço físico, equipamentos técnicos especializados e aumento do quadro de profissionais especializados, o que impede o atendimento a estudantes com deficiência dos campus do continente a estudantes da área da deficiência intelectual.

Segundo o relatório em 2016, cinco estudantes com deficiência foram

acompanhados pelo Núcleo de Acessibilidade (3 baixa visão, 1 cego e 1 surdo), e concluíram Conclusão o curso de graduação. Além disso, foi elaborado e divulgado o primeiro calendário em Braille para o ano de 2017. (MARANHÃO, 2017).

Tabela 8 – Acompanhamento das metas físicas – Programa INCLUIR 2016.

| AÇÃO | Unidade de Medida | Meta Física Prevista para 2016 | Realizado no Ano de 2016 |
|---|--------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|
| Programa de Acessibilidade na Educação Superior – INCLUIR | Projeto Apoiado | 04 | 04 |

Fonte: Relatório de Gestão 2016. (MARANHÃO, 2017).

O quadro que se refere ao Acompanhamento das metas físicas – Programa INCLUIR 2016, o qual apenas sinaliza que o número da meta física realizada foi definido considerando os tipos de deficiência frequentemente atendidos pelo Núcleo de Acessibilidade (deficiência visual, auditiva, física e intelectual). Todos esses segmentos recebem algum tipo de apoio do Núcleo com vistas à promoção da inclusão dentro da universidade, porém não especifica que projetos foram realizados, o que nos demonstra incipiência nos dados.

Na busca de ter mais consistência nas fontes sobre as ações de política de acessibilidade, o Relatório nos indica a descrição da Reestruturação e Expansão de Instituições Federais de Ensino Superior com iniciativa e objetivo do programa na graduação da UFMA, como mostra a Tabela 9.

Tabela 9 – Ação de expansão - acesso e acessibilidade (UFMA 2016).

| IDENTIFICAÇÃO DA AÇÃO | |
|------------------------------|---|
| Código: 8282 | Tipo: Atividade |
| Descrição | Reestruturação e Expansão de Instituições Federais de Ensino Superior |
| Iniciativa | Expansão, reestruturação, interiorização e manutenção da rede federal de educação superior, com diversificação da oferta de cursos em consonância com as necessidades do mundo do trabalho, otimização da capacidade instalada das estruturas físicas e de recursos humanos, e promoção de pesquisa, ensino e extensão visando a qualidade e garantindo condições de acessibilidade. |
| Objetivo | Ampliar o acesso à educação superior com condições de permanência e equidade por meio, em especial, da expansão da rede federal de educação superior, da concessão de bolsas de estudos em instituições privadas para estudantes de baixa renda e do financiamento estudantil, promovendo o apoio às instituições de educação superior, a elevação da qualidade acadêmica e a qualificação de recursos humanos. Código: 0841 |

| | | | | | |
|---|---|-----------|-----------|------|-------------|
| Programa | Ensino Superior – Graduação, Pós-Graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão. Código: 2032 Tipo: Temático | | | | |
| Unidade Orçamentária | Fundação Universidade Federal do Maranhão | | | | |
| LEI ORÇAMENTÁRIA ANUAL DO EXERCÍCIO 2016 | | | | | |
| Execução Orçamentária e Financeira | | | | | |
| Inicial | Final | Empenhada | Liquidada | Paga | Processados |

Fonte: Relatório 2016. (MARANHÃO, 2017).

O relatório descreve um item sobre as medidas para garantir a acessibilidade aos produtos, serviços e instalações com o objetivo de garantir o acesso e permanência do aluno com deficiência na universidade através de serviços técnicos e profissionais especializados por meio do Núcleo de Acessibilidade, tornando um espaço que deva buscar e assegurar o direito de todos à acessibilidade e inclusão, promovendo ações que garantam a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais.

Fica claro no relato do documento de 2016 que, 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 estudantes 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.

Nesse sentido, o Relatório de 2016 aponta:

O Núcleo funciona em três espaços distintos a fim de melhor se aproximar dos estudantes com deficiência: dois espaços de atendimento técnico (um no Centro de Ciências Humanas – CCH e outro no Prédio Castelão) e um espaço para atendimento social e coordenação. A equipe técnica do Núcleo de Acessibilidade é composta por um coordenador, nove tradutores intérpretes de libras, seis transcritores do sistema Braille, um técnico em assuntos educacionais, um assistente social e um técnico administrativo. As intervenções da equipe de profissionais do Núcleo consideram as características intelectuais, sensoriais, físicas, culturais e sociais dos estudantes participantes do universo acadêmico da UFMA para que assim, estes tenham a suas necessidades atendidas, bem como tenham condições de superar os desafios impostos cotidianamente no âmbito da formação profissional. (MARANHÃO, 2017, p. 67).

Em 2016, em relação aos anteriores, torna-se mais expressivo do ponto de vista das ações voltadas para os estudantes com deficiência, como está descrito no Relatório de 2016 (Maranhão, 2017): Para o aluno com deficiência visual, os principais serviços desenvolvidos foram citados a adequação do material acadêmico (transcrição para o Braille e ampliação) a fim de que o aluno tenha acesso ao conhecimento; concessão de notebooks, gravadores de voz, lupas eletrônicas portáteis e outros recursos de tecnologia assistiva (por meio de termo de responsabilidade) para que a pessoa com deficiência tenha maior autonomia nos seus estudos (prioridade para os estudantes com baixa renda); serviços de orientação e mobilidade.

Para os estudantes com surdez, o aluno surdo, alfabetizado em LIBRAS, recebe atendimento dos tradutores intérpretes de LIBRAS durante as aulas e/ou em atividades acadêmicas que necessitam da mediação desse profissional.

Para os estudantes com deficiência física, o núcleo realiza contato com as coordenações e departamentos, a fim de assegurar turmas no térreo, bem como o oferecimento de condições que possibilitem o acesso adequado desses estudantes aos equipamentos e serviços que a Universidade dispõe; realiza estudos e encaminha solicitações para que a prefeitura realize as intervenções/adequações necessárias e disponibiliza uma van adaptada para cadeirantes, a qual devem circular dentro da cidade universitária, desde que o aluno encaminhe o seu horário de aula para o núcleo e manifeste seu interesse em utilizá-la.

Além dos atendimentos supramencionados, a assistente social do núcleo faz o acolhimento e cadastramento dos estudantes, identifica e analisa o perfil socioeconômico, a fim de orientá-los quanto aos direitos sociais e o acesso a políticas públicas e aos programas, projetos, serviços e benefícios ofertados pela própria Universidade, garantindo-lhes a prioridade, tais como: auxílio alimentação, auxílio permanência, moradia estudantil, atendimento psicológico etc.

Quanto ao atendimento do Serviço de Psicologia (DACES/UFMA), destaca-se os atendimentos psicológicos, regulares, com demandas de ordem emocional, contando por vezes, com a participação da família ou não. O referido atendimento se configura como um espaço de escuta e orientação que possibilita a inclusão e permanência do jovem na universidade. A busca pelo serviço é espontânea ou o estudante é encaminhado pelas coordenações de curso. O acompanhamento é realizado, tendo como base os pressupostos de um trabalho breve e focal.

Os atendimentos, segundo o relatório, alcançam também os familiares dos estudantes. Além dos atendimentos diretos aos estudantes com deficiência, o Serviço Social também participa de reuniões e atividades internas e externas com vistas ao melhor desenvolvimento de ações inclusivas dentro da universidade.

O núcleo não conta com profissionais especializados na área da deficiência intelectual, o que inviabiliza a organização de ações pedagógicas concretas voltadas para esse segmento. Nesses casos, o núcleo oferece um apoio geral a esses estudantes, como orientações sociais e educacionais.

O Relatório de Gestão 2017, aponta um item específico relacionado ao Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR):

O Programa INCLUIR propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior – IFES e tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação do núcleo de acessibilidade, o qual responde pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. (MARANHÃO, 2018, p. 87).

Em 2017 não foram recebidos recursos, mas segundo o relatório várias ações pró- acessibilidade foram realizadas e estão descritas no item “Medidas para garantir a acessibilidade aos produtos, serviços e instalações”, onde destacamos algumas considerações apontadas pelo referido relatório:

A gestão do Núcleo tem atuado em conjunto com setores como a Reitoria, Prefeitura de Câmpus, Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) e Garagem para assegurar as condições de acessibilidade física e arquitetônica, bem como de sinalização e informação, traslado dentro do campus para os estudantes com deficiência, por meio do uso da van adaptada para pessoas que utilizam cadeira de rodas. (MARANHÃO, 2018, p. 88).

Há um trabalho contínuo com o NTI tanto na realização de reparos nos *notebooks* cedidos, mediante termo de responsabilidade, para os estudantes com deficiência visual e física, quanto na instalação de *software* específico para que os estudantes com deficiência visual tenham acesso ao conteúdo acadêmico. O Núcleo também realiza 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.

O setor também tem atuado em parceria com os Programas de Pós-Graduação e o Núcleo de Eventos e Concursos 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 e a gestão do Núcleo de Acessibilidade tem participado como membro do Comitê Gestor Estadual de Políticas de Inclusão das

Pessoas com Deficiência da Secretaria Estadual dos Direitos Humanos e Participação Popular, bem como na Comissão de Acessibilidade do Centro de Ciências Sociais da UFMA, tendo em vista que este é o espaço que possui o maior número de estudantes com deficiência matriculados. (MARANHÃO, 2018, p. 88 - 89).

Em 2017, quanto ao aluno com surdez, o Núcleo de Acessibilidade dispôs de nove tradutores intérpretes de Libras atuando dentro de sala de aula nos cursos de Odontologia, Design, Farmácia, Turismo e Ciências Sociais.

Os estudantes surdos também necessitam da mediação desse profissional durante os eventos acadêmicos, nos laboratórios, encontros, palestras, congressos etc. Durante o ano de 2017 o Núcleo atendeu 5 estudantes surdos.

Quanto ao estudante com deficiência visual, a UFMA tem ofertado serviços especializados (transcrição de materiais didático-pedagógicos da tinta para o Braille vice-versa), além de empréstimos de tecnologia assistiva a partir de análise social e disponibilidade dessas tecnologias.

Dessa forma, além de textos acessíveis confeccionados pelos seis transcritores Braille, há também empréstimos de *notebooks*, gravadores de voz e lupa eletrônica.

O relatório acrescenta que no ano de 2017, o NUACE, a partir do trabalho desenvolvido pelos transcritores Braille, realizou um total de 685 atendimentos, sendo 355 em 2017.1 e 330 em 2017.2. Atualmente, a equipe de Transcrição Braille faz atendimento direto de 23 estudantes com deficiência visual, sendo 11 estudantes cegos e 12 estudantes com baixa visão. Foram realizados os seguintes tipos de atendimentos:

Para os estudantes cegos de diversos cursos, de diferentes áreas foram confeccionadas 6.539 páginas impressas em Braille 19.703 páginas em arquivos Word ou PDF para posterior leitura com auxílio de leitores de tela; Para os estudantes com baixa visão de diversos cursos, de diferentes áreas, foram confeccionadas 10.204 páginas em arquivos Word ou PDF para posterior leitura com auxílio de leitores de tela e 1.344 impressões em fonte ampliada que variaram entre as fontes 16 a 28; Impressão Braille de materiais didático-pedagógicos para estudante em estágio curricular em escola regular com estudante cego; Impressão de material Braille para estudantes videntes do curso de Pedagogia para tornar seminário/aula inclusivos, uma vez que possuem colega cego;

Pela primeira vez em um relatório, foi possível perceber a preocupação com o trabalho de colaboração com o Estado dentro das possibilidades técnicas e orçamentárias, reconhecendo assim a necessidade de haver parceria entre os órgãos da Educação.

Dessa forma, foram confeccionados *folders* para a Secretaria de Estado da

Educação para a Palestra “A inclusão educacional dos estudantes com Altas Habilidades” e ainda a participação de três Transcritores Braille, uma Assistente Social e a diretora do Núcleo na 14ª edição da Semana de Ciência e Tecnologia que ocorreu de 25 a 28 de outubro de 2017 na cidade de Timon/MA, quando foi reservado um *stand* para que o NUACE pudesse representar a UFMA e apresentar o trabalho desenvolvido pelos transcritores Braille em prol da inclusão de estudantes com deficiência visual.

Houve também a oferta de três oficinas: Audiodescrição: noções básicas; Orientação e Mobilidade; ampliando saberes sobre o processo educacional da pessoa cega a partir do Sistema Braille, e foi apresentado um pôster sobre Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual na UFMA: operacionalização de ações desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade"; e a Participação na elaboração e confecção de materiais em Braille para o I Seminário Nacional sobre Ensino de Língua, Literatura e Línguas de Sinais (I SENELL & LS) e o I Fórum Interdisciplinar: Currículo e Ensino de Libras na Educação Básica (I FINCELLIBRAS).

Quanto ao aluno com deficiência física, o Núcleo realiza contato com as coordenações e departamentos, por meio de memorandos e reuniões, a fim de assegurar turmas no térreo, bem como o oferecimento de condições que possibilitem o acesso adequado desses estudantes aos equipamentos e serviços de que a Universidade dispõe.

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

O núcleo disponibiliza uma van adaptada para cadeirantes, a qual devem circular dentro da cidade universitária, basta que o(a) aluno(a) encaminhe o seu horário de aula para o núcleo e manifeste seu interesse em utilizá-la.

O Serviço de Psicologia norteia-se pelas Políticas Públicas de Educação Inclusiva e compõe a equipe multidisciplinar, assumindo um novo campo de trabalho na proposta de educação inclusiva, dentro do ensino superior. Para tanto, prioriza como trabalho o suporte à permanência de estudantes com deficiência ingressos na UFMA.

Como ações de trabalho formuladas, encontra-se, inicialmente, no mapeamento dos estudantes com deficiência da instituição, identificando dados

peçoais, tipo de deficiência, demandas educacionais, sociais e psicológicas a serem acolhidas.

O Serviço Social tem realizado acolhimento e acompanhamento dos estudantes com deficiência que ingressam na UFMA com o objetivo de possibilitar o ingresso efetivo à educação superior; as atuações não se limitam a mediar as ações de acesso por meio das cotas, mas de construir coletivamente práticas que possibilitem a permanência desses estudantes no contexto universitário.

Após o acolhimento dos novos estudantes, o Serviço Social produz documentos informando aos cursos de graduação quanto ao ingresso dos estudantes com deficiência. As principais informações referem-se a: identificação do aluno, tipo de deficiência, necessidade ou não de atendimento educacional específico e orientações quanto aos serviços oferecidos pelo Núcleo de Acessibilidade.

Essa comunicação permite que os cursos e os professores planejem suas atividades de maneira acessível a todos os estudantes.

O Núcleo de Acessibilidade acolheu 84 novos estudantes com deficiência durante o ano de 2017, como segue a relação geral por tipo de deficiência:

Tabela 10 - Quantidade de Estudantes Acolhidos, por Tipo de Deficiência(2017).

| TIPO DE DEFICIÊNCIA - SÃO LUÍS | QUANTITATIVO |
|--|---------------------|
| Física | 42 |
| Visual | 24 |
| Auditiva | 02 |
| Surdo | 02 |
| Mental/Intelectual | 02 |
| Asperger | 02 |
| TOTAL | 74 |
| TIPO DE DEFICIÊNCIA – OUTROS CÂMPUS | QUANTITATIVO |
| Física | 05 |
| Visual | 04 |
| Mental/Intelectual | 01 |
| TOTAL | 10 |

Fonte: Relatório de Gestão 2017 (MARANHÃO, 2018).

Com o ingresso desses estudantes no ano de 2017, o Núcleo passou a ter o registro de 222 estudantes com deficiência matriculados nos diversos cursos da UFMA.

O Relatório de Gestão 2018 trata da acessibilidade da UFMA ligado às metas/propostas no PDI 2017 - 2021, no que o relatório aponta para esses os

resultados o quadro sobre objetivos, metas, ações, resultados alcançados, vinculados à acessibilidade.

Tabela 11 – Objetivos, metas, ações para a Acessibilidade

| OBJETIVOS | METAS / PRAZOS |
|--|--|
| Vincular o Núcleo de Acessibilidade à Reitoria. | Encaminhamento da solicitação em 2017. |
| Assegurar permanência exitosa dos estudantes com deficiência, em como contribuir para que os professores organizem suas aulas. | Atendimento contínuo. |
| | Criação de Espaços para atendimento. |
| | Divulgação dos serviços do núcleo para os cursos, nos dois semestres letivos. |
| | Cadastramento de estudantes com deficiência ingressantes, nos dois semestres letivos. |
| | Elaboração de material, duas vezes por ano. |
| Atendimento contínuo. | Organização do plano, semestralmente. |
| Realização de parcerias, anualmente. | Identificar e analisar o perfil socioeconômico dos estudantes com deficiência ingressantes, a fim de orientá-los quanto aos direitos sociais e o acesso às políticas públicas. Essa meta vem sendo gradativamente alcançada, visto que também depende das demandas espontâneas dos estudantes. |
| Realização de parcerias, anualmente. | Estabelecer parceria com outras instituições. Houve êxito em algumas atividades pontuais, mas há necessidade de estruturar isso de maneira mais sistemática, com planos de Trabalho etc. |
| Contatos continuados. | Estabelecer contato com os familiares, agendar reuniões e realizar visitas domiciliares. Meta parcialmente alcançada, visto que ainda não foi possível realizar visitas domiciliares. Dependendo das demandas e autonomia dos estudantes com deficiência, o Núcleo mantém contato com familiares para estabelecer a melhor forma de atendimento. Quanto às reuniões houve dificuldade em organizar um calendário junto aos estudantes. |
| Atualização anual dos recursos. | Adquirir recursos de tecnologia assistiva para os estudantes com deficiência, tais como: lupas de mão; <i>notebooks</i> , gravadores de voz. No ano de 2017 não houve recursos para adquirir esses equipamentos. |
| Capacitar a equipe técnica do Núcleo para melhor atender aos estudantes com deficiência. | Participação permanente. Participar em eventos e cursos com temática sobre a inclusão de pessoas com deficiência, por parte da equipe técnica do Núcleo e sua coordenação. Meta alcançada em 2017 |
| Possibilitar um atendimento integral aos estudantes com deficiência. | Ampliação da equipe, de 2017 a 2020. Solicitar a ampliação da equipe técnica do Núcleo de Acessibilidade (psicólogo, fonoaudiólogo, pedagogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional). Um psicólogo passou a fazer parte da equipe do Núcleo em 2017. Foi solicitada a transferência de uma terapeuta ocupacional para o setor. |

| | |
|---|---|
| Possibilitar atendimento a todos os estudantes com deficiência, independentemente de cotas. | Elaboração de Estratégia em 2017. Elaborar estratégia de identificação dos estudantes com deficiência que não ingressam por cota específica. Meta não alcançada. Está sendo planejado um trabalho de divulgação do Núcleo para que esses estudantes possam conhecer o setor e terem suas necessidades atendidas |
| Divulgar o trabalho do Núcleo e fortalecer a inclusão na universidade. | Ações a Desenvolver de 2017 a 2021. Construir uma página para o Núcleo de Acessibilidade no site Da UFMA. Meta ainda não alcançada. |
| | Ação a Desenvolver até 2018. Estabelecer parceria com o Núcleo de Tecnologia e Informação da UFMA. Meta parcialmente alcançada |
| | Ação a Desenvolver até 2018. Estabelecer cotas ou mecanismos de ações afirmativas nos diversos programas, serviços, projetos e benefícios da universidade, considerando as especificidades e/ou compatibilidade da deficiência. Meta não alcançada |
| Ação a Desenvolver até 2019. Estabelecer cotas para pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação. Somente o Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas possui cota para pessoa com deficiência. | |
| Desenvolvimento de, no mínimo, duas ações de sensibilização ao ano. | Desenvolver ações de sensibilização no campus em vistas à construção de uma cultura inclusiva. Meta não alcançada |
| Oferecer cursos em 2017 e 2018. | Oferecer cursos semestrais de LIBRAS, Braille e Educação inclusiva para a comunidade acadêmica. Meta não alcançada |

Fonte: Relatório de Gestão 2018 e dados do Núcleo de Acessibilidade da UFMA, 2018. (MARANHÃO, 2019).

Diante do Quadro apresentado, consideramos importante que fosse solicitado à Reitoria as demandas de Acessibilidade, a partir de uma exposição de motivos para garantir maior autonomia e agilidade no desenvolvimento dos trabalhos e que atualizasse a estrutura organizacional e o correspondente organograma da UFMA.

Uma demanda a ser objetivada perpassa pelo atendimento especializado por meio de serviços técnicos e profissionais especializados as necessidades específicas, considerando os tipos de deficiência que necessitam de atendimento educacional específico, ou seja, profissionais especializados que atenda as demandas educacionais.

Quanto à aquisição de materiais, equipamentos e recursos pedagógicos, que sejam planejadas ações orçamentárias para a aquisição de recursos de tecnologia assistiva para os estudantes com deficiência, tais como: lupas de mão; *notebooks*, gravadores etc.

Estabelecer cotas para pessoas com deficiência nos programas de pós-

graduação da UFMA, pois, até 2017, somente o Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas tinha cota para pessoa com deficiência.

Ademais, consideramos relevante a ampliação da equipe técnica de profissionais do setor de Acessibilidade (psicólogo, fonoaudiólogo, pedagogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional), contribuindo assim para a qualidade do atendimento.

Tabela 12 – Discentes atendidos pelo NUACE – 2018 por deficiência e por Centro.

| TIPOS | CCH | CCET | CCBS | CCSO | TOTAL |
|---------------------------------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|
| Deficiência física | 26 | 35 | 29 | 67 | 157 |
| Deficiência auditiva | 01 | 09 | 08 | 05 | 23 |
| Deficiência intelectual | 01 | 03 | - | - | 04 |
| Deficiência visual: | 20 | 22 | 25 | 33 | 100 |
| Cego | 06 | - | 01 | 09 | 16 |
| Baixa visão | 07 | 04 | 09 | 12 | 32 |
| Monocula | 07 | 18 | 15 | 12 | 52 |
| Neurológico/psiquiátrico | - | - | - | - | - |
| TEA | - | 01 | - | 01 | 02 |
| Múltipla deficiência/ hemofilia | 01 | 01 | - | - | 02 |
| Total | 49 | 71 | 62 | 106 | 288 |

Nota: CCH - Centro de Ciências Humanas, CCET - Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, CCBS - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, CCSO - Centro de Ciências Sociais, Fonte: Relatório de Gestão 2018 e dados do Núcleo de Acessibilidade da UFMA, 2018. (MARANHÃO, 2019).

No Relatório de Gestão da UFMA de 2019 (Maranhão, 2020) o subtítulo que trata da acessibilidade descreve que o Núcleo de Acessibilidade é um órgão vinculado a 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, com o objetivo de garantir o acesso, permanência e conclusão do curso pelo acadêmico com deficiência na Universidade, por meio de serviços técnicos e de profissionais especializados.

A Resolução nº 223/2019 atualiza a estrutura organizacional da UFMA e o Núcleo passa a se chamar de Diretoria de Acessibilidade-DACES, cujo objetivo é garantir o acesso, o ingresso e a permanência de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na Universidade Federal do Maranhão, por meio de suporte técnico e atendimento especializado. (MARANHÃO, 2020).

A partir do dia 19 de novembro de 2019 por meio da Resolução nº 223-CONSAD, que atualiza a estrutura organizacional da UFMA, o Núcleo de Acessibilidade passa a ser Diretoria de Acessibilidade - DACES, retornando o vínculo à PROEN, prosseguindo as ações e prospectando a ampliação dos atendimentos para maior abrangência aos acadêmicos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidade ou superdotação. (SILVA, 2021, p. 24 – 25).

A DACES, no ano de 2019, realizou atividades relacionadas a empréstimos de equipamentos como Gravadores Digitais (para 5 discentes); Lupa Eletrônica de Mão (para 5 discentes); Notebook (6 discentes). Os empréstimos de equipamentos para os discentes são realizados semestralmente mediante assinatura de termos de responsabilidade e termos de devolução. (MARANHÃO, 2020).

De acordo com o relatório, a Biblioteca centra da UFMA passa pelo processo de acessibilidade:

A Biblioteca Central do Campus Bacanga, teve a sala de acessibilidade equipada com 1(um) Ampliador de Vídeo e instalação de 2 Softwares de Ampliação e Leitura de Tela. Além disso, foi realizado o empréstimo de 1(uma) Impressora Braille e 1 Scanner para o Colégio Universitário –COLUN. Também foram recebidos os seguintes equipamentos: 2 Impressoras Braille; 5 Acionadores de Pressão; 6 Lupas Eletrônicas e Manuais; 1 Ampliador de Vídeo.

Vale ressaltar a importância da implantação da sala de acessibilidade no Centro de Ciências Sociais, por considerar o aumento de atendimento aos estudantes com deficiência do Centro. Essa ação foi iniciada nos fins de 2018, tornando-a possível no ano de 2019. Foi adaptada 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. Outra ação do CCSO foi a criação da Comissão Setorial de Acessibilidade, composta por docentes das subunidades do Centro. (MARANHÃO, 2020).

O documento relata que, visando poder diminuir ou mesmo extinguir esse preconceito, é que o direito à educação foi legislado e garantido pela Constituição Federal de 1988, e pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual, a partir de 1948, em seu art. 26, determina a garantia de que “[...] toda e qualquer pessoa tem direito à educação. A educação deverá ser gratuita, pelo menos aquela correspondente ao ensino elementar fundamental” (ONU, 1948). Nesse contexto, ao determinar que todas as pessoas têm o direito a educação, não há exclusões ou restrições às pessoas com deficiência, é que o NUANCE disponibilizou as seguintes ferramentas de auxílio e profissionais para esta população acadêmica específica:

Tradutores Intérpretes de Libras - Pensando nas especificidades do cargo de intérprete, a DACES dispõe atualmente de onze intérpretes de Libras no atendimento do contexto educacional atuando como mediadores entre línguas. Vale ressaltar que, em virtude da rotatividade de entrada de novos estudantes a cada semestre, e ainda, por primar pela manutenção da qualidade nos atendimentos, hoje

a DACES tem trazido discussões sobre a carência de intérpretes no Campus universitário.

De maneira sintética, os intérpretes realizaram atendimentos aos estudantes dos cursos de Pedagogia, Turismo, Ciências Sociais, Artes Visuais, Design e Teatro, realizando interpretações diárias em salas de aulas, durante eventos e encontros dos cursos, participações em reuniões departamentais e promovendo visitas técnicas. Além do apoio aos estudantes, também ministraram curso de Libras para os servidores da UFMA e executaram outras atividades de interpretação de vídeo e texto para outras unidades.

Transcritores Braille - 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. Destaca-se que há necessidade de várias ações e diferentes agentes para a promoção da inclusão, para que se possa tornar a universidade cada vez mais acolhedora e proporcionar uma trajetória onde este público sinta que realmente é parte integrante da comunidade universitária.

No decorrer do ano de 2019, foram realizados vários atendimentos aos estudantes dos diversos cursos de graduação, comunidade acadêmica em geral (docentes e técnicos), além disso, houve trabalho de colaboração com diversos parceiros: órgãos do Estado e Município, instituições e associações.

A seguir, alguns resultados são apresentados conforme o Relatório de Gestão 2019

Foram confeccionados 4.147 materiais impressos em Braille, 7.187 materiais impressos ampliados; Realização de 43 transcrições do Braille para a tinta e 18.692 materiais em arquivos Word ou PDF para posterior leitura com auxílio de leitores de tela; Confeção e impressão de materiais solicitados por diferentes requisitantes da Instituição; Viagens técnicas e participação em oficinas e rodas de conversas. (MARANHÃO, 2020, p. 34).

Fica notório no documento de 2019 que os trabalhos de colaboração com os diversos parceiros têm sido um esforço da equipe e busca funcionar dentro das possibilidades técnicas e orçamentárias da UFMA. No entanto, há uma preocupação com a queda da qualidade dos serviços que passarão a ser ofertados a esses estudantes, diante da demanda de estudantes com deficiência, como é caso de estudantes com deficiência visual matriculados, como mostra MARANHÃO (2020):

O atual quadro de técnicos Transcritores de Sistema Braille, atrelado a isso,

surge a impossibilidade de ampliação ou mesmo recomposição do quadro de profissionais da área de transcrição de Sistema Braille a partir do Decreto nº10.185/2019. Ainda assim, no ano de 2019, a DACES, a partir do trabalho desenvolvido pelos transcritores Braille, realizou 1.658 atendimentos, sendo 329 em 2019.1 e 4.166 em 2019.2, quanto aos materiais confeccionados, estes alcançaram um total de 30.026. (p. 36).

O Serviço Social do DACES, segundo o documento, tem o objetivo de contribuir para a inclusão dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação na UFMA, o Serviço Social tem atuado no acolhimento e acompanhamento desses estudantes durante toda a trajetória acadêmica deles, sobretudo os que demandam atendimento educacional especializado, vivenciam situações de violação de direitos e estão em vulnerabilidade socioeconômica.

Assim, o Serviço Social, com o objetivo de fazer parte do processo inclusivo e de fomentar práticas que assegurem o acesso aos direitos sociais, destacadamente o da educação superior, por parte das pessoas com deficiência participou de reuniões, realizou entrevistas e visitas técnicas, fez estudos socioeconômicos, elaborou propostas pedagógicas, fez encaminhamentos internos e externos para que os estudantes pudessem ter acesso a programas, serviços e benefícios específicos, além de manter contatos periódicos com os atores que fazem parte do processo educacional, estudantes (com e sem deficiência), professores e técnicos da universidade no intuito de socializar informações, pensar estratégias de atendimento, eliminar barreiras que impedem o acesso ao ensino e aprendizagem, bem como o protagonismo das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação na universidade. (MARANHÃO, 2020, p. 34 – 35).

O Serviço de Psicologia, dentro da Diretoria de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão (DACES/UFMA), no que concerne a seus programas de inclusão e permanência no ensino superior, participa como instrumento, somatório, responsável pela promoção de acolhimento e acompanhamento psicológico, dos estudantes com deficiência.

A grande maioria dos estudantes procura o serviço para atendimento psicológico, seguido pela procura por atendimento psicopedagógico, psiquiátrico, e/ou de orientação vocacional/profissional. Em 2019, o quantitativo de estudantes que receberam acompanhamento em atendimentos do Serviço de Psicologia (DACES/UFMA), destacam-se 08 (oito) estudantes, com atendimentos psicológicos, regulares, com demandas de ordem emocional, contando por vezes, com a participação da família ou outro suporte afetivo; e 01(um) bolsista, via PROAES.

O Relatório, quanto ao serviço de psicologia, reforça:

Este se configura como um espaço de escuta e orientação que possibilita a

inclusão e permanência do jovem na universidade. A busca pelo serviço é espontânea ou o estudante é encaminhado pelas coordenações de curso. O acompanhamento é realizado, tendo como base os pressupostos de um trabalho breve e focal. (MARANHÃO, 2020, p. 34 – 35).

Com uma nova estrutura no âmbito da Diretoria de Acessibilidade (DACES), implanta-se o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) que passa a atuar como uma ponte que assegura a regularidade do desenvolvimento do processo educativo dos estudantes com quaisquer tipos de deficiência ou transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades de superdotação, trabalhando em estreita articulação com os demais componentes da comunidade acadêmica.

O TAE, compõe a equipe multiprofissional da DACES, juntamente ao Serviço Social e à Psicologia, tendo realizado em 2019 o atendimento e encaminhamento dos estudantes com deficiência para os diversos serviços da DACES; participando da reunião com os estudantes sobre deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades de superdotação e a Diretoria de Acessibilidade, que ocorreu no dia 28 de novembro; elaborando proposta pedagógica de adaptação curricular para estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA); elaborando o manual de orientação da Diretoria de Acessibilidade. (MARANHÃO, 2020, p. 36).

No ano de 2019, ficou evidente alguns avanços no que se refere à estruturação de serviços, e na definição de estratégias de atendimento, como padronizar procedimentos junto aos estudantes, professores e coordenações. Contudo, ainda existem muitos desafios a serem superados no que se refere à carência de recursos financeiros para executar ações inclusivas como oferta de projetos, capacitações para os técnicos e professores, dinamização e divulgação do trabalho do setor de acessibilidade.

O relatório não apresenta dados mais consistentes sobre os recursos financeiros e não foram apresentadas as fontes orçamentárias voltadas para a inclusão e a acessibilidade na UFMA.

O Relatório de Gestão de 2020 menciona que as intervenções da Diretoria de Acessibilidade consideram as características intelectuais, sensoriais, físicas, culturais e sociais dos estudantes participantes do universo acadêmico da UFMA para que, assim, eles tenham a suas demandas atendidas.

No tocante à pandemia, o documento relata que

os atendimentos ocorreram de maneira remota. O atendimento presencial ocorreu apenas quando estritamente necessário. A pandemia criou um cenário bastante desafiador para toda a equipe. (MARANHÃO, 2021).

Para o atendimento aos estudantes com deficiência no DACES, foi aplicado

um questionário para colher informações no período pandêmico de 2020, ou seja, identificar as demandas psicossociais com vista a acessibilidade educativa. Houve ainda a realização de empréstimos de equipamentos áudio visuais aos discentes com deficiência visual, nos quais se destacam:

Os empréstimos de equipamentos para os discentes são realizados periodicamente via SIGAA mediante registro de termos de responsabilidade e termos de devolução. Também foram emprestados 5 notebooks à Superintendência de Tecnologia e Informação. No semestre 2020.1, ingressaram 45 discentes com deficiência que foram cadastrados na DACES, conforme pode ser visto abaixo, assim como o detalhamento do número de ingressos por deficiência e por semestres. (MARANHÃO, 2021).

Tabela 13 – Discentes com Deficiência Atendidos pela DACES de 2015 a 2020.

| | Física | Auditiva | Intelectual | Visual | | | TEA | MD | Total | A T | C A | C O | 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 | - | - | - | - |

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

Fonte: Relatório de Gestão 2019. (MARANHÃO, 2021).

Na busca de haver um melhor atendimento à população de acadêmicos com deficiência visual, a DACES, disponibilizou a Transcrição de Sistema Braille para a promoção da inclusão por meio da reprodução de materiais didático-pedagógicos da tinta para o Braille e vice-versa (Deficiência Visual Total), textos/livros ampliados (Deficiência Visual Parcial), sendo ainda confeccionados materiais em formatos acessíveis (Word e PDF), compatíveis com programas leitores de tela. (MARANHÃO, 2021).

O Relatório 2021 ressalta ainda que,

Durante o período de 2020, foram realizados vários atendimentos aos discentes com deficiência visual, dos diversos cursos de graduação, totalizando um total de 435 atendimentos. Quanto aos materiais confeccionados, estes alcançaram um total de 15.011, distribuídos entre 6.321 ampliados; 8.234 em formato acessível (PDF ou Word) e 456 em Braille. Dentre as principais ações desenvolvidas pela equipe de transcrição, estão a criação e adaptação de matérias de forma a torná-los acessíveis, a mediação nas relações entre docentes e discentes, participação do período de matrículas para acolhimento de estudantes com deficiência visual etc.

Quanto ao Serviço de Psicologia da Diretoria de Acessibilidade nesse momento complicado por conta da pandemia da covid-19, o documento de 2021 relata que o referido setor participa como instrumento, somatório, responsável pela promoção de acolhimento e acompanhamento psicológico, dos estudantes com deficiência, e quanto aos Técnicos em Assuntos Educacionais, eles realizaram o acompanhamento do desenvolvimento do processo educativo dos estudantes com quaisquer tipos de deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidade/superdotação, estabelecendo estreita articulação com os demais componentes da comunidade acadêmica. A estimativa de atendimentos direto aos discentes, remota e presencialmente, é de 19 atendimentos. (MARANHÃO, 2021).

Quanto à execução do recurso do Incluir 2020, o relatório não especifica os valores destinados, apenas aponta que os recursos foram utilizados para as visitas técnicas de acordo com a política de acessibilidade para educação superior proposta pelo Ministério da Educação, além de aprendizado na área da deficiência visual e surdez, visando atender os 27 estudantes cegos, 49 com baixa visão e os 82 monoculares, além dos 09 estudantes com surdez. Esses são os segmentos que mais demandam atendimento especializado da DACES. (MARANHÃO, 2021).

O Relatório de Gestão de 2020 descreve que 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.

Na descrição do relatório, aponta-se a aquisição de 08 lupas portáteis para atender os estudantes com baixa visão e comenta:

Essa tecnologia assistiva possibilita que os estudantes com baixa visão tenham maior autonomia nos estudos, possam ler texto e ver imagens com mais nitidez. Também foram organizados e estão em processo o Guia de Acessibilidade, a Minuta de Resolução de Acessibilidade da UFMA e o Estatuto do estudante com Deficiência da UFMA. No ano de 2020 foi constituída a Comissão Intersetorial de Acessibilidade e Inclusão Educacional, Portaria GR Nº 675/2020- MR, com participação e secretariado do administrativo da DACES. Colaboração com a inclusão de pessoas surdas na UFMA, com auxílio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). No total, foram realizados 1.031 atendimentos até 01 de dezembro de 2020. (MARANHÃO, 2021, p, 25).

As principais ações desenvolvidas pelos tradutores intérpretes de libras da DACES, para a supressão das barreiras comunicacionais, envolveram, além de reuniões com equipes multiprofissionais para melhor atendimento das demandas,

participações em eventos para promoção da inclusão desses estudantes em tais eventos, elaboração de materiais informativos etc.

O serviço social contribui para a inclusão dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação na UFMA, atuando no acolhimento e acompanhamento desses estudantes durante toda a trajetória acadêmica, como mostra o quadro a seguir:

Tabela 14 – atendimentos realizados pela área de Serviço Social em 2020.

| ATENDIMENTO | CARACTERIZAÇÃO | TOTAL |
|--|---|--------------|
| Estudantes | Orientar os estudantes quanto aos direitos sociais; Orientações pedagógicas; Acolhimento na matrícula; Atendimento a estudantes de outros campi; Orientação aos familiares; Orientação quanto ao auxílio emergencial; Encaminhamentos; | 80 |
| | Análise das respostas dos estudantes no questionário psicossocial. Este questionário teve por objetivo identificar as demandas psicossociais com vista a acessibilidade educativa de estudantes com deficiência no contexto de pandemia Covid-19 no campus São Luís - MA. | 114 |
| Elaboração de relatórios dos atendimentos dos estudantes com deficiência | Os relatórios, além de contribuir para sistematizar as ações desenvolvidas pelo serviço social formalizam as demandas dos estudantes, o que facilita no acompanhamento destas. | 51 |
| Diálogos com profissionais de outros Campus da UFMA para tratar das questões de acessibilidades dos Estudantes | Esses diálogos permitem compartilhar as experiências de São Luís no tocante à acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, possibilitando que os outros camp estabeleçam seus próprios serviços ou direcionem melhor o atendimento dos estudantes com deficiência no continente. | 5 |
| Elaboração de Instrumentais para melhorar o fluxo de atendimento da DACES | Contribui para o registro, otimização e avaliação dos serviços desenvolvidos. | 8 |
| Reuniões internas e com outros setores da UFMA | As reuniões possibilitam a identificação, acompanhamento e respostas às demandas atinentes à acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação na UFMA. | 29 |
| TOTAL | | 236 |

Fonte: Relatório de Gestão 2020 e dados do Núcleo de Acessibilidade da UFMA, 2020. (MARANHÃO, 2021).

O Relatório de Gestão 2021 - Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) começa relatando que diante da defasagem de intérpretes de Libras lotados na DACES/PROEN para atender ao crescente quantitativo de discentes surdos em São Luís, e considerando a Lei Complementar nº 173, de 27 de maio de 2020, em que a UFMA encontrava-se impedida de realizar concurso público e contratação por meio de seletivo para Intérprete de Libras; foi firmado Contrato Emergencial nº 25/2021- SICON, por 3 meses (11/08/2021 a 11/11/2021), com a Associação dos Surdos do Maranhão – ASMA (Processo Sei 23115.020013/2021-46), para contratação de 8 intérpretes para atender a demanda no valor mensal de R\$32.360,00, totalizando R\$ 97.080,00.

Em relação aos recursos financeiros apresentados no Relatório de Gestão da UFMA utilizados em 2021, evidenciamos que

Nesse período 14 discentes foram atendidos com o serviço ofertado, sendo, o total, 23 disciplinas no período 2021.1 e 34 disciplinas no período 2021.2, podendo cursar suas disciplinas com acessibilidade, sem prejudicar seu aprendizado. A DACES/PROEN também conseguiu atender outras atividades, sendo 84 eventos, reuniões e substituições em aulas, podendo promover esse tipo de inclusão também em outros espaços, principalmente quando há a participação de pessoas surdas. (MARANHÃO, 2022, p. 30).

O recurso do programa INCLUIR de 2021 foi utilizado para apoiar essa ação que pode garantir o acesso pleno dos discentes ao ensino superior, sendo que, de R\$137.235,00, foram utilizados R\$ 129.440,00, referente a 4 meses de contrato (R\$97.080,00 do Contrato nº 25/2021- SICON somado ao primeiro mês do I Termo Aditivo do contrato, relativo a dezembro, no valor de R\$ 32.360,00).

O saldo remanescente do Programa foi de R\$ 7.795,00, consultado no Sistema Integrado de Administração Financeira – SIAFI pela Coordenação de Planejamento Orçamentário CPO/PPGT, em 04/01/2022.

Paralelo a isso, o relatório informa que foi aberto processo de licitação de contratação de intérpretes, que se encontra em andamento (Processo Sei nº 23115.030615/2021-10).

Vale ressaltar, no âmbito da UFMA, o Programa VIVER SEM LIMITE, integra o Plano Nacional do Direito da Pessoa com Deficiência, do Ministério da Educação, o qual visa apoiar iniciativas em favor da educação inclusiva e, entre elas, a acessibilidade linguística dos surdos.

Todavia, devido aos significativos cortes orçamentários sofridos pela UFMA em 2021, por parte do Governo Federal, não foram ofertadas vagas para os cursos de

formação de professores e tradutores intérpretes da LIBRAS. Contudo, no intuito de minimizar tal circunstância, foram mantidas as vagas nos cursos da língua inglesa, francesa e espanhola, vinculados ao Projeto Viver sem Limites Educação Bilíngue – Inglês sem Fronteiras, mediante utilização de recursos anteriormente alocados pela própria UFMA, sendo certificados 120 estudantes em 2021.

Em 2021, a Diretoria de Acessibilidade deu início ao projeto intitulado “Ciclo de Debates Inclusivos”, tendo por finalidade instrumentalizar professores, servidores e estudantes quanto a um atendimento acessível e inclusivo, fomentando práticas que se fundamentem nos direitos humanos.

Nesse mesmo ano, a Comissão Intersetorial de Acessibilidade e Inclusão Educacional, Portaria GR Nº 403/2021-MR, instituída em 2020, teve continuidade com reuniões mensais para discutir, divulgar e colocar em pauta ações sobre a inclusão e acessibilidade na UFMA. A Comissão atualmente conta com 23 membros, dentre eles, representantes da DACES/PROEN e de setores estratégicos da UFMA para que as ações sejam realizadas de forma integrada.

Vale ressaltar que, em 2021, foi publicado o Guia de Acessibilidade que são orientações básicas destinadas aos estudantes com deficiência da UFMA com o objetivo de colaborar com a disseminação de informações sobre aspectos que envolvem segundo o relatório, em 2021, verificou-se a seguinte situação: 306 ativos, 159 cancelados, 39 concluídos, 03 graduandos e 26 trancados.

Esta ação permite que a DACES/PROEN possa planejar suas atividades, demandas e recursos considerando a entrada e permanência dos discentes, e poder identificar causas de cancelamento ou trancamento de curso. Todas as informações detalhadas podem ser vistas a seguir:

Tabela 15 - Discentes com deficiência atendidos DACES/PROEN – 2017 – 2021.

| Ano / Semestre | Física | Auditiva | Intelectual | Visual | | | Neurológico | TEA | Múltipla Deficiência | Total |
|----------------|--------|----------|-------------|--------|-------------|-----------|-------------|-----|----------------------|-----------|
| | | | | Cego | Baixa Visão | Monocular | | | | |
| 2017.1 | 18 | 01 | 02 | 02 | 01 | 05 | - | - | - | 29 |
| 2017.2 | 20 | 02 | 01 | 03 | 04 | 09 | - | - | - | 39 |
| 2018.1 | 30 | 04 | 02 | 01 | 06 | 17 | - | - | - | 60 |
| 2018.2 | 09 | 02 | 02 | 02 | 04 | 01 | - | 01 | - | 21 |
| 2019.1 | 28 | 05 | 02 | 02 | 05 | 11 | - | 01 | 01 | 55 |
| 2019.2 | 14 | 05 | 02 | 02 | 03 | 05 | - | 02 | - | 33 |

| | | | | | | | | | | |
|--------------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------|
| 2020.1 | 17 | 06 | 03 | 02 | 02 | 14 | - | 01 | - | 45 |
| 2020.2 | 22 | 02 | 01 | 02 | - | 09 | - | - | - | 36 |
| 2021.1 | 15 | 06 | - | 04 | 02 | 06 | - | 01 | - | 34 |
| 2021.2 | 08 | 02 | 01 | - | - | 10 | - | 01 | - | 22 |
| Total | 181 | 35 | 16 | 20 | 27 | 87 | - | 07 | 01 | 374 |

Fonte: Relatório de Gestão 2021 e dados do Núcleo de Acessibilidade da UFMA, 2021. (MARANHÃO, 2022).

No ano de 2021, o setor administrativo da DACES/PROEN trabalhou, em parceria com a Superintendência de Tecnologia e Materiais em formato acessível (PDF ou Word) – 11498; Materiais em Braille 20 páginas; Materiais impressos em fonte ampliada 631 páginas; Envio de e-mail aos estudantes com DV atendidos na DACES/PROEN com “Orientações úteis sobre o trabalho remoto em virtude da pandemia - inclusão, acessibilidade e os estudantes com Deficiência Visual nos cursos de graduação”; Instalação de Leitores de Tela em notebook de estudantes; dentre outros.

Considerando o objetivo principal da DACES/PROEN, e por conta da pandemia, o relatório especifica que o serviço social deva socializar informações, construir estratégias de atendimento, eliminar barreiras que impedem o acesso ao ensino-aprendizagem, bem como o protagonismo das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades e superdotação na UFMA, os resultados das ações do Serviço Social da DACES são descritos no documento de 2021 para melhor descrever e quantificar esses atendimentos realizados, como consta a descrição mensal dos atendimentos realizados pelo Serviço Social no quadro a seguir:

Tabela 16 – Descrição mensal dos atendimentos realizados pelo Serviço Social em 2021.

| ATENDIMENTOS REALIZADOS |
|---|
| Acolhimento geral e ao ingressante; |
| Participação em reunião geral com os estudantes ingressantes; |
| Atendimento presencial ao discente, à família e à Direção; |
| Mediação com servidores da DACES/PROEN e outros setores no atendimento as demandas da acessibilidade; |
| Consulta dados dos discentes – SIGAA; |
| Atendimento a professores, coordenação de cursos e outros setores da UFMA; |
| Realização de entrevistas; |
| Elaboração de Relatório Socioeducacional – discente (envio às Coordenações dos Cursos de Graduação e Direções de Centro); |
| Realização de visita domiciliar; |
| Organização e promoção do Ciclo de Debates Inclusivos; |
| Colaboração na atualização do PPI UFMA; |
| Participação na comissão de elaboração do PDI da UFMA (reuniões, leitura e produção de |

| |
|---|
| documentos etc.); |
| Participação na Comissão Intersetorial de Acessibilidade; |
| Mediação I SENILAC e I FASB; |
| Encaminhamentos, reuniões e articulação com outros serviços e programas (HNR, NAAHS, CER e SEMUS). |
| Participação em cursos (PROGEP, UFMS e UFU); |
| Participação reunião interna e com outros setores da UFMA; |
| Elaboração de relatório mensal DACES/PROEN; |
| Contribuições na elaboração do relatório de gestão DACES/PROEN 2020; |
| Orientações/reuniões com os campi do continente; |
| Orientações/treinamento a bolsistas/ tutores no atendimento aos estudantes com deficiência, produção de instrumentais e relatórios. |

Fonte: Relatório de Gestão 2021 e dados do Núcleo de Acessibilidade da UFMA, 2021. (MARANHÃO, 2022).

Nesse contexto apresentado pelos relatórios, reforçamos o ideário da educação inclusiva em prol do respeito à diversidade, efetivado no respeito às diferenças, que impulsiona ações voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direitos, simplesmente por serem seres humanos. Suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadoras de políticas afirmativas, ou não, de respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos (BRASIL, 2004).

Desse modo, torna-se fundamental refletir que a população está inserida em um meio social que marca o indivíduo em suas diferenças. E, a partir dessas diferenças, surgem os preconceitos, que muitas vezes impedem de avançar e de realizar de fato uma mudança.

O Programa Incluir e a Diretoria de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão – DACES/UFMA: discussões

Para melhor compreensão do desenvolvimento do Programa Incluir realizado pela Diretoria de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão – CES/UFMA obtivemos umas conversas formalizadas no ano de 2021, na qual foram tratados assuntos sobre o Programa Incluir.

Vale ressaltar que a conversa que tivemos foi intencional, geralmente com objetivo de obter informações onde percorremos as questões relevantes sobre as ações do DACES e suas demandas de ações envolvidas.

Com os dados obtidos na pesquisa, buscamos evidenciar, a partir do olhar oficial, como é gerenciado o Programa Incluir na UFMA, os recursos financeiros destinados para a realização das ações, assim como a acessibilidade da

Infraestrutura: física, arquitetônica e ambiental; do Currículo; em relação à Comunicação, Informática e aos Recursos de Tecnologia Assistiva, e também, sobre as dificuldades enfrentadas pela DACES, as tensões e dificuldades, avanços e conquistas, novas demandas e perspectivas.

Com o objetivo de obter dados sobre a DACES/UFMA, em conversa com a assistente social, que será caracterizada pela sigla EAS que faz parte da equipe multiprofissional da DACES. Foi explicado os objetivos e os procedimentos da pesquisa, assim como informações sobre a participação voluntária dela na pesquisa, sem acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios, e que ela não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar desta tese, inclusive no resultado da pesquisa no qual será mantido o sigilo dos depoimentos e a preservação da identidade.

Uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido consta como Apêndice A desta produção.

As questões que foram discutidas estão aqui apresentadas conforme os relatos e as narrativas obtidas pela EAS.

Quando questionado sobre qual é o com deficiência que é atendido pela Diretoria de Acessibilidade, obtivemos a listagem que, no ano de 2021, 56 discentes com deficiência foram cadastrados na DACES/PROEN, sendo 34 no semestre 2020.1, e 22 no semestre 2021.2. Desse total, foram identificados o ingresso de 23 discentes com deficiência física, 08 auditiva, 01 intelectual, 22 visual (04 cegos, 02 baixa visão, 16 monoculares) e 02 com Transtorno do Espectro Autista – TEA.

No que se refere ao Transtorno do Espectro Autista – TEA, segundo os dados obtidos, até 2019 tinha o total de 06 matriculados.

Para esse público, a Diretoria tem se esforçado para oferecer um sistema educacional inclusivo que respeita as especificidades emocionais, sociais, cognitivas e pedagógicas destes, oferecendo, na medida do possível, suporte psicossocial e construindo, de maneira colaborativa (com participação da Pró-Reitoria de Ensino, dos (as) professores (as), coordenadores (as) dos cursos, acadêmicos (as), familiares e a diretoria de acessibilidade) propostas de adequação curricular em alguns casos específicos. (EAS, 2021).

Convém ressaltar que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Essa compreensão está definida na Lei 12.764/2012, a qual instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que, entre as suas várias diretrizes, defende a intersectorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à

pessoa com transtorno do espectro autista e o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à essas pessoas, além da defesa do acesso à educação.

Desse modo, os (as) acadêmicos (as) com TEA desta universidade também tem respaldo na Lei 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e que entre várias temáticas concernentes à acessibilidade, reafirma que os sistemas educacionais devem ser inclusivos em todos os níveis, devendo a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. (EAS, 2021).

No que se refere aos estudantes com altas habilidades/superdotação a Lei Nº 13.234 de 29 de dezembro de 2015 dispõe sobre a sua identificação, cadastramento e atendimento, na Educação Básica e Superior a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno destes, garantindo o atendimento destes (as) acadêmicos (as) na UFMA.

Na direção das políticas educacionais inclusivas, acrescenta a EAS:

[...] entendemos que o (a) acadêmico (a) deve ser cada vez mais atendido em seus interesses, necessidades e potencialidades, cabendo a nossa Universidade ousar, rever suas concepções e paradigmas educacionais, lidando com as evidências que o desenvolvimento humano oferece. Uma vez que, o acadêmico (a) com altas habilidades/superdotação necessita de um ambiente adequado estimulador e rico em experiências assim como necessita de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras, que estimulem seu potencial. Cabe registrar que no momento, não temos acadêmicos (as) autodeclarado com altas habilidades/superdotação.

Foi evidenciado na entrevista que o atendimento educacional especializado do DACES no campo administrativo presta os serviços ao público por meio de controle patrimonial; preparo, recebimento, encaminhamento, despacho de respostas de processos, ofícios, e-mails e demais solicitações; gestão de arquivos; organização de dados quantitativos e qualitativos do setor; atendimento ao público externo e interno da UFMA, no que diz respeito às funções e demandas da Diretoria de Acessibilidade; administração dos equipamentos de Tecnologia Assistiva a serem emprestados aos (às) acadêmicos (as) e dos termos de empréstimo; responde e encaminha solicitações de pesquisas, nesse sentido reforça EAS:

Vale dizer que a forma de acesso dos estudantes com deficiência, com TEA e com altas habilidades e superdotação na Universidade Federal do Maranhão é por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Após aprovação nessa etapa os estudantes passam pela perícia da universidade.

Quanto as modalidades de atendimento que são oferecidas ao com deficiência, os atendimentos são organizados considerando as necessidades apresentadas pelos

estudantes, dentre os atendimentos com maior frequência, destacam-se segundo EAS:

Acolhimento socioeducacional (promovido pelo serviço social, a fim de identificar as demandas apresentados pelos estudantes ingressantes); Projeto de tutoria universitária para auxiliar estudantes com deficiência que enfrentam dificuldades de natureza pedagógica; Disponibilização de material acadêmico de acordo com a condição visual dos estudantes com baixa visão e com cegueira; Disponibilização dos serviços do tradutor intérprete de libras; Promoção de ciclo de debates inclusivos com vista à orientação de professores, estudantes e técnicos quanto ao processo de inclusão na educação superior, construção de estratégias para enfrentar barreiras acadêmicas; Orientações quanto acessibilidade física aos setores da universidade; e Promoção de cursos com temáticas envolvendo a acessibilidade e inclusão.

Em relação as ações do núcleo que são desenvolvidas em relação ao programa de formação docente e demais profissionais da UFMA, ficou evidenciado que o DACES ainda não dispõe de uma ação mais sistemática envolvendo a formação dos professores (entendemos isso como uma necessidade), mas promovemos alguns encontros, minicursos, reuniões e produção de documentos com vistas a instrumentalizar professores e técnicos no atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial. (EAS,2021).

Mas quando perguntado sobre as ações do núcleo são desenvolvidas em relação ao programa de pesquisa da UFMA foi esclarecido que o DACES apoia no sentido de compartilhar conhecimentos acerca das condições de acessibilidade na UFMA, quando orientam quanto às questões de inclusão na educação superior.

Esse atendimento é realizado para graduação e pós-graduação. Acrescenta-se ainda a participação dos profissionais da própria Diretoria de Acessibilidade no desenvolvimento de pesquisas, além da publicação de artigos, ebooks e livros sobre inclusão na UFMA. (EAS, 2022).

Quanto ao programa de extensão, a Diretoria de Acessibilidade esclareceu que atualmente possui um projeto de extensão submetido à Pró- Reitoria de Extensão e Cultura – PROEC, sendo o curso “Formação de Ledores e Audiodescritores para o Apoio à Educação Superior Inclusiva”, com o objetivo de oferecer formação de audiodescritores e ledores para o apoio à inclusão e à acessibilidade de pessoas com deficiência visual na UFMA e na sociedade.

O curso disponibiliza 40 vagas, com abrangência para a comunidade acadêmica da UFMA e externa a ela, contemplando assim, formação também para discentes. O processo para implantação do curso está em fase de avaliação pela Câmara de Extensão da UFMA.

Ao perguntarmos sobre as ações que são desenvolvidas pelo DACES em relação à organização de eventos foi nos colocado que a Diretoria de Acessibilidade tem promovido e apoiado diversos eventos com temática da acessibilidade e afins.

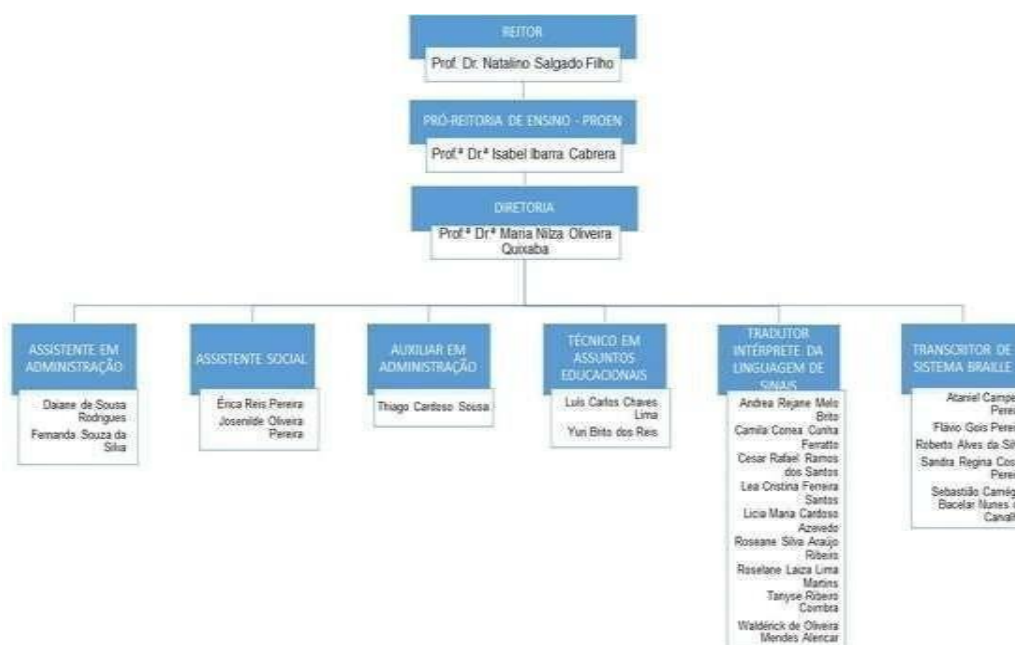
Dentre esses, destacam-se:

O Ciclo de Debates Inclusivos, que ocorre mensalmente, e tem a finalidade de apoiar os professores, servidores e estudantes quanto a um atendimento acessível e inclusivo, fomentando práticas que se fundamentem nos direitos humanos, incentivando o respeito à diversidade, discussão das diferenças e a participação de todas as pessoas na educação. Além desses, I Seminário Nacional Interdisciplinar em Linguagem e Acessibilidade Comunicativa e o I Festival Artes sem Barreiras - Linguagem e Arte, Acessibilizando Conhecimento e Superando Barreiras. Promoção de minicursos, palestras, rodas de conversa etc. (EAS, 2021).

Em relação aos estudantes egressos, o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA da UFMA tem o registro de 288 estudantes público-alvo da educação especial com cursos de graduação concluídos. O acesso ao SIGAA é feito mediante login e senha, porém não há um acompanhamento sistematizado para os egressos.

Quanto aos Recursos Humanos que estão envolvidos na Diretoria de Acessibilidade, além da Diretoria, Assistente em Administração e Auxiliar em Administração o DACES dispõe seguintes profissionais com suas respectivas funções, conforme depoimento da EAS e demonstrado na Ilustração 6:

Ilustração 6 – Equipe Técnica da Diretoria de Acessibilidade da Universidade federal do Maranhão (ANO: 2021/2022).



Fonte: DACES/UFMA, 2022.

A composição atual da DACES é de 21 profissionais, dentre esses, servidores efetivos, contratados oriundos de processo seletivo e prestadores de serviços oriundos da ASMA e o MEC, porém o número de profissionais não é suficiente para atender a demanda do atendimento educacional especializado no que implica muitas vezes em acúmulo de trabalho, sobrecarga de atividades, excesso de tarefas e o não acompanhamento individualizado e específico que é de natureza do AEE, no que resulta ainda na precarização do trabalho e no estresse do trabalho.

Um outro fator que merece atenção é a falta de concurso público para profissionais da educação especial nas áreas específicas de atendimento, pois que vem ocorrendo são profissionais contratados por período temporário, o que gera transtornos na continuidade das ações do DACES e no acompanhamento do processo de ensino e na qualidade da aprendizagem dos discentes, além da desvalorização dos profissionais que, por serem substitutos, recebem salários inferiores devido a precariedade salarial, sem direitos trabalhistas, mas fazendo o mesmo trabalho e tendo as mesmas responsabilidades que o profissional concursado.

Em se tratando de como é gerenciado o Programa Incluir na UFMA, foi respondido pela assistente social que o referido programa gerenciado pela DACES, com apoio da Pró-Reitoria de Ensino, onde são desenvolvidas ações de acessibilidade destinadas aos estudantes com deficiência, por meio de ações de acessibilidade da Infraestrutura: física, arquitetônica e ambiental. A DACES dispõe de uma Van Adaptada e que pode ser requisitada pelo estudante com deficiência que precisa fazer deslocamento no interior do campus universitário;

A Superintendência de Infraestrutura (SINFRA) é o setor responsável pelo planejamento e execução da acessibilidade arquitetônica da UFMA e, esse setor contribui para a melhoria dos espaços da DACES e executa ações de auxílio à locomoção, por meio da Diretoria de Segurança e Transporte.

Contudo, a SINFRA busca sempre manter diálogo com a DACES, que busca também a interlocução com os estudantes com deficiência, com o propósito de construir um espaço físico realmente acolhedor e inclusivo. (EAS, 2021).

As Direções de Centro também possuem papel fundamental na inclusão e acessibilidade dos estudantes nos centros acadêmicos, na identificação de barreiras, disponibilização de salas de aula, respeitando a mobilidade física, além de planejamento de ações macroestruturais para acolhimento dos estudantes e articulação no próprio centro ou com outros setores da universidade para minimizar

ou eliminar qualquer tipo de barreira que dificulte a inclusão plena.

Uma outra questão importante a ser tratada no contexto da acessibilidade é a que se refere às ações voltadas para currículo, e questionados sobre essas ações foi evidenciado nas respostas:

A DACES Escreveu um ebook (Guia de Acessibilidade), com capítulo específico sobre adequação curricular e prática pedagógica na educação inclusiva na perspectiva de orientar os professores quanto a importância do ensino colaborativo, da necessidade de considerarmos todas as pessoas no processo de ensino e aprendizagem, respeitando as condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas e outros. A DACES, geralmente, promove reuniões com a coordenação e os professores para tratar das questões de acessibilidade ao currículo, quando da existência da demanda. (EAS, 2021).

Quanto as ações de acessibilidade em relação à comunicação, obtivemos informações que essas ações são por meio dos serviços oferecidos pelo tradutor intérprete de libras, vídeos institucionais legendados e com interpretação em libras.

A DACES realiza comunicação com as coordenações de curso para informar sobre o ingresso de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidade/superdotação e suas necessidades. O contato também é mantido para acompanhamento e construção de respostas às demandas educacionais. Assim as coordenações auxiliam no processo de inclusão e desenvolvimento dos estudantes e na articulação com os docentes.

Quanto às ações de acessibilidade em relação à Informática e aos Recursos de Tecnologia Assistiva, foi evidenciado na entrevista que a Diretoria de Acessibilidade disponibiliza aos estudantes com deficiência alguns recursos de Tecnologia Assistiva na forma de empréstimos (notebook, lupaseletrônicas e gravadores digitais), de acordo com critérios estabelecidos, colaborando com sua inclusão e permanência exitosa nos cursos.

Além disso, disponibiliza a outros setores recursos como lupas eletrônicas de mesa, softwares de leitura e de aumento de tela, notebooks, acionadores de pressão, mouses esféricos, lupas manuais, impressora Braille scanner.

Possui também Tecnologia Assistiva indispensáveis para execução de serviços de produção de materiais para estudantes com deficiência visual (impressora Braille e scanner de pequeno e grande porte).

A Superintendência de Informação, Sistemas & Tecnologia (SIT) – Contribui para a manutenção dos equipamentos de Tecnologia Assistiva e para a acessibilidade digital dos estudantes.

A questão sobre a execução orçamentária destinada para a realização das

ações da Diretoria de Acessibilidade foi respondida pela assistente social que são por meio do Programa Incluir: acessibilidade na educação superior do governo federal e por recursos da própria instituição.

Tabela 17 – Execução orçamentária do programa incluir e acessibilidade de 2009/2021.

| DESPESA | 2009 | | 2013 | |
|--------------------------------------|-------------------|------------------|-------------------|-------------------|
| | Autorizado | Executado | Autorizado | Executado |
| Custeio | 0,00 | 0,00 | 40.117,00 | 26.865,24 |
| Equipamentos e Materiais Permanentes | 0,00 | 0,00 | 189.990,00 | 189.990,00 |
| Obras de Acessibilidade | 0,00 | 0,00 | 293.951,28 | 293.951,28 |
| TOTAL | 0,00 | 0,00 | 524.058,28 | 510.806,52 |
| DESPESA | 2014 | | 2018 | |
| | Autorizado | Executado | Autorizado | Executado |
| Custeio | 180.107,00 | 41.268,05 | 138.629,00 | 138.629,00 |
| Equipamentos e Materiais Permanentes | 50.000,00 | 1.250,00 | 96.843,70 | 96.843,70 |
| Obras de Acessibilidade | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| TOTAL | 230.107,00 | 42.518,05 | 235.472,70 | 235.472,70 |
| DESPESA | 2019 | | 2021 | |
| | Autorizado | Executado | Autorizado | Executado |
| Custeio | 111.544,00 | 34.955,84 | 104.875,00 | 97.080,00 |
| Equipamentos e Materiais Permanentes | 50.000,00 | 49.785,71 | 0,00 | 0,00 |
| Obras de Acessibilidade | 0,00 | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| TOTAL | 161.544,00 | 84.741,55 | 104.875,00 | 97.080,00 |

Fonte: Elaborado pelo autor capturado em MARANHÃO, 2022.

Os quadros referentes aos anos de 2009 a 2021 apresentados pelo Relatório de Gestão da UFMA (MARANHÃO 2022) faz menção às despesas de custeio, equipamentos e materiais permanentes, assim como as despesas de acessibilidade, tanto autorizadas como executadas durante o referido período. Entretanto podemos perceber que as despesas autorizadas têm um valor expressado, mas que não foram executados na sua totalidade.

O que nos faz entender que houve um certo descuido na efetivação da utilização dos recursos disponíveis, em nenhum momento não encontrado relatos que justificassem o não uso dos recursos totais, no qual nos permite dizer que o ínfimo recurso executado não atenderia as demandas do atendimento do DACESUFMA, uma vez que foi estipulado um teto orçamentário previsto para aquele momento corrente.

Para a obtenção de dados mais consistentes sobre os recursos orçamentários e financeiros disponíveis para a Diretoria de Acessibilidade e com objetivo de verificar se eles têm sido suficientes para atender as demandas das ações da DACES, ficou evidente na fala da EAS a minimização dos recursos.

Considerou-se as reduções orçamentárias a níveis nacionais que as Universidades Federais vêm enfrentando atualmente.

A informação passada é que os recursos financeiros disponíveis não são suficientes para atender toda a demanda da acessibilidade na UFMA, no que diz respeito à atuação da Diretoria de Acessibilidade, que atua diretamente no Campus em São Luís e apoia os outros campi na medida de suas possibilidades, o que é fundamental para a ampliação dos serviços, adquirir mais tecnologia assistiva e execução de projetos.

Essa questão pode ser explicada quando as dotações orçamentárias com suas rubricas não são disponíveis para a execução de ações mais consistentes de atendimento às demandas da Diretoria de Acessibilidade, uma vez que o setor para o ano de 2021 possuía recursos empenhados no valor de R\$ 97.080,00 referente à contratação de empresa para serviços de tradução da língua brasileira de sinais. A DACES possui um saldo de capital de R\$ 7.795,00 e utilizou de recurso de custeio da Universidade R\$ 616.17,00.

Na sequência das questões da entrevista, foi inquirido sobre as dificuldades enfrentadas pela Diretoria de Acessibilidade no que tange aos recursos financeiros da acessibilidade na UFMA com vistas a romper os possíveis contextos de exclusão, na busca por uma educação de qualidade e de equiparação de oportunidades educacionais, ficou evidenciado que as dificuldades enfrentadas pela DACES se esbarram na limitação orçamentária para a acessibilidade, que dificulta a execução de projetos e serviços que poderiam melhorar o atendimento à pessoa com deficiência.

E com a limitação orçamentária interfere na política inclusiva e suas demandas e necessidades que vai desde a dificuldade de contratação de recursos humanos especializados, seja por falta de código de vaga, de concursos (como no caso de Intérpretes de Libras e Transcritores de Sistema Braille, que estão vedados os concursos para as áreas, de acordo com o Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019, que extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica), e as limitações

orçamentárias para as contratações terceirizadas até as questões de materiais de consumo.

Quando foi sugerido que fossem apontados os desafios que são previstos pela UFMA em relação a política interna de acessibilidade e inclusão, obtivemos as seguintes respostas:

- Desafios relacionados às barreiras atitudinais;
 - A acessibilidade precisa ser assumida por todos os setores da instituição, ainda enfrentamos a ideia equivocada de que o estudante público-alvo da educação especial é um estudante da DACES e não de toda a universidade;
 - Maior investimento na acessibilidade de maneira geral;
 - Necessidade de mais profissionais especializados para compor a equipe da DACES;
 - Supressão de barreiras arquitetônicas;
 - Necessidade de Professores mais acessíveis;
 - Instituir um calendário sistemático para promover atividades de formação aos professores e técnicos.
- A entrevista foi realizada em pleno momento pandêmico, o que nos levou a inquirir sobre as tensões e dificuldades obtidas durante a pandemia por conta da Covid-19. Diante da questão levantada, destacamos as maiores dificuldades enfrentadas pelo Diretoria de Acessibilidade existentes na acessibilidade e no atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência da UFMA, que foram:
- Estudantes com baixa visão se queixaram de ter que se fixar por muito tempo na tela do computador (trazendo prejuízo para o resíduo visual);
 - Alguns relataram não ter condições adequadas em casa para estudo (sem apoio familiar);
 - Dificuldades no acesso ao intérprete de libras a partir dos aplicativos disponibilizados;
 - Alguns estudantes buscaram apoio na saúde mental;
 - Alguns estudantes preferiram trancar o curso.

Tomando como base a pergunta da questão anterior, foi questionado sobre as novas demandas da DACES que surgiram por conta pandemia da Covid 19, o que ficou evidenciado a necessidade de mais acessibilidade nos canais de comunicação

e informação da UFMA, sobretudo os Sistemas de graduação acessados pelos estudantes; solicitação de apoio aos profissionais da saúde mental; promoção de eventos e ciclos de debates para tratar das questões de acessibilidade e inclusão.

Sabemos que nos anos de 2020 e 2021 obtivemos danos educacionais por conta da pandemia, o que impulsionou o campo educativo a buscar alternativas que pudessem suprir às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes, principalmente no que se refere aos apoios no atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência em todos os níveis escolares.

Na educação superior não foi diferente, as demandas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem e a realidade pandêmica tiveram que ser adaptadas, e como alternativa, foram utilizados o ensino remoto emergencial, que surgiu como um termo alternativo comum usado por profissionais e especialistas da modalidade da educação à distância, como estratégia para substituir as aulas presenciais conforme a Portaria do MEC nº 343/2020 que estabelece a autorização, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2020a)²⁸.

Com as constantes contaminação do coronavírus e a proliferação da doença ocasionou um severo número de casos e mortes o que foi necessário um Parecer CNE/CP nº 19/2020 do MEC e da aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, que determinou a que no âmbito do sistema educacional brasileiro as atividades pedagógicas não presenciais poderão ser utilizadas em caráter excepcional, para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, no cumprimento das medidas para enfrentamento da pandemia da COVID-19 estabelecidas em protocolos de biossegurança (BRASIL, 2020b).

Resolução CNE/CP nº2, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Nesse sentido, comenta Castelo Branco:

Diante de todo esse panorama, desenvolver as aulas de forma remota apresentou-se, então, como o maior desafio para estudantes e professores de todos os níveis. Na Educação Superior não tem sido diferente. Instituições têm construído estratégias e recursos voltados para a manutenção das

²⁸ A Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

atividades de ensino para todos os seus discentes. (CASTELO BRANCO, 2021, p. 03).

Quanto aos estudantes com deficiência da UFMA, a Resolução nº2.078-CONSEPE, de 17 de julho de 2020, especifica-se apenas o público com deficiência a ser atendido pela DACES da UFMA, porém não explica de forma mais clara quais seriam os suportes oferecidos para os referidos estudantes e muito menos como seriam elaboradas as especificações de apoio e ações direcionadas às adequações do currículo, da metodologia e dos recursos didáticos e tecnológicos voltados para a acessibilidade.

Ratificando essa questão, Castelo Branco comenta que:

O que se nota é a documentação de uma ação voltada apenas para a menção de quem é esse aluno e o responsável pelo seu atendimento. Porquanto, medidas, estratégias e adequações voltadas para o atendimento desses estudantes não são planejadas, ou sequer, apresentadas oficialmente pela UFMA. (CASTELO BRANCO, 2021, p. 05).

Nesse mesmo entendimento, os autores enfatizam que:

Embora vários avanços possam ser identificados no que diz respeito à participação das pessoas com deficiência nas diferentes esferas sociais, ainda se pode dizer que essas pessoas continuam invisíveis no que tange a elaboração e execução de políticas públicas e demais deliberações e decisões sobre as vidas desses sujeitos. Isso também é uma constante nos espaços de produção de conhecimento, a exemplo das universidades. (BÖCK; GOMES E BECHE, 2020 apud CASTELO BRANCO, 2021, p. 05).

O que podemos considerar na análise das condições de produção da pandemia e sua relação com a acessibilidade dos estudantes com deficiência na UFMA que as ações institucionais no decorrer do processo pandêmico não garantem a visibilidade e inclusão do referidos discentes, no qual foi constatado por Castelo Branco (2021) que, não houve tampouco a participação de estudantes com deficiência nas discussões, elaboração e deliberações promovidas sobre o ensino *on-line* para esse público na referida instituição (p. 08).

Os cursos ofertados durante a pandemia foram destinados apenas para o corpo docente e técnico administrativo da UFMA, com conhecimentos básicos sobre temas, conteúdos, características e recursos referentes às tecnologias educacionais, como cursos autoinstrucionais, e que eles não tratam e nem fazem menção as necessidades de formação para garantir a inclusão e acessibilidade de discentes com deficiência da UFMA.

O mesmo ocorreu com treinamentos e vídeos produzidos encontrados no site

e pela plataforma de vídeo do YouTube, aonde essas produções não foram voltadas e nem contempladas em sua abordagem, a inclusão de estudantes com deficiência durante o período de ensino remoto. (CASTELO BRANCO, 2021).

Cerca de 70 webinários foram produzidos com informações inerentes aos cuidados e procedimentos sobre as questões pedagógicas durante a pandemia, porém apenas 1 foi destinado aos estudantes com deficiência conforme pesquisa de Castelo Branco (2021, p. 10):

Apenas um versou diretamente sobre as condições e necessidades especiais dos discentes com deficiência matriculados em cursos na Educação Superior, sob o título de “*Estudantes com Deficiência e o Ensino Remoto: sugestões de acessibilidade*”, apresentado no dia 14 de agosto de 2020, pela professora Maria Nilza Oliveira Quixaba, diretora da DACES.

O estudo de Castelo Branco (2021) aponta que há uma invisibilidade desses estudantes com deficiência nos dispositivos normativos quando infere que o discurso político desconsidera as especificidades e equidade do atendimento educacional especializado e de acessibilidade no contexto da inclusão e pandemia:

O público-alvo da Educação Especial está, novamente, invisível nas políticas públicas, decretos e decisões criadas pela Pandemia [...]. Contudo, o discurso político-educacional considera que todos se encontram nas mesmas condições. A realidade se impõe e nos mostra que ainda as pessoas com deficiência não se encontram em situação de equidade de acesso às diferentes possibilidades tecnológicas, sociais e culturais existentes. (SILVA; BINS; ROZEK (2020) apud CASTELO BRANCO (2021).

Uma das questões a serem obtidas na pesquisa foi quanto a obtenção de dados sobre os avanços e conquistas da Diretoria de Acessibilidade da UFMA, o que nos resultou nos seguintes apontamentos:

- Ampliação do quadro de profissionais (mesmo que não seja suficiente ainda, porém no período de implementação inicial do serviço havia apenas transcritores e intérprete de libras);
- Ampliação do espaço de atendimento da DACES;
- Formação de uma comissão intersetorial de acessibilidade para acompanhar com mais efetividade as demandas dos estudantes e servidores com deficiência;
- Ampliação do espaço de diálogo com os cursos de graduação e pós-graduação;
- Projeto de tutorial universitária;
- Aquisição de tecnologia assistiva;

- Publicação de artigos e livros para melhor fundamentar o trabalho dos profissionais envolvidos com a inclusão;
- Equipe especializada;
- Supressão de algumas barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas.

A mesma intenção foi obtida na entrevista na questão que inquiri sobre as perspectivas que a DACES aponta para as ações e atividades vindouras, onde obtivemos o posicionamento:

Um espaço cada vez mais estruturado, com profissionais capacitados capazes de atender as especificidades do público-alvo da educação especial. Alinhado a isso, estamos trabalhando para que toda a universidade compreenda a importância de rever suas atitudes e comportamentos diante da diversidade humana, a fim de que tenham uma postura mais acolhedora, humana e inclusiva. Almeja-se ainda que ocorra ampliação dos recursos, que todos os estudantes tenham acesso, permanência e conclusão da graduação, com êxito de aprendizagem. (EAS, 2021).

Outra perspectiva para a DACES, segundo a entrevista:

maior investimento em recursos materiais, financeiros e humanos, é a expansão do atendimento de maneira a alcançar a pós-graduação, tendo em vista que já existem matrículas de estudantes com deficiência em mestrados e doutorados na UFMA. (EAS, 2021).

Percebemos nas falas que existe a necessidade de ampliação das ações da diretoria tanto no aspecto do espaço físico, quanto às questões relacionadas aos recursos materiais e humanos com profissionais capacitados para atuarem nas especificidades do atendimento educacional especializado, o que exige maior empenho na aquisição de recursos financeiros disponíveis para efetivação da política inclusiva.

Notoriamente, percebemos diante das dificuldades, desafios e perspectivas apontadas que as questões ligadas ao financiamento da educação especial, no que se refere à aquisição dos recursos financeiros, estão atreladas às formas e ao modo de organização e funcionamento do Estado brasileiro.

Aqui cabe uma consideração e ao mesmo tempo crítica ao contexto da contradição entre a política de acessibilidade e inclusão e a forma histórica do estado que não consegue completar a efetividade do direito à educação, o Estado muitas vezes não contribui para a equidade na aplicação de recursos da educação superior para o atendimento da política de acessibilidade.

Ainda sobre os dados referente ao DACES/UFMA, faz-se necessário comentar

sobre o ano de 2022 por conta da sua complexidade que, embora ainda convivendo com a Covid-19 e suas mazelas, mas com a diminuição, em escala global, do nível de contaminação e, principalmente, da quantidade de mortos pelo coronavírus, a sociedade vai cada vez mais vivendo numa situação de possível normalidade.

Pontuamos que, nessa concepção de normalidade, ou de um novo normal, não podemos assegurar que tenha acabado e que vai ficar tudo igual, tudo voltar a ser normal, pois precisamos melhorar, e nessa tentativa de melhorar, buscaremos soluções sérias e comprometidas com as instituições em prol de melhorias educacionais.

Assim, tendo em vista analisar a gestão institucional da implementação da política inclusiva na UFMA, embora o marco temporal da pesquisa foi de 2013 a 2021, compreendemos a importância dos dados das ações do DACES/UFMA no ano de 2022 em relação à política de acessibilidade da instituição, obtidas por um documento elaborado pela Diretoria de Acessibilidade, que servirá para o Relatório de Gestão da UFMA do ano de 2022, onde utilizaremos a sigla DA 2022 (Diretoria de Acessibilidade 2022).

Em informações obtidas pela DA, em 2022, a Diretoria de Acessibilidade executou atividades referente ao projeto intitulado “Ciclo de Debates Inclusivos”, tendo por finalidade apoiar os professores, servidores e estudantes da U F M A no atendimento acessível e inclusivo, fortalecimento das políticas e práticas de acessibilidade e inclusão na UFMA no contexto do ensino presencial, híbrido e/ou remoto.

As temáticas trabalhadas neste ano foram a “A Relevância das Atitudes Sociais Favoráveis à Inclusão de Discentes com Deficiência na Educação Superior” e “Inclusão de Estudantes com Deficiência Intelectual na Educação Superior” fomentando práticas que se fundamentam nos direitos humanos, incentivando o respeito à diversidade, à discussão das diferenças e à participação de todas as pessoas na educação. (DA, 2022).

Outras atividades foram realizadas que segundo o documento fornecido pela DA 2022 para fortalecimento das políticas e práticas de acessibilidade e inclusão na UFMA, tais como Comissão da Rede de Enfrentamento à Violência contra à Pessoa com Deficiência – REVDEF; Programa de Acolhimento da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas/PROGEP, Módulo Tópicos de Educação Especial, realizado no primeiro semestre de 2022; Participação no Fórum de Graduação/PROEN; Reunião com a equipe da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para prestar orientações sobre

atendimento de discentes com Transtorno do Espectro Autista; Estabelecimento de apoio ao Núcleo de Tradução da UFMA - TRADUFMA no que se refere a sua implantação.

Um ganho para 2022 foi formação da Comissão Intersectorial de Acessibilidade e Inclusão Educacional que objetiva discutir, divulgar e colocar em pauta ações sobre a inclusão e acessibilidade na UFMA, buscando meios para garantir a acessibilidade e inclusão educacional de estudantes com deficiência da UFMA, assim como elaboração de projeto para implantação de Núcleos de Acessibilidade nos 9 (nove) campi da Universidade Federal do Maranhão, incluído o de São Luís.

O projeto em andamento parte executando fases de planejamento, levantamento de dados e necessidades relacionadas à acessibilidade e inclusão para pessoas com deficiência com a implantação de comissão com 27 (vinte e sete) representantes de cada Campus.

A ação visa dar andamento às ações que possam ser realizadas internamente na UFMA, priorizando os debates e discussões para buscar melhores alternativas para a realidade de cada Campus.

Não obstante, a institucionalização desses espaços, com autonomia administrativa e financeira, com recursos específicos para acessibilidade, contribuirá para a execução dos projetos de acessibilidade nos espaços físicos, mobiliários, obras, tecnologia assistiva, cursos e outros.

Um passo relevante que consideramos foi a elaboração por parte da DACES da Minuta de uma Resolução de Acessibilidade para dispor sobre o atendimento em acessibilidade e inclusão educacional na Universidade Federal do Maranhão, estabelecendo diretrizes para a regulamentação dos serviços empol da pessoa com deficiência.

Em dia, a Resolução foi encaminhada ao Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação pela Reitoria da UFMA e está pendente de aprovação (Processo SEI 23115.022644/2021-08).

Atualmente, a Equipe Administrativa da DACES é composta por três servidores, e contribui com a gestão de arquivos, controle patrimonial, organização de demandas, informações e quantitativos dos discentes com deficiência cadastrados no setor, atendimento ao público interno e externo, apoio à Direção, participa de comissões, projetos e eventos, e realiza também o controle e empréstimo de Tecnologia Assistiva.

A Equipe também apoia e auxilia, em aspectos administrativos, comissões

criadas para projetos e ações de acessibilidade em conjunto com a direção da DACES e equipes especializadas nas atividades administrativas que envolvem o setor e servidores.

SEÇÃO V

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não corra atrás das borboletas; plante uma flor em seu jardim e todas as borboletas virão até ela.

(Dolores Elhers, cineasta mexicana, ativista revolucionária)

Neste estudo sobre a implementação do Programa Incluir na educação superior e a acessibilidade dos estudantes com deficiência na UFMA, discorreremos sobre alguns elementos pontuais da nossa temática, na tentativa de obter dados mais seguros, tanto sobre as mediações nas mudanças e adequações das políticas públicas inclusivas no contexto da educação superior, como também por meio da investigação a implementação da política de acessibilidade do Programa Incluir com a Diretoria de Acessibilidade da UFMA (DACES/UFMA).

Objetivou-nos uma análise da política inclusiva na educação superior, onde buscamos revelar se o Programa Incluir aumentaria a possibilidade de acesso e de acessibilidade dos estudantes com deficiência na UFMA e/ou se o Programa Incluir cumpriu com suas metas e ações na UFMA conforme estabelecido no Documento Orientador do Governo Federal (BRASIL, 2013).

Ao analisar o referido documento percebemos que embora os objetivos apontam para a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES, porém esse processo ainda não está de fato assegurado, por conta da não efetivação do direito das pessoas com deficiência à educação superior, como expressado nos documentos normativos que tratam da inclusão no ensino superior, como acesso pleno.

Percebemos também que a acessibilidade no Ensino Superior se materializa por meio da implantação e/ou consolidação de Núcleos e diretorias de Acessibilidade enquanto uma política de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, pedagógica e atitudinal voltada para a garantia do acesso e a permanência dos estudantes com deficiência.

Enfatizamos que o objeto de estudo desta pesquisa insere-se nos debates sobre a educação inclusiva na educação superior. Assim obtivemos dados por meio do documento do Programa Incluir com seus determinantes políticos e econômicos, voltados para o contexto da acessibilidade dos estudantes com deficiência na educação superior, assim como por meio dos relatórios de gestão da UFMA e das falas obtidas nas entrevistas com os profissionais da DACES/UFMA.

Investigar a inclusão na educação superior nos proporcionou apontar algumas questões que se materializam por medidas legais e orçamentárias que regulamentam a implantação e implementação do Programa Incluir nas Instituições de Educação Superior (IES), de modo especial as demandas desenvolvidas na Diretoria de Acessibilidade da UFMA (DACES) como apresentaremos algumas considerações:

Primeiramente, com base na concepção de inclusão que trabalhamos nesta tese, a mesma está relacionada com o Programa Incluir, que se desenvolve por planos orçamentários de cunho financeiro de investimento dentro de uma política de universalização da educação enquanto direito.

Porém, a política de inclusão das pessoas com deficiência está atrelada sob a lógica do estado neoliberal, que ao mesmo tempo em que se firma como uma política social de caráter universal, de ampliação do acesso e do atendimento educacional especializado por meio da implantação e implementação dos núcleos e diretorias de acessibilidade, ao mesmo tempo orienta essa política nos moldes da lógica da focalização.

Embora seja uma política inclusiva universalizante, na verdade o que averiguamos é que, apesar do Programa Incluir ter trazido alguns avanços em relação a política de acessibilidade dentro da UFMA, pelo movimento da expansão das estruturas de gestão e de adaptações físicas, arquitetônicas, ambientais e acadêmicas, de incremento de financiamento etc., porém é um programa focalista.

Esta política de inclusão dentro de uma perspectiva focal não dar conta da complexidade que envolve a acessibilidade e inclusão social de fato num prisma universalista. Mas, concordamos que o Programa Incluir trouxe uma contribuição para inclusão, tirou da invisibilidade a política inclusiva na educação superior, trouxe recursos financeiros, embora ínfimos e não satisfatório, mas ainda é necessária uma política completa de inclusão que possa tornar o máximo acessível e dar densidade a essa concepção de universidade inclusiva.

Apesar de ter crescido o número de estudantes com deficiência na educação superior, por um lado esse acesso não se reflete na prática, que possivelmente vai atingir a permanência desses estudantes e nas conclusões dos cursos. E por outro lado tem a questão da quantidade ínfima de profissionais capacitados e especializados, como também o não aumento do efetivo de pessoas concursadas para atenderem as demandas do atendimento educacional especializado e na formação continuada dos docentes.

O que podemos notar que a política de inclusão na educação superior vem se materializando desde da política de editais, ampliando-se sob a concepção de inclusão do ponto de vista ligadas às adaptações física, arquitetônicas e ambientais, mas que ainda está circunscrita na questão da infraestrutura e apesar de haver indicativos, inclusive de ações educacionais como a formação docente, a aquisição de recursos didáticos e tecnológicos e solicitações de especialistas da educação especial e outros mais.

Uma questão verificada na pesquisa diz respeito à suposição de que o Programa Incluir depende de orçamento financeiro cabível e adequado às reais necessidades e demandas do atendimento educacional especializado realizado pela Diretoria de Acessibilidade (DACES), pois evidenciamos que os recursos disponíveis não atendem às ações e atividades em prol da acessibilidade e na melhoria do atendimento aos estudantes.

Entretanto, não há uma política de inclusão dos estudantes com deficiência em todas as políticas de demandas sociais da universidade, como política de bolsa, de cotas para a pós-graduação, de pesquisa e extensão e outras formas de investimentos que levem à concretude da concepção de universidade, pois ao mesmo, há toda uma concepção de Estado que orienta o financiamento dessas políticas públicas que dificulta de fato, porque há um processo de mercantilização das políticas sociais.

Assim, se instala um cenário no qual a educação inclusiva passa a ser requisito primordial para que as pessoas com deficiência possam ter um sucesso profissional, estando preparados e aptos para o mercado competitivo e financeirizado e conquistar realizações pessoais, porém a minimização dos recursos e as reduções orçamentárias a níveis nacionais que as Universidades Federais vêm enfrentando, tornam os recursos financeiros disponíveis insuficientes para atender a demanda da acessibilidade.

O referido problema ficou evidenciado nos discursos produzidos nas falas e nos relatos dos documentos de gestão da UFMA, onde apontam que as maiores dificuldades enfrentadas pela DACES estão na escassez orçamentária para a acessibilidade, que dificulta a execução de projetos e serviços que poderiam melhorar o atendimento aos estudantes com deficiência.

Assim, as pesquisas desenvolvidas em torno dessa premissa têm evidenciado que, embora os resultados revelem um avanço nas políticas institucionais de acessibilidade no âmbito da educação superior, sobretudo a partir da implantação dos

Núcleos de Acessibilidade, porém essa política de acessibilidade na educação superior pauta-se em medidas neoliberais.

Tais medidas são fundamentadas em políticas focalistas, tipicamente de uma política de um estado neoliberal, de contingenciamento de recursos públicos para as políticas públicas sociais que impedem a possibilidade de expansão e universalização real das políticas sociais.

Ao investigar o Programa Incluir e suas demandas desenvolvidas na Diretoria de Acessibilidade da UFMA (DACES) atentamos que a DACES tem seguido os tratos burocráticos e normativos desde a sua criação, implantação e implementação das ações na garantia da acessibilidade.

É notório os esforços por parte da equipe técnica da DACES no que se refere a reestruturação da diretoria, na implantação de cargos técnicos, na visibilidade da diretoria com os demais setores da UFMA, na criação de cursos, na criação do Guia de Acessibilidade, na aquisição de material permanente, didático e tecnológico, porém houve uma baixa na acessibilidade e na permanência dos estudantes por conta da pandemia; na diminuição dos recursos financeiros, tornando-se insuficientes; na ausência de ações mais consistentes com a política de Assistência Social.

Embora a DACES em seus relatórios de gestão tenha cumprido com grande parte do seu planejamento e plano orçamentário anual, mas algumas matizes precisam ser mais evidentes e efetivadas, como por exemplo, no aumento de profissionais especializados na área da educação especial/inclusiva por meio da ampliação de concursos públicos e no monitoramento das cotas nas reservas de recursos, reservas de editais atribuídas ao público-alvo da educação especial, de modo específico, aos estudantes com deficiência.

A atuação dos núcleos e diretorias de acessibilidade devem estar vinculadas diretamente aos Centros, Departamentos e nas Coordenações dos Cursos do Ensino Superior. Sair da posição de ser um espaço ou de um setor, e promover ações inclusivas junto aos docentes por meio da formação de um comitê permanente de acessibilidade.

A dinâmica dessa nova estruturação que prevemos, no nosso entendimento contribuirá para busca de alternativas para a melhoria no processo ensino-aprendizagem da inclusão dos estudantes com deficiência, embora nos dados da pesquisa ficaram nítidas as ações do atendimento educacional especializado destinados aos estudantes, porém precisa ser mais evidente as ações no que tange a

capacitação continuada, difusão e socialização, de interdisciplinaridade com os pilares do ensino, pesquisa e extensão,

Vale ressaltar, a importância de medidas cabíveis ao processo de captação de maiores recursos financeiros, por meio da aquisição de bolsa de agências de fomento municipais, estaduais e federais da CAPES, CNPQ, FAPEMA, PIBIC, PIBID e demais outros auxílios institucionais atrelados á alimentação, transporte, moradia e outros, que de alguma forma atenderia as demandas da inclusão e da acessibilidade.

Ficou evidente que este estudo necessita ser complementado com outras pesquisas, por conta da complexidade da discussão e a inevitável articulação, inclusive, com outras áreas do conhecimento, uma vez que extrapola os limites da educação e não se esgota, o que nos induz apontar algumas considerações que não tem a finalidade de concluir ou dar como acabada a investigação que continuará em curso.

Mas, alguns pontos cruciais tecidos no corpo desta pesquisa precisam ser retomados, até pelo seu contexto histórico que exige novas mudanças e perspectivas. Portanto, é salutar que o objetivo proposto para essa pesquisa, no decorrer do tempo exigirá outras análises, novos olhares devido os limites da investigação e os elementos que requerem aprofundamento para ampliarmos o que precisam ser explorados para outros estudos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Record, 2000.

BARBOSA FILHO, Roberto Inácio. **A crise de legitimidade do sistema democrático representativo e os reflexos nas políticas públicas: reconstrução da cidadania através da democracia participativa**. Dissertação (Mestrado em Direitos Coletivos e Cidadania) - Universidade de Ribeirão Preto - Unaerp. Ribeirão Preto - SP, 2015.

BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. **Da universidade à commoditycidade: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

BRASÍLIA. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590**. Brasília, 21/12/2020. Disponível em: <https://prioridadeabsoluta.org.br/entenda-o-caso-educacao-inclusiva>. Acesso em: outubro de 2022.

BRASIL. **Educação Especial: Análise das estatísticas de 1996. Uma visão crítica**. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

BRASIL. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Associação Brasileira de Normas e Técnica – ABNT NBR 9050:2004, Rio de Janeiro, 2004b.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico 2010 – Resultados**. 2012.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. Ministério da Educação (MEC), 2017. (Sinopse Estatística da Educação Superior 1999 - 2017. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>). Acesso em: 20jun. 2022).

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ministério da Educação (MEC), 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. 2023.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A crise da América Latina: Consenso de Washington ou crise fiscal?** Pesquisa e Planejamento econômico. Brasília, n. 21, p 14-27, mai. 1991.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira. Integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. S.. **Crianças com necessidades educativas especiais, política**

educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?

Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, n. 5, 1998. p. 7-25.

CARDOSO, F. H. **Notas sobre a reforma do Estado**. Novos Estudos/CEBRAP, 50, p. 5-12, 1998.

CARDOSO, M. S. **Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada**. In: STOBÄUS, C. D. & MOSQUEIRA, J. J. M. Educação Especial: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo. **Estudantes com deficiência na universidade: contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2015.

COELHO, W. L. R.. **A política maranhense de educação especial: com a palavra, as professoras**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís, 2008.

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luis Claudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. **A evolução da educação superior privada no Brasil: da Reforma Universitária de 1968 à década de 2010**. Radar. n. 46, ago. 2016.

COSTA, L. R. F, & OLIVEIRA, M. L. **Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência: inclusão e permanência de PcD na Universidade Federal da Paraíba**. Educação [recurso eletrônico]: dilemas contemporâneos: volume IV. Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Caderno de Pesquisa: Scielo, 2003.

DAFLON, V. T; FERES JÚNIOR, J; CAMPOS, L. A. **Ações afirmativas no ensino superior brasileiro: um panorama analítico**. Cadernos de Pesquisa, v.43 n.148 p.302-327 jan./abr. 2013.

DRAIBE, Sônia M.. **As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas**. Revista USP. São Paulo, 2003.

EVANGELISTA, Eneida; SHIROMA, Eneida Oto. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo**. IN: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria;

GONÇALVES, Leonardo (orgs). Trabalho e educação: interlocuções marxistas. Rio Grande: Editora da FURG, 2019.

FERREIRA, J. R. **Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras.** In: RODRIGUES, D. (org.). Inclusão e Educação – doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI.** Florianópolis: UFCS/CED/NUP, 2017.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva.** In: GLAT, R. (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GRIBOSKI, Claudia Maffini. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.** Ministério da Educação: INEP, 2013.

GUGEL, Maria Aparecida. **Diálogos aprofundados sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,** Belo Horizonte: Editora RTM, 2019.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 1985.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D.. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização.** Revista de investigaciones, V.14. N. 2. Julio – Diciembre, UNAD, 2015.

LEITÃO, Adriana Luna. **As Políticas Públicas de Educação Especial.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? /.** — São Paulo: Moderna, 2003,

MANZINI, Eduardo José. **Inclusão e Acessibilidade.** Revista da Sobama, Vol. 10, n.1, dezembro, 2005.

MANZINI, E. J. **Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação.** In: Manzini EJ et al. (Org.). Educação Especial: Diálogo e Pluralidade. Ed. Mediação, 2008.

NEVES, Lúcia M. W.; SANT'ANNA, Ronaldo. **Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia.** In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley

(org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NOGUEIRA, Lilian de Fátima Zanoni. **EDUCAÇÃO SUPERIOR E INCLUSÃO: trajetórias de estudantes universitários com deficiência e a intervenção da terapia ocupacional**. Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional. Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. São Carlos – SP, 2019.

NOVAES, I. L.; FIALHO, N. H.. **Descentralização educacional: características e perspectivas**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 26, n.3, p. 585-602, 2010.

NUNES, Edson Oliveira. **Educação superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

OLIVEIRA, A. S. S. **Estudantes com deficiência no ensino superior: subsídios para apolítica de inclusão da UNIMONTES**. Tese. (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

OLIVEIRA, R. N. C. **A mediação na prática profissional do assistentesocial**. *Serviço Social e Sociedade*, nº 26, 1988.

ONU. NAÇÕES UNIDAS – ASSEMBLÉIA GERAL. **Convenção sobre osDireitos das Pessoas com Deficiência**. Lisboa, 2006.

PEREIRA, Josenide Oliveira. **Políticas Institucionais de Acessibilidade na educação superior: percursos e desafios para a inclusão de estudantes com deficiência na UFMA**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

PIMENTA, C. M. F. M. **Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual em uma Instituição de Educação Superior**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Educação. Salvador, 2017.

PIOVESAN, Flávia.**Direitos Humanos e o Direito ConstitucionalInternacional**. 7ª Edição, 2006, p. 92.

RANGEL, Aline Batista. **Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal Fluminense: acesso e permanência, possibilidades e desafios**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade FederalFluminense, Rio de Janeiro, 2015.

ROSSETTO, Elisabeth. **Recuperação histórica das políticas de inclusão no ensino superior**. 2009. Disponível em:<www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_.../WrKNHCJb.doc>.Acesso em: 05 set. 2021.

SANTANA, Leila Lima de Sousa. **Acesso e permanência na educação superior – estratégias e ações da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas/ DIAF NA UFMS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato

Grosso do Sul, Campo Grande – MS, 2016.

SANTOS, Cristiane da Silva. **Políticas de acesso e permanência dos estudantes com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SANTOS, Jacirema Lima Pires. **O Programa Incluir na UFMT: Acesso e Permanência na Educação Superior.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande - MS, 2016.

SARAIVA, Luzia Livia Oliveira. **Núcleos de acessibilidade e o atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais nas universidades federais do nordeste brasileiro.** 2015. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi (2004). **Acessibilidade: Uma chave para a inclusão social.** (2004) Disponível em: <http://www.lainsignia.org/2004/junio/soc_003.htm > Acesso em: 21 fevereiro. 2022.

SEVERINO, M. P. S. Rocha. **Avaliação do processo de implementação do programa incluir na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012- 2014).** Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SGUISSARDI, V. **Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro.** Educ. Soc. [online]. 2006, vol.27, n.96, pp.1021- 1056.

SGUISSARDI, V. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set/dez, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para a análise de documentos.** Perspectiva, Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. **A nova lei de educação superior: ‘fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público?’.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 29, maio/agosto. 2005.

SILVA, Cleudimara Sanches Sartori. **Acesso e permanência do estudante deficiente na educação superior: análise do Programa INCLUIR na Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul (2005 – 2010).** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

SILVA, Jackeline Susann Souza da. **Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação**

superior. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB, 2014.

SILVA, Fernanda Souza da. [et al.]. **Guia de acessibilidade: orientações básicas.** São Luís: EDUFMA, 2021.

SOUSA, Rafael Santiago. **O Impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Superior.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

SOUZA, Bianca Costa Silva de.. **Programa INCLUIR (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VIANA, Nubia Garcia. **O Cer que precisa Ser: os desafios de ser rede viva com o outro.** 1. ed. – Porto Alegre, RS: Editora Rede Unida, 2021. (Série Micropolítica do Trabalho e Cuidado em Saúde, v.14).

ZAMBELLO, Aline. **O que é Política Social.** Revista Agenda Política | Vol.4 – – janeiro/abril – 2016.

SZYMANSKI, H. (org.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Plano Editora, 2002.

REFERÊNCIAS (DOCUMENTOS)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, Brasília: MEC, 1990.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca-Espanha, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília – DF, 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Curricular n. 277**, de 8 de maio de 1996b.

BRASIL. **DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999**, Brasília - DF: 1999.

BRASIL. **Portaria nº 3.284/2003**. (Publicação no DOU nº 219, de 11.11.2003, Seção 1, página 12). Secretaria de Educação Superior. 2003.

BRASIL, 2004. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2 dez. 2004a.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 2. Programa Incluir. N. 93, seção 3, p. 39-40, 17 de maio de 2005. Disponível em < <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=39&data=17/05/2005> >. Acesso: em 10 fev 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 8. Programa Incluir. N. 126, seção 3, p.30-31, 4 de julho de 2006. Disponível em <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=30&data=04/07/2006>. Acesso: em 10 fev 2010.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior". Ministério da educação, 2007a.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 3. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. N. 108, seção 3, p.31-32, 6 de junho de 2007b. Disponível em, <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=31&data=06/06/2007>>. Acesso: em 15 abril 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a.

_____. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 4. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. N. 84, seção 3, p. 39-40, 5 de

maio de 2008b. Disponível em <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=39&data=05/05/2008>. Acesso: em 15 abril 2023.

_____. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 5. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. N. 146, seção 3, p.51- 52, 3 de agosto de 2009.

BRASIL. **Decreto nº 6.949/2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília-DF. Recuperado a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

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, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESU-2013**. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei federal sobre a inclusão da pessoa com deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 53, p. 39, 23 out. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº2, de 10 de dezembro de 2020**. Diário Oficial da União: seção 1, n. 237, p. 52, 11 dez. 2020b.

BRASIL. **Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Política Nacional de Educação Especial. Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Ministério da Educação: Brasília, 2020c.

MARANHÃO. Conselho Universitário. **Resolução, nº 121, de 17 de dezembro de 2009**. Aprova a criação do Núcleo Pró Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação. Disponível em: <http://www.UFMA.br/portalUFMA/arquivo/boZYWHm4X6XtB9a.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

MARANHÃO. **Projeto Estratégias para Inclusão e Permanência de Pessoas com Deficiências na UFMA**. São Luís, 2010.

MARANHÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Prestação de Contas Ordinárias Anual/Relatório de Gestão – 2011**, UFMA, São Luís, 2012.

MARANHÃO. **Guia da UFMA 2013**. São Luís, 2014a. MARANHÃO. **Guia da UFMA**

2014. São Luís, 2015a.

MARANHÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Relatório de Gestão – 2012. UFMA, São Luís, 2012.

MARANHÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Relatório de Gestão – 2012. UFMA, São Luís, 2013.

MARANHÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Relatório de Gestão – 2012. UFMA, São Luís, 2014a.

MARANHÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Relatório de Gestão – 2012. UFMA, São Luís, 2015a.

MARANHÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Relatório de Gestão – 2012. UFMA, São Luís, 2016.

MARANHÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Relatório de Gestão – 2012. UFMA, São Luís, 2017.

MARANHÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Relatório de Gestão – 2012. UFMA, São Luís, 2018.

MARANHÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Relatório de Gestão – 2012. UFMA, São Luís, 2019.

MARANHÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Relatório de Gestão – 2012. UFMA, São Luís, 2020.

MARANHÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Relatório de Gestão – 2012. UFMA, São Luís, 2021.

**APÊNDICE A – ROTEIRO PARA OBTENÇÃO DE DADOS DA
DIRETORIA DE ACESSIBILIDADE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO (DACES/UFMA).**

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Formação Acadêmica.
- 4) Tempo de atuação na Diretoria de Acessibilidade (DACES).
- 5) Cargo que ocupa na Diretoria de Acessibilidade (DACES).
- 6) Qual é o com deficiência que é atendido pela Diretoria de Acessibilidade?
- 7) Qual é, e como é a forma de acesso dos estudantes com deficiência?
- 8) Quais são as modalidades de atendimento que são oferecidos ao com deficiência?
- 9) Que ações da Diretoria de Acessibilidade (DACES) são desenvolvidas em relação ao programa de formação docente e demais profissionais da UFMA?
- 10) Que ações da Diretoria de Acessibilidade (DACES) são desenvolvidas em relação ao programa de pesquisa da UFMA?
- 11) Que ações da Diretoria de Acessibilidade (DACES) são desenvolvidas em relação ao programa de extensão da UFMA?
- 12) Que ações são desenvolvidas pela Diretoria de Acessibilidade (DACES) em relação à organização de eventos?
- 13) Qual é o quantitativo de estudantes com deficiência Egresso até 2021?
- 14) Que ação é desenvolvida para o acompanhamento dos egressos?
- 15) Recursos Humanos (profissionais) envolvidos na Diretoria de Acessibilidade (DACES).
- 16) Como é gerenciado o Programa Incluir na UFMA?
- 17) Ações de acessibilidade destinadas aos estudantes com deficiência na
- 18) UFMA:
- 19) Ações de acessibilidade da Infraestrutura: física, arquitetônica e ambiental:
- 20) Ações de acessibilidade quanto ao Currículo:
- 21) Ações de acessibilidade em relação à Comunicação:
- 22) Ações de acessibilidade em relação à Informática:
- 23) Ações de acessibilidade em relação aos Recursos de Tecnologia Assistiva:

- 24) Quais as fontes orçamentárias destinadas para a realização das ações da Diretoria de Acessibilidade?
- 25) Os recursos orçamentários e financeiros disponíveis para a Diretoria de Acessibilidade têm sido suficientes para atender as demandas?
- 26) Qual são as dotações orçamentárias (rubricas) disponíveis para a Diretoria de Acessibilidade (DACES)?
- 27) Quais são as dificuldades enfrentadas pela Diretoria de Acessibilidade (DACES) no que se refere à execução orçamentária?
- 28) Aponte os desafios que são previstos pela UFMA em relação a política interna de acessibilidade e inclusão.
- 29) Aponte as tensões (maiores dificuldades enfrentadas pela Diretoria de Acessibilidade (DACES) existentes na acessibilidade e no atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência da UFMA durante a pandemia por conta da Covid-19:
- 30) Quais são as novas demandas da Diretoria de Acessibilidade (DACES) que surgiram por conta pandemia da Covid 19?
- 31) Aponte os avanços e conquistas alcançadas pela Diretoria de Acessibilidade (DACES).
- 32) Que perspectivas podem ser apontadas para o desenvolvimento da Diretoria de Acessibilidade (DACES)?