



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

IVONE DAS DORES DE JESUS

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: uma
análise na Universidade Estadual do Maranhão**

Dourados
2020

IVONE DAS DORES DE JESUS

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: uma
análise na Universidade Estadual do Maranhão**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como pré-requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins

Dourados

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

J58i Jesus, Ivone Das Dores De

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: uma análise na Universidade Estadual do Maranhão [recurso eletrônico] / Ivone Das Dores De Jesus. -- 2020.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Morgana de Fátima Agostini Martins.

Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Deficiência. 4. Educação Superior. I. Martins, Morgana De Fátima Agostini. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

IVONE DAS DORES DE JESUS

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: uma análise na Universidade Estadual do Maranhão

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins (Orientadora)

Doutora em Educação
Universidade Federal da Grande Dourados

Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini (Examinadora)

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu (Examinador)

Doutor em Educação
Universidade Federal da Grande Dourados

Profa. Dra. Thaise da Silva (Examinadora)

Doutora em Educação
Universidade Federal da Grande Dourados

Profa. Dra. Dália Melissa Conrado (Examinadora)

Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências
Universidade Federal da Grande Dourados

Profa. Dra. Aline Maira da Silva (Suplente)

Doutora em Educação
Universidade Federal da Grande Dourados

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a todos que, direta ou indiretamente participaram de minha formação e atuação profissional. A todos os docentes que acreditam que através da educação podemos contribuir com a transformação da sociedade. Sujeitos estes que de forma incansável lutam pela formação humana, em prol do respeito à diversidade.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus amado, pela sua força suprema por ter me fortalecido nos momentos de angústia, e durante toda a construção deste trabalho.

A Celeste, minha querida mãe, pela criação, formação, carinho e apoio, sendo um exemplo de mulher, que dedicou sua vida em prol do desenvolvimento socioafetivo dos seus filhos e neta, sempre afável, sincera e autêntica.

A minha filha amada Ana Carolina de Jesus Ferreira, razão do meu viver, que sempre me estimulou, acreditou em mim, entendendo minhas ausências que se fizeram necessárias à realização desta tese, e, conseqüentemente, à concretização de mais esta etapa de estudos.

Ao meu neto querido, Pedro Henrique que, ao pensar nele, me fortalecia para enfrentar as intempéries da vida e que a cada sorriso dado me incentiva a alcançar os meus objetivos pessoais e profissionais.

A toda minha família, por acreditar em mim e por meio de palavras e gestos fortalecem a necessidade proeminente do meu crescimento e ascensão.

Ao meu tio e pai Dário Freitas de Azevedo (in memoriam), pelo suporte familiar e por ter contribuído para que eu chegasse até aqui e realizado esse sonho.

Aos meus irmãos Júlio Fábio e Isabel Alívia, pelos incentivos constantes que fizeram com que nunca pensasse em desistir desta tão sonhada etapa da minha vida.

A todos os diretores de curso e a todos os alunos com deficiência, da UEMA, que me receberam com toda disposição e disponibilidade, o que contribuiu para a consolidação desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD, pela valorosa contribuição, pelo conhecimento adquirido nos momentos de estudo e reflexões.

Aos meus alunos e bolsistas da UEMA, Daniel Bergue, Adriana Aguiar e Joice Fernanda, incansáveis quando eu os chamava para me ajudarem na construção deste trabalho, e que me ensinaram a ser uma docente com responsabilidade, compromisso e ética na minha *práxis* pedagógica.

Aos meus colegas de turma, pelos momentos compartilhados e pela generosidade, pelas aprendizagens construídas e pelo compromisso com a educação.

A Claudeilson Pinheiro, pela convivência que tivemos ao morarmos juntos em Dourados, pela atenção, zelo, orientações, reflexões e pelas valiosas correções neste estudo, sempre me direcionando a minha pesquisa. Muito obrigada!

À Jaíne dos Anjos por ter paciência em arrumar meus livros, achar os meus perdidos, e todas as outras formas de auxílio e ajuda com a minha família e comigo.

À amiga Gilsene Daura pela sensibilidade e incentivo e pela grandiosidade de sua presença em minha trajetória acadêmica.

À professora Dr.^a Thelma Chahini pela disponibilidade em democratizar os seus saberes no campo da Educação Inclusiva no ensino superior maranhense. Pela explicitação dos seus conhecimentos e pelos devidos encaminhamentos dados a esta tese que sem as suas necessárias intervenções não teria os tão precisos delineamentos epistemológicos e teórico metodológicos.

Especialmente à Professora Dr.^a Morgana de Fátima Agostini Martins, pela orientação, por respeitar meus limites, pela confiança na construção desta tese, por me incentivar, por partilhar comigo a sua sabedoria, pela dedicação, comprometimento, competência e profissionalismo, pela ética e pela disponibilidade nas orientações que me levaram à conclusão deste estudo.

Meu muito obrigada!

Não sei se a vida é curta ou longa demais para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas.

Cora Coralina

RESUMO

Este estudo se insere no âmbito da discussão sobre a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, sendo uma análise na Universidade Estadual do Maranhão- UEMA e tem como objetivo analisar as proposições e ações de acessibilidade curricular, pedagógica e de infraestrutura desenvolvidas pela mesma e suas implicações. Consideram-se as seguintes questões de pesquisa: Como as formulações teóricas podem ajudar a pensar os processos de exclusão e inclusão na Educação Superior? Como a orientação existente na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva se relaciona com a Educação Superior praticada pela UEMA, nas ações dos diretores de curso e alunos com deficiência? Quais as visões dos diretores de curso e alunos dos cursos da UEMA e como concebem o processo inclusivo no contexto da prática pedagógica? Quais as ações da UEMA no que diz respeito aos alunos com deficiência e como estas repercutem na inclusão dos mesmos? A pesquisa em evidência foi do tipo descritiva e analítica, de acordo com os motivos a serem abordados e apoiada em revisões bibliográfica e documental, que versam sobre o campo da Educação Inclusiva e que traçam a historicidade das iniciativas de educação e escolarização de alunos com deficiência na realidade maranhense. Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) para análise das entrevistas semiestruturadas e dos questionários de identificação aplicados junto aos atores envolvidos no estudo. A pesquisa foi vinculada ao Grupo de Estudos e pesquisas em Educação Especial – GEPES, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Assim, optou-se pela fundamentação dialética da educação Inclusiva e pela pesquisa qualitativa e suas formulações subjetivas, interpretando a dinâmica objetiva da realidade, tendo como referencial teórico dentre outros autores: Chahini (2005, 2010, 2012, 2013 e 2016) Matos (2001); Mantoan (2006, 2010); Sassaki (1997, 2006); Stainback (1996); Amaral (1994); Manzini (2014); Mazzoni (2003); Mendes (2012,2018); Oliveira (2004, 2006); Omote (2005); Pereira (2018); Sonza (2018); Vygotsky (2014). Esta pesquisa foi realizada na UEMA e, com base nos pressupostos metodológicos anteriormente enfatizados, priorizando-se a inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação. O universo histórico, com seu recorte temporal, foi do ano 2015 a 2018, justificando-se tal temporalidade em virtude do crescimento do contingente de alunos com deficiência matriculados na referida IES. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionário de identificação com diretores de cursos frequentados pelos referidos alunos, e alunos com deficiência matriculados nos cursos de graduação da UEMA, permitindo, assim, esclarecer, por vezes, questões referentes ao refletir e ao agir dos participantes da pesquisa frente à Inclusão na Educação Superior. Neste estudo, concluímos que a Universidade Estadual do Maranhão vem mobilizando esforços no sentido de efetivar uma política institucional de inclusão de alunos com deficiência em seus cursos de graduação, tentando, por meio de ações articuladas, garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos. Além disso, é perceptível que, neste momento, há um contingente de alunos com deficiência adentrando na UEMA, em decorrência de uma agenda de ações governamentais e da sociedade civil que incentivam e engendram o cumprimento dos dispositivos legais.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Deficiência; Educação Superior.

ABSTRACT

This study is part of the discussion on the inclusion of students with disabilities in Higher Education, being an analysis at the State University of Maranhão- UEMA and aims to analyze the proposals and actions of curricular, pedagogical and infrastructure, accessibility developed by the same and its implications. The following research questions are considered: How can theoretical formulations help to think about the processes of exclusion and inclusion in Higher Education? How does the existing guidance in the National Special Education Policy from the perspective of Inclusive Education relate to Higher Education practiced by UEMA, in the actions of course directors and students with disabilities? What are the visions of course directors and students of UEMA courses and how do they conceive the inclusive process in the context of pedagogical practice? What are UEMA's actions with regard to students with disabilities and how do they impact their inclusion? The research in evidence was of a descriptive and analytical type, according to the reasons to be addressed and supported by revision bibliographic and documentary reviews, which deal with the field of Inclusive Education and which trace the historicity of the education and schooling initiatives of students with disabilities in reality in Maranhão. The content analysis technique proposed by Bardin (1977) was used to analyze semi-structured interviews and identification questionnaires applied to the actors involved in the study. The research was linked to the Special Education Studies and Research Group - GEPES, of the Graduate Program in Education at the Federal University of Grande Dourados. Thus, we opted for the dialectical foundation of Inclusive education and for qualitative research and its subjective formulations, interpreting the objective dynamics of reality, having as theoretical framework among other authors: Chahini (2005, 2010, 2012, 2013 and 2016) Matos (2001); Mantoan (2006, 2010); Sassaki (1997, 2006); Stainback (1996); Amaral (1994); Manzini (2014); Mazzoni (2003); Mendes (2012,2018); Oliveira (2004, 2006); Omote (2005); Pereira (2018); Sonza (2018); Vygotsky (2014). This research was carried out at UEMA and, based on the methodological assumptions previously emphasized, giving priority to the inclusion of students with disabilities in undergraduate courses. The historical universe, with its time frame, was the year of 2015 and 2018, justifying such temporality due to the growth of the contingent of students with disabilities enrolled in the referred. To this end, semi-structured interviews were carried out and an identification questionnaire was applied with directors of courses attended by the referred students, and students with disabilities enrolled in UEMA's undergraduate courses, thus allowing, at times, to clarify issues regarding reflection and action of research participants facing Inclusion in Higher Education. In this study, we concluded that the State University of Maranhão has been mobilizing efforts in order to implement an institutional policy for the inclusion of students with disabilities in their undergraduate courses, trying, through articulated actions, to guarantee access, permanence and conclusion of studies. In addition, it is noticeable that, at this moment, there is a contingent of students with disabilities entering UEMA, due to an agenda of governmental and civil society actions that encourage and engender compliance with legal provisions.

Key words: Special Education; Inclusive education; Deficiency; College education.lanned.

LISTA DE SIGLAS

ABA	Applied Behavior Analysis
BNH	Banco Nacional de Habitação
CAP	Centro de Apoio Pedagógico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento as Pessoas com Surdez
CBMMA	Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Maranhão
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CCT	Centro de Ciências Tecnológicas
CECEN	Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais
CEUMA	Centro Unificado do Maranhão
CFO	Curso de Formação de Oficiais
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSUN	Conselho Universitário
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DE	Dedicação Exclusiva
DOCV	Divisão de Operação de Concursos Vestibulares
EaD	Educação à Distância
EUA	Estados Unidos da América
FAED	Faculdade de Educação
FESM	Federação das Escolas Superiores do Maranhão
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GECTEC	Gerência de Estado da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico
GEPGEFTD	Grupo de Estudo, Política e Gestão da Educação, Formação e Trabalho Docente
GEPES	Grupo de Estudos e pesquisas em Educação Especial
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
IES-MA	Ensino Superior no Maranhão
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleo de atividades para alunos com Altas Habilidades/ Superdotação
NAF	Núcleo de Apoio à Família
NAU	Núcleo de Acessibilidade da UEMA
NEAD	Núcleo de Educação à Distância
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NIESP	Núcleo Interdisciplinar de Educação Especial
NIT	Núcleo de Inclusão para o Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PAES	Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME	Plano Municipal de Educação
PMMA	Polícia Militar do Maranhão
PPPs	Projetos Político Pedagógicos
PROFTEC	Programa Especial de Formação Tecnológica
PROG	Pró-Reitoria de Graduação
RU	Restaurante Universitário
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECTEC	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico
SEEDUC	Secretaria do Estado da Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio

SESI	Serviço Social da Indústria
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SUEESP-MA	Supervisão de Educação Especial do Maranhão
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TEACH	Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitações
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 1 -	Entrada da Universidade Estadual do Maranhão	75
Figura 2 -	Mapeamento dos polos e campi da UEMA.....	77
Figura 3 -	Bairro onde está localizada a UEMA	81
Figura 4 -	Mapa do Estado do Maranhão e a localização da capital São Luís.....	83
Figura 5 -	Bairros de São Luís, Paço do Lumiar e São José de Ribamar, atendidos pela SUEESP/SEDUC-MA e SEMED-MA em torno da Educação Inclusiva	96
Quadro 1-	Produção Científica Strictu Sensu sobre Inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior	54
Quadro 2 -	Participantes da Pesquisa: alunos (as) com deficiência	97
Quadro 3 -	Participantes da Pesquisa: diretores de Curso de Graduação - UEMA	98
Tabela 1-	Censo da Educação Superior 2017 – País, região e Estado	19
Tabela 2 -	Espaços destinados ao processo educacional e inclusivo em São Luís do Maranhão.....	95
Tabela 3 -	Quantidade de alunos com deficiência por modalidade atendidos pelo Sistema Municipal de Educação de São Luís-MA	95
Tabela 4 -	Demonstrativo do Sistema Especial de Reserva de vagas para pessoas com deficiência	110

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	11
1	INTRODUÇÃO	13
2	HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	25
2.1	Sobre o indivíduo com deficiência	25
2.2	Os princípios da Educação Inclusiva para alunos com deficiência na Educação Superior	29
2.3	As políticas de ações afirmativas: história, políticas e ações	39
2.4	As políticas de ações afirmativas na Educação Superior	43
2.5	O Estado do conhecimento sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior	54
3	PERCURSO METODOLÓGICO	72
3.1	Local da pesquisa	74
3.1.1	Informações relevantes em relação ao Estado do Maranhão	82
3.2	Participantes da pesquisa	97
3.2.1	Procedimentos éticos	100
3.2.2	Cursos Frequentados	101
3.2.3	Critério de inclusão e exclusão dos participantes	102
3.3	Instrumentos de coleta de dados	103
3.4	Procedimentos de coleta de dados	104
3.5	Procedimentos de análise dos dados	105
4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS - O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO	108
4.1	Análises e discussões dos resultados das entrevistas	114
4.2	Unidades Temáticas	114
4.2.1	Concepção de Educação Inclusiva.....	115
4.2.2	Sobre o núcleo	119
4.2.3	Sobre a UEMA	123
4.2.4	Política de Inclusão	126
4.2.5	Acessibilidade	130
4.2.6	Limites e possibilidades da inclusão	134

4.2.7	Trajetórias de vida acadêmica	140
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
	REFERÊNCIAS	154
	APÊNDICES	166

APRESENTAÇÃO

O processo de escolha para desenvolver um estudo no campo da Educação e Diversidade foi algo que me exigiu revisitar minhas memórias enquanto professora preocupada com as questões voltadas à inclusão social de pessoas com deficiência.

Minha primeira aproximação com a Educação Especial deu-se na experiência vivenciada como docente, a qual me despertou grande afinidade com a temática e com os alunos com deficiência inseridos no Ensino Médio na década de 1990, especificamente, no Centro de Ensino Médio Edson Lobão, situado na cidade de São Luís/MA. Além disso, a área me atraiu por permitir que pesquisasse esta temática de grande abrangência, trazendo subsídios para que outros olhares, frente à inclusão de alunos com deficiência, surgissem.

Ao longo dos anos, fui desenvolvendo atividades relevantes na Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, enquanto professora em Regime de Dedicação Exclusiva (DE), lotada no Departamento de Educação e Filosofia, em especial, no Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN), onde, além de atividades de ensino, engajei-me, também, em ações de pesquisa e extensão e ainda exerci diversos cargos de gestão nas pró-reitorias do referido estabelecimento de educação superior. Além disso, participei de programas institucionais de formação inicial de professores vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ministrando disciplinas relacionadas à linha de pesquisa ora proposta.

Entre os anos de 2009 e 2012, cursei o Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, participando, especialmente, dos Grupos de Pesquisa “Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente”, “Educação Especial” e “Educação e Representações Sociais”, e tendo como tema de dissertação, “Analisando a Educação Inclusiva no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão”, a qual foi orientada pela Professora Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim.

Após esse processo, deu-se a formação complementar que motivou a minha aproximação com os estudos que estavam por vir, em especial, a entrada, em 2014, no Grupo de Estudo, Política e Gestão da Educação, Formação e Trabalho Docente (GEPGEFTD), cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), coordenado pelo Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque.

Posteriormente, em 2016, iniciei o Doutorado em Educação, na Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na Linha de pesquisa Educação e Diversidade, dando prosseguimento à temática da inclusão de alunos com deficiência na educação superior, tendo, novamente, como campo empírico a Universidade Estadual do Maranhão, fruto principalmente da experiência docente nesta instituição.

Por fim, considerei relevante explicitar as razões que me instigaram a escolher o tema proposto, a saber: em primeiro lugar, foi a própria prática docente, enquanto professora de Filosofia, a partir da inserção de um aluno com deficiência visual em uma classe do 2º ano do Ensino Médio na escola pública “Edson Lobão”, da cidade de São Luís - Maranhão, no período de 1983 a 1984, sendo visível, nesta primeira experiência, a ausência de políticas e ações voltadas à inclusão; havia apenas práticas integradoras esporádicas e assistemáticas. A convivência com o aluno citado e com outros com deficiência me provocou inquietações, impulsionando-me para a busca de conhecimentos teórico-metodológicos sobre a inclusão de alunos com deficiência, mais adiante no âmbito da educação superior pública. Além disso, destaco o próprio exercício profissional na Universidade Estadual do Maranhão como professora de Psicologia, vinculada ao Departamento de Educação e Filosofia, e minha percepção da inexistência dessa discussão no âmbito desse departamento. Tal experiência serviu para suscitar uma série de indagações e dúvidas sobre a intencionalidade da proposta educacional, que poderia ser julgada, naquele momento, como próxima a uma prática escolar excludente. Essa situação estimulou-me a desenvolver esta pesquisa.

Diante disso, explico que as minhas motivações estão diretamente atreladas às vivências profissionais e à vontade de desvelar uma realidade na qual estou imersa e que produz em mim diversas inquietações tanto no que tange aos aspectos sociais, quanto pedagógico e institucionais. Sendo assim, acreditamos que esta tese venha a contribuir com os estudos sobre a inclusão de alunos com deficiência nas universidades públicas, especialmente nos estabelecimentos localizados na região nordeste, tão ressentida de investigações acerca desta temática assim como demonstram os levantamentos presentes neste estudo.

1 INTRODUÇÃO

A escolha da Universidade Estadual do Maranhão diz respeito à sua representação social como sendo uma das maiores universidades do Estado, tendo formado em sua trajetória aproximadamente 150 mil graduados entre licenciados e bacharéis. Ademais, esta instituição vem desenvolvendo um conjunto de ações, na tentativa de promover por meio de uma intensa interiorização a política de inclusão. A mesma está presente em 45 municípios, 63 polos, com 13.085 mil alunos, 805 professores, com 19 *campi*, 24 centros, além de ter sido o primeiro estabelecimento de educação superior a implantar no estado ações de acessibilidade (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2018).

Por meio destas ações desenvolvidas no estado do Maranhão a referida Instituição de Ensino Superior (IES) busca desempenhar o seu papel formativo e político. Para a pesquisadora, enquanto docente da instituição, esta universidade tem um caráter permanente no processo acadêmico, possui uma representação de um espaço de diálogo e discussão e, para a sociedade maranhense, tenta oportunizar às pessoas dos mais distantes rincões do estado a terem o acesso a uma graduação, algo visto como distante em virtude da realidade ser tão desigual econômica, social, educacional e culturalmente. Além disso, contribui para a produção científica do país, para a formação de profissionais e para a reafirmação de direitos e cidadania.

No que diz respeito a essa temática, fez-se relevante não só mostrar dados quantitativos, mas trazer informações, para que fosse possível ter dados para estudos e análises sobre a ligação dos processos de ensino e de aprendizagem das pessoas com deficiência, valorizando todas as suas potencialidades em prol de uma vida independente, com igualdade e equidade. Assim, destacou-se o quanto é viável uma reforma no sistema de ensino, pensar em novas metodologias, formações que possibilitem o acesso e, mais importante ainda, é a permanência dos alunos na educação superior.

Nessa perspectiva, Chahini (2016) destaca que a convivência na diversidade proporciona às referidas pessoas maiores possibilidades de desenvolvimento acadêmico e social; propicia, ainda, para todos discentes e docentes com ou sem necessidades educacionais específicas, a prática saudável da convivência na diversidade e o respeito às diferenças no exercício das relações interpessoais,

aspecto fundamental do Estado Democrático de Direito. Sendo assim, pareceu-me extremamente oportuna a discussão em um momento no qual as universidades públicas ampliam ações, a exemplo do repasse de recursos por meio dos núcleos de acessibilidades no sentido de atender, inclusive, alunos que são oriundos das políticas de ações afirmativas, além dos movimentos sociais que, por meio de suas agendas políticas, constroem propostas que contemplam a Educação Superior como uma instância de exercício do poder. Entretanto, existem contradições entre o financiamento do Programa Incluir e a dissolução deste na Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem gerado críticas quanto à especificidade e utilização de recursos para a inclusão de alunos com deficiência nas universidades. É sabido que não há especificamente uma Política Nacional de Inclusão na Educação Superior; o que existe é uma Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que é transversal em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Nessa ótica, a investigação me possibilitou uma reflexão sobre a intencionalidade da discussão no que tange à Educação Especial na perspectiva inclusiva da Educação Superior, abrindo o caminho para o diálogo com alguns aportes teóricos, possibilitando o aprofundamento em leituras e discussões acerca das questões da inclusão de maneira geral. Além disso, o contato com disciplinas desenvolvidas neste programa de doutorado da FAED da UFGD me oportunizou profundas transformações nas bases teóricas e epistemológicas, as quais fortaleceram significativamente e contribuíram com a efetivação do meu percurso investigativo.

Assim, destaquei o trabalho e as dificuldades cotidianas no contexto escolar inclusivo, atingindo a realidade da sala de aula, que prioriza a democratização da educação, a inclusão social e contribui para a diminuição das desigualdades educacionais, atendendo a sociedade em geral, tornando-a mais justa e igualitária, de forma que preconize a moldura legal e os paradigmas educacionais contemporâneos.

Assim, esta pesquisa, intitulada *A inclusão de alunos com deficiência na educação superior: uma análise na Universidade Estadual do Maranhão*, coaduna com a pesquisa anterior, desenvolvida no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, pois a intenção do estudo em questão para o Doutorado foi abordar as unidades teoria e prática, pensamento e ação, vivido e concebido,

consubstanciando-se enquanto uma análise dialética da Educação Inclusiva. Sobre a sua especificidade, o estudo visou descrever, analisar e desvelar como as ações têm ampliado as possibilidades de ingresso de pessoas com deficiência na educação superior, particularmente, na Universidade Estadual do Maranhão. Faz-se necessário enfatizar que no Mestrado em Educação a nossa pesquisa teve como participante um aluno com deficiência visual, tendo em vista que, neste momento histórico tínhamos apenas este aluno matriculado na UEMA, no curso de licenciatura em Geografia. Já esta Tese de Doutorado, contempla o recorte temporal que vai de 2015 a 2018, sendo que, observamos o aumento quantitativo de matrículas, em diversos cursos, prevalecendo as seguintes deficiências, a saber: Deficiência Física e Deficiência Visual. Informamos que os alunos participantes desta pesquisa são oriundos de classe popular, filhos da classe trabalhadora, muitos moram em bairros periféricos e são oriundos das escolas públicas estaduais, sendo estes aspectos relevantes em relação ao acesso à universidade.

Este estudo tem, enquanto relevância científica e social, o intuito de refletir sobre a inclusão de alunos com deficiência na educação superior, tendo como foco a Universidade Estadual do Maranhão. É necessário destacar que a Educação Superior retrata, de modo geral, toda a cidadania e, em especial, os indivíduos vistos como público-alvo da Educação Especial, o desenvolvimento dos cidadãos e da sua autoestima, visto que só assim poderão interagir em condições equitativas para uma efetiva inclusão na Educação Superior. Diante disso, considera-se que este estudo tem como responsabilidade social, científica e política a desconstrução de estigmas carregados ao longo do processo histórico, os quais vinculam a deficiência como algo pecaminoso e improdutivo, levando, assim, a uma desvalorização desse indivíduo.

Diante disso, a escolha deu-se também em virtude dos órgãos voltados às ações direcionadas à pessoa com deficiência situarem-se no *campus* de São Luís, local onde a pesquisadora desempenha suas atividades docentes, e ainda pelo fato de os *campi* do interior do estado receberem apoio do Núcleo de Acessibilidade da UEMA.

Nessa perspectiva, entendo ser esta pesquisa importante para a expansão das investigações no campo da Educação Especial no contexto nacional e, em particular, no Estado do Maranhão, principalmente, no que tange à Educação Superior, lócus de grande interesse deste público-alvo, considerando a insuficiência

de pesquisas sobre tal temática. No contexto, há duas pesquisas de grande relevância na área pesquisada, ambas de autoria da Professora Thelma Helena Costa Chahini, realizadas na região de São Luís. Uma foi sua dissertação de mestrado, apresentada em 2006 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, intitulada: “*Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de Educação Superior de São Luís do Maranhão*”, e sua tese de doutorado, defendida em 2010 na Universidade Estadual Paulista (UNESP) - *Campus de Marília-SP*, denominada: “*Atitudes Sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior*”. Até o presente momento, nenhuma pesquisa foi desenvolvida com a referida temática na UEMA. Ambos os trabalhos de Chahini (2006, 2010) se apresentam como um diagnóstico sobre a realidade do processo de inclusão de pessoas com deficiência em contexto universitário maranhense.

Diante disso, a presente pesquisa se justifica por vários aspectos, dentre os quais se faz importante destacar: primeiro, por investigar a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, nível de ensino pouco destacado no âmbito científico comparado à Educação Básica, especialmente o ensino fundamental I; outro aspecto relevante é pela quantidade numericamente insuficiente de trabalhos que considerem como campo empírico a UEMA, tendo em vista apenas a nossa pesquisa de Mestrado em Educação pela UFMA (JESUS, 2012) e duas outras pesquisas desenvolvidas, uma na UFMA e a outra na UNESP ambas distintas da presente abordagem teórico-metodológica (CHAHINI, 2005) (CHAHINI, 2010), além de terem como campo empírico a UFMA, e, por último, é fazer essa pesquisa no Maranhão, pois muitas pesquisas já demonstraram que a maioria da produção científica no campo da Educação Especial é realizada no sul e sudeste do país, deixando assim de apresentar um panorama do país como um todo. Diante do número de produções sobre a referida temática, acredito que minha investigação poderá contribuir com a superação dos obstáculos que se apresentam na dimensão do real por meio do desvelamento de intencionalidades, práticas e concepções construídas e edificadas no universo do cenário investigado.

Por isso, ao delimitar o tema desta pesquisa, levou-se em consideração a relevância de investigar essa temática, constituindo uma dimensão ampla, complexa e desafiadora, que impõe ao pesquisador adotar uma postura formativa que se

confronte à dicotomia comumente expressa nas políticas públicas entre planejamento-ação, subjetividade-objetividade e teoria-prática. Sendo assim, teve-se como pergunta científica a seguinte: *De que maneira as proposições e ações de acessibilidade curricular, pedagógica e de infraestrutura desenvolvidas pela UEMA contribuem na inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior?* Partindo dessa premissa, surgem os seguintes questionamentos:

- a) Como as formulações teóricas podem ajudar a pensar os processos de exclusão e inclusão na Educação Superior?
- b) Como a orientação existente na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva se relaciona com a Educação Superior praticada pela UEMA, nas ações dos diretores de cursos e discentes com deficiência?
- c) Quais as visões dos diretores de cursos e alunos dos cursos da UEMA e como concebem o processo inclusivo no contexto da prática pedagógica?
- d) Quais as ações da UEMA no que diz respeito aos alunos com deficiência e como estas repercutem na inclusão dos mesmos?

Com base nas questões anteriormente explicitadas, destaca-se a seguinte hipótese deste estudo: As proposições e ações de inclusão da pessoa com deficiência desenvolvidas pela UEMA conseguem alcançar parte dos objetivos presentes na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva voltados para a pessoa com deficiência, pois tais ações são circunscritas apenas ao acesso, sendo necessária uma agenda de iniciativas institucionais democraticamente pensadas, que consigam promover uma maior permanência desse alunado e, conseqüentemente, seu desenvolvimento com equidade.

Assim, o presente estudo se justifica pela proposta de desvelar a distância entre o que é e o que deveria ser. Nesta perspectiva, verifica-se a necessidade de desenvolver investigações que aprofundem tanto a dimensão da Política e Planificação Educacional quanto as questões didático-pedagógicas e de acessibilidade no geral.

A discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior tem centrado o foco na efetividade de políticas públicas que favoreçam o acesso e a permanência destas pessoas nos diversos cursos das universidades públicas. Enquanto docente, a pesquisadora constatou em dissertação desenvolvida junto ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do

Maranhão intitulada “Analisando a Educação Inclusiva no curso de Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual do Maranhão” que são recorrentes as queixas entre a maioria dos profissionais da Educação Superior, que não estão preparados para receberem alunos com deficiência. (JESUS,2012). Observa-se, contudo, certo estado de ansiedade e, em muitos, de forma inconsciente, um mecanismo de defesa contra algo desconhecido. Porém, essa prática somente se efetivará se partir de uma incorporação da dimensão ética desses profissionais e da compreensão destes acerca do seu papel frente a esse novo paradigma educacional, além do domínio de competências necessárias ao pleno exercício da mediação pedagógica, tendo em vista que a maioria das instituições não reúne condições infraestruturais e pedagógicas para assegurar o atendimento educacional desses segmentos sociais.

Dados estatísticos oriundos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP demonstram que o acesso de alunos com deficiência nas universidades públicas tem sido crescente (BRASIL, 2010). Segundo o Censo da Educação Superior, a inclusão de pessoas com deficiência em cursos presenciais e a distância, de graduação, aumentou de forma significativa. Em relação ao contexto mais amplo do atendimento a pessoa com deficiência na Educação Superior, verifica-se, na tabela 1, uma projeção de aumento de tal quantitativo nas Universidades, no Brasil e do Estado do Maranhão. Em 2000, havia 2.173 estudantes com deficiência em universidades e faculdades brasileiras; em 2009, este número foi para 20.530 estudantes com deficiência matriculados em universidades e faculdades brasileiras; em 2010, havia 19.869, evoluindo, em 2011, para 22.455; e chegando em 2015 com 37.986 estudantes matriculados. Já em 2017, houve um aumento de alunos matriculados somando um total de 38.272, de acordo com o censo da Educação fornecido na plataforma digital do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Segundo esses dados,

A política de inclusão existente em nosso país se estende às instituições de educação superior e, nesse sentido, estas instituições devem adaptar suas instalações, bem como, qualificar seu corpo docente para favorecer o acesso ao conhecimento aos alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais, além da obtenção do aprendizado devido e a consequente profissionalização (CHAHINI, 2012, p. 158).

Tabela 1 - Censo da Educação Superior 2017 – País, região e Estado

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2017										
MATRICULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA, POR TIPO DE DEFICIÊNCIA.										
UF/ CATEGORIA ADMINISTRATIVA	Nº de alunos	Total de deficiências	Cegueira	Baixa visão	Surdez	Deficiência auditiva	Deficiência física	Surdocegueira	Deficiência múltipla	Deficiência intelectual
Brasil	38272	39855	2203	10619	2138	5404	14449	139	690	2043
PÚBLICA	14293	14658	771	4832	692	1884	4842	45	198	562
Federal	10667	10921	449	3419	555	1518	3729	37	136	434
Estadual	3385	3492	315	1356	118	337	1022	8	56	99
Municipal	241	245	7	57	19	29	91	-	6	29
PRIVADA	23979	25197	1432	5787	1446	3520	9607	94	492	1481
NORDESTE	9133	9339	473	2956	431	1141	3454	16	75	222
PÚBLICA	5870	6021	325	2315	243	739	1780	9	42	123
Federal	4671	4795	239	1788	218	622	1388	6	32	103
Estadual	1148	1171	85	512	24	109	365	3	9	19
Municipal	51	55	1	15	1	8	27	-	1	1
PRIVADA	3263	3318	148	641	188	402	1674	7	33	99
MARANHÃO	692	694	89	87	25	99	356	3	4	21
PÚBLICA	542	543	78	61	8	84	285	1	2	17
Federal	495	496	74	47	8	80	264	1	2	15
Estadual	47	47	4	14	-	4	21	-	-	2
Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PRIVADA	150	151	11	26	17	15	71	2	2	4

Fonte: Brasil (2017b)¹

¹ O número de deficiência é superior ao de alunos, em razão do mesmo aluno poder ter mais de um tipo de deficiência, sendo ele computado em todos os casos.

Esse número crescente evidencia o aumento do acesso desse segmento de forma gradativa ao longo dos anos, tanto em universidades públicas como nas privadas. Mas, ainda assim, há a necessidade de ações que auxiliem a formação de docente capaz de lidar com esta realidade específica de pessoas com deficiências: sensoriais, intelectuais e/ou físicas. Assim, a realidade da Educação Superior assemelha-se ao da Educação Básica, no que se refere ao acesso e à permanência, pois, na maioria das vezes, os alunos são forçados a se adaptarem com as condições ofertadas pelas instituições educacionais e, como afirma Mattos (2001), as novas diretrizes e pesquisas em educação indicam que a inclusão é transformação da escola para que atenda a todos com qualidade e essa transformação afeta diretamente a Educação Superior, porque, na medida em que se ampliam os atendimentos na educação básica, força-se a Educação Superior a ampliar também seus atendimentos.

Logo, a inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da Educação Básica e Superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. (MANTOAN,2010)

Nesta perspectiva, a Educação Superior não deve ser entendida como aquela que está distante da Educação Básica, bem como não deve se preocupar apenas com ações formativas descontextualizadas da realidade, e as pesquisas educacionais e sociais devem contemplar, portanto, essa discussão (BRASIL, 2002b).

Através da trajetória desta pesquisa voltada para esta problemática, observou-se que é necessário enfatizar que as Universidades precisam, cada dia mais, envolver-se em pesquisas voltadas para atender as demandas educacionais, assim como prover orientações para uma realidade futura. Os estabelecimentos de Educação Superior desempenham um papel decisivo na sociedade, por isso devem criar entre elas um elo no sentido de estarem contribuindo com as suas pesquisas dentro e fora da academia.

Diante do exposto, urge a necessidade de uma Universidade voltada ao processo de desenvolvimento da Educação Inclusiva e a implantação da Educação Especial e seus serviços complementares e suplementares, particularmente, para a

gestão, avaliação, formação de professores, além de programas direcionados à melhoria das ações desta modalidade de ensino.

Cabe ressaltar, ainda, a importância da participação efetiva de pessoas com deficiência envolvidas em trabalho de pesquisa e extensão em todas as atividades, fazendo com que se sintam valorizadas, além de assegurar seus direitos.

Historicamente, as universidades públicas, em especial, nas últimas décadas, têm desenvolvido pesquisas e ações direcionadas à promoção da inclusão de alunos com deficiência nos diferentes estados brasileiros, e a UEMA, portanto, também preocupada em atender as normativas nacionais que direcionam para a inclusão educacional de pessoas com deficiência, passou a desenvolver suas ações de combate à exclusão, orientadas pelos dispositivos macro institucionais, entre eles, a Portaria nº 1.679/99, do Ministério da Educação (MEC), a Portaria nº 3.284/03, do MEC e o Decreto nº 5.296/04. A Portaria nº 1.679/99 em seu Art.1º:

Determina que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como, para sua renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais. (BRASIL, 1999a, p. 1).

Assim, implica dizer que as universidades devam reunir esforços para atender os requisitos de acessibilidade necessários para a garantia da permanência dos alunos com deficiência, desde os requisitos arquitetônicos de acessibilidade até os pedagógicos. Nesse sentido, a Portaria nº 3.284/03 dispõe sobre a acessibilidade dos alunos com deficiência na Educação Superior, reiterando as orientações sobre as condições para que as Instituições de Ensino Superior sejam credenciadas mediante a construção da acessibilidade (BRASIL, 2003). Já o Decreto nº 5.296/04 regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que regula prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade (BRASIL, 2004).

Dado o exposto, elaborou-se esta proposta de investigação pela relevância do tema e pelo fato de o estudo poder contribuir social e academicamente, partindo da finalidade de suscitar outros estudos que, também, tenham a intenção de melhorar os indicadores, frente ao desafio de incluir alunos com deficiência na Educação Superior. Além disso, possibilitar o norteamento das políticas e práticas que serão desenvolvidas na instituição.

Sendo assim, elegeu-se como tese deste estudo a seguinte premissa: A Universidade Estadual do Maranhão atende apenas parcialmente o processo de inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, considerando que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, está circunscrita nesta universidade somente na dinâmica da legislação, garantindo apenas o acesso por meio do vestibular (PAES), - tendo em vista que não utiliza o SISU- Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação e Cultura (MEC) como instrumento de acesso aos seus cursos-e algumas iniciativas no campo da acessibilidade infraestrutural, sendo necessárias ações que promovam a qualidade e incentivem a permanência desse alunado por meio de investimentos financeiros, arquitetônicos e pedagógicos, além de um maior envolvimento da comunidade na formulação, implantação, implementação e avaliação de um conjunto de ações neste campo. Assim, entendemos que a Política de Inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior da UEMA precisa ser priorizada nas agendas governamentais, construindo pautas inclusivistas que garantam a qualidade da educação pública universitária.

Esta investigação teve como objetivo geral: analisar as proposições e ações de acessibilidade curricular, pedagógica e de infraestrutura desenvolvidas pela UEMA e suas implicações na inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior. Subjazeram-se a este os seguintes objetivos específicos: discutir, com base nas perspectivas teóricas, os processos de exclusão e inclusão educacional na Educação Superior; identificar as orientações existentes na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a sua relação com a Educação Superior praticada pela UEMA, nas ações dos diretores de curso e discentes com deficiência; investigar qual a visão dos diretores de cursos e alunos dos cursos da UEMA e como concebiam o processo inclusivo no contexto da prática pedagógica; analisar as ações da UEMA no que diz respeito aos alunos com deficiência e como estas repercutiam na inclusão dos mesmos.

Seguindo essa linha de raciocínio, a organização da tese deu-se da seguinte forma: de início, tem-se a “APRESENTAÇÃO”, em que se destacam as motivações, e a minha aproximação com a temática; logo em seguida, tem-se o capítulo 1, denominado “INTRODUÇÃO”, no qual são apresentados o tema e o problema, o objeto e suas especificidades, bem como as justificativas para o estudo realizado.

Já o Capítulo 2, intitulado “HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR”, destaca a trajetória social da pessoa com deficiência, os princípios da Educação Inclusiva para alunos com deficiência na Educação Superior, constituindo-se ainda das políticas de ações afirmativas, no qual se faz um levantamento com caráter de estado do conhecimento, sendo que todos abordam a Educação Superior, baseando-se em leituras prévias elencadas em base de dados (*Scientific Electronic Library Online - Scielo*) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)) e dando um panorama dos estudos e pesquisas que se aproximam dessa temática, sendo que há a realização de uma análise das políticas de cotas na Educação Superior desde a sua gênese até os dias atuais, de maneira relacional.

No Capítulo 3, denominado “PERCURSO METODOLÓGICO”, é evidenciada a caracterização do campo empírico com suas especificidades, descrevendo os elementos da pesquisa, os instrumentos e sua aplicabilidade, os critérios para seleção da amostra, os participantes da pesquisa e os procedimentos de coleta e análise de dados.

No Capítulo 4, intitulado “O PROCESSO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO: discussão e resultados”, com base no método de análise de dados de Bardin (1977) e na organização em unidades temáticas, são apresentadas as nuances e as sutilidades que aparecem no contexto da UEMA referente às ações de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior.

Por fim, nas “CONSIDERAÇÕES FINAIS”, são enfatizados os limites e possibilidades do estudo, destacando a presente tese de maneira analítica e justificando seus meandros teóricos e metodológicos, além das contribuições deste estudo para o campo da Educação e Diversidade.

Dado o exposto, espero que esta investigação contribua com os processos de formulação, implementação, implantação e avaliação de Políticas Públicas de inclusão de alunos com deficiência, voltadas, em especial, à Educação Superior no Maranhão, Nordeste, e, quiçá, na realidade da universidade brasileira, e que todo o conhecimento, aqui socializado, contribua para reflexões e mudanças de paradigmas frente à relação Universidade e Educação Inclusiva, suas práticas, bem como, no processo de humanização, sensibilização e conscientização da sociedade

sobre os direitos dessas pessoas em todos os segmentos, especificamente, na Educação Superior.

2 HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Abordaremos neste capítulo a História e Política da Educação Especial no contexto da Educação Superior, a partir de alguns estudos de aportes teóricos, documentos legais, resoluções, decretos e declarações que auxiliaram como referências. Privilegiamos autores que discutem a temática de maneira transversal, articulando políticas públicas direcionadas a estes aspectos, a ações institucionais e proposições.

Realizamos também o Estado do Conhecimento sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, na perspectiva de traçar um panorama acerca deste tema em publicações produzidas nos programas de pós-graduação em Educação de universidades brasileiras.

2.1 Sobre o indivíduo com deficiência

É importante salientar que, historicamente, a categoria *deficiência* sofreu grandes mutabilidades semânticas e conceituais, decorrentes, inclusive dos movimentos que se dão no interior da academia, trazendo implicações para o contexto sócio histórico e para a formulação de políticas públicas que atendam a esta população.

Apesar de tais transformações que têm ocorrido no contexto social, faz-se necessário enfatizar que olhares anacrônicos e abordagens segregacionistas ainda se fazem presentes hodiernamente, pois ainda é forte o entendimento de que a deficiência é algo monstruoso, da deformação humana, um castigo, relacionado a questões metafísicas e transcendentais.

Assim sendo, segundo Ribas (2003, p. 12), “em todas as sociedades a palavra 'deficiente' adquire um valor cultural segundo padrões, regras e normas estabelecidos no bojo de suas relações sociais”.

Os estudos demonstram que na Antiguidade a pessoa que nascesse com deficiência era exterminada, muitas vezes abandonada, e denominada vulgarmente de *aleijada*, mal constituída, não sendo considerada humana e, por isso, poderia ser excluída dos círculos sociais. Ainda nesse período, a deficiência variou entre uma dicotomia da visão de algo criado por deuses e, no extremo, algo fabricado pelos

demônios; ou algo da esfera do supra-humano, do metafísico, do sobrenatural ou do âmbito do infra-humano, como coloca Amaral (1994).

Ainda neste momento histórico, a deficiência, de um modo geral, era conceituada como algo tenebroso, horripilante, horroroso, assustador, dentro de uma temporalidade em que predominava uma visão eugênica, que defendia a reprodução e a melhoria da raça humana por meio de uma representação de perfeição estética que excluía o indivíduo visto como diferente, tendo como consequência o fato de as pessoas com deficiência serem largadas à própria sorte ou exterminadas, obedecendo os aspectos culturais do momento histórico. (AMARAL, 1994)

Já mais adiante, esses indivíduos passam a ser alvo de proteção, caridade e compaixão, em especial na Idade Média, com o domínio cultural e assistencial da Igreja Católica. Nesta conjuntura, as pessoas com deficiência não eram mais exterminadas, principalmente pelo fato de emergirem as primeiras instituições para abrigá-las. Nesta mesma ótica, Ribas (2007) diz que, talvez, tudo tenha iniciado entre o final do século XIX e início do XX, quando emergiu uma rede institucionalizada de espaços de confinamento para pessoas que tinham sequelas físicas ou mentais, sendo que estas instituições ainda coexistem em localidades e contextos diversos, apesar de novas discussões no trânsito da História terem se desenvolvido.

Ainda segundo o autor, há, em diversos países, instituições fechadas que mantêm na mesma dependência pessoas em estado de vida vegetativa e paraplégicos em cadeira de rodas que muito bem poderiam ter uma vida laboral, social e educacional. Nesse itinerário, configuram-se as primeiras leis sobre os cuidados com a sobrevivência e bens materiais dos deficientes (séc. XII). Diante disso, a concepção de deficiência passou a ser, ora poder demoníaco, ora castigo divino, prevalecendo uma visão metafísica e teocêntrica. As pessoas deficientes eram *outsiders* neste cenário, pois eram aproveitadas como fonte de diversão (bobo e palhaço) e não poderiam ser preparadas para servirem ao clero, para as artes e para as guerras, sem se esquecer de demais situações de segregação veladas ou não, que esses indivíduos experimentavam.

No século XVIII, partindo do pressuposto de que a deficiência estava atrelada aos problemas de manifestações de natureza humana, em especial, baseada na visão da filosofia humanista/cristã ou religiosismo que, com a crença na

liberdade e no individualismo como algo compatível com a doutrina e prática cristã, trouxe para esta relação a piedade, o compadecimento.

Com base nesse paradigma, emerge uma nova representação do que vem a ser deficiência, em que esta estava circunscrita no corpo, sendo considerada uma doença crônica. Nessa época, os procedimentos em relação a essas pessoas eram de assistencialismo, o que justifica a criação das casas de caridade (AMARAL, 1994).

Por outro lado, no século XIX, a deficiência passa a ser considerada, por meio de um forte aparato médico, como uma sequela, lesão, diminuição da capacidade de um órgão em consequência de doenças, sendo passível de tratamento, podendo ser evitada ou controlada. Nessa situação, a pessoa com deficiência experimentava um protocolo, muitas vezes, constrangedor, por meio de encaminhamento ao tratamento médico, psicológico, dando início aos aprofundamentos no desenvolvimento de estudos científicos, porém com forte aparato técnico-científico (AMARAL, 1994).

No século XX, a partir dos ideais da Revolução Francesa – “igualdade, liberdade e fraternidade”, começa-se a dar ênfase ao viés democrático que tinha como intencionalidade garantir os direitos e deveres do homem na constituição de uma sociedade mais justa, tendo em vista que este se configura como o século baluarte dos direitos de pessoas com deficiência e das possibilidades da inclusão social. Com base nisso, a concepção de deficiência passa a ser entendida como perda total ou parcial, temporária ou permanente, de uma função psicológica, fisiológica ou anatômica. Essa visão direciona a sociedade a se preparar para o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, assegurando os seus direitos por meio da integração, convivência social, cidadania, igualdade de oportunidades, compreendendo a necessidade de uma vida sem isolamento e concebendo as especificidades humanas em sua plenitude (AMARAL, 1994).

Ao longo da História das pessoas com deficiência, a maioria dos indivíduos, de maneira depreciativa, utiliza terminologias que estigmatizam este público e que só fazem sentido no contexto das relações específicas. Termos estes depreciativos, tais como “portadores”, “retardados”, “doidinho”, “excepcional”, são exemplos de que, a todo o momento, cotidianamente, é possível envergonhar o membro de um grupo, por este ser percebido como um indivíduo com menos fontes de poder.

No que diz respeito à *estigmatização* de sujeitos sociais, Goffman (1963) destaca que a característica central da situação de vida do indivíduo estigmatizado pode ser explicada, considerando que esta é uma questão do que é com frequência, chamado de aceitação. Aqueles que têm relações com ele não conseguem lidar com o respeito e a consideração que os aspectos não contaminados de sua identidade social os haviam levado a prever e que ele havia previsto receber, ele faz eco a esta negativa, descobrindo que alguns de seus atributos a garantem.

Assim, entendemos que a pessoa com deficiência experimenta situações de estigmatização cotidiana, que se apresentam como forma de depreciá-la, se revelando como oposição de classe social e exposição das diferenças de forma negativa e inferiorizada. Diante disso, o deficiente que sofre o processo de estigmatização tem sua vida alterada profundamente, considerando a não aceitação, preconceito e discriminação, inclusive na Educação Superior, se auto isolando em um espaço que deveria ser de interação de todos, independentemente do pertencimento.

Ainda acrescentamos que, a disseminação dessas representações os leva a ser tratados como incapazes de interação e aprendizagem nos diversos ambientes e contextos sociais. São rotulados e, poucas vezes, chamados pelos seus nomes, ocasionando a assimilação e incorporação da incapacidade, criando uma expectativa negativa em relação a estes indivíduos. Essa estigmatização se alastra e eles ficam rotulados em boa parte da sua existência como indivíduos marcados por possíveis limitações. Essa disseminação de ideias preconceituosas e intolerantes em relação à pessoa com deficiência se expande; tem a função de excluir essas pessoas e cortar relações, agindo como um mecanismo de rejeição de extrema validade.

Segundo Ribas (2003, p. 16),

Toda pessoa considerada fora das normas e das regras estabelecidas é uma pessoa estigmatizada. Na realidade, é importante perceber que o estigma não está na pessoa ou, neste caso, na deficiência que ela possa apresentar. Em sentido inverso, são os valores culturais estabelecidos que permitem identificar quais pessoas são estigmatizadas. Uma pessoa traz em si o estigma social da deficiência. Contudo, é estigmatizada porque se estabeleceu que ela possui no corpo uma marca que a distingue pejorativamente das outras pessoas. E [...] a nossa sociedade divide-se estruturalmente em classes sociais, aqueles considerados “iguais” colocam-se num polo da sociedade e aqueles considerados “diferentes” colocam-se no outro polo.

Diante disso, percebe-se que a sociedade estabelece quais são os aceitos e quais possuem limitações de movimentação no campo social. Assim, a estigmatização da pessoa com deficiência traz um caráter simbólico e está estabelecida nas possíveis distâncias entre um corpo visto como “normal” e aquele que foge a esta denominação de acordo com os padrões culturais aceitos. Este indivíduo estigmatizado é distanciado – por meio de forças sociais muitas vezes ocultas (outras, explícitas) – e, com isso, sofre desafios cotidianos para se inserir na cadeia produtiva das relações do mundo do trabalho, no acesso ao lazer, nos processos de inclusão nas escolas e universidades, além de limitações extremas no que tange às vivências afetivas e sociais em geral.

Entender esse contexto é importante para saber de quem se está tratando: se do lugar social dos indivíduos com deficiência, bem como as experiências segregacionistas a que estão acometidos, e quem, verdadeiramente, representa esse grupo, em que os indivíduos são marcados de maneira discriminatória, confusa e carregada de mitos, segregação e exclusão. Destaca-se, também, que diversos fatores contribuíram e contribuem para que essas pessoas fossem tratadas assim, de maneira marginalizada, ignoradas e segregadas. Em um movimento cíclico e dinâmico, busca-se discutir em quais momentos esses indivíduos (pessoas com deficiências), inseridos na Educação Superior, passam a ser reconhecidos, pois observa-se que de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, essas pessoas já tinham todos seus direitos garantidos, como seres humanos livres e iguais em dignidade e em Direitos. De acordo com Chahini (2016), a educação inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Sendo assim, eis o porquê da necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, em diferentes oportunidades, independentemente das especificidades de cada indivíduo.

2.2 Os princípios da Educação Inclusiva para alunos com deficiência na Educação Superior

Nesta seção, objetiva-se analisar os princípios presentes na legislação brasileira, no que tange à Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva na Educação Superior. Será feita, para tanto, uma articulação com dispositivos legais e movimentos que defendem o paradigma inclusivista por meio de uma

apreciação de documentos, legislações internacionais e nacionais, declarações, leis e convenções.

Além disso, nesta seção, será destacada a atuação dos organismos internacionais e as relações de poder existentes nos discursos e nas práticas voltadas à implementação deste paradigma no interior das universidades e suas repercussões na operacionalização de políticas.

Nos últimos decênios, os debates voltados à inclusão social da pessoa com deficiência no âmbito internacional decorreram em progressos inquestionáveis no contexto das políticas públicas e normativas legais, especificamente no âmbito educacional, e, particularmente, no ingresso e permanência na Educação Superior.

Com base no exposto, observa-se que esse nível de ensino vem exibindo importantes avanços, embora muito se precisa fazer para que realmente tenhamos uma educação equitativa, com possibilidades de ampliação de oportunidades para esse segmento educacional. E uma das equiparações de oportunidades seria o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas ao acréscimo da oferta de vagas para pessoas, grupos considerados vulneráveis socialmente, culturalmente e educacionalmente, pois esse nível de ensino vem nos últimos anos ampliando essas oportunidades, e, a exemplo disso, é só observarmos o Censo da Educação Superior, já mostrado na Tabela 1.

Esses dados indicam o acesso de alunos com deficiência em Universidades Públicas, no Brasil e no estado do Maranhão, lócus da pesquisa. Em 2016, ingressou, no ensino Superior Brasileiro, um total de 35.891 alunos com deficiência, matriculados; já em 2017 esse público foi para 38.272 alunos. Observa-se, portanto, um aumento significativo ao acesso desse alunado a esse nível de ensino.

Sendo assim, o desenvolvimento de políticas de ações afirmativas adotadas nas últimas décadas tem beneficiado grupos sociais, que por muito tempo eram vistos como à margem na Educação Superior. A exemplo dessa afirmação temos o Programa INCLUIR (Decreto nº 5.296/2004) como expressão das políticas de acesso e permanência de sujeitos com deficiência na educação superior e a participação destes na construção e fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas IES. (SOUZA, 2010)

Nessa perspectiva, é promulgada a lei nº13. 409/2016, que trata dos direitos das pessoas com deficiência, lei essa que estabelece sobre a reserva de vagas para esse público nos cursos técnicos de Nível Médio e Superior nas Instituições

Federais de Ensino, sendo indispensável em todo território nacional, provocando modificação na redação da lei nº 12. 711/2012, estabelecendo na esfera legislativa brasileira o reconhecimento desse público, no âmbito das ações afirmativas, nesta forma:

Em cada Instituição, no âmbito Federal de Ensino Superior, as vagas de que trata o art. 1º desta lei serão ocupadas, por curso e turno, por se autodeclarar preto, parto, indígena e com deficiência, nos termos da legislação, em dimensão ao total de vagas no mínimo igual a proporção da unidade respectiva preto, parto, indígena e pessoas com deficiência na população na unidade da federação onde está instalada a instituição segundo o último censo da Fundação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. (BRASIL, 2016, art. 1º).

Todo esse cenário, no âmbito das IES, leva a mudanças em defesa dos direitos dessas pessoas, promovendo o respeito à diversidade, social, econômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de pessoas com deficiência, capazes de superar dificuldades que impossibilitam a entrada, permanência e a conclusão do curso escolhido.

Para subsidiar essa discussão em âmbito nacional, e contribuir para que ações possam levar a novos encaminhamentos, foram organizados, em 2017, o II Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica, I Fórum Nacional de Coordenadores de Núcleos de Acessibilidade das IFES e o I Encontro de Pesquisadores de Educação Especial da Região Nordeste, que tiveram como objetivo traçar um estudo que expressasse a realidade das instituições de Educação Superior, com o intuito de proporem direcionamentos concretos e coletivos para efetiva inclusão, à luz das normativas políticas, jurídicas nacionais e institucionais.(CARTA NATAL, 2018).

Esse documento surgiu de discussões, palestras, mesas redondas, e no I Fórum Nacional de Coordenadores de Núcleos de Acessibilidade das IFES, culminando nas seguintes recomendações que constituem o documento denominado “Carta Natal” (2018), a seguir:

- a) Estabelecer, no Plano de Desenvolvimento Institucional — PDI, diretrizes e estratégias que promovam inclusão e acessibilidade aos/as estudantes, técnicos/as e docentes que apresentam deficiência, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades/superdotação.
- b) Incentivar o fomento e o desenvolvimento de ações e/ou projetos de ensino, pesquisa e extensão na área da inclusão e acessibilidade.

- c) Criar, normatizar e fortalecer núcleos de acessibilidade, de setores e/ou de unidades institucionais que se dediquem à efetivação de políticas de inclusão e acessibilidade na Educação Superior.
- d) Desenvolver, por meio de diversas instâncias institucionais, ações que visem à superação das barreiras atitudinais, arquitetônicas, metodológicas, programáticas, comunicacionais, instrumentais, tecnológicas e pedagógicas.
- e) Ter garantida a disponibilização, pelo Ministério da Educação — MEC, de recursos humanos, materiais e financeiros necessários para a implementação de núcleos de acessibilidade, setores e/ou unidades que promovam as políticas institucionais de inclusão e acessibilidade.
- f) Destinar recursos aos referidos núcleos de acessibilidade, setores e/ou unidades, por meio do Plano de Gestão Orçamentária anual da respectiva IES.
- g) Articular parcerias entre as IES e as diversas instâncias sociais, visando estabelecer e fortalecer uma rede de interlocução colaborativa.

Esse documento vem reafirmar a necessidade de discussões e a luta pela democratização na Educação Superior, a partir da qual todos possam ser tratados com equivalência, com os mesmos direitos em prol de uma educação inclusiva, e uma sociedade menos desigual.

O processo de inclusão do deficiente na Educação Superior, nesse momento histórico, é de grande destaque, tendo em vista todos os esforços, as políticas voltadas para essa discussão no interior das academias, pelo governo federal, com o propósito de ampliação a esse nível de ensino.

Assim, muitos esforços e lutas têm sido travados ao longo dos anos, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, tanto em Instituições Públicas quanto privadas.

Segundo Chahini e Pereira (2018), o movimento de inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular ou na educação básica tem sido evidente e até mesmo fortalecido pelo intenso volume de produção de conhecimento na área, fato que pode ser considerado um dos elementos impulsionadores para a elevação do número de pessoas com deficiência em processo de inclusão no Ensino Fundamental.

Contudo, segundo Duarte (2009) destaca, o processo de produção de conhecimento não acompanhou, proporcionalmente, as demandas advindas da participação da pessoa com deficiência na Educação Superior, pois estudos sobre a pessoa com deficiência nesse nível de ensino são bastante reduzidos.

Ao se buscar, na dimensão histórica da educação especial, referências a este assunto, observa-se que as iniciativas de atendimento educacional a alunos com deficiência têm priorizado a educação básica; poucas são as ações por parte do Estado e da Federação acerca do acesso e da permanência do aluno com deficiência na educação superior. (ROSSETTO, 2009)

De acordo com Oliveira (2011), no Brasil, as estatísticas oficiais, os estudos e pesquisas elucidam, sobretudo, a condição desse público em processo de inclusão na educação básica, com suporte na declaração de educação para todos (1990) e de Salamanca (1994).

Souza (2007) destaca que avanços significativos aconteceram no que concerne às legislações internacionais e nacionais, por meio de declarações, leis e convenções, enfatizando, assim, a importância desses documentos que dão sustentação à luta por um mundo mais justo e equitativo.

Nessa ordem acima, podemos destacar a nível de legislações internacionais, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), a qual diz que as pessoas com deficiência têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana, qualquer que seja sua origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, os direitos de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível. Implica dizer que independe de raça, cor, sexo, língua, opiniões políticas, religiões, classe social e deficiência. Todos têm plenos direitos sem nenhuma exceção, distinção ou discriminação (BRASIL, 1975).

Outro marco importante é a Conferência Internacional do Trabalho realizada em GENEBRA no ano de 1983, o qual afirma que todo país membro deverá considerar que a pessoa deficiente obtenha e conserve um emprego e progrida no mesmo, e que se promova, para que, assim, haja integração ou a reintegração da pessoa na sociedade. E que a proposição desta convenção seja aplicável a todas as categorias de pessoas deficientes, promovendo, assim, igualdade de oportunidade a todos. (BRASIL, 2019)

A Declaração de Salamanca (1994) demanda que os estados assegurem que a educação da pessoa com deficiência seja parte integrante do sistema educacional. E que toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.

A carta para o terceiro Milênio (Grã-Bretanha, 1999) afirmam que as oportunidades devem ser iguais para pessoas com deficiência, e que essas oportunidades podem se tornar uma consequência natural de políticas e leis sábias que apoiem o acesso e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade. Todas as pessoas com deficiência devem ter acesso ao tratamento, à informação sobre técnicas de autoajuda e, se necessário, à provisão de tecnologias assistivas e apropriadas.

Na sequência, tem-se a convenção de Guatemala (2001), que tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar a sua plena integração na sociedade.

E a Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão (2001) diz que todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidades e direitos. O acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas.

No que diz respeito aos documentos nacionais, temos: a Constituição Federal (Brasil, 1988) que, em seu artigo 208, diz que a educação é dever do Estado. Inicialmente o movimento da inclusão de pessoa com deficiência no ensino regular especificamente na Educação Básica tem o seu marco com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que ampara a legislação dos direitos e políticas educacionais para pessoas com deficiência no Brasil.

Outro documento importante é o Estatuto da Criança e do Adolescente, que, em seu Art. 3º, enfatiza que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) diz que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do

educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Há alguns anos, a Organização das Nações Unidas (ONU) assinou, no ano de 2006, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, sendo no Brasil validado como Emenda Constitucional em 2009. No mencionado documento, é previsto que “os Estados-partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação [...] em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”, art. 24, Inciso 1º (BRASIL, 2009, não paginado).

A inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior tem gerado discussões acerca da efetividade de políticas públicas que possibilitem o acesso e a permanência dessas pessoas nos diversos cursos oferecidos pela IES. Comumente ouvem-se queixas entre profissionais da Educação Superior de que as instituições não reúnem condições infraestruturais e pedagógicas para assegurar o atendimento de pessoas com deficiência nesses segmentos sociais.

Os alunos com deficiência enfrentam diversas dificuldades desde o ingresso na universidade, como também na sua permanência. Essas dificuldades ocorrem desde a Educação Básica, permanecendo na Educação Superior, e, desse modo, o aluno passa por muitas limitações, e isso irá refletir no seu desenvolvimento

Para Rocha e Miranda (2009, p. 32)

Nesse sentido, o papel social da universidade é fundamental; ela não poderá ser indiferente à diferença, é necessário que se busque um processo educacional mais justo e democrático. É preciso que o estado assuma uma dívida histórica com a educação da pessoa com deficiência. Contudo, aspectos legislativos, como as normas apenas, não vão dar conta da demanda para o setor; é preciso políticas públicas dirigidas com investimentos na qualificação de professores e recursos tecnológicos, além de assistência estudantil nas universidades públicas em especial, para que se possa garantir a permanência desses estudantes.

Devido ao crescimento educacional, a Legislação Brasileira vem avançando consideravelmente em relação aos direitos das pessoas com deficiência, não se limitando apenas à educação básica, mas ampliando-se ao Ensino Superior. A Constituição Federal de 1988 determina no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo seguinte, o 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência como um dos princípios para o ensino”.

O Aviso Circular nº 277/MEC/GM – Brasília, de 08 de maio de 1996 (BRASIL,1996a) traz em seu texto recomendações para que as instituições criem condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência nos cursos que a instituição ofereça. Esse documento indica preocupação com o processo seletivo e sua flexibilização, e também com a capacitação do recurso humano e da infraestrutura para que contribuam com a permanência dos estudantes nos cursos.

No que consiste à acessibilidade dos alunos com deficiência na Educação Superior, a portaria nº 3.284/03 reitera orientações sobre os requisitos necessários, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições de Educação Superior.

Em 2004, por meio do Decreto nº 5.296/04 que regulamenta as Leis 10.048/2000, regula prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e a Lei 10.098/2000 estabelece normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário à acessibilidade com as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

O artigo 24 determina que:

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos e privados proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004 p.9)

Em 2007, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (BRASIL, 2007), é reafirmada a implantação de salas de recursos multifuncionais arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na Educação Básica, no entanto sem contemplar a Educação Superior.

Em 2008, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é definido que na Educação Superior a educação especial inclusiva se efetive por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Essas ações devem envolver o planejamento e a organização dos recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, na comunicação, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Em 2010, pelo Decreto nº 7.234/10, é disposto o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, cuja finalidade é a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal e expõe os seguintes objetivos:

Art. 2º, democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação”

Art. 3º [...]

§ 1º consta que as ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas em diferentes áreas, entre elas: “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2010, p.)

Em 2011, o Decreto nº 7.611/11 trata sobre o Atendimento Educacional Especializado pressupondo a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, com o objetivo de eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em período recente, especificamente por meio da Lei nº 13.147, de 6 de julho de 2015, que aborda a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, vem assegurar o exercício dos direitos da pessoa com deficiência em condições de igualdade. No artigo 27 consta que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagens. (BRASIL,2015)

Segundo os dispositivos legais de amparo à pessoa com deficiência, a educação é um direito de todos, sendo fundamental à própria existência da pessoa. Desse modo, visto que a Universidade é uma instituição produtora de conhecimento, é dever de a mesma pensar na educação inclusiva, buscando meios de ampliar as oportunidades de acesso à educação de modo que as pessoas, independentemente de sua deficiência possam ingressar na Educação Superior. As instituições, do mesmo modo, devem procurar adaptar-se à realidade social, na busca de melhorias

na qualidade do ensino e na formação do estudante como um todo. Mendes e Almeida (2015, p. 289) ressaltam que:

As instituições de Ensino Superior, como qualquer outro ambiente educacional, devem transformar a sua estrutura, no intuito de valorizar as diferenças de todas as pessoas que usufruem desses ambientes, se responsabilizando por oferecer respostas educacionais que possibilitem o acesso ao conhecimento produzido historicamente pelo homem, com a intenção de promover o desenvolvimento educacional de seu alunado e, para pessoas com deficiência, isso não é diferente.

A inclusão não está limitada somente às instituições de ensino; ela se amplia na sociedade como um todo, uma vez que, pessoas com deficiência, assim como os demais membros da sociedade, têm o direito de ir e vir e participar de todos os segmentos sociais. Para que isso ocorra, é necessário que existam condições favoráveis às pessoas com deficiência. Quanto a isso, Sasaki (1997) ressalta que a inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, micro e macroestruturais, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte), e na maneira de ser, pensar e agir de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com deficiência.

Mendes e Bastos (2014, p. 3) acrescentam que

A inclusão é um processo, por isso nunca estará finalizado, mas nunca poderá existir se não houver um esforço coletivo. O grande desafio das universidades hoje é proporcionar a inclusão da pessoa com deficiência com qualidade onde ela tenha o acesso, a permanência, a participação e o sucesso.

É necessário que a inclusão deixe de ser apenas um discurso; para que ela se concretize é importante ir além, eliminando os preconceitos, as discriminações dentro e fora do ambiente educacional. Essa discriminação causa grande interferência no processo de acesso e permanência desses estudantes nas universidades. Segundo Chahini (2012, p. 161),

[...] instituições inclusivas não permitem situações de exclusão e de discriminação para com as pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais, tanto no contexto educacional, quanto no social. Percebe-se, pois, que o processo de inclusão não só desafia os sistemas educacionais em todas as modalidades, mas a sociedade como um todo.

Ao falar de educação especial inclusiva, é necessário ter clareza que se trata da igualdade de direitos, em um ambiente educacional favorável, com materiais de ensino adequados e profissionais capacitados. E não menos importante, às condições de infraestrutura que é um dos requisitos para a acessibilidade.

2.3 As políticas de ações afirmativas: história, políticas e ações

Nesse momento, serão traçados aspectos históricos da constituição das ações afirmativas no Brasil e nos Estados Unidos com suas mobilizações, políticas e ações, além dos entraves para a consecução deste ideário. Além disso, são destacadas as contradições destas políticas, com suas estruturas de poder e intencionalidades. Posteriormente, abordam-se as políticas públicas de ações afirmativas na Educação Superior, dando ênfase às reservas de vagas de estudantes com deficiência, seus limites e possibilidades.

Faz-se necessário enfatizar que o termo ação afirmativa foi originado nos Estados Unidos a partir de meados do século XX, para expandir situações que eram reducionistas e tornar possível a prática democrática de oportunidades iguais para os que se encontram em situação de exclusão social. Com o passar dos anos, seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas e de gênero. (CHAHINI, 2013, p. 45)

As políticas de ação afirmativa têm estado nas agendas internacionais e nacionais, obedecendo muitas vezes às imposições externas e possibilitando uma maior inclusão social de minorias (NUNES, 2011). Historicamente, essas políticas são atribuídas para resolver o combate das desigualdades sociais existentes em uma dada sociedade. Neste sentido, elas têm como objetivo suprimir ou diminuir determinadas relações sociais de preconceito, discriminação e exclusão (FERES JÚNIOR, 2007).

Nesse sentido, Brandão (2005, p. 2) diz que “em alguns países as ações afirmativas ainda não se configuram como um determinado tipo de política pública, mas apenas como iniciativas (públicas e privadas) isoladas”, considerando, para tanto, que, em muitos deles, há a inexistência de articulação entre movimentos sociais e Estado. Isso se dá muitas vezes por falta de diálogo que possibilite uma construção de uma agenda de políticas públicas.

A concepção de ação afirmativa surgiu nos Estados Unidos da América (EUA), no cerne da história e no infindável conflito dos negros frente ao racismo, sendo, até hoje, vitimados por esse sistema político socialmente discriminatório (BRANDÃO, 2005). Isso nos leva a entender que, nem sempre, as ações afirmativas conseguiram eliminar as barreiras e promover a inclusão social.

De acordo com Nunes (2011, p. 29),

[...] a ação afirmativa nos EUA surge pela primeira vez em 1935 por meio do Ato Nacional de Relações de Trabalho que previa a proibição do empregador de exercer qualquer ato repressivo contra um membro de sindicato ou de seus líderes, assim como discriminar, usando mesmo de uma ação afirmativa suas vítimas num posto de trabalho superior, caso elas não tivessem sido discriminadas.

Foi proibida no ano de 1941, nos EUA, a discriminação racial contra negros, referente a seleção e o recrutamento de pessoal para o trabalho. Somente na iniciativa privada americana, em 1964, foi abolida a discriminação racial contra os negros. Já, em 1965, em defesa da abolição, o presidente Lyndon Johnson (1908-1973) usou a seguinte comparação: não seria possível, em uma mesma competição, colocar duas pessoas em uma semelhante corrida de velocidade, já que um deles estivesse em desvantagem em relação ao outro por ter ficado muitos anos acorrentado, e, por assim pensar, ainda achar que os dois iam ter as mesmas probabilidades de vencer. Isso jamais iria acontecer, pois as circunstâncias incipientes das minorias negras fazendo parte da sociedade americana não eram congêneres às da maioria branca. Como forma de obrigatoriedade, o governo norte-americano, em 1968, determina cotas, dentro das empresas, para negros e para a contratação de mulheres (BRANDÃO, 2005).

Posto isso, percebe-se que as questões meritocráticas foram consideradas como algo inatingível naquele momento, tendo em vista negros e brancos terem passado por processos históricos distintos, sendo que os primeiros experienciaram situações de exclusão social, fruto da escravidão, e os brancos estabeleceram-se com base nas vivências do holocausto² do território estadunidense.

Assim, somente quando os princípios dessa ideia foram integrados pelo movimento de defesa em prol dos direitos dos negros, é que, nesse período, foram adotadas medidas concretas em defesa das minorias. E foi nesse cenário que a política de ação afirmativa foi se organizando e se alicerçando nos EUA, baseado em duas essenciais condições de políticas do gênero. A primeira diz respeito à aceitação de alunos pelas universidades americanas e, a segunda, a empregos e ofertas públicas, alcançando os negros, os asiáticos, os indígenas e as mulheres.

De acordo com Marques e Silva (2016, p. 91), “as ações afirmativas encetadas para a inserção do negro na educação superior, por meio do sistema de

² Conforme Rossignoli (2013), ocorreu a morte, injusta e bárbara, de milhares de seres humanos. Entre esses indivíduos, encontravam-se crianças, homens, mulheres, idosos, ciganos, pessoas com deficiências, poloneses, russos e de outros países do leste europeu, povos perseguidos por suas características.

cotas raciais, também integram o rol das conquistas engendradas por séculos de lutas e de resistências”.

Ainda segundo Marques e Silva (2016, p. 127):

[...] como conquistas dos negros discriminados e marginalizados socialmente, as ações afirmativas significam algum tipo de inclusão social e devem ser analisadas conforme o contexto social e a conjuntura política de cada país onde foram e são adotadas, considerando-se os diferentes protagonistas.

Sendo assim, muitas universidades norte-americanas, no ano de 1970, adotaram o referido preceito, de maneira a expandir a figura das mulheres e de uma minoridade étnica entre seus alunos (SUBRINHO; MARCON, 2010). Isso, contudo, ao pôr em questão o princípio meritocrático em uma instituição que se legitima justamente em nome desse princípio, vai ser constantemente levado à justiça. Dessa maneira, em 1978, a Suprema Corte dos EUA coibiu a adesão de cotas para minorias na entrada de novos alunos nas universidades, deixando clara a probabilidade de que os preceitos étnicos e de sexo conseguissem estabelecer elementos a serem considerados na escolha dos alunos que tencionavam adentrar nas distintas universidades americanas. Entretanto, no final da década de 70, período que a política do bem-estar social começa a apresentar os primeiros sintomas de colapso, as ações afirmativas, especialmente as cotas, começaram a não ter mais simpatia por parte do governo estadunidense (NUNES, 2011).

Nos anos 1990, as políticas de ações afirmativas sofrem críticas contundentes na realidade estadunidense, enfraquecidas por novas leis que as proibiam nas universidades e nas concorrências públicas em vários estados que compunham o país. Faz-se necessário enfatizar que as políticas de ações afirmativas não se limitam ao território dos EUA (SUBRINHO; MARCON, 2010), considerando que, mundialmente, encontram-se diversos exemplos. Um deles é a Malásia, que, apesar de conflitos políticos e étnicos envolvendo a China e a Índia, mesmo assim, conseguia ações que a beneficiassem socialmente. Outro exemplo é a Índia, que, desde a constituição de 1948, já possibilitava às castas mais inferiores certos benefícios, inclusive com reservas de vagas no parlamento. Em alguns países do leste europeu, havia cotas de 4% para que moradores pertencentes a minorias étnicas tivessem acesso à universidade. Na Nigéria e na Alemanha, existem ações afirmativas no campo do gênero, possibilitando igualdade de oportunidades nas universidades e nas empresas. No mesmo caminho, Colômbia e Canadá garantiram,

por meio de cotas, benefícios para as populações indígenas, algo bem próximo do que ocorreu na África do Sul após o *apartheid*, em que negros recebem atenção especial do Estado.

As políticas de ações afirmativas voltadas para a população negra começam a tomar corpo no Brasil a partir da década de 1990, apesar de já serem discutidas bem antes dessa data. A década de 1990 é caracterizada pela emergência de algumas iniciativas governamentais de ação afirmativa, bem como pelo crescimento de pesquisas acadêmicas sobre desigualdades raciais e formas propositivas de superá-las. (MACEDO; MATOS, 2016, p. 173).

Vale destacar que as questões jurídicas envolvendo as políticas de ações afirmativas dependem do perfil partidário e do projeto político em vigor, ou seja, quando é um presidente progressista, as ações afirmativas, na maioria das vezes, são julgadas procedentes, mas quando é um presidente liberal voltado à extrema direita, aquelas são consideradas inconstitucionais e apresentam obstáculos em sua implementação, obstáculos estes que são legitimados por meio de discursos de desmobilização e, muitas vezes, por argumentos que se utilizam de elementos voltados à meritocracia (BRANDÃO, 2005).

No que diz respeito à realidade brasileira, as discussões sobre as ações afirmativas apontam que, em 1968, em plena ditadura militar, foi elaborada uma proposta oficial de cunho afirmativo, edificada por técnicos ligados ao judiciário e aos direitos trabalhistas. A mesma traz no bojo do seu texto medidas que objetivavam o combate à discriminação racial na sociedade brasileira. Na proposta, havia destaque para a implantação de dispositivos legais que obrigassem um percentual mínimo de negros nos quadros das empresas. (SANTOS, 1997). Outras minorias foram atendidas em decorrência de leis voltadas às ações afirmativas, em especial das questões trabalhistas, pois a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), outorgada em 1943, já trazia dois artigos que podem ser outorgados como medidas de ações afirmativas, a saber: o artigo 354, que determina cotas de 2\3 (dois terços) de brasileiros para empregados em empresas individuais ou coletivas; além do artigo 373/a, que determina a adoção de políticas destinadas a corrigir as distorções responsáveis pelas desigualdades entre homens e mulheres (BARBOSA, 2002).

No que tange à realidade brasileira, uma das primeiras iniciativas que contemplava a pessoa com deficiência foi a de reserva de vagas relacionada às pessoas com deficiência física em concursos públicos (BRANDÃO, 2005). O Artigo 37 da Constituição Federal Brasileira de 1988 garante a este público o direito de

concorrer a vagas em concursos públicos em iguais condições aos demais candidatos (BRASIL, 1988)

Destaca-se que a Constituição de 1988 traz de maneira enfática, em especial no artigo 37, inciso VIII, a mais relevante política de ações afirmativas envolvendo pessoas com deficiência, afirmando que a lei reservará cargos e empregos públicos para este segmento, e, além disso, definindo os critérios de admissão (BRASIL, 1988). Este aspecto afirma o papel da moldura legal em legitimar a garantia de direitos e lugares de poder para minorias sociais. Ademais, entende-se que a constituição estabelece caminhos para a efetivação desses direitos. No entanto, o acesso ao emprego não necessariamente os coloca em posições de poder hierárquicas, sendo que prevalece a ocupação de cargos medianos ou inferiores na estrutura de produção e/ou no mercado de trabalho.

Visualiza-se com isso que as leis garantem que o espaço laboral seja permeado de sujeitos dos mais diversos pertencimentos; isso atende a preceitos também capitalistas de inclusão de segmentos diversos que ocupam, na estrutura do mundo do trabalho, posições necessárias, promovendo coesão social por meio de especificidades importantes ao universo produtivo.

Desse modo, é possível observar que as políticas de ações afirmativas possuem formas distintas em diversas territorialidades mundiais e sofrem motivações diversas (de classe, identitárias etc.), conduzidas por ações engendradas tanto pelos setores ligados ao Estado quanto aos movimentos sociais. É válido destacar, também, que tais políticas passaram por limitações, pois, em muitos aspectos, sofrem descontinuidades no cerne das políticas públicas, dependendo das propostas e projetos de governos, que, mesmo garantidos nos dispositivos legais, entram em choque com as intencionalidades de cada momento histórico. Na próxima seção, será traçado um panorama das políticas de ações afirmativas na Educação Superior no estado brasileiro e seus impactos na inclusão das pessoas com deficiência.

2.4 As políticas de ações afirmativas na Educação Superior

Neste cenário de incertezas, diferenças e distinções, o Estado brasileiro vê a educação como uma mola propulsora do processo de inclusão social de minorias, em especial, na universidade. De acordo com Oliveira (2011), a universidade tem o papel de ser um ambiente de encontro de indivíduos dos mais diversos

pertencimentos que adentram a um cenário de disputas e redes de poderes desde o acesso até a sua permanência. O espaço da Educação superior é um *lócus* de intercâmbio, trocas comunicacionais e de interação, que, atualmente, tem recebido alunos excluídos desta modalidade, advindos da rede regular de ensino, cumprindo, em parte, a verticalização e promovendo, em sua maioria, a inclusão por meio da educação sistematizada.

Um desses grupos minoritários é o da pessoa com deficiência, o qual passa, a partir da década de 1980, a ter alguns direitos garantidos, em especial, no campo educacional, tendo acesso às escolas comuns e universidades, fruto de lutas travadas no campo social e que envolveram ações de conscientização e mobilização de diversos segmentos da sociedade. Algumas limitações são percebidas cotidianamente no cenário da universidade, no que tange à inclusão deste público-alvo; problemas que vão desde aspectos estruturais e pedagógicos até o reconhecimento e mudanças nas representações sociais da pessoa com deficiência no universo acadêmico têm dificultado a implementação de tal paradigma.

O acesso à Educação Básica facilita, a estes estudantes, adentrarem nas instituições de Educação Superior, sendo que, de antemão, é possível constatar que, sem a política de inclusão e acessibilidade nas escolas regulares, seria impossível o aumento do quantitativo de alunos com deficiência nos estabelecimentos universitários, inclusive em cursos de maior concorrência nos vestibulares.

Nos anos de 1980, na educação brasileira, deu-se início a movimentos de legitimação de políticas mais democráticas e inclusivas na educação escolar, fruto da elaboração de moldura legal engendrada pela participação social que no âmbito discursivo propalam ações que garantam o tratamento igualitário no seio destas políticas, entretanto, mesmo apresentando direitos garantidos e assegurados pela Constituição Federal de 1988, as pessoas com deficiência não tiveram a garantia deles, sendo importante, além da criação de leis, a disseminação de valores que promovam sociabilidades favoráveis a inclusão, a igualdade de direitos, o respeito e o exercício da cidadania de todas as pessoas com e sem deficiência (CHAHINI, 2016)

Diante do exposto nos parágrafos anteriores, entende-se que, para se discutir o acesso de alunos com deficiência na Educação Superior, é necessário reportar-se à década de 1980, na qual a educação passa a ser reconhecida como

direito de todos, voltada para o princípio de uma educação inclusiva, surgindo, assim, como uma necessidade de se pensar na efetiva melhoria dos sistemas de ensino. Desse modo, é notório que a educação infantil e o ensino fundamental ao longo dos tempos têm sido mais privilegiados, sendo, também, mais agraciados com capacitações, com incontáveis decisões no âmbito arquitetônico, nas construções de escolas, em currículos adaptados, nas formações de professores, metodologias mais adequadas, entre outras.

Assim, sabe-se que ao investir na educação básica, investe-se, também, na educação superior, um passo à frente para que alunos com deficiência cheguem à educação superior. Nessa perspectiva, chegar à educação superior é uma realidade ainda um pouco distante, e só para alguns. Além disso, é importante questionar se as IES estão preparadas para receber alunos com deficiência, pois embora saibamos que alguns esforços estão sendo feitos no sentido de alcançar uma aproximação com o modelo de inclusão esperado, consideramos que tal modelo tenha limitações para sua consecução. Afinal, é nesse contexto que essa pesquisa caminha, procurando desvelar um novo perfil de alunos, embora, como já foi dito anteriormente, é recente a inserção desse público na educação superior.

Em 2012, com a Lei de Cotas nº 12.711, já se garantia a reserva de vagas de 50% por curso e turno das matrículas nas universidades federais e nos institutos federais de educação. Sendo, para tanto, reservadas as vagas apenas a alunos que viessem do ensino médio público (BRASIL, 2012a) e tendo tal lei sua sanção e regulamentação pelo Decreto nº 7.824/2012, o qual define, de maneira geral, as reservas de vagas e o acompanhamento, para que esse conquistado direito fosse respeitado na educação superior (BRASIL, 2012b).

É importante enfatizar que, até o ano de 2016, não existia uma política que amparasse as cotas para que este público adentrasse nas universidades, pois estes eram atendidos com outras características, como classe social, etnia, gênero, pois foi em 2016 que o governo federal aprovou a Lei nº 3409 que altera a lei 12 711, estabelecendo a reserva de vagas para essas pessoas.

É importante destacar que essa lei amparava, neste ano, apenas pretos, pardos e indígenas, sendo aplicada após muito esforço e luta. Em 2013, por meio das reservas de vagas, notou-se um aumento significativo de alunos ingressos nas universidades federais. Mas, só em 2016, foi implantado nos processos seletivos dos vestibulares de algumas universidades, o direito a cotas raciais e sociais. E foi a

partir de então que se inseriu a pessoa com deficiência na educação superior, embora as universidades federais, por meio de políticas institucionais de ações afirmativas, tenham soberania para constituir reservas de vagas suplementares.

Segundo Chahini (2016), a inclusão, no contexto da educação superior, visa, dentre outros, à desmistificação de estigmas em relação ao potencial humano das pessoas com deficiência, bem como à adequação dos espaços e dos recursos humanos à acessibilidade das referidas pessoas, para que essas recebam educação formal de boa qualidade, isto é, qualificação educacional e profissional que lhes conceda, de fato e de direito, o exercício de suas cidadanias. Segundo Chahini e Pereira (2018), a implantação do sistema de cotas para pessoas com deficiência representa uma ação política de acesso e busca de democratização do ensino superior, dadas as contradições do mundo capitalista, globalizado o qual tem na homogeneização e no individualismo os seus parâmetros de qualidade e sustentação.

Sendo assim, urge a necessidade de se refletir sobre ações que venham assegurar que esses alunos com deficiência possam não só ingressar na educação superior, mas também ter a garantia da permanência, conseguindo concluir com êxito o curso escolhido por ele.

Ratificando o que foi exposto anteriormente, e, de acordo com pesquisas feitas em torno desse assunto, inúmeras ações estão sendo desenvolvidas, polemizadas e efetivadas para possibilitar que os estudantes com deficiência adentrem na educação superior, oferecendo, como objetivo de igualdade de oportunidade a todos, a reserva de vagas. As discussões sobre a questão de reserva de vagas para ingresso nas universidades públicas brasileiras iniciaram-se no meio da década de 90, e vêm sendo ampliadas consideravelmente (BRANDÃO, 2005).

Com relação à definição sobre ações afirmativas, Gomes (2003, p. 27, grifo nosso) aponta que:

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias, baseadas em leis de conteúdo meramente proibitivo, que se singularizam por oferecerem às

respectivas vítimas tão-somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção *ex post facto*, as ações afirmativas têm natureza multifacetária. Visam a evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas – isto é, formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizadas nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e de **mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas**, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito.

Segundo a pesquisa de Castro e Almeida (2012), no contexto educacional, o sistema de reserva de vagas pode ser compreendido como uma medida que visa à democratização do acesso ao ensino, colaborando para o abrandamento da exclusão na educação superior. Porém, ainda segundo elas, esse sistema, por si só, não atende ao princípio de igualdade de oportunidade e não garante a igualdade de condições para o ingresso nas universidades das pessoas com deficiência.

Diante do que foi apresentado anteriormente, Dias (2002, p. 2) diz que:

[...] o que se deve atentar não é à igualdade perante a lei, mas o direito à igualdade mediante a eliminação das desigualdades, o que impõe que se estabeleçam diferenciações específicas como única forma de dar efetividade ao preceito isonômico consagrado na Constituição.

Com base nessa perspectiva, entendemos que esta igualdade só acontecerá quando realmente eles forem tratados em iguais condições, desde a realização das provas, do respeito à sua chegada na universidade, e da sua permanência, de maneira eficaz, com uma educação de boa qualidade.

Segundo Chahini (2016), sabe-se que o Sistema Educacional Brasileiro tem como finalidade oferecer educação de boa qualidade para todos os discentes, visando a torná-los cidadãos plenos e conscientes de seus direitos e deveres. Entretanto, mesmo apresentando seus direitos assegurados pela Constituição Federal Brasileira (1988), as pessoas com deficiência não têm a efetivação deles, sendo importante, além da criação de leis, a formação de valores que promovam a aceitação natural, a inclusão, a igualdade de direitos, o respeito e o exercício da cidadania de todas as pessoas com ou sem deficiência.

Assim, entendemos que os processos de ingresso devem ser pensados de forma a garantir os direitos desses alunos, sem ter apenas a finalidade de escolher e eleger. Sendo assim, é preciso pensar e realizar seletivos apropriados para que essas pessoas com deficiência possam ingressar nas instituições de educação superior, oportunizando condições favoráveis para realizar suas provas.

Esse é um assunto de grande relevância, pois, nos últimos tempos, o Brasil passa por situações nas quais os poderes vêm perpetuando sempre aquela mesma ideia de que o advento da igualdade é imprescindível para a expansão de um país. Segundo Pereira (2008), a dinâmica da sociedade neste íterim, continua impossibilitada de controlar a desigualdade social. De acordo com a autora, basta ver os indivíduos que se encontram em situação de vulnerabilidade, o que é espantoso. Sendo assim, justifica-se a importância de se discutir sobre o assunto, com o objetivo de desvelar-se em como vêm acontecendo as ações afirmativas de inclusão dos alunos com deficiência na educação superior, oportunizando o nivelamento de oportunidades.

Sendo assim as IES, como espaço de discussões acadêmicas, são chamadas para esses debates, tornando as pessoas mais sensíveis a esta causa. Gomes (2001, p. 40) define as ações afirmativas como:

Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concedidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso aos bens fundamentais como a educação e o emprego.

Com base nessa citação, entende-se que o combate às formas de discriminação e distinção social e a correção das implicações dos processos de diferenciação social são corrigidos e combatidos no Brasil por ações estatais, em sua maioria, e, em menor proporção, orquestradas pela iniciativa privada, porém são fruto de intensas lutas e movimentos sociais que se dão no interior das estruturas de poder.

Na mesma perspectiva e acerca da relação entre ações afirmativas e igualdade de condições, Braga e Lopes (2007) destacam que tal política busca reparar os processos históricos de discriminação, ao mesmo tempo intencionando engendrar processos igualitários com alcance da igualdade substantiva de minorias sociais e grupos vulneráveis no geral. Em suma, são ações e medidas concretas, com vistas à igualdade de oportunidades, atendendo os discursos sobre diversidade e inclusão social.

Segundo Dias (2002), o que se deve atentar não é à igualdade perante a lei, mas o direito à igualdade mediante a eliminação das desigualdades, o que impõe que se estabeleçam diferenciações específicas como única forma de dar efetividade

ao preceito isonômico consagrado na constituição. Assim, todos os Estados passam a agir, alguns ainda de maneira tímida, buscando possibilidades, por meio de políticas sociais, para os mais vulneráveis, tratando cada uma de acordo com suas peculiaridades. E é através do Aviso Circular MEC/GM nº 277/1996 que algumas instituições de ensino superior dão início às ações dentro de suas instituições, fazendo valer o quantitativo de reservas de vagas em seus concursos vestibulares para aqueles candidatos que apresentem deficiência (BRASIL, 1996a).

Baseada em Chahini (2010), observa-se, desse modo, uma preocupação com o acesso desses alunos ao processo seletivo vestibular e com a operacionalização das estratégias utilizadas, considerando inclusive a preocupação com a infraestrutura dessas instituições e com a capacitação de recursos humanos, visando não só a um atendimento de qualidade, como, também, possibilitando-lhes a permanência em determinados cursos. Ressaltam-se ainda os ajustes necessários para o atendimento às necessidades educacionais especiais desse alunado, tendo como objetivo viabilizar o acesso desses candidatos à Educação Superior.

Segundo Sá (2018), a Circular citada consiste em um memorando para reitores, com sugestões e recomendações. Mas, segundo ele, é interessante ressaltar, deste primeiro marco formal, a explícita limitação ao propósito, fazendo com que cada instituição de ensino superior tivesse autonomia para implantar seus planos de ações dentro das universidades.

Outro documento que se faz valer é o Decreto nº 3.298/1999, art. 27, que regulamenta a Lei nº 7.833/89 (BRASIL, 1999b). Destaca-se que as instituições de ensino superior precisam ofertar adaptações em suas provas e ajuda necessária aos alunos com deficiência, para que estes possam realizar suas provas conforme suas características específicas por deficiência, e ainda a concessão de tempo adicional se necessário for. Além disso, tem-se a Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999, a qual estabelece a inclusão de ofertas de cursos superiores (BRASIL, 1999a), requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência.

Há, também, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que estabelece sobre a Libras e sua inclusão como componente curricular em cursos de educação especial, fonoaudiologia e pedagogia (BRASIL, 2002a). Assim, nota-se a expansão gradual para as demais licenciaturas. Somando a tais documentos oficiais, salienta-se a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, que decide sobre as condições de acessibilidade para alunos com deficiência (física e sensorial), fazendo cumprir os

documentos de permissão, credenciamento, reconhecimento de instituições (BRASIL, 2003).

Todos esses aspectos normativos citados, segundo Sá (2018), discorrem sobre o tema da pessoa com necessidades especiais de forma superficial e pouco clara. Embora avanços tenham ocorrido com a Portaria nº 3.284 de 2003, é importante ressaltar que há a consideração apenas dos segmentos de alunos, criando políticas para grupos específicos de alunos com deficiência, mesmo quando o debate já se fazia presente na academia e tomava, assim, rumo ao direito das conquistas à diversidade e inclusão. Segundo Ferreira (2012), o reconhecimento dos direitos conquistados ao longo da história da inclusão da pessoa com deficiência, é um dos aspectos de maior relevância. E para que esses direitos sejam efetivados, são necessárias Políticas Públicas próprias, apoiadas por uma legislação exclusiva para esse fim.

Moreira (2006) discorre que toda a moldura legal se faz importante e indispensável para que realmente se tenha uma educação inclusiva voltada para a educação superior brasileira, mas é importante ainda deixar claro que não é suficiente e não garante a efetivação de uma inclusão. Para que isso aconteça de fato, faz-se necessário investimentos de ordem material e pedagógica, formações de professores, condições mais adequadas para ingresso, acesso, permanência e, também, na luta pelo combate à discriminação.

Segundo Oliveira (2011), apesar de o ingresso do aluno com deficiência na universidade representar um avanço, ainda há muito trabalho a ser feito para que se concretize sua inclusão plena. Além de tudo aqui elencado, urge a necessidade de uma maior capacitação da comunidade acadêmica para acolher os alunos com deficiência. Deste modo, faz-se indispensável procurar meios de qualificar o professor, que, ao longo de sua carreira como docente, vem confrontando-se não só com a falta de conhecimentos para saber como lidar com esses alunos, mas, também, para saber ensiná-los (CASTANHO; FREITAS, 2005).

Diante dessa constatação, Nogueira (2010) diz que, ao se pensar nos alunos com deficiência nas instituições de ensino, precisando de apoio, condições para a aprendizagem, observa-se, nesse momento, que a inclusão tão almejada por parte desses alunos precisa ser repensada a partir do olhar do professor, olhar esse que ofereça condições de estudo em sala de aula, podendo esses alunos conviverem de maneira igual com todos.

Destaca-se que, em instituições de educação superior, encontram-se professores de todas as áreas de ensino ministrando seus conteúdos, mas em se tratando do conhecimento específico acerca dos alunos com deficiência, ainda lhes faltam conhecimentos e práticas para tratar e ensinar esse público.

Portanto, Castanho e Freitas (2005) citam que o papel do professor no contexto da educação superior está voltado para uma postura crítica, dialógica, política e ética, compromissado com o que faz, solidarizando-se com seus alunos, desenvolvendo a autonomia de seus educandos, incentivando e oportunizando a busca por espaços onde a liberdade possa existir de maneira criativa e espontânea. Sendo assim, observa-se a relevância de espaços de inclusão, onde todos possam participar de forma coletiva das discussões em prol da verdadeira inclusão, tendo equidade de oportunidades, independente da sua deficiência, não exercendo tampouco esse direito apenas por imposição da lei, mas pelo respeito conquistado por essas pessoas.

Ao longo do presente trabalho, serão expostas algumas pesquisas que discorrem sobre a falta de conhecimentos específicos por parte dos professores em universidades, o que impede de se lidar adequadamente, no interior da universidade, com alunos que apresentam desvantagens provocadas pela presença de necessidades mais específicas. Assim, a formação de professores para a educação inclusiva é um dos momentos importantes e decisivos para se ter ambientes de ensino inclusivistas e de práticas pedagógicas voltadas para a realidade do aluno.

Diante do exposto, Lopes (2016) aponta que a inclusão na Educação Superior é uma realidade nova, que exige do educador ações pautadas não só nas políticas públicas, como, também, em práticas reflexivas. As práticas reflexivas não podem se limitar ao bom senso; o educador precisa de capacitação e preparação que garantam o seu desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para uma ação segura.

Desse modo, Mendes e Almeida (2012) afirmam que o processo inclusivo exige um redimensionamento na formação do professor universitário e é preciso assumir os desafios e dilemas impostos pelo cotidiano escolar, dentre os quais se encontra a preparação de seus acadêmicos para atuar com todos os alunos.

Segundo Lopes (2016), remodelar o sistema educacional de educação superior requer profundas transformações por parte dos educadores, pois além da

complexidade já existente nesse nível de ensino, o professor deve contemplar as diferenças individuais dos alunos. Assim, não basta ao professor universitário o conhecimento científico, pois ele necessita de uma qualificação que aponte caminhos para mudanças em suas práticas pedagógicas.

Diante dessa realidade, para que seja garantido o processo de mudança, é importante que os professores pensem sobre sua prática inclusiva, já que não tiveram em sua graduação disciplinas específicas, nem atitudes favoráveis à inclusão, a despeito da existência de leis em prol da garantia desses direitos, as quais já se faziam presentes, sempre existindo em todo esse percurso do atendimento à pessoa com deficiência e determinando que a educação é direito deles. A Constituição de 1988, por exemplo, diz que a educação é um direito de todos, em todos os níveis (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) também garante esse direito.

Observa-se que todos os documentos se referem ao direito, mas, no que tange à Educação Superior, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que será discutida, em todos os documentos aqui citados dizem do direito, mas não dão diretrizes, não apontam caminhos, não operacionalizam, não dizem como têm que ser feito. Afinal, um dos motivos que fez com que tivesse um aumento significativo tanto na procura quanto no ingresso de alunos com deficiência cursando a Educação Superior foi a política de cotas. Forçando, assim, todos (professores, poderes públicos, universidades) a garantir os direitos e oportunidades das pessoas com deficiência na educação superior. E só dessa forma é possível ajudar o aluno com deficiência chegar, permanecer e concluir a educação superior, eliminando-se barreiras que possam superar todas as formas de preconceitos, estigmas, dificuldades, obstáculos, os quais diminuem com a separação existente entre docente e discente na educação superior.

Não se pode esquecer que a Constituição Federal trouxe modificações importantes na garantia dos direitos individuais e coletivos para a efetivação da inclusão social das pessoas com deficiência. Todavia, segundo Pereira (2008), é necessário lembrar que não é só a Constituição que garante os direitos; outros documentos, através de convenções e tratados internacionais, também reafirmam esse direito, direito à igualdade, e enfatizam a não discriminação de raça, sexo, religião e deficiência.

Busca-se outro conceito de igualdade, diferente daquela igualdade formal do artigo 5º, *caput*, da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, em que “todos são iguais perante a lei”, para a igualdade material ou substantiva em que todos são iguais por meio da lei (art. 3º, CRFB/1988) (BRASIL, 1988, não paginado). A lei que antes conservava as desigualdades, tratando os desiguais de forma igual, agora trata os desiguais de forma desigual, possibilitando o acesso a espaços homogeneizados pela cultura ou grupo dominante (ARAUJO, 2009). Santos (1997) irá desenvolver outro pressuposto em que: para o grupo, a igualdade será importante desde que não o descaracterize; e a diferença será importante ao grupo desde que não o inferiorize.

O Brasil é considerado um país com o maior número de legislações e com importantes programas, ações, políticas direcionadas para esse segmento, mas muito ainda se tem a fazer para que realmente se garanta a tão esperada equiparação de oportunidades. No entanto, segundo Chahini (2010), a real efetivação dessa mudança só poderá ocorrer através da conscientização, a respeito dos direitos, de todos os que fazem parte da sociedade; não apenas às pessoas com deficiência, mas de todos os cidadãos.

A partir do ano de 2000, a educação vem se tornando menos elitista no que diz respeito à educação superior no Brasil; vem sendo reconhecida com políticas mais direcionadas, por via das políticas afirmativas e inclusivistas, utilizadas de diferentes maneiras tanto na educação superior pública quanto privada. Sendo assim, é possível afirmar que essa discussão na educação superior vem aumentando e se situando no Brasil há anos. Diante disso, enfatiza-se que é através dessas discussões, das mudanças atitudinais, das formações de professores, do ensinar e do aprender, que são reduzidos os preconceitos e desigualdades reunidos ao longo dos tempos com as pessoas com deficiência.

Mas, ainda assim, Chahini (2010) afirma que, no Brasil, há a carência de estudos sobre ações afirmativas e/ou políticas de cotas de acesso à Educação Superior para pessoas com deficiência. Nesse contexto, segundo Mendes e Almeida (2012), é preciso investir em espaços de conhecimentos para a formação do professor da educação superior, principalmente em formações voltadas para a perspectiva inclusiva. Dizem ainda que a inclusão é um processo que não está finalizado, mas que, coletivamente, pode ser enfrentado.

Diante do exposto, Chahini (2016) aponta que muitas pessoas com deficiência ainda se encontram percorrendo um longo caminho para usufruírem de seus direitos sociais, educacionais e profissionais. Apesar dos avanços da Legislação Federal em relação à inclusão das pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, poucas pessoas, consideradas público-alvo da educação especial, encontram-se inseridas na educação superior em relação às pessoas sem as referidas necessidades.

Embora, como já foi mostrado na Tabela 1, a respeito da realidade do Brasil, de acordo com dados do INEP, aponta para números que têm aumentado de forma significativa, ainda assim é preciso que as políticas públicas deem uma melhor atenção para o sistema educacional, com objetivos pontuais no favorecimento das potencialidades dessas pessoas, com equidade de oportunidades para esse público tão estigmatizado na Educação Superior.

2.5 O Estado do conhecimento sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior

O Quadro 1 caracteriza Teses e Dissertações que discorrem sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência na Educação Superior. Os mesmos foram coletados no Banco de Teses e Dissertação da Capes e na Biblioteca Eletrônica da Scielo, sendo que realizamos o levantamento, por meio de descritores que se relacionavam com meu objeto de estudo, priorizando a ordem de aproximação com a nossa problemática estudada e com as palavras-chave e categorias do estudo.

Quadro 1 - Produção Científica Stricto Sensu sobre Inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior

ANO	AUTOR	TÍTULO	NATUREZA	INSTITUIÇÃO
2006	Thelma Helena Costa Chahini	Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de Educação Superior de São Luís- MA	Dissertação	Universidade Federal do Maranhão
2003	Alberto Angel Mazzoni	Deficiência x Participação: um desafio para as Universidades	Tese	Universidade Federal de Santa Catarina
2016	Betânia Jacob Stange Lopes	Programa de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário	Tese	Universidade Federal de São Carlos
2013	Leonardo Santos Amâncio Cabral	Orientação Acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência: perspectivas internacionais	Tese	Universidade Federal de São Carlos
2006	Cleonice Machado de Pellegrine	Ingresso, acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais	Dissertação	Universidade Federal de Santa

		especiais na Universidade Federal de Santa Maria- UFSM-RS		Maria
2010	Lilian de Fátima Zanoni Nogueira	Inclusão de deficientes no ensino superior: o trabalho do docente frente ao processo de inclusão	Dissertação	Universidade de Sorocaba
2011	Antônia Soares Silveira e Oliveira	Alunos com deficiência no Ensino Superior: subsídios para a política de inclusão na Unimontes	Tese	Universidade Federal de São Carlos
2012	Nilma Maria Cardoso Ferreira	Educação Inclusiva no Ensino Superior: análise de políticas educacionais para pessoa com deficiência na UFMA	Dissertação	Universidade Federal do Maranhão
2017	Alexandre Bazilatto	Surdez, linguagem e conhecimento na Educação Superior: trajetórias formativas de surdos no Brasil e no México	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo
2017	Junior Hora Conceição	Educação especial no Ensino Superior: processos sociais comparados entre México e Brasil	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo
2016	Gildásio Macedo Oliveira	Financiamento das Instituições especializadas na política de educação especial no estado do Espírito Santo	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo
2015	Ana Paula Camilo Ciantelli	Estudantes com deficiência na Universidade: contribuições da psicologia para ações do núcleo de acessibilidade.	Dissertação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
2010	Thelma Helena Costa Chahini	Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos surdos com deficiência na educação superior	Tese	Universidade Estadual Paulista
2012	Annamaria Coelho de Castilho	Caracterização das condições de acessibilidade previstas para o acadêmico com necessidades educacionais específicos nas instituições públicas de Ensino Superior do Estado do Paraná	Dissertação	Universidade Estadual de Maringá
2010	Bianca Costa Silva de Souza	Programa Incluir(2005- 2009): uma iniciativa governamental de Educação especial para educação superior no Brasil	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina
2015	Aline Batista Rangel	Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal Fluminense: acesso e permanência, possibilidade e desafios	Dissertação	Universidade Federal Fluminense
2013	Cristiane da Silva Santos	Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em Universidades brasileiras e portuguesas	Tese	Universidade Federal de Uberlândia
2013	Cleudimara Sanches Sartori Silva	Acesso e permanência do estudante deficiente na educação superior: análise do programa Incluir na Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul (2005-2010)	Dissertação	Universidade Católica Dom Bosco
2017	Cláudia Marisa Ferreira Machado Pimenta	Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual em uma Instituição de Educação Superior	Tese	Universidade Federal da Bahia
2012	Vivianne da Silva Braga Martins	O REUNI na UFMA e o favorecimento do acesso de alunos com deficiência ao Ensino Superior: questões para reflexão	Dissertação	Universidade Federal do Maranhão
2018	Andreia Fônsaca Teixeira	Tecnologia Assistiva e inclusão educacional de alunos com deficiência visual no ensino superior: a atuação do Núcleo de Acessibilidade da UFMA	Dissertação	Universidade Federal do Maranhão

2019	Ana Paula de Sousa	Tecnologia Assistiva para inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: concepção e avaliação de um portal educacional para auxiliar a prática docente	Dissertação	Universidade Federal do Maranhão
------	--------------------	---	-------------	----------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora, setembro de 2019.

A perspectiva teórica e metodológica afirmada anteriormente ilumina o mergulhar no desvelamento da problemática em questão presente nos estudos e pesquisas desenvolvidos nos programas de pós-graduação e suas produções acerca da inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior. Assim, com a realização desse rastreamento (Levantamento de teses e dissertações nos bancos de dados da Capes e Scielo), dessas produções científicas *Stricto Sensu*, foram encontrados trabalhos que dialogam com a referida temática desse estudo. Diante disso, é exposto o trabalho de Chahini (2006), em sua dissertação, defendida na Universidade Federal do Maranhão, que investiga sobre os desafios do acesso e permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de educação superior de São Luís-MA, em que são discutidos os principais desafios a serem superados para que alunos com deficiência visual, auditiva e física tenham acesso, permanência e atendimento especializado nas instituições de educação superior de São Luís-MA.

Em sua pesquisa, foram investigadas 15 Instituições de Educação Superior existentes no Maranhão (IES-MA), entretanto, o estudo, em si, concentrou-se, especificamente, em apenas seis delas. Os participantes desse estudo foram 31 alunos com deficiência. Verificou-se que a falta de recursos materiais e humanos especializados em suas necessidades educacionais especiais, além das barreiras arquitetônicas e atitudinais existentes nas IES-MA, dificultavam e/ou impossibilitavam o acesso dos referidos alunos ao conhecimento (CHAHINI, 2006).

Conclui-se que entre os três tipos de deficiências pesquisadas, os alunos que encontraram maior dificuldade em permanecer nas IES-MA foram os com deficiência auditiva, justamente pela falta de profissionais especializados desde a educação básica, estendendo-se para a superior. Não foi constatada nenhuma política, quer oficial, quer de apoio, sendo operacionalizada nas IES-MA pesquisadas.

A pesquisa constatou que a maioria dos alunos que participaram desse estudo não foi identificada como alunos com deficiência e/ ou necessidades

educacionais especiais, ficando os mesmos desprovidos de um olhar e à mercê de atendimento especializado nas IES-MA (CHAHINI, 2006).

Outro grande entrave para o acesso dos mesmos é o desconhecimento dos seus direitos. Trabalhou-se com a hipótese de que as IES-MA não se encontravam preparadas para o acesso e a permanência de alunos com deficiência sensorial e física.

Segundo Chahini (2006), uma proposta de uma educação inclusiva para a educação superior contribuirá para o alcance do acesso e da permanência desses alunos. Em suma, espera-se que as informações contidas neste estudo possam contribuir para o esclarecimento e as reflexões a respeito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas IES em São Luís - MA.

Já Alberto Mazzone (2003), em sua tese intitulada *Deficiência versus participação: um desafio para as universidades*, defendida na Universidade Federal de Santa Catarina, no Doutorado em Engenharia de produção, investiga como está ocorrendo a participação de alunos com deficiência em ambientes universitários, como também as restrições que lhe são impostas. O estudo intitulado *Programa de Transição para vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário*, de autoria de Lopes (2016), em tese de Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, analisa os efeitos em um programa de transição para a vida adulta dos jovens com deficiência intelectual, tendo como principais resultados a falta de preparo dos docentes, as barreiras atitudinais, o desconhecimento sobre avanços tecnológicos, a inadequação dos meios e a ausência de políticas adequadas para o transporte; esses são alguns dos elementos determinantes que impedem o exercício desse direito. Sendo a educação um direito de todos e aplicável a todos.

Cabral (2013), no trabalho intitulado *Orientação Acadêmica e Profissional dos estudantes universitários com deficiência: perspectivas internacionais*, defendido no Programa de Pós-graduação em nível de Doutorado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, explora em uma abrangência internacional, iniciativas relacionadas à orientação acadêmica e profissional dos alunos com deficiência, dando ênfase àquilo que ele denomina de “boas práticas” em cada realidade explorada. E por meio da análise sobre as iniciativas investigadas na Itália, França, Inglaterra, Irlanda e Dinamarca, foi possível refletir e discutir, em uma perspectiva transnacional, a possibilidade de implementar programas eficazes de

orientação para alunos com deficiência, envolvendo os próprios alunos, os atores presentes na Universidade (funcionários, professores, colegas de classe, entre outros) e o território (empresas, instituições, órgãos governamentais, associações etc.). O propósito desta parte do estudo é trazer à tona indícios de boas práticas e indicadores de avaliação e monitoramento de programas de orientação acadêmica e profissional voltados a alunos com deficiência.

Ainda nesse campo de investigação, destaca-se a dissertação de Mestrado de Pellegrine (2006), intitulada *Ingresso, acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*, apresentada no programa de Pós-graduação em Educação da mesma universidade, na qual investiga o ingresso, acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na UFSM. A pesquisa privilegiou, em seu universo de participantes investigados, os alunos com necessidades educacionais especiais e coordenadores de curso da referida instituição. A pesquisa realiza um levantamento de quem são e quais são as deficiências dos alunos e quantos seriam estes alunos com necessidades educacionais especiais com deficiências permanentes. Além disso, destaca as barreiras arquitetônicas existentes na instituição que impedem o livre acesso desses estudantes e discute, a partir daí, o pensamento em ações efetivas que, de alguma forma, pudessem beneficiar esses alunos.

Destaca-se também a dissertação de Mestrado de autoria de Nogueira (2010), *Inclusão de deficientes no Ensino Superior: o trabalho do docente frente ao processo de inclusão*, no qual a investigadora analisa quais modificações\interferências a realidade da inclusão de deficientes no ensino superior impõe aos docentes. Por meio de uma análise comparativa, a autora promove um estudo com três instituições privadas de ensino superior da cidade de Sorocaba-SP e conclui que as ações institucionais são individualizadas, a partir dos tipos de deficiência, não clara aos docentes, e interferindo no recebimento dos alunos.

Oliveira (2011), no trabalho de tese, na Universidade Federal de São Carlos, intitulado *Alunos com deficiência no Ensino Superior: subsídios para a Política de Inclusão da UNIMONTES*, pelo programa de Pós-graduação em Educação Especial, investigou o ingresso, o acesso e a permanência de alunos com deficiência na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), inscritos na política de cotas, além de traçar um diagnóstico da Política de Inclusão desta universidade. À

guisa de considerações finais, a autora explicita que há a necessidade de incrementar os escassos estudos de mapeamento desses acadêmicos com deficiência, no sentido de localizá-los e poder 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.

Ferreira (2012), em sua dissertação intitulada *Educação Inclusiva no Ensino Superior: análise de políticas educacionais para pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão*, tem como objetivo analisar como estão sendo construídas as políticas educacionais inclusivas para pessoa com deficiência na UFMA, e considerou o REUNI, o INCLUIR e os núcleos de acessibilidade na construção das políticas educacionais inclusivas. O trabalho ressaltou que o processo de construção de inclusão para pessoa com deficiência na UFMA é uma realidade e representa um avanço em termos de políticas educacionais, embora ainda discreto, insuficiente e restrito a ações pontuais e setoriais, precisando ser ampliado e consolidado enquanto política educacional inclusiva.

Bazillato (2017), no trabalho de dissertação de Mestrado pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), intitulada *Surdez, linguagem e Conhecimento na Educação Superior: trajetórias formativas de surdos no Brasil e no México*, objetiva analisar noções de surdez, linguagem e conhecimento, delineando os processos formativos-educativos de estudantes surdos na Educação Superior em realidades brasileiras e mexicanas. Nesse sentido, apoiado nos pressupostos da Sociologia figuracional, desenvolvida por Elias (1994a), sobretudo pelos conceitos de linguagem e conhecimento.

Dessa forma, Bazillato (2017) apresenta essas reflexões com base na abordagem histórico-sociológica do fenômeno educativo. Foram coletados os dados por meio de estudo de documentos e análise dos censos educacionais brasileiros e mexicanos, mas são focalizadas as narrativas coletadas por meio de entrevistas, envolvendo dois estudantes surdos. Assim, o estudo em questão se aproxima desta pesquisa, pois aborda a percepção do excluído e as relações de poder presentes em seu processo de formação universitária com base nas representações dos sujeitos.

Já a dissertação de mestrado denominada *Educação Especial no ensino Superior: processos comparados entre México e Brasil*, de autoria de Conceição (2017), também da UFES, tem como proposta analisar processos desencadeados pelas políticas públicas de entrada e, principalmente, de permanência, para

estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, em contexto latino americano, com enfoque no estudo comparado entre o México e o Brasil. Destaca-se o período de 1996 a 2016 como recorte temporal, configurando as duas últimas décadas, as quais são marcadas por reformas educacionais nos dois países.

O estudo utilizou-se de legislações que marcaram as políticas públicas no período em destaque, bem como dados estatísticos relativos ao fluxo de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior. Também buscou analisar as tensões vividas por diferentes indivíduos e grupos nos Processos Sociais de dois contextos universitários: Universidade Veracruzana (México) e Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil). A partir de entrevistas de estudantes das duas universidades, analisaram-se as possibilidades e os desafios vivenciados no cotidiano universitário. A perspectiva teórica que sustenta o estudo fundamenta-se na teoria dos Processos Sociais, elaborada por Elias (1993, 1998, 2001, 2006, 2011), em especial, a categoria Processo Civilizador.

O estudo intitulado *Financiamento das Instituições Especializadas na Política de Educação Especial no Estado do Espírito Santo (2012-2015)* de Oliveira (2016), pelo programa de Mestrado da UFES, teve como objetivo compreender a direção tomada pela Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no estado do Espírito Santo, com base nas implicações orçamentárias ocorridas com a mudança da forma de financiamento das Instituições Especializadas, a partir do edital 01/2014 (Prefeitura Municipal de Vitória/ES). A pesquisa limitou-se ao período de 2012 a 2015. O estudo se utiliza dos pressupostos da Sociologia Figuracional de Elias (1994b) e adota como metodologia a pesquisa documental qualitativa. Para a análise de dados das despesas orçamentárias, utilizou-se a metodologia de análise crítica sugerida por Salvador e Teixeira (2014). O estudo tem foco em analisar o desvelamento das questões extra cotidiano institucional e se aproxima da presente pesquisa, pois lança-se mão da moldura legal na mesma perspectiva do estudo e promove-se um diálogo com as questões quantitativas para entender como se dão as propostas e objetivos do financiamento público.

Ainda, o trabalho mostrou que a realidade é constituída de previsibilidades e imprevisibilidades e se constitui em um fluxo que aponta caminhos para a inclusão dos segmentos sociais excluídos dos processos de educação universitária, em especial, às pessoas com deficiência.

Vale destacar que as reflexões desenvolvidas sustentam esta perspectiva e que a presente investigação contribuirá, alargando as possibilidades em estudos posteriores e viabilizará a ação de atentar para a realidade dos processos de inclusão na educação superior maranhense, em especial, na Universidade Estadual do Maranhão - MA.

Há inúmeros estudos científicos produzidos no Brasil sobre a História da Educação das pessoas com deficiência na educação superior. Porém, ainda é possível considerar que não são encontrados trabalhos que enfoquem ampla dimensão das ações das universidades, abrangendo metodologias, estratégias curriculares e pedagógicas além de investimentos estruturais que deem conta das especificidades próprias de um processo de ensino de qualidade para todos na educação superior, independentemente de suas especificidades humanas.

Nogueira (2010) afirma que as ações docentes são individualizadas a partir dos tipos de deficiência, interferindo diretamente no procedimento educacional, e que os docentes, de um modo geral, valorizam a atuação com os estudantes com deficiência, relatando que a experiência lhes acrescentou novas formas de vivenciar a docência, formas essas expressas na necessidade de modificação pedagógica, comunicacional e de relacionamento com o grupo e com o aluno individualmente. Acrescenta-se ao trabalho docente, nessa realidade, uma sobrecarga de trabalho, à medida que é necessário, com a mesma carga horária, atender a esse público, individualmente, em algumas necessidades específicas. Dessa maneira, conclui-se, segundo a pesquisadora, que, na realidade estudada, a inclusão desses estudantes na Educação Superior interferiu positivamente no trabalho docente, porém é urgente que sejam pensadas ferramentas de suporte para políticas educacionais inclusivas, ampliando ações para além dos esforços individuais do docente.

Dessa forma, Nogueira (2010), em sua dissertação de mestrado intitulada *Inclusão de Deficientes no Ensino Superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão*, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de Sorocaba, propôs discutir não só as modificações que a inclusão de estudantes com deficiência provoca no cotidiano de atuação desse professor, mas entender como essas se dão, quais são as atuais realidades desse professor no que se refere ao tema da inclusão. É pertinente pontuar que o docente da Educação Superior nem sempre possui formação para dar conta das questões didáticas e pedagógicas, preconceito, limitações próprias e ausência de política institucional.

Para os docentes da Educação Superior, lidar com as questões da inclusão de alunos com deficiência, demanda não só uma predisposição para lidar com o novo, mas, supostamente, um reaprender a olhar sobre: o que se ensina, como se ensina; o que se aprende, como se aprende; o que partilhar, como partilhar; o que sentiu, como sentiu; o que esperar, porque esperar; o que devo fazer, como fazer; o que é meu, o que não é meu; até onde posso ir? Até onde quero ir? Para finalizar e reforçar a complexidade do tema pesquisado, segundo Nogueira (2010), há ainda várias possibilidades de aprofundar o assunto por outros olhares e sobre a necessidade de abandonar preconceitos e reescrever novos capítulos da história dos estudantes com deficiência na Educação Superior.

Ciantelli (2015), em sua Dissertação de Mestrado, intitulada *Estudantes com Deficiência na Universidade: contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade*, defendida pela Universidade Estadual Paulista, evidencia que apesar do número ainda pequeno de matrículas de estudantes com deficiência na educação superior, se comparado ao número total de matrículas nesse nível de ensino, o aumento desse segmento vem ocorrendo gradativamente ao longo dos anos, tanto em universidades públicas como em universidades privadas. Entende-se que grande parte desse crescimento se deve às legislações criadas, visando garantir o direito ao acesso e à permanência.

Ainda segundo Ciantelli (2015), muitas são as barreiras, contudo, a criação dos núcleos de acessibilidade constitui uma alternativa para a permanência dos alunos no contexto universitário. É possível verificar a falta de informação por parte de algumas universidades sobre a existência ou não de seus núcleos, considerando que os núcleos e/ou comitês de acessibilidade estão viabilizando ações em todos os âmbitos de acessibilidade. O estudo evidenciou que é necessário um maior investimento da universidade em ações de acessibilidade com toda a comunidade acadêmica.

Assim, no sentido de investigar como vem ocorrendo a participação desses alunos no ambiente universitário, segundo Mazzoni (2003), são frustrantes as expectativas desses alunos quanto à atenção dada pelas universidades em suas necessidades, pois consideram que receberam uma melhor atenção nos níveis anteriores de ensino, entendendo que são as universidades, as responsáveis pela elaboração de metodologias, práticas pedagógicas mais adequadas, propiciando, dessa maneira, o desenvolvimento de todos os alunos, sem discriminações.

Ainda segundo Mazzoni (2003), a inobservância do planejamento adequado aos ambientes destinados ao estudo, trabalho e lazer forma parte das situações a que estão expostas estas pessoas na vida diária, em que, frequentemente, são encontradas barreiras arquitetônicas, situação precária de atendimento dos serviços de transportes e carência de tecnologias de apoio para estes usuários. A existência de atitudes constitui, segundo o autor, as maiores restrições à participação na sociedade para estas pessoas.

Outro aspecto, segundo Mazzoni (2003), é a discriminação a que são submetidas estas pessoas na condição de consumidores de produtos e serviços, situação que assinala para a necessidade da elaboração de políticas que adotem critérios de acessibilidade, incorporando os conceitos do desenho para todos nos produtos e serviços oferecidos para a população.

No entanto, a maturidade e a atitude positiva perante a vida, indicadas pelos participantes desta pesquisa, colocam tais pessoas na situação de verdadeiros *arquétipos*³, sendo que, através da sua atuação como agentes transformadores, poderão contribuir com as ações necessárias para que a sociedade efetue mudanças a todas as pessoas, além de uma maior participação social. Este é o grande desafio que precisa, de acordo com Mazzoni (2003), ser vencido pelas instituições de ensino superior.

Embora as pessoas com deficiência possam apresentar limitações para desempenhar determinadas atividades, por outro lado, deve ser observado que as restrições à participação dessas pessoas nas atividades de seu grupo social são resultantes das políticas e práticas sociais determinadas pelas crenças, costumes e valores. A pequena quantidade de alunos com limitações oriundas de deficiência nas IES brasileiras reflete essas restrições.

Em termos de acesso à educação superior, Sasaki (2006) considera que só a partir da década de oitenta é possível observar melhorias: até o início da década de 1980, poucas pessoas com deficiência chegavam à universidade por motivos hoje superados em grande parte: não-acesso à educação básica, não-acesso a serviços de reabilitação, não-acesso a equipamentos e aparelhos especiais, não-acesso a transporte coletivo, dificuldades financeiras, desconhecimento dos direitos

³ Conforme Seberna (2010), o arquétipo pode ser compreendido como elemento ou uma base conceitual que visa “compreender e explorar todos os tipos de experiências nas quais a função criativa da imaginação esteja presente, isto é, imaginais”.

pertinentes à deficiência e atitudes superprotetoras da família, entre outros. Com a implementação do ano internacional das pessoas com deficiência (1981) e da década das nações unidas para pessoas com deficiência (1983-1992), esses motivos foram sendo alvo de intensos debates e de conseqüentes medidas reparadoras, o que permitiu que um número cada vez maior de pessoas com deficiência finalmente tivesse acesso à educação superior nos últimos 20 anos.

Nessa ordem de ideias, segundo Mazzoni (2003), essa seqüência histórica de investigar como está ocorrendo a participação desses alunos no ambiente universitário, embora se demonstre que houve algum progresso, não se pode afirmar que tenha havido melhoras significativas no direito à educação superior para essas pessoas conforme os requisitos apresentados ao longo do tempo, os quais comprovam a atualidade da análise anteriormente feita por Sasaki (2006).

Nessa perspectiva, Mazzoni (2003) esclarece que tem sido regra o fato de precisarem essas pessoas enfrentar individualmente situações constrangedoras, primeiro nas provas, vestibulares e depois nas aulas. Só conseguia ser bem-sucedido no vestibular quem tivesse necessidades especiais que não o atrapalhassem diante das mesmas matérias de prova, dos mesmos recintos de provas e do mesmo tempo de realização das provas, pré-determinadas para o perfil supostamente homogêneo da maioria dos candidatos, ou seja, das pessoas sem deficiência. E só permanecia no curso escolhido e nele (conseguia) formar-se quem conseguisse, de alguma maneira, conviver com as barreiras atitudinais de colegas e professores, as barreiras arquitetônicas da faculdade (no caso de alunos com impedimentos motores), as barreiras de comunicação oral dos e/ou com professores (no caso de alunos cegos, surdos ou com paralisia cerebral) e as barreiras técnicas destes alunos na (hora de tomar notas, apresentar deveres de casa etc.).

Ainda segundo Mazzoni (2003), é possível observar que a preocupação com a acessibilidade no Brasil está sendo considerada de uma forma mais ampla. Mas que, quanto à produção individual dos pesquisadores brasileiros relacionada ao tema, esta ainda tem sido pequena, o que pode ser constatado com uma consulta aos trabalhos publicados pela Revista brasileira de Educação.

Entretanto, ao longo do desenvolvimento deste estudo, observou-se que, de acordo com as pesquisas feitas por alguns autores aqui mencionados, pouco é estudado no Brasil sobre o tema exposto e também pouca é a atenção das universidades brasileiras dada para esses alunos com deficiência. Por outro lado,

observou-se que as IES estão, ao longo do tempo, adequando-se às leis, aos programas, aos órgãos específicos voltados para atender esse público. No decorrer deste trabalho, serão apresentados por alguns pesquisadores aspectos analisados de uma maneira crítica, sendo tais aspectos comparados com outros estudos de outras pesquisas.

Sendo assim, nesta ordem de ideias, Chahini (2010) menciona na sua tese de doutorado, intitulada as Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos surdos com deficiência na educação superior, defendida na Universidade Estadual Paulista, teve como recorte temporal o período de 2007 a 2009. Ressalta-se que ações antagônicas ainda estão presentes na formação educacional do aluno com deficiência. Participaram da pesquisa 357 (trezentos e cinquenta e sete) pessoas no total. Em relação ao acesso e permanência dos alunos com deficiência na universidade, os dados apontam que, de modo geral, tanto os alunos quanto os professores são relativamente favoráveis à inclusão. Nas perguntas opinativas, as respostas de todos os participantes foram mais favoráveis. Diante disso, a universidade tem buscado soluções para a questão do acesso e da permanência de alunos com deficiência, mas precisa ainda efetivar medidas que valorizem as diferenças, garantindo oportunidades iguais de acesso ao conhecimento sociocultural, construindo, sem discriminações e /ou segregações, bem como contribuindo para a superação dos estigmas com os quais se defrontam os alunos com deficiência, para que, dessa forma, possam nela ingressar e participar da construção desse conhecimento. Para tanto, precisa-se ter profissionais qualificados a fim de trabalharem em benefício do processo ensino-aprendizagem desses alunos.

Ainda segundo Chahini (2010), sabe-se que a educação é um direito fundamental à própria sobrevivência em um mundo capitalista e globalizado, mas sabe-se, também, que muitas pessoas se encontram à margem do exercício desse direito, dentre elas, as com deficiência. Percebem-se esforços tanto sociais quanto governamentais em garantir acesso à Educação Superior a todos os alunos, sem discriminação. Compreende-se, no entanto, que de nada adiantam as mudanças estruturais se os profissionais do processo ensino-aprendizagem não tiverem atitudes inclusivistas.

Diante da afirmação, cabe aqui ressaltar que urge a necessidade de as universidades terem atitudes sociais reflexivas, para que realmente esse aluno

possa ter acesso e permanência até a sua conclusão com êxito de aprendizado na educação superior.

Temos ainda o estudo de Castilho (2012), em sua Dissertação de Mestrado, intitulada Caracterização das condições de acessibilidade previstas para o acadêmico com necessidades educacionais específicos nas Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado do Paraná, defendida pela Universidade Estadual de Maringá.

Nesse estudo, foi enfatizado que, com a criação do PROUNI em 2004 e do INCLUIR em 2005, foram intensificadas as ações em torno da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior, e assim o tema passou a ser encontrado com maior frequência na produção nacional, espaço prioritariamente ocupado por pesquisas voltadas aos demais níveis de ensino.

Ainda neste estudo, objetivamos caracterizar as estratégias de acessibilidade para a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas Universidades Públicas Estaduais e Federais do Estado do Paraná, previstas na documentação legal (resoluções) e documentos complementares de domínio público, concernente aos núcleos/programas de acessibilidades dessas instituições.

Como resultados, foi encontrado que os textos legais e documentos de teor público trazem descrições do comportamento dos Núcleos, somente para duas IES, sendo explicitado o estímulo discriminativo ou contexto para ocorrência, das ações. Todos os documentos contemplam as formas de acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, didático- metodológica.

O trabalho de Souza (2010), em sua dissertação de mestrado, intitulada Programa INCLUIR(2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para Educação Superior no Brasil, na Universidade Federal de Santa Catarina, tendo como recorte temporal o período de 2005 a 2009, visou analisar o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) como expressão das políticas de acesso e permanência de sujeitos com deficiência na educação superior e a participação destes na construção e fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas IES.

Ressaltou, ainda, que os Núcleos ajudam na melhoria do acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços da Instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para inclusão educacional e social dessas pessoas.

Contudo, a autora chama atenção para essa perspectiva, no sentido de que ela parece não se confirmar, quando avaliados os relatos de algumas das instituições contempladas com o INCLUIR, que consideram a implantação dos Núcleos como insuficientes para garantir qualidade no acesso, e, sobretudo, na permanência dos sujeitos com deficiência na Educação Superior.

Para finalizar, a autora diz que o estudo possibilitou refletir acerca das implicações ideológicas, financeiras e de gestão do programa INCLUIR.

O trabalho de Rangel (2015), em sua Dissertação de Mestrado intitulada *Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal Fluminense: acesso e permanência, possibilidades e desafios*, defendida pela Universidade Federal Fluminense, teve como objetivo investigar o processo de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal Fluminense (UFF) como propósito de ouvir as experiências desses alunos sobre as condições de acessibilidade física e atitudinais nessa Instituição. Levam-se em consideração os aspectos da expansão, da universalização e democratização, assim como um estudo do programa INCLUIR desenvolvido pelas Secretarias de Ensino Superior (SESu) e de Educação Especial (SEESP) do MEC, que é uma política de inclusão para pessoas com deficiência no Ensino Superior. O objetivo principal foi buscar, a partir dos relatos dos entrevistados, um panorama sobre os processos de inclusão vivenciados na Universidade.

Quando aos resultados encontrados, esses apontam que é necessário consolidar as políticas de inclusão, assim como haver um diálogo permanente em que os alunos possam ser ouvidos sobre suas principais questões para o favorecimento de uma proposta inclusiva que promova sua permanência e um desenvolvimento acadêmico crítico, democrático e emancipador.

Já o trabalho de Santos (2013), em sua Tese de Doutorado, intitulada *Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em Universidades brasileiras e portuguesas*, apresentada pela Universidade Federal de Uberlândia, teve como objetivo analisar as organizações das Instituições Federais de Ensino Superior- IFES, no Brasil e em Portugal no que diz respeito aos encaminhamentos e as ações institucionais em face das demandas por acesso e permanência na Educação Superior de alunos com deficiência física, visual, auditiva e intelectual.

Os resultados indicaram que não se pode falar que existe uma política de inclusão em termos de acesso, tendo em vista a privatização que mantém características de seleção e exclusão, a despeito das especificidades institucionais.

Ademais, os resultados encontrados não permitem afirmar que as Ifes são inclusivas, uma vez que prevalece no interior delas um movimento, ainda integracionista, que transfere para o aluno o esforço para se adequar ao contexto universitário.

Ainda neste campo de investigação, destaca-se a Dissertação de Mestrado de Silva (2013), intitulada Acesso e permanência do estudante deficiente na educação Superior: análise do programa INCLUIR na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, defendida na Universidade Católica Dom Bosco, tendo como recorte temporal o período de 2005- 2010, que teve como objetivo analisar o programa INCLUIR como mecanismo de acesso e permanência dos estudantes com deficiência no Ensino Superior.

A autora estudou o processo de implantação do INCLUIR, as estratégias utilizadas pelos Núcleos de acessibilidade para assistência aos estudantes com deficiência e considerou que o programa INCLUIR foi um instrumento para que as instituições públicas efetivassem o atendimento das pessoas com deficiência, cumprindo as exigências que estavam estabelecidas em outros aparatos legais promulgados anteriormente aos decretos.

A tese de doutorado de Pimenta (2017), intitulada Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual em uma Instituição de Ensino Superior, defendida na Universidade Federal da Bahia, teve como objetivo analisar as condições de acesso e de permanência de estudantes com deficiência visual na Educação Superior, a partir da percepção desses estudantes. Este trabalho de tese teve, como locus pesquisado, um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Minas Gerais e, como sujeitos do estudo, os principais atores deste processo, que são os estudantes com deficiência visual. Foi possível averiguar a existência de algumas ações e práticas docentes de forma tímida e isolada que vêm possibilitando a permanência destes estudantes na instituição. No entanto, foi constatada ausência de acessibilidade em prédios da IES, o que pode ser compreendido como descumprimento da legislação e reflexo da falta de prioridade institucional para a inclusão desses estudantes, em relação às ações e práticas necessárias para o seu pleno desenvolvimento e em relação à formação acadêmica

deste público. A pesquisa revelou a urgência de maior eficácia e efetividade das ações preconizadas pelas políticas públicas existentes, no sentido de torná-las mais consistentes e estruturantes de ações e de práticas, coerentes e convergentes com as demandas da sociedade contemporânea e com os princípios da educação inclusiva, em direção a uma redescoberta do papel social das instituições educacionais.

O trabalho de Dissertação de Mestrado de Martins (2012), intitulado O REUNI na UFMA e o favorecimento do acesso de alunos com deficiência ao ensino Superior: questões para reflexão, defendido na Universidade Federal do Maranhão, tendo como recorte temporal o período de 2007 a 2018, teve como objetivo analisar se a adesão da UFMA ao REUNI favoreceu ou não o acesso de alunos com deficiência ao Ensino Superior, observadas as taxas de ingresso desses alunos. Constatou-se um aumento significativo do número de vagas nos cursos de graduação da UFMA entre 2007 e 2012, e a presença de matrículas por cotas para alunos com deficiência em crescimento constante, principalmente, a partir de 2010. Encontraram-se resultados que comprovam que a partir do REUNI o aluno com deficiência teve oportunidade de estudar em um curso superior na UFMA. Com a adesão da UFMA ao REUNI, ocorreu um impacto transformador de ordem prática, o que veio a contribuir para que esta IES cumprisse sua missão institucional, dando continuidade histórica às suas aspirações de educação, desenvolvimento e cidadania.

A Dissertação de Mestrado de Teixeira (2018), intitulada Tecnologia assistiva e inclusão educacional de alunos com deficiência visual no Ensino Superior: a atuação do Núcleo de Acessibilidade da UFMA, apresentado na Universidade Federal do Maranhão, teve como objetivo investigar como o Núcleo de Acessibilidade da UFMA (NUACE- UFMA) operacionaliza o uso de Tecnologia Assistiva em relação à inclusão de pessoas com deficiência visual. Os resultados revelaram que o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão vem desenvolvendo ações cruciais para a inclusão educacional dos alunos com deficiência. Constatou-se um grande esforço do Núcleo de Acessibilidade em atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência visual, inclusive com a disponibilização de recursos e serviços de Tecnologia Assistiva para esse público. Entretanto, alguns fatores dificultam uma melhor atuação do NUACE no atendimento desses alunos, tais como: a carência de

equipamentos de Tecnologia Assistiva, espaço físico inadequado e a insuficiência do quadro de profissionais especializados. A partir do Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2021, percebe-se que a UFMA reconhece esses entraves e tem a intenção de resolvê-los, inclusive por meio de aquisição de recursos de TA para alunos com deficiência visual. Ainda assim, os resultados permitiram concluir que o Núcleo de Acessibilidade da UFMA, através da oferta de recursos e serviços de tecnologia Assistiva e outros serviços de apoio são fundamentais para a promoção da inclusão educacional do aluno com deficiência visual na educação superior.

A dissertação de Mestrado de Sousa (2019), intitulada tecnologia Assistiva para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: concepção e avaliação de um portal educacional para auxiliar a prática docente, apresentada na Universidade Federal do Maranhão, teve como objetivo conceber um portal educacional sobre o uso da tecnologia Assistiva (TA), voltado aos professores da educação superior para atuarem junto aos estudantes com deficiência. Acreditamos que com esta pesquisa contribuiremos com a comunidade acadêmica interessada na temática e com a comunidade em geral, fornecendo suporte aos docentes, no sentido de dar subsídios para uma prática pedagógica inclusiva, de forma que haja inclusão na educação Superior. Almejamos, ainda, que o portal seja suporte para auxiliar a prática docente e um espaço de reflexão no que se refere ao apoio a estudantes com deficiência.

Dado o exposto, entende-se que as universidades necessitam verdadeiramente assumir o seu papel de formadora de profissionais; dentre estes, está o professor que deve estar preparado para desenvolver seu trabalho com competência, além de construir possibilidades curriculares, pedagógicas e infraestruturas que acolham estes alunos e promovam a igualdade de oportunidades educacionais tão propaladas pelo Estado Democrático de Direito.

Espera-se, também, que todo esse conhecimento produzido no diálogo com esses pesquisadores contribua para reflexões e mudanças de paradigmas frente à sua formação docente, suas práticas, bem como no processo de humanização, sensibilização e conscientização da sociedade sobre os direitos dessas pessoas em todos os segmentos, em especial na Educação Superior.

Enfatiza-se que todas as pesquisas apresentadas acima se aproximam da perspectiva Dialética da Educação Inclusiva, tendo em vista o seu desenvolvimento e suas formulações com base em um paradigma de inclusão e por construir suas

reflexões na tentativa de transformação de realidades, desconstruindo barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas, visando garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na Educação Superior.

Porém, esse levantamento de Teses e Dissertações acerca dessa temática mostra a necessidade de pesquisas sobre a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, pois, só assim, podemos pensar em ações, estratégias que possam atender às especificidades dessas pessoas tão estigmatizadas no âmbito das instituições de Educação Superior ao longo do tempo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta investigação, utilizou-se a pesquisa descritiva e analítica e abordagem qualitativa. A dinâmica metodológica será aqui entendida como possibilidade de produzir conhecimento científico por meio de um conjunto de procedimentos orientados epistemológica e dialogicamente. Assim, opta-se pela fundamentação Dialética da Educação Inclusiva e pela pesquisa qualitativa em suas formulações subjetivas, interpretando a dinâmica objetiva da realidade.

A escolha da perspectiva da Dialética da Educação Inclusiva considera a práxis como unidade e elemento orientador das análises sobre o todo social, tendo em vista a realidade social ser constituída de contradições entre o conclamado e o efetivado. Assim, a perspectiva teórico-metodológica anunciada considera o processo de inclusão de pessoas com deficiência um movimento de consensos e dissensos, de limites e possibilidades, um eterno *devir* que busca a equidade de oportunidades educacionais como potencialidade da formação humana, sustentados pela concepção de *Práxis* de Adolfo Sánchez Vázquez (1967) que descreve este processo como um movimento de unidade entre teoria e prática, enquanto percepção totalizante da realidade que suscita um potencial de catarse e intervenção.

Diante do exposto, entende-se que fazer pesquisa social é uma tarefa fundamental e muito relevante, pois há a condução para se construir um arcabouço de reflexão que possibilita descortinar a dimensão cotidiana e suas múltiplas determinações, sendo um aspecto fundamental para que os paradigmas do conhecimento edifiquem novas proposições. Sendo assim, concorda-se com Minayo (2007, p. 17), pois esta considera “a pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade”. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ainda, segundo ela, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Foi priorizado, dentro desse universo, uma pesquisa descritiva e analítica, de acordo com os motivos a serem realizados, e qualitativa, segundo o processo da pesquisa com seu uso de dados e apreciação dos mesmos. Na visão de Collins e Hursey (2005), a pesquisa descritiva e analítica possibilita uma maior descrição das

características de um grupo, como forma de conhecer o contexto, levantando, assim, opiniões, atitudes e crenças dos sujeitos envolvidos.

Esse tipo de pesquisa “descreve” o comportamento dos fenômenos, identifica e obtém informações sobre as características de um determinado problema. Já a pesquisa analítica amplia as conclusões da pesquisa descritiva ao analisar e explicar por que ou como os fatos estão acontecendo, fornecendo informações e possibilitando proposições interventivas sobre a realidade descrita e analisada. Já a abordagem qualitativa, “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto (MINAYO, 2007). Ainda segundo a autora, este é o momento relacional a partir do qual o pesquisador mergulha na realidade, interagindo com os sujeitos ali situados. Nesta abordagem, o pesquisador se envolve com a situação estudada, enfatizando “mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Assim, nesta pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa para análise dos dados, presumindo-se que esta abordagem “possibilita ao pesquisador traçar uma trajetória em torno do que se deseja entender na pesquisa e oportuniza um olhar diferenciado que analisa os elementos mais significativos do estudo” (GARNICA, 1997, p. 111). A práxis investigativa com base na abordagem explicitada não envolve manipulação de variáveis e nem tratamento experimental (ANDRÉ, 1995).

Outro aspecto relevante é que os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa em pesquisa se opõem ao pressuposto de que se defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, baseado no modelo de estudo das ciências da natureza. Estes pesquisadores se recusam a legitimar seus conhecimentos por processos quantificáveis que venham a se transformar em leis e explicações gerais. Afirmam que as ciências sociais possuem suas especificidades e se orientam por uma metodologia própria e intencionalidades diversas (GOLDENBERG, 2004).

Faz-se importante ressaltar que a preferência por esta abordagem é indispensável, pois, somente assim, as informações serão organizadas, ampliando, desse modo, os semblantes que dão particularidade à qualificação que é a essência e a fala dos participantes envolvidos na pesquisa, que neste caso desvela o processo de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior.

Tal atitude impõe a eleição da pesquisa descritiva e analítica, pois oportuniza levantar informações acerca de um determinado fenômeno nas condições naturais de sua manifestação, além de descrevê-los. Em seguida, há a realização das análises a partir dos aportes teóricos legais.

A partir disso, este capítulo apresenta o local da pesquisa com suas especificidades geográficas e sociais, além das características dos participantes da pesquisa, explicitando a relação entre os instrumentos de coleta de dados com seus procedimentos subjacentes, sem esquecer os procedimentos de análise articulados ao paradigma e à abordagem escolhidos. Desse modo, as ferramentas de coletas de dados utilizadas para realização da pesquisa foram entrevistas semiestruturadas e questionário de identificação.

Além disso, adotam-se documentos, produções diversas, dissertações e teses que versam sobre o campo da Educação Inclusiva e que traçam a historicidade das iniciativas de educação e escolarização de pessoas com deficiência na realidade maranhense.

A participação da pesquisadora nesse processo se deu no sentido de desenvolver desde a formulação dos instrumentos de coleta de dados até a aplicação dos mesmos, promovendo um processo com base em uma perspectiva de totalidade e não fragmentação, sendo que as unidades temáticas foram elencadas pela pesquisadora considerando os termos mais recorrentes dentro das entrevistas.

3.1 Local da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na UEMA e, com base nos pressupostos metodológicos anteriormente enfatizados, buscou-se descrever e analisar melhorias nas propostas aplicadas pela referida instituição, em relação à inclusão de alunos com deficiência nos cursos de graduação, aperfeiçoando suas proposições e ações até hoje empreendidas e estabelecendo relações com os dispositivos legais da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. As informações apresentadas nesta seção são oriundas de documentos oficiais da UEMA, autorizadas a sua publicação.

A seguir, um registro do Portão Principal de entrada da UEMA (figura 1). A inclusão da fotografia justifica-se pela necessidade de apresentar ao leitor aspectos arquitetônicos e situá-los imagetivamente em relação ao *lócus* da pesquisa.

Figura 1 - Entrada da Universidade Estadual do Maranhão



Fonte: G1 MA (2018).

O universo histórico, com seu recorte temporal, será o ano de 2015 até 2018, justificando-se tal temporalidade em virtude do crescimento do contingente de alunos com deficiência matriculados na referida IES, além de se entender que, neste momento, há um amadurecimento das ações de implementação da Política de Inclusão, considerando a expansão destas ações na universidade, campo empírico desta investigação, tendo em vista o aumento do quantitativo de alunos com deficiência, oferecimento de cursos de formação para servidores da universidade, além de especialização no campo da Educação Especial. O *campus* da UEMA escolhido foi o *Campus* Paulo VI, localizado no município de São Luís/MA, considerando que a pesquisadora é servidora deste estabelecimento e objetiva contribuir com a Política Institucional de Educação Especial na referida universidade.

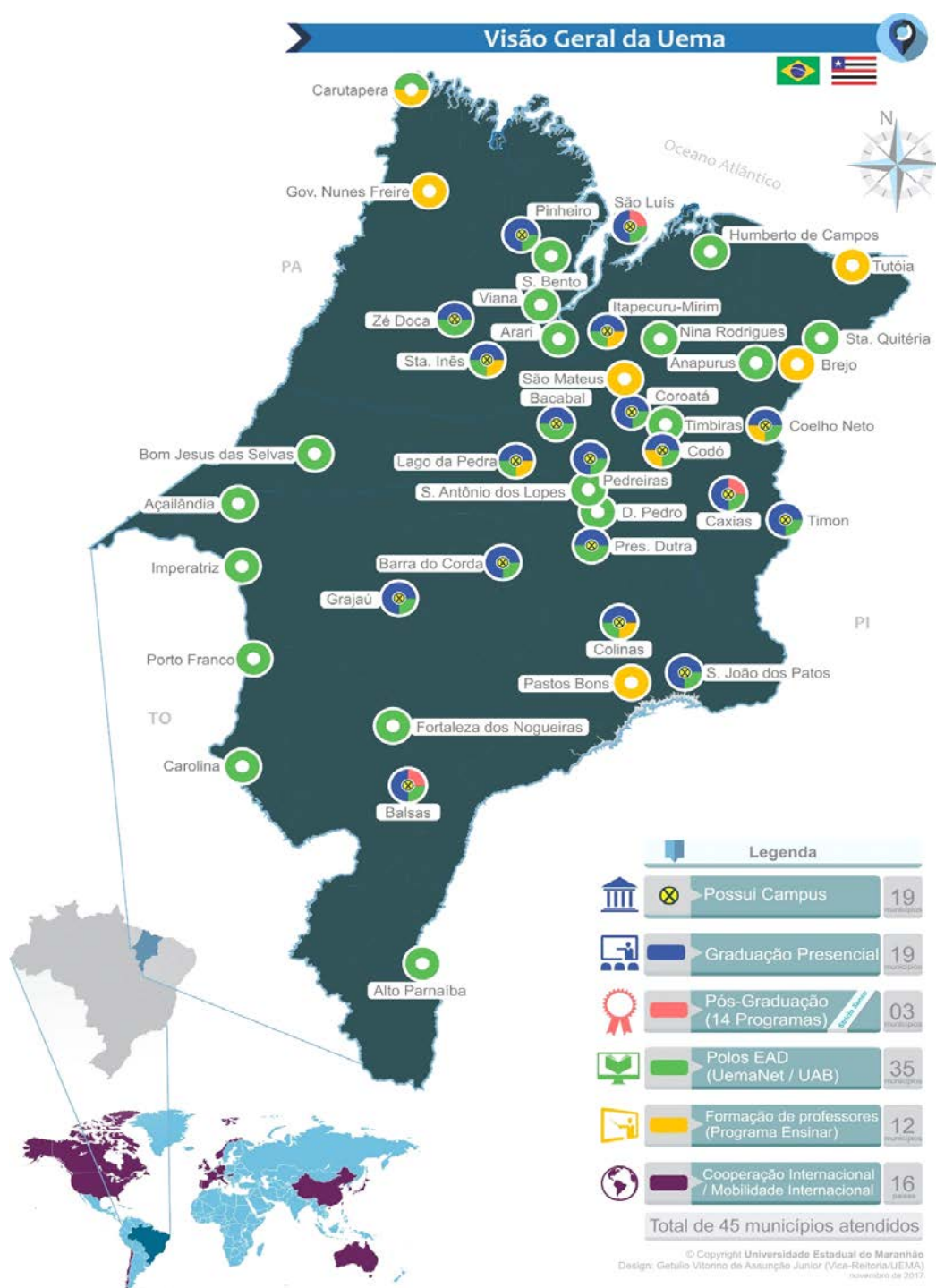
O estabelecimento de Educação Superior investigado teve sua origem na Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM), que foi criada pela Lei Estadual nº 3.260, de 22 de agosto de 1972, para coordenar e integrar os estabelecimentos isolados do sistema educacional superior do Maranhão. A instituição foi constituída inicialmente por quatro unidades de ensino superior: Escola de Administração; Escola de Engenharia; Escola de Agronomia e Faculdade de Educação de Caxias. Já em 1975, a FESM incorporou a Escola de Medicina Veterinária de São Luís e, na mesma década, especificamente em 1979, a Faculdade de Educação de Imperatriz (JESUS, 2012).

A referida federação foi transformada na UEMA através da Lei 4.400, de 30 de dezembro de 1981, e teve seu funcionamento autorizado pelo Decreto Federal 94.143, de 25 de março de 1987, como uma autarquia de natureza especial. Esta universidade goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, de acordo com o que preceitua o artigo 272 da Constituição Estadual do Maranhão. O Decreto nº 13.819/1994 estabeleceu uma nova estrutura organizativa para a UEMA e o Decreto nº 15.581/97 aprovou o seu estatuto, tendo como finalidade promover o desenvolvimento integral do homem, cultivar o saber em todos os cantos do conhecimento, em todo o estado do Maranhão.

A UEMA foi desvinculada da Secretaria do Estado da Educação (SEEDUC) pela Lei Estadual nº 7.734, de 19 de abril de 2002, que dispôs novas alterações na estrutura administrativa do governo, e passou a integrar a Gerência de Estado de Planejamento e Gestão. Em 31 de janeiro de 2003, com a Lei nº 7.844, o estatuto sofreu nova reorganização estrutural. Foi criado o Sistema Estadual de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, do qual a UEMA passou a fazer parte, e a universidade passou a vincular-se à Gerência de Estado da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico (GECTEC), hoje Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico (SECTEC) (JESUS, 2012).

Na figura 2, é apresentado um mapeamento dos polos e *campi* da universidade investigada e sua distribuição no Estado do Maranhão, justificando-se pela necessidade de situar o leitor em relação aos espaços estratégicos e de atuação da referida universidade em território estadual.

Figura 2 - Mapeamento dos polos e campi da UEMA



Fonte: Universidade Estadual do Maranhão (2018)

A representação da UEMA na esfera da Educação Superior, atualmente, está dividida em três níveis:

a) Graduação

- Cursos de Graduação Regulares Presenciais: Bacharelado e Licenciatura

- Programas Especiais: Cursos de Licenciatura ministrados pelo programa ENSINAR;
 - Cursos de licenciatura ministrados pelo Núcleo de Educação à Distância (NEAD), atualmente Núcleo de Tecnologias para a Educação (UEMANET);
 - Cursos Superiores de Tecnologia (Programa Especial de Formação Tecnológica - PROFTEC).
- b) Cursos Técnicos e Qualificação Profissional Educação à Distância (EaD) (UemaNet)
- c) Pós-graduação
- *Lato sensu* EaD e presenciais
 - *Stricto Sensu*.

Na universidade em estudo são, atualmente, oferecidos os consecutivos cursos de Licenciatura e Bacharelado (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2018):

- Administração Bacharelado > 4 *campi*
- Agronomia Bacharelado > 2 *campi*
- Arquitetura e Urbanismo Bacharelado > 1 *campus*
- Ciências Biológicas Bacharelado > 2 *campi*
- Ciências Biológicas Licenciatura > 6 *campi*
- Ciências Contábeis Bacharelado > 2 *campi*
- Ciências Naturais Licenciatura > 1 *campus*
- Ciências Sociais Bacharelado > 1 *campus*
- Ciências Sociais Licenciatura > 2 *campi*
- Curso de Formação de Oficiais (CFO) (Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Maranhão - CBMMA) Bacharelado em Segurança Pública do Trabalho > 1 *campus*
- Curso de Formação de Oficiais - Bacharelado em Segurança Pública (Polícia Militar do Maranhão – PMMA) > 1 *campus*
- Curso Superior de Tecnologia em Alimentos > 1 *campus*
- Curso Superior de Tecnologia em Fruticultura > 1 *campus*
- Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental > 4 *campi*
- Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Agronegócio > 3 *campi*
- Direito Bacharelado > 2 *campi*

- Educação Física Licenciatura > 1 *campus*
- Enfermagem Bacharelado > 7 *campi*
- Engenharia Civil Bacharelado > 2 *campi*
- Engenharia da Computação Bacharelado > 1 *campus*
- Engenharia de Pesca Bacharelado > 1 *campus*
- Engenharia de Produção Bacharelado > 1 *campus*
- Engenharia Mecânica Bacharelado > 1 *campus*
- Filosofia Licenciatura > 1 *campus*
- Física Licenciatura > 2 *campi*
- Geografia Bacharelado > 1 *campus*
- Geografia Licenciatura > 2 *campi*
- História Licenciatura > 2 *campi*
- Letras Licenciatura > 15 *campi*
- Matemática Licenciatura > 5 *campi*
- Medicina Bacharelado > 1 *campus*
- Medicina Veterinária Bacharelado > 1 *campus*
- Música Licenciatura > 1 *campus*
- Pedagogia Licenciatura > 8 *campi*
- Química Licenciatura > 2 *campi*
- Zootecnia Bacharelado > 1 *campus*

Com base nas informações evidenciadas na figura 2 e na síntese demonstrativa (acima) dos cursos da UEMA, entende-se que a referida instituição está desenvolvendo suas ações em todo o interior do Estado, na perspectiva de combater, por meio do acesso e permanência à Educação Superior, os indicadores de desigualdade e pobreza, para a promoção da inclusão social. Assim, afirma-se que é no cenário desta realidade que esta pesquisa se concretizou, uma vez que teve como objetivo analisar as proposições e ações de acessibilidade curricular, pedagógica e de infraestrutura, desenvolvidas pela UEMA e suas implicações na inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior.

A pesquisa foi realizada no *Campus* Paulo VI, localizado no município de São Luís, Estado do Maranhão. A referida cidade é constituída de um numeroso contingente de bairros, muitos deles inseridos em situação de pobreza e desigualdade, onde os serviços são escassos e o processo de favelização é explícito e abissal. Assim, o *campus* universitário escolhido para o estudo está

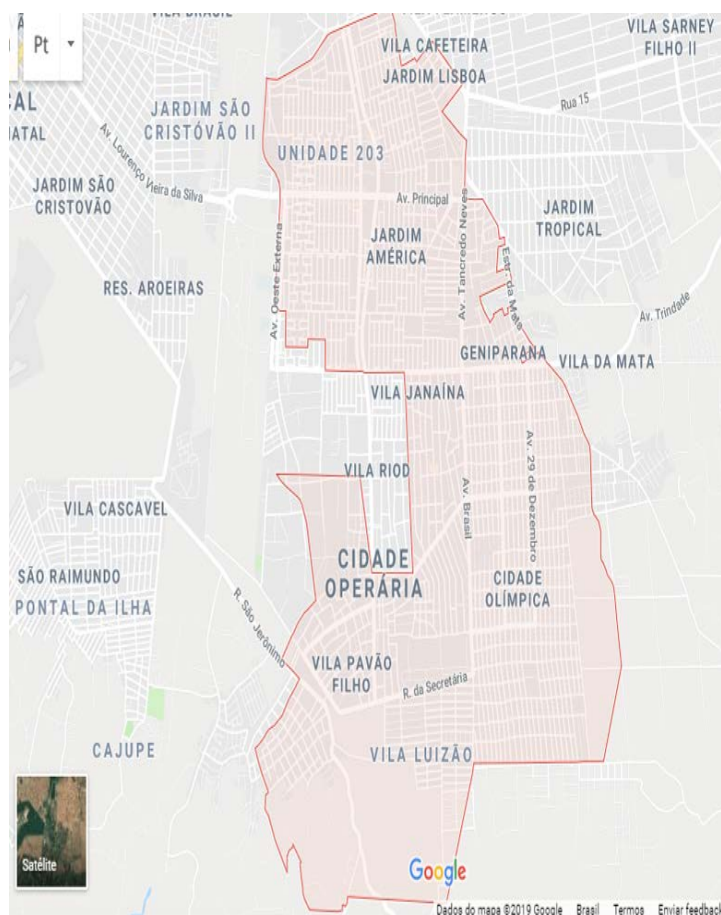
localizado nestas zonas periféricas, em especial, no Bairro da Cidade Operária, bairro este que não diferente dos demais, se configura de forma desigual e se reproduz no território em que se encontra a segregação socioeconômica.

O Conjunto Habitacional da Cidade Operária, criado em 1986, segundo Burnett (2012), surgiu em pleno regime militar, sob a tutela do Banco Nacional de Habitação (BNH), o qual tinha o objetivo de legitimar o governo militar perante as camadas populares. Vasconcelos (2007 apud SILVA, 2016) aponta a Cidade Operária como um conjunto construído através de financiamentos do BNH13, inaugurado em 1986, sendo entregues 7500 (sete mil e quinhentas) unidades habitacionais.

O bairro da Cidade Operária foi construído a partir da década de 1980, com uma população de 290 mil habitantes, pelos governadores João Castelo e Luiz Rocha. Na época, foi considerado o maior conjunto habitacional da América Latina em virtude da sua extensão e dos serviços oferecidos. O conjunto foi sistematizado em seis grandes unidades, que, com o decorrer do tempo, foram se desenvolvendo e deram origem a diversos bairros autônomos de grande densidade como: Santa Clara, Santa Efigênia, Cidade Olímpica, Geniparana, Jardim América, Vila Janaína e Vila Flamengo.

Na figura 3, tem-se o mapa do bairro onde está localizada a Universidade Estadual do Maranhão. A figura justifica-se por apresentar ao leitor a dinâmica situacional do estabelecimento e o seu entorno, dando uma projeção da região em que está situada no universo espacial da capital do Estado.

Figura 3 - Bairro onde está localizada a UEMA



Fonte: Google Maps (2019)

É importante dizer que algumas pessoas passaram por situações de repressão e torturas policiais para conseguirem uma moradia no referido conjunto habitacional, fruto de injustiças e desigualdades, mas houve mudanças nas representações acerca do mesmo, pois atualmente faz jus ao seu nome, afinal, pode-se considerá-la uma pequena cidade inserida dentro de São Luís/MA.

Apesar de ser um bairro localizado em uma zona periférica, a região também conta com a maioria da população de classe média alta e de comerciantes bem-sucedidos, que têm seus negócios no próprio bairro. A Cidade Operária é o lugar onde fica um dos principais hospitais públicos da cidade, o Hospital Dr. Clementino Moura (Socorrão II), diversas escolas de médio porte, feiras e mercados.

Cabe registrar que a UEMA tem desenvolvido ações relevantes junto à Cidade Operária e aos bairros circunvizinhos. Tais ações intentam combater a pobreza e a desigualdade social por meio de um conjunto de projetos de pesquisa e extensão envolvendo moradores do entorno.

3.1.1 Informações relevantes em relação ao Estado do Maranhão

Ao se tratar do Estado do Maranhão, este apresenta indicadores educacionais desfavoráveis em relação ao ranking da escolarização, acesso e qualidade da educação nacional. O estado vem sofrendo durante décadas as mazelas da administração pública, que acarretam problemas sociais gravíssimos, atingindo a escola e suas taxas de conclusão dos estudos.

Ainda sobre o estado do Maranhão, suas características culturais, econômicas, agrárias, sua gente, sua formação identitária, sua diversidade étnica, a pobreza, sua educação e desigualdade podem ser constatadas, segundo dados de Feitosa e Trovão (2006), como um dos Estados mais pobres da Federação, possuindo um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) classificado Médio, de 0,636, o menor do Nordeste. Informamos que o IDH do Brasil em 2006 era de 0,799, nos indicando que o estado do Maranhão estava em desequilíbrio em relação ao país. Tínhamos neste momento histórico uma população de 26,6 de analfabetos de mais de 15 anos de idade e com uma população cuja escolaridade é, em média, de 2 a 3 anos. Destaca-se, também, que é uma das 27 (vinte e sete) unidades federativas do Brasil, localizada na região nordeste do país, limitando-se com três estados brasileiros: Piauí (leste); Tocantins (Sul e sudeste) e Pará (oeste), além do Oceano Atlântico (norte), com área de 331.937.450 km² e constituído de 217 municípios. A população do estado é composta de 7.035.055 habitantes, sendo o 11º estado mais populoso do país.

A cidade considerada mais populosa do Estado é a capital, São Luís. Outros municípios também se destacam pela questão populacional, sendo que todos são superiores a 100.000 habitantes: Imperatriz; São José de Ribamar; Timon; Caxias; Codó; Paço do Lumiar; Açailândia e Bacabal. No que tange aos aspectos de pertencimento étnico racial de tal população, evidencia-se, de acordo com Feitosa e Trovão (2006), que é constituída de uma população miscigenada composta de brancos (24,9%); negros (5,5%); pardos (68,8%) e indígenas (0,7%), resultado da grande concentração de escravos indígenas e africanos nas lavouras de cana de açúcar, arroz e algodão. Já a população branca é quase exclusivamente composta de descendentes de portugueses.

O Estado é uma espécie de “zona de transição” entre o Norte e o Nordeste, possuindo em seu imenso território diversos biomas, o que lhe possibilita ser esta

intersecção entre as duas regiões. Assim, o Estado do Maranhão é a unidade da federação que tem proporcionalmente a maior concentração de pessoas em condições extremas de pobreza, apesar de este ser o 4º estado mais rico do Nordeste e o 17º mais rico do Brasil.

Destacam-se também as principais atividades econômicas do estado, que são voltadas à indústria, agricultura, pecuária e pesca, a despeito do fruto de estas atividades se concentrar nas mãos de apenas uma minoria, não desconstruindo as intempéries ocasionadas pela pobreza estrutural.

Na figura 4, apresenta-se o mapa do Estado do Maranhão e a localização da capital, São Luís, justificando-se pela necessidade de apresentar ao leitor a dinâmica geoespacial maranhense e suas vicissitudes.

Figura 4 - Mapa do Estado do Maranhão e a localização da capital São Luís



Fonte: Mapas Brasil (2018)

Esses aspectos anteriormente citados trazem repercussões às políticas educacionais desenvolvidas no estado. Em 2009, de acordo com Feitosa e Trovão (2006), o Maranhão possuía o maior número de crianças, entre oito e nove anos de idade, analfabetas, sendo que quase quarenta por cento das crianças do estado nessa faixa etária não sabem ler nem escrever, enquanto que a média nacional neste momento era de 11,5%.

Já em 2013, a educação maranhense obteve a segunda pior nota entre os estados brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), em suas áreas de matemática, leitura e Ciências, ficando à frente apenas do estado do Alagoas (FEITOSA; TROVÃO, 2006). As principais universidades públicas do Estado são: Universidade Federal do Maranhão; Universidade Estadual do Maranhão; Instituto Federal do Maranhão e a Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. Destacam-se também os investimentos que vêm sendo feitos na Educação profissional Técnica de Nível Médio, com a criação do Instituto de Educação do Maranhão.

As causas do déficit no Estado estão relacionadas, além das condições de pobreza da maior parcela da população, destacando também a má distribuição de renda, a descontinuidade das políticas educacionais, além dos poucos recursos destinados à pasta.

No que diz respeito à Educação Especial no Estado do Maranhão, objeto de estudo desta tese, compreende-se como tendo seu início em 1962, por meio da implantação de um serviço em classe, para dar atendimento a alunos com deficiência intelectual e auditiva em uma escola privada denominada Colégio Conceição de Maria, na capital São Luís, uma ação orquestrada pela rede Estadual de Ensino, que, no entanto, como a primeira experiência, foi imbuída de dificuldades e integracionismo (FRAGA, 2013). Assim, perpetuando-se historicamente como sendo um processo em que os alunos com deficiência precisariam se adequar à instituição escolar, e não o contrário, a instituição adaptando-se para recebê-los. Destaca-se que este paradigma, nos dias de hoje, faz-se presente em algumas práticas educativas, veladamente desenvolvidas em contexto escolar.

Sobre a historicidade da Educação Especial no Maranhão, Fraga (2013) esclarece que a Educação Especial iniciou em 1962, tendo como marco histórico a concessão de duas bolsas de estudos fornecidas pelo Ministério da Educação para as professoras Maria Helena Costa Soares e Maria da Glória Costa Arcangelli cursarem uma especialização em Deficiência Auditiva no Rio de Janeiro. Essa iniciativa do Ministério da Educação faz com que se tenha, no âmbito da Educação Especial, profissionais capacitados para trabalhar com esse público, sendo que, neste momento histórico, o planejamento estatal considerava que a qualificação seria o primeiro passo no processo de disseminação deste modelo de escolarização e atendimento.

Nesse sentido, Chahini (2016) destaca que as iniciativas no campo da Educação Especial, apesar de terem sido administradas pela rede estadual, ocorreram no interior de uma escola pertencente a uma rede privada. Mais adiante, em 1964, foi criada uma sala para crianças com deficiência visual na Escola São Judas Tadeu, por meio da iniciativa da professora Maria da Glória Costa Silva, onde, atualmente, funciona a Escola de Cegos do Maranhão, situada no bairro do Bequimão e fundada no ano de 1967 como entidade não governamental. Acerca desses aspectos, vislumbra-se que, segundo Fraga (2013), é a iniciativa privada que se coloca para fornecer atendimento a pessoas com deficiência na realidade maranhense.

Somente a partir de 1966 é que o poder público legitima a Educação Especial e passa a incluí-la nas pautas das discussões do direito à educação no Maranhão. Destaca-se que foi com a Escola Rural Pio XII que surgiram as primeiras iniciativas públicas na área da Deficiência Visual e, posteriormente, transferida para a Unidade Integrada Antônio Jorge Dino, no Bairro de Fátima em São Luís/MA. Além deste estabelecimento, outras escolas deram atendimento voltado para alunos surdos, localizadas na região Central da cidade, a saber: a Escola Modelo Benedito Leite e o Colégio Raimundo Corrêa (FRAGA, 2013).

Em 1969 foi instalado o primeiro projeto de educação para pessoas excepcionais, ação que oficializa os programas de Educação Especial através da Portaria 423/69. Ressalta-se que esta portaria começa a dar sustentação à Educação de deficientes, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Maranhão, que criou o grupo de trabalho para a execução do projeto Plêiade⁴ (Educação de Excepcionais). Esses aspectos são reforçados por Coelho (2008), o qual destaca que esta portaria legitima as ações educativas voltadas para este público, edificando posteriormente orientações para ação e novas possibilidades governamentais de atuação junto a esses indivíduos, inseridos na agenda da governabilidade estadual.

O programa acima citado foi expandido aos também alunos com deficiência intelectual no ano de 1971, sendo criadas classes especiais nas escolas da rede pública estadual e tendo como objetivo fornecer atendimento de acordo com a

⁴ A finalidade deste projeto era de fornecer subsídios à Educação de crianças, adolescentes e adultos excepcionais, assim como direcionar ações de treinamento e aperfeiçoamento de pessoal para o campo de ensino especial (CARVALHO; BONFIM, 2016).

deficiência. Ainda é possível destacar que, em 1974, foram implantadas em alguns municípios classes especiais, sendo os principais: Bacabal, Pinheiro, Pedreiras e Codó, caracterizando-se um processo de expansão dos serviços para além das fronteiras da capital São Luís. Segundo Fahd (2015, p. 38), antes dessa data, “é possível notar que essas intervenções ocorreram todas nos grandes centros, o que faz supor a existência de maiores dificuldades e falta de atendimento nos municípios menos destacados”.

Quixaba (2011) discorre que, em 1968, o projeto Plêiade foi substituído pela Seção de Educação Especial por intermédio do Decreto nº 6.838/78, subordinada à coordenação de Ensino de Primeiro Grau, com a finalidade de promover o atendimento educativo ao aluno com deficiência, proporcionando-lhe a sua integração social. Entende-se que tais mudanças se unem ao grande quantitativo de alunos com deficiência intelectual, a circulação de ideias pedagógicas advindas dos saberes fornecidos pelas instâncias governamentais, além das iniciativas de movimentos organizados e educadores que se debruçaram sobre a questão da educação de deficientes intelectuais. E, em 1982, instala-se o Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff, o qual, em parágrafos posteriores, será melhor explicitado.

Sobre essa instituição, Coelho (2008) desenvolve propostas para inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no programa de bolsa de trabalho. Esse programa objetiva a inserção desses alunos no mercado de trabalho, por meio de oficinas e demais ações preparatórias, compreendendo estágio remunerado, no sentido de contribuir com experiências de inclusão laboral, sendo futuramente denominado de Núcleo de Inclusão para o Trabalho (NIT). Assim, Chahini (2016) diz que a educação e trabalho são realidades concretas que perpassam toda a vida das pessoas, propiciando sua interação no processo de transformação da sociedade, ao qual devem ter acesso todos os membros desta, tanto os “sem” quanto os “com” deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas.

No ano de 1978, o projeto Plêiade passou a se chamar Programa de Atendimento aos alunos com Deficiência Intelectual de “Educação de Excepcionais”, na “seção de Educação Especial” (Decreto nº 6.838/78) (CHAHINI, 2016). Enfatiza-se que a mudança terminológica não construiu ações inclusivistas, sendo mais voltada ao paradigma institucionalista, estigmatizando a pessoa com deficiência

intelectual e destacando nesta figuração formas discursivas de segregação e discriminação.

De acordo com Chahini (2016), do ano de 1980 até a atualidade, a Educação Especial no Estado do Maranhão vem desenvolvendo ações, encontros de discussões, eventos diversos e formações, além de modalidades de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas. Apesar de todo esse esforço de mobilização até o ano de 2005, houve a concentração na Educação Básica, não se percebendo nenhum direcionamento à Educação Superior. Destaca-se que, nesta concepção, este investimento indiretamente induz políticas inclusivas para a Educação Superior, tendo em vista que este público oriundo da Educação Básica precisará ingressar nas universidades, fruto de novas sensibilizações e por este acreditar em seus potenciais de continuidade dos estudos e desenvolvimento profissional, lançando para o Estado a responsabilidade de fomentar políticas públicas nessa área.

Chahini (2016) ainda acrescenta que todo este atendimento dado às pessoas com deficiência e/ou com necessidades específicas no referido estado vem sendo concedido no Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff, instituição fundada em 23 de abril de 1982, localizado no bairro do Ipase, e que, atualmente, tem como objetivo proporcionar aos alunos com deficiência intelectual, múltiplas e Síndromes, um atendimento educacional especializado que garanta uma formação integral nos aspectos cognitivos, socioafetivo e psicomotor, oportunizando-os para o exercício de sua cidadania, tanto na convivência em sociedade quanto na qualificação profissional para atuarem no mundo do trabalho.

Todo o trabalho se dá através das oficinas pedagógicas, do Atendimento Educacional Especializado e da inclusão no mundo do trabalho, por meio do processo de qualificação desenvolvido no Centro, em parceria com o Sistema S - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço Social do Comércio (SESC), caracterizando-se como um centro de apoio às pessoas com deficiência intelectual e múltiplas, a partir dos 14 anos, sendo referência de inclusão no mercado de trabalho no Estado do Maranhão.

Outro estabelecimento criado nesta rede de instituições é o Centro de Ensino de Educação Especial Padre João Mohana, fundado em 1996, pelo Decreto nº 15.287/96, no governo de Roseana Sarney, localizado no bairro do Vinhais, e que

tem como atual objetivo o atendimento a crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) de 3 a 17 anos, com foco na inclusão escolar dos seus usuários, oferecendo os serviços de Avaliação e diagnóstico, estimulação precoce , intervenção , serviço de itinerância, Núcleo de Apoio à Família (NAF), usando também em seu trabalho o Atendimento Educacional Especializado (AEE), Oficinas Protegidas, atendimento individualizado por uma equipe multidisciplinar, desenvolvendo palestras às famílias, utilizando as metodologias do *Applied Behavior Analysis* (ABA) e o Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitações (TEACH), dando cobertura no serviço de itinerância nos municípios de São Luís, Paço do Lumiar e São José de Ribamar.

Esse aspecto faz com que se entenda que o processo de integração é algo bem presente na realidade da Educação Especial do Maranhão, precisando da efetivação de políticas públicas mediativas e comprometimento governamental para transgredir essas barreiras. Quixaba (2011) esclarece que os alunos com maiores comprometimentos eram atendidos no próprio Centro, facilitando o acesso a uma rede de ações pedagógicas, articuladas com vistas aos objetivos específicos em áreas distintas de cunho educacionais mais efetivos.

Na mesma perspectiva, Chahini (2016) destaca que, também para o atendimento à pessoa com deficiência, tem-se a criação, em 2001, do Centro de Apoio Pedagógico (CAP) para atendimento à Pessoa com Deficiência Visual - Professora Anna Maria Patello Saldanha, localizado, atualmente, no bairro do Maranhão Novo em São Luís/MA. O mesmo tem como objetivo oferecer subsídios aos sistemas de ensino para atendimento a alunos com deficiência visual: cegueira, baixa visão e surdo cegueira. O referido estabelecimento fornece orientações diversas aos alunos cegos das redes públicas, oferecendo material impresso em Braille, atividades da vida diária e ações diversas na perspectiva de incluir estes alunos na rede regular.

Sobre a existência do CAP na realidade do Estado do Maranhão, Barros (2013) destaca que com a implantação desse centro os atendimentos que eram fornecidos em classes especiais regulares passaram a ser responsabilidade do mesmo. Enfatiza ainda que o centro oferecia, no período de 2012 a 2013, nesta época, os seguintes atendimentos: orientação e mobilidade sistema braile; métodos e técnicas de soroban; manuscrito; atividade da vida autônoma; estimulação

essencial; estimulação cognitiva; complementação curricular; alfabetização em braile e/ou letras ampliadas, reabilitação e ensino itinerante.

Nessa mesma perspectiva, Quixaba (2011) discorre que, no regime de colaboração entre Estado e União, representados pelo MEC e SEEDUC/MA, em 2001, foi implantado este centro de atendimento às pessoas com deficiência visual, por meio de ações educativas e suplementação didática, fazendo uso de equipamentos e tecnologias avançadas, possibilitando impressos em linguagem adaptada, pessoal especializado e recursos voltados a este segmento. Esta questão leva a entender que as produções pedagógicas no campo áudio visual começam a chegar na política de educação especial maranhense, fortalecendo ações pedagógicas e articulando o fazer educativo nas produções tecnológicas facilitadoras da inclusão das pessoas com deficiência por meio de um centro de referência.

Em 2002, por meio da resolução nº 291/02, o Conselho Estadual de Educação reconhece a Educação Especial na Educação Básica em território Maranhense, contribuindo para um olhar diferenciado sobre a modalidade e, principalmente, sobre a escolarização e atendimento à pessoa com deficiência, sendo este um marco histórico no que tange à luta dos movimentos sociais que defendiam esta causa (MARANHÃO, 2002). A intenção desta legitimação era uma maior aproximação entre a Educação Especial e a Educação Básica, porém sem as implicações esperadas, já que a nível nacional, limitações de ordem político-educacionais e de planificação desarticulada não promoveram a devida aproximação (QUIXABA, 2011).

A respeito dessas questões, segundo Chahini (2016, p. 37), o Estado do Maranhão, neste momento histórico, encontrava-se desenvolvendo atividades de forma tímida, “atividades estas voltadas para o atendimento de sua demanda, pois dos 217 municípios maranhenses apenas 61 (sessenta e um) ofereciam essa modalidade de ensino”. Julga-se que essa situação é explicada pela falta de articulações político-educativas e pela própria precariedade da educação maranhense que priorizava os municípios onde não existiam iniciativas voltadas à Educação especial - a Educação Básica e não dispunham de subsídios na rubrica estatal para financiamento de ações educativas.

Além disso, são utilizados equipamentos e impressão de provas de vestibular para alguns estabelecimentos de Educação Superior da capital. Em 2003

tem-se a fundação do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) - Maria da Glória Costa Arcangeli, que tinha como objetivo avaliar e realizar diagnóstico, além de prestar atendimento educacional especializado às crianças com deficiência auditiva, tanto da rede escolar quanto da comunidade em geral, integrando-o ao início do processo de escolarização. Oferece também estimulação essencial para crianças de 0 a 3 anos de idade, além da formação continuada de professores, atendimento às famílias e disseminação da Língua Brasileira de Sinais. Atualmente, o CAS tem como objetivo promover a política de educação inclusiva e valorizar a diversidade linguística dos alunos surdos no Maranhão. Nessa perspectiva, desde que foi fundado, trabalha-se para promoção de uma educação bilíngue de qualidade para todos os alunos surdos matriculados na Rede Estadual de Ensino.

Ainda em 2002, a Educação Especial tornou-se uma supervisão vinculada à subgerência de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Já em 2005 vincula-se à recém-criada superintendência de modalidades e diversidades educacionais, que, na visão de Quixaba (2011), contribuiu ainda mais para o distanciamento da Educação Básica, principalmente pelos aspectos ideológicos que repercutiram na forma de gerenciar e democratizar a modalidade.

Sobre o CAS, Quixaba (2011) estabelece que esse órgão foi criado em continuidade às ações inclusivas no estado como fruto do regime de colaboração, diretamente direcionado pela Supervisão de Educação Especial do Maranhão (SUEESP-MA), estabelecendo novas perspectivas ao atendimento à pessoa com surdez e sua inclusão pedagógica nos diversos âmbitos da sociedade ludovicense.

Em 2005 foi fundado o Núcleo de atividades para alunos com Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) “Joãozinho Trinta”, visando identificar alunos que apresentassem habilidades acima da média em alguma área do conhecimento, para o atendimento especializado, bem como estimular e desenvolver suas potencialidades criativas. É uma iniciativa pioneira no Estado do Maranhão, resultado da parceria entre o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial e SEDUC. O NAAH/S é um espaço voltado para o atendimento de alunos com Altas Habilidades, que estimula e desenvolve as potencialidades criativas e o senso crítico desses alunos, a fim de não serem desperdiçados seus talentos. O público alvo é constituído por alunos oriundos da rede pública estadual que se destacam nas seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual,

acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Desenvolve suas atividades, a partir da interação das seguintes unidades: atendimento ao aluno, ao professor e às famílias.

Depois de tudo o que foi exposto anteriormente, quanto ao empenho pelos serviços oferecidos para o público-alvo da Educação Especial no Estado do Maranhão, percebem-se iniciativas diversas por escolarização além de outros serviços de inclusão, fruto do engajamento dos movimentos sociais organizados. Ainda assim, têm-se alguns déficits relacionados à dinâmica pedagógica e infraestrutural envolvendo a modalidade em questão, sendo que os maiores problemas vão desde salas superlotadas, estruturas arquitetônicas adaptadas até ausência de uma política de formação inicial e continuada de qualidade. Destaca-se que são incipientes, no Estado do Maranhão, as políticas que articulem assistência e educação de maneira coerente voltadas à pessoa com deficiência.

No que tange à capital (São Luís), em relação à Educação Especial, desenvolvem-se atividades através dos Centros de Apoios Pedagógicos e Núcleo, já citados anteriormente, como também da inclusão no Ensino comum desde a Educação Infantil até a Educação Superior, tendo como suporte o Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais no contra turno, com professores, supostamente capacitados e habilitados para tal realidade com carga horária de 40 horas para que possam dar cobertura total no acompanhamento desse público quanto ao processo de ensino aprendizagem. Destaca-se, ainda, o acompanhamento da equipe multidisciplinar da SEDUC-MA e do cuidador na escola. Esse profissional tem como objetivo auxiliar os alunos com necessidade de apoio nas atividades de alimentação, higiene, locomoção, lazer, dentre outras, que exijam auxílio permanente no âmbito escolar. (BRASIL, 2008)

A iniciativa em desenvolver uma Política voltada à pessoa com deficiência em São Luís deu-se em 1993, com a assinatura do Convênio nº 914/93, por meio do qual a Prefeitura de São Luís, o MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) indicaram as ações necessárias para a implantação da Educação Especial (SÃO LUÍS, 2005).

A equipe era constituída por pedagogas e uma assistente social, e o atendimento era feito em uma sala de apoio pedagógico, onde estudantes com hipótese de deficiência eram encaminhados pelos professores, para que fosse feito o diagnóstico. O atendimento dava-se apenas para alunos com déficit intelectual.

Em 1996 tem-se o primeiro documento no âmbito municipal, evidenciando os direitos dos deficientes à educação; a Lei Municipal nº 3.443, de 26 de março de 1996, que consigna que:

Art. 1º - Ao educando portador de deficiência física, mental ou sensorial, fica assegurada a prioridade de vaga na escola municipal mais próxima de sua residência.

§ 1º - Nas unidades escolares da rede pública municipal haverá professores especializados em educação especial, com habilidades para trabalhar com as diferentes necessidades educacionais especiais do aluno matriculado.

§ 2º - O deslocamento desses professores especializados será determinado pelas características do tipo de demanda que procurar a escola, a partir de uma política de atendimento em educação especial, coordenado pela SEMED.

Art. 2º - O não cumprimento do que determina o Art. 1º desta Lei sujeitará a autoridade infratora a sanções administrativas aplicáveis (SÃO LUÍS, 1996a, não paginado).

A prioridade de vaga proporciona uma maior efetivação do direito à educação, diminui um dos obstáculos para a educação de deficientes, e faz aumentar a procura por matrículas nas diversas unidades de Educação Básica.

O segundo documento que trata da inclusão educacional é a Lei Municipal, nº 3.554, de 12 de agosto de 1996, que regulamenta o atendimento escolar dispondo sobre a implantação de classes especiais na rede municipal de ensino, para atendimento de crianças e adolescentes, a saber:

Art. 3º - A Secretaria Municipal de Educação realizará um programa continuado de sensibilização e capacitação de docentes e pessoal de apoio, objetivando assegurar qualidade no atendimento educacional aos portadores de excepcionalidade.

Art. 4º - Caberá à Secretaria Municipal de Educação a escolha dos estabelecimentos de ensino para a implantação das 'Classes Especiais', observando necessariamente:

I - a situação e condições do estabelecimento;

II - a facilidade de seu acesso;

III - a existência do local adequado para as atividades especiais.

Parágrafo Único - As unidades escolares da rede municipal de ensino deverão sofrer reformas e adaptações para remoção de barreiras arquitetônicas, facilitando o acesso aos portadores de deficiência.

Art. 5º - As 'Classes Especiais' para portadores de excepcionalidades serão destinadas a prestar atendimento educacional à criança e ao adolescente que não têm condições de frequentar salas comuns serão desenvolvidos currículos adaptados aos diferentes tipos de excepcionalidade.

§ 1º - As 'Classes Especiais' para atendimento especializado poderão ter caráter transitório na vida das crianças, que, tão logo estejam em condições, serão encaminhadas para as classes comuns, tendo sua evolução acompanhada de modo sistemático durante o período de adaptação (SÃO LUÍS, 1996b, não paginado).

Os dois textos oficiais aqui citados estavam em consonância com a LDB - Lei nº 9.394/96, principalmente no que diz respeito às capacitações do corpo docente, além de suscitar empreendimentos governamentais direcionados à gestão, planejamento, infraestrutura de ações inclusivistas (BRASIL, 1996b).

Com isso:

O processo de inclusão foi iniciado no ano de 1998 com trabalho de sensibilização, realizado em 10% (dez por cento) de 134 escolas (quantitativo existente neste período) da rede municipal, através de oficinas de simulação de deficiência, percepção e de palestras sobre os direitos da pessoa com deficiência, inclusive o de frequentar o mesmo espaço educacional dos outros alunos. (SÃO LUÍS, 2005, p. 25).

Matrículas de estudantes deficientes nas Salas Regulares são registradas a partir de 1998; seguindo a legislação nacional e a perspectiva de inclusão, em 1999 têm-se as primeiras matrículas em sala de recursos⁵ na Rede Municipal de Educação de São Luís.

Atualmente, a Educação Especial na rede municipal de ensino acontece desde a Educação Infantil, estendendo-se até o ensino fundamental, com atendimentos em classes comuns, classes bilíngues para surdos, salas de recurso e um núcleo de enriquecimento para estudantes com características de altas habilidades/superdotação; todos esses serviços são oferecidos em unidades de ensino regular.

A Superintendência da Área de Educação Especial possui equipe interdisciplinar composta por profissionais das áreas de pedagogia, assistência social, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia. Dispõe, também, de serviços de alfabetização Braille e em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), técnicas para uso do soroban, atividade da vida diária, orientação e mobilidade, ensino itinerante, sala de recursos, sala bilíngue (Libras/português), educação de jovens e adultos e ensino profissionalizante. Deduz-se que houve investimentos

⁵ Sala de Recursos é um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa e complementa o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Cf. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 17, de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 ago. 2001b.

governamentais, desde a contratação de profissionais até o fomento de ações formativas.

No momento atual, o atendimento dispensado ao público alvo da educação especial na rede municipal tem como parâmetro o Plano Municipal de Educação (PME) de São Luís 2015-2024, em cujo documento existem várias estratégias relacionadas à educação especial, aproximadamente 22 estratégias e uma Meta específica, onde assevera:

META4:

Universalizar, para a população de 04 a 14 anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 11).

Observa-se, a partir disso, que além da precariedade do atendimento da meta, pode-se chamar atenção para a necessidade de permear todas as metas, pois a Educação Inclusiva é transversal a todas as áreas.

Infelizmente, o documento acima tem tido pouca efetivação, visto que o cenário político brasileiro, há anos, tem inviabilizado melhores condições de ensino e de aprendizagem nas escolas públicas brasileiras. As paralisações dos trabalhos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) dificultavam ações na área da inclusão de pessoas com deficiência. E, agora, com a extinção da Secretaria, há o receio do que está por vir.

Todavia, apesar desses impasses, no ano de 2018 existiam cerca de 119 (cento e dezenove) professores lotados no atendimento educacional especializado nos turnos matutino e vespertino, e 2.723 (dois mil, setecentos e vinte e três) estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede; estes foram atendidos em diversos espaços educacionais (BRASIL, 2018).

Na tabela 2, apresentam-se os espaços destinados ao processo educacional e inclusivo em São Luís do Maranhão, bem como o total de alunos matriculados em suas respectivas modalidades.

Tabela 2 - Espaços destinados ao processo educacional e inclusivo em São Luís do Maranhão

Espaços educativos	Total de estudantes matriculados
Sala comum (Educação infantil, Ensino fundamental e Educação de jovens e adultos)	1532
Sala de Recurso Multifuncional	1113
Sala bilíngue (Educação infantil, Ensino fundamental e Educação de jovens e adultos)	78

Fonte: Brasil (2018)

Essas matrículas referem-se ao ano letivo de 2018, nas 290 Unidades de Educação Básica da rede municipal de Educação; essas escolas estão divididas em 7 (sete) áreas geográficas, também chamadas de núcleos. Para este estudo, ressalta-se que a UEMA se encontra na área do Núcleo Cidade Operária, que teve sua população de estudantes público-alvo da educação especial em 2018.

No que tange aos aspectos enfatizados no parágrafo anterior, tem-se a tabela 3, na qual se destaca o quantitativo de alunos com deficiência em cada modalidade de ensino, atendida pelo Sistema Municipal de Educação de São Luís-MA.

Tabela 3 -Quantidade de alunos com deficiência por modalidade atendidos pelo Sistema Municipal de Educação de São Luís-MA

Educação infantil	32
Ensino fundamental	269
Educação de jovens e adultos	19
Salas de recursos	248
Total	568

Fonte: Brasil (2018)

Ressalta-se que, nessa área geográfica, existem 58 (cinquenta e oito) escolas da rede municipal, sendo que 15 (quinze) ofertam educação infantil e 43 (quarenta e três) são do ensino fundamental. Esse núcleo é o segundo em extensão territorial, perdendo apenas para o núcleo rural, com 71 (setenta e uma) escolas.

As várias lutas travadas em nível internacional, nacional e regional trouxeram uma nova cara aos espaços escolares. Apesar de muitos explicitarem que não acreditam em inclusão, ela existe, e pode ser observada na quantidade de alunos matriculados, apesar de que tais matrículas são efetivadas pelos

investimentos da legislação vigente. Ainda se esclarece que não se promove inclusão somente com o acesso, sobretudo o processo se dá quando se priorizam na agenda governamental ações e estratégias voltadas à permanência com qualidade. Os desafios são muitos, o percurso dos alunos não tem sido fácil, pois as matrículas na educação básica não têm um percentual significativo no quantitativo das matrículas da educação superior.

Assim, barreiras arquitetônicas, curriculares e, principalmente, atitudinais, têm excluído e segregado estudantes dos meios acadêmicos. A superlotação das salas regulares é uma das maiores barreiras para o progresso educacional do aluno deficiente. Dessa forma, esse estudo se constitui como um espaço de reflexão e de fortalecimento na educação de pessoas deficientes, tendo em vista suscitar uma análise e, posteriormente, a sensibilização para o aumento significativo de ações voltadas à inclusão na Educação Superior.

Entretanto, destacam-se, na figura 5, os bairros da cidade de São Luís e dos municípios circunvizinhos de Paço do Lumiar e São José de Ribamar, que são atendidos pela SUEESP/SEDUC-MA e Secretaria Municipal de Educação (SEMED-MA) em torno da Educação Inclusiva.

Figura 5 - Bairros de São Luís, Paço do Lumiar e São José de Ribamar, atendidos pela SUEESP/SEDUC-MA e SEMED-MA em torno da Educação Inclusiva



Fonte: Maramazon (2018)

3.2 Participantes da pesquisa

No total, foram 20 participantes da UEMA campus São Luís; dentre esses, 10 são discentes com deficiência e 10 diretores dos Cursos frequentados pelos referidos alunos. Identificados neste estudo por D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10. (Diretores de Cursos) e A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10 (alunos com deficiência). Faz-se necessário enfatizar que esses alunos são oriundos de um universo de 37 alunos com deficiência e de um total de 4.911 alunos sem deficiência matriculados no período de 2015 a 2018, de acordo com dados fornecidos pela UEMA.

Quanto ao perfil do aluno, estes estão entre 19 e 38 anos de idade, todos são oriundos da política de ações afirmativas (política de cotas), apenas um recebe o benefício de Prestação Continuada, apesar de muitos serem originários de classe popular⁶. Informamos que os alunos participantes desta pesquisa são filhos da classe trabalhadora, muitos moram em bairros periféricos e são oriundos das escolas públicas estaduais, sendo estes aspectos importantes quando se discute a questão do acesso à universidade. A maioria é do sexo masculino e está cursando a primeira graduação. Constata-se que todos os alunos investigados se resumem a deficientes visuais (baixa visão e cegueira) e deficientes físicos. Sobre essas deficiências, são destacadas por nós, pois foram as únicas encontradas. Faz-se necessário enfatizar que a UEMA incorporou o sistema de reservas de vagas no ano de 2012.

A maioria dos participantes da pesquisa está matriculada em cursos de bacharelado, o que corresponde a 06 (seis) alunos, e licenciaturas, que corresponde a 04 (quatro) alunos, como destaca o quadro a seguir:

Quadro 02 - Participantes da Pesquisa: alunos(as) com deficiência

ALUNOS (AS)	SEXO	IDADE	CURSO	INGRESSO NO CURSO	DEFICIÊNCIA
A1	M	38	LETRAS	2017	FÍSICA
A2	F	31	GEOGRAFIA	2015	VISUAL - BAIXA VISÃO

⁶ De acordo com informações fornecidas pela DOCV, 100% das famílias dos alunos com deficiência sobrevivem com uma média salarial de 1 a 3 salários mínimos, de acordo com levantamento realizado no ano de 2018.

A3	M	35	ADMINISTRAÇÃO	2018	VISUAL – CEGUEIRA
A4	M	23	DIREITO	2017	VISUAL – BAIXA VISÃO
A5	M	22	ENG. DA COMPUTAÇÃO	2016	FISÍCA
A6	M	22	ENG. CIVIL	2015	VISUAL – BAIXA VISÃO
A7	M	22	CIÊNCIAS SOCIAIS- PEDAGOGIA	2015	FISÍCA
A8	F	28	MED. VETERINÁRIA	2017	FISÍCA
A9	M	23	ENG. AGRONÔMICA	2017	FISÍCA
A10	F	19	PEDAGOGIA	2018	VISUAL – BAIXA VISÃO

Com base no perfil dos alunos entrevistados, buscamos compreender o tema por meio dos depoimentos deles, realizando uma investigação que contemple as diversas concepções que estes elaboram sobre a inclusão na Educação Superior, especificamente na UEMA, instituição na qual eles estão envolvidos. Considerando o caráter sigiloso em relação aos participantes da pesquisa, optou-se por identificá-los pela junção de uma letra maiúscula e um número, sendo que os mesmos foram descritos de modo a preservar as suas identidades.

Os participantes escolhidos para esta investigação foram caracterizados, priorizando-se aspectos que oportunizam um panorama de seus perfis profissionais e, em alguns momentos, pessoais (quadro 03).

Quadro 03 - Participantes da Pesquisa: diretores de Curso de Graduação – UEMA

DIRETOR(A)	FORMAÇÃO INICIAL	CURSO QUE EXERCE A FUNÇÃO COMO DIRETOR (A)	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
D1	LETRAS-UFMA	LETRAS	22 ANOS
D2	GEOGRAFIA-UFMA	GEOGRAFIA	22 ANOS
D3	ADMINISTRAÇÃO-UEMA	ADMINISTRAÇÃO	22 ANOS
D4	LETRAS (UFMA) E DIREITO (CEUMA)	DIREITO	13 ANOS
D5	ENG. ELETRICA (UFRN)	ENG. DA COMPUTAÇÃO	15 ANOS
D6	ENG. CIVIL(UEMA)	ENG. CIVIL	36 ANOS
D7	PEDAGOGIA (UFMA)	CIÊNCIAS SOCIAIS	33 ANOS
D8	MEDICINA VETERINARIA (UEMA)	MEDICINA VETERINARIA	30 ANOS
D9	AGRONOMIA (UEMA)	ENG. AGRONOMICA	30 ANOS
D10	PEDAGOGIA (UFMA)	PEDAGOGIA	22 ANOS

Fonte: DOCV/PROG/UEMA, 2018.

No quadro 03, sobre os participantes envolvidos na pesquisa, conforme destacado anteriormente, elegeu-se 10 (dez) diretores de curso que possuem alunos com deficiência, além de 10 (dez) alunos com deficiência das graduações, a saber: Geografia; Pedagogia; Letras; Ciências Sociais; Administração; Direito; Agronomia; Medicina Veterinária; Engenharia Civil e Engenharia da Computação.

Nominou-se esses participantes de D1 a D10 e A1 a A10, sendo que se decidiu por manter em sigilo a identidade dos participantes da pesquisa. Por meio da aplicação das entrevistas com os referidos participantes (APÊNDICES C e D), evidenciam-se alguns pontos para serem discutidos nesta pesquisa, procurando mostrar suas características no que se refere aos aspectos identitários na dimensão profissional.

No que diz respeito ao perfil dos Diretores, destacam-se, para análise, a instituição de origem; o curso de graduação; o ano do término da graduação; curso de pós-graduação; a situação funcional; o regime de trabalho e o ano de docência na Educação Superior, entre outros. Sobre a nomenclatura Diretores de Curso, destacamos que a mesma assume diversas terminologias dependendo das questões regionais e da instituição, dentre elas Coordenador de Curso, no entanto com as mesmas atribuições.

Ao se deparar com as informações no quadro acima, observa-se que de 10 (dez) diretores de curso entrevistados, a maioria deles estudou em instituição de Educação Superior pública, sendo, assim, a responsável pela formação dos participantes da pesquisa, trazendo, muitas vezes, repercussões na maneira de pensar o direito à educação.

Desse modo, é de suma importância enfatizar a relevância em saber em qual instituição tiveram sua formação inicial, pois pode refletir dessa maneira sobre as histórias de vida, concepções históricas e sociais, melhor compreensão dos saberes e das concepções de ensino, influenciando no desenvolvimento de metodologias mais eficazes, sempre na direção da construção e da reconstrução no âmbito da educação (RODRIGUES, 2012).

Percebe-se, neste estudo, que apenas um professor não tem mestrado e/ou doutorado (D6), o que demonstra que as instituições estão investindo nos seus professores, sendo esses todos efetivos. Outro ponto de destaque foi o número de diretores com regime de trabalho, sendo de dedicação exclusiva a maioria; isso implica dizer que tanto a segurança quanto a dedicação fazem com que se tenha

uma maior atenção para desenvolver atividades de forma mais tranquila, sem a precarização das horas excessivas de trabalho, do desenvolvimento em várias instituições, sem a instabilidade tão comum às relações capitalistas, podendo, assim, deixar o profissional totalmente cansado e desmotivado, interferindo no seu desempenho.

Percebe-se, também, que a maioria dos entrevistados tem entre 20 e 30 anos no exercício da educação superior, o que pode ser referência para justificar maior grau de maturidade, uma vez que possuem mais experiência na prática pedagógica.

Rodrigues (2012) afirma que o fenômeno nos leva a inferir que o tempo de atuação na docência pode influenciar sobre seus saberes pedagógicos, tornando-os mais competentes e seguros, o que pode repercutir em uma melhor qualidade na aprendizagem dos seus alunos.

3.2.1 Procedimentos éticos

No que tange aos aspectos éticos, inicialmente, resolvemos elencar uma articulação dialética entre o *modus operandi* da pesquisa e os preceitos éticos suscitados por meio das escolhas praxiológicas e as intencionalidades que as guiaram. Assim, inicialmente, entrou-se em contato com a Reitoria da UEMA, levando uma solicitação da orientadora desta pesquisa (APENDICE A); em seguida, o encaminhamento que possibilitou o contato com as direções de cursos e, posteriormente, com os alunos, viabilizando, dessa maneira, a aplicação do Termo de Compromisso e Livre Esclarecimento dos questionários e entrevistas. Assim, realizou-se, na referida universidade, um levantamento, contendo o número de cursos de graduação de alunos com deficiência, matriculados, especificando cada uma delas. Dentre os cursos da UEMA, em São Luís, onde a pesquisadora é docente, de um total de 36 (trinta e seis) cursos com alunos com deficiência e outras necessidades específicas, encontrou-se apenas em 10 (dez) cursos alunos com deficiência visual e física, e, nos demais cursos, encontraram-se alunos com outras necessidades específicas matriculados. É importante dizer que em todo o contexto da UEMA, incluindo capital e interior, tem-se um total de 101 (cento e um) cursos.

Houve, também, visitas ao Núcleo de Acessibilidade (NAU) da UEMA, com o objetivo de levantar informações e dados de alunos com deficiência matriculados e atendidos pelos serviços oferecidos pelo referido Núcleo. Além disso, foram

visitados os cursos em que os alunos com deficiência estavam matriculados e, logo em seguida, foi-se ao setor responsável pelo processo seletivo de acesso aos cursos superiores, denominado Divisão de Operação de Concursos Vestibulares (DOCV), órgão responsável pelo Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES).

Tais setores forneceram o quantitativo de alunos com deficiência matriculados e quais as deficiências autodeclaradas, disponibilizando informações pertinentes aos turnos e períodos, sendo que essa relação foi solicitada por endereço eletrônico institucional. Faz-se necessário esclarecer que, durante esta etapa da pesquisa, não houve a obtenção de maneira conclusiva das informações anteriormente solicitadas, pois os órgãos responsáveis não as possuíam em suas bases de dados.

Após a autorização dos participantes da pesquisa (Diretores de Curso e alunos) e gestores de órgãos direto ou indiretamente envolvidos (Reitoria e NAU), foram feitas as apresentações; logo após aplicaram-se os questionários de perfil e as entrevistas semiestruturadas, sendo que as perguntas das entrevistas foram previamente elaboradas com amplas possibilidades de respostas dos depoentes.

Para a realização da coleta de dados houve, preliminarmente, aproximações com diretores de curso dos alunos com deficiência. Tais aproximações serviram para esclarecer, acerca da investigação, suas intencionalidades e caminhos metodológicos, agendando posteriormente as entrevistas, considerando a disponibilidade de cada participante do estudo.

Destacamos que foi distribuído o termo de consentimento livre e esclarecido que os participantes tiveram ciência e assinaram. Por outro lado, o projeto não foi submetido ao Comitê de Ética, mesmo sabendo que a pesquisa envolve seres humanos, que podem se sentir expostos. No entanto, mantemos o sigilo e buscamos informações que não os expusessem. Diante disso, recomendamos considerar a real necessidade de todas as pesquisas que envolvam seres humanos passem por esses trâmites institucionais.

3.2.2 Cursos Frequentados

Em relação aos Alunos com deficiência, esses se encontravam frequentando os seguintes cursos: Geografia; Pedagogia; Letras; Ciências Sociais; Administração; Direito; Agronomia; Medicina Veterinária; Engenharia Civil e Engenharia da

Computação, sendo que 7 (sete) pertencem ao sexo masculino e 3 (três) ao sexo feminino, com faixa etária entre 19 a 38 anos, dos quais, 6 (seis) possuem deficiência física, sendo 1 (um) com Paralisia Cerebral e Lesão Modular e outro com Paralisia Cerebral Diplégica e 4 (quatro) com deficiência visual, sendo 2 (dois) com baixa visão e 2 (dois) com cegueira.

Essa amostra nos permitiu realizar a pesquisa de maneira consistente e contribuirá com outras que surgirem após esta, tendo em vista o momento de discussões acerca da inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior; cabe evidenciar, ainda, que 70 % (07 alunos) de todos os alunos pesquisados ingressaram na universidade por meio do sistema de reserva de vagas. Esse fato mostra que cotidianamente este público está conquistando seus direitos, e que estes sejam respeitados.

3.2.3 Critério de inclusão e exclusão dos participantes

Esclarece-se que, na universidade pesquisada, no período de 2015 a 2018, localizou-se um total de 70 (setenta) alunos com deficiência (100% do universo), de acordo com a base de dados da instituição, distribuídos nos *campi* da capital e do interior. Dentre esses, 37 (trinta e sete) encontravam-se frequentando os cursos na capital e 33 (trinta e três) no interior. É importante apontar que, na universidade pesquisada, encontra-se, no período de 2015 a 2018, o universo de 14 (quatorze) cursos com alunos com deficiência, sendo que apenas 10 (dez) participaram da pesquisa, fato que se deu devido à escolha de amostragem. Outro dado importante é que, dos 14 (quatorze) cursos, 11 (onze) são bacharelados e 3 (três) licenciaturas, mostrando assim que os alunos com deficiência estão adentrando aos cursos de maior concorrência, ou seja, Direito, Engenharia da Computação, Engenharia Civil, Administração, Medicina Veterinária e Agronomia.

A escolha dos participantes deu-se em virtude da viabilidade temporal e espacial, priorizando-se alunos que ingressaram no período de 2015 a 2018, momento em que se evidenciou uma demanda muito grande desses indivíduos com deficiência por vagas na Educação Superior, ocasionada pelas políticas internas e externas voltadas a esse público.

O critério de exclusão consistiu na prioridade a apenas um aluno por curso, na perspectiva de demonstrar um panorama de como este processo está se dando em cada estrutura da engenharia institucional dos cursos de graduação que

possuíam alunos com deficiência. Sendo assim, alguns alunos foram excluídos da investigação apesar de possuírem os critérios de escolha e considerando a viabilidade e as limitações espaço-temporais.

Além dos discentes eleitos para a investigação, foram selecionados 10 (dez) diretores de curso, considerando que estes estão diretamente ligados com os alunos no processo de acompanhamento da implementação de políticas educacionais na Educação Superior, sendo este profissional o mediador entre alunos e professores. Foi escolhido um diretor de cada curso que possuía alunos com deficiência e que foram participantes desta investigação.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa foram entrevistas semiestruturadas (Com alunos e diretores de curso) e *questionário de perfil* (este somente com os diretores de curso).

No que diz respeito a Fichas de Cadastro (APÊNDICE B), estas foram preenchidas por alunos e diretores de curso- na tentativa de configurar a dinâmica pessoal e uma coletânea de dados, um arquivo, ou seja, um banco de dados, que reúne todas as informações que contribuirão para o reconhecimento sobre os participantes da pesquisa.

Em relação às entrevistas, foram aplicadas por meio de dois roteiros, contendo 12 (doze) perguntas em um (APÊNDICE C) e 10 (dez) em outro (APÊNDICE D), sendo um destinado aos alunos com deficiência e outro aos diretores dos cursos. As abordagens das questões estão diretamente relacionadas ao contexto da Educação Inclusiva. As questões foram apreciadas pela orientadora e pelos integrantes do grupo de pesquisa GEPES (Grupo de Estudos e pesquisas em Educação Especial)

Outro instrumento utilizado para realização da pesquisa refere-se ao questionário de perfil; que possui 10 (dez) questões relacionadas à identificação e perfil dos diretores de curso dos alunos com deficiência, com o objetivo de recolher dados não mencionados nas entrevistas, mas que venham a ajudar na configuração do local de investigação, além de situar os atores da pesquisa na dinâmica institucional do estabelecimento pesquisado (APÊNDICE E).

Ao se tratar dos alunos com deficiência, participantes desta investigação, aplicou-se a entrevista semiestruturada por entender que, através dela, pode-se alcançar melhores resultados.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

Para o alcance dos objetivos propostos anteriormente, foram utilizados fundamentos da pesquisa qualitativa, descritiva e analítica, tendo como suporte teórico-metodológico as análises de conteúdo de Bardin (1977), aplicando-se questionários de identificação e entrevista semiestruturada com diretores de cursos, e alunos com deficiências.

Os procedimentos de coleta de dados contemplaram, inicialmente, os seguintes itinerários: realizou-se uma revisão bibliográfica e documental, na perspectiva de análise do discurso oficial presente na moldura legal e nas elaborações teóricas dos autores envolvidos com o campo da Educação Especial no Brasil e, em especial, no Estado do Maranhão. Nesta etapa da pesquisa, foi elaborado um levantamento em livros, periódicos, anais publicados em congressos, plataformas da Capes e Scielo, realizando o fichamento, a resenha e o resumo das referências encontradas.

As entrevistas foram aplicadas com diretores de curso e alunos com deficiência da UEMA. As questões das entrevistas foram elaboradas juntamente com a orientadora desta pesquisa. Nesta etapa, foram agendadas as entrevistas, junto aos participantes da pesquisa, em horários diversos sem prejudicá-los, com o objetivo de esclarecer minuciosamente as intenções do estudo. Faz-se necessário enfatizar que foi unânime a aceitação dos alunos em participarem da pesquisa; o mesmo não se pode dizer em relação aos diretores de curso. Destacamos que os Termos de Consentimento e Livre Esclarecimento com essa aceitação estão registrados em documentos e estão arquivados. Todas as entrevistas foram gravadas e possibilitaram o acesso a todos os dados e informações importantes para o estudo, além da observação das entonações, movimentos e expressões dos participantes da pesquisa. As entrevistas ocorreram com perguntas e respostas gravadas no celular, garantindo toda segurança e lisura do processo.

Após a aplicação de cada entrevista, logo foram realizadas as transcrições, explicitando os discursos, repetindo a ação diversas vezes, para maior apropriação dos elementos presentes nas falas dos depoentes. Tais elementos alocados nas

entrevistas contribuíram na alimentação de dados e informações que auxiliaram no esmero das questões que envolvem o objeto de pesquisa desta tese.

Ainda se realizou o agrupamento das respostas de acordo com as semelhanças e o significado das informações apresentadas, seguindo um esquema lógico e objetivo. Assim, com o desfecho do tratamento do material coletado, foi elaborado um estudo preciso que venha a dar conta das categorias que, posteriormente, foram reunidas em unidades temáticas. Sobre os alunos, estes foram selecionados por serem deficientes e por estar matriculados nos cursos da UEMA.

Concomitante à aplicação de entrevistas e questionários, realizou-se a apreciação da dimensão documental, na perspectiva de analisar se os dispositivos legais contemplavam ações direcionadas ao processo de inclusão de alunos com deficiência na UEMA. Os documentos contemplados foram os Projetos Político Pedagógicos (PPPs) dos cursos que possuíam alunos com deficiência matriculados, num total de 10 (dez) PPPs, que nos auxiliaram para a configuração de alguns aspectos da Educação Inclusiva na UEMA, em especial para conhecer quais os cursos que possuíam em sua estrutura curricular ações voltadas à inclusão.

Por fim, foram realizadas visitas a espaços educativos da universidade investigada, em especial, às salas de aula e direções dos cursos selecionados, nos diversos espaços acadêmicos oportunizados pela instituição. Essas observações foram realizadas semanalmente, em um período de agosto a dezembro de 2018, sendo que esta não foi utilizada como técnica de coleta, mas, sobretudo, para interagir com os participantes, conhecê-los e observar a dinâmica das relações e interações deste com a instituição.

Dessa forma, uma vez aplicados os instrumentos de coleta de dados e feitas a apreciação das informações coletadas, imprimiu-se a marca investigativa, reconhecendo as contribuições dos autores e respeitando um movimento *praxiológico* em que teoria e prática dialogam constantemente.

3.5 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados, ainda que não se dissocie das demais fases, tem como objetivo compreender o que foi coletado, confirmar ou infirmar os pressupostos da pesquisa e ampliar a compreensão de contextos para além do que se pode verificar nas aparências do fenômeno.

Para a análise dos dados e informações mediante os instrumentos acima mencionados, elegeu-se a técnica de análise de conteúdo por entender que tal caminho metodológico viabilizaria os desvelamentos dos discursos dos participantes da pesquisa, tornando possível entender o que está nas entrelinhas. Nessa perspectiva, lançou-se mão da visão de Bardin (1977), que destaca que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de elementos discursivos e comunicacionais, visando obter, por procedimentos organizados, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (mensuráveis ou não) que possibilitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis, inferidas) destas mensagens.

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2011, p.37)

Diante disso, entende-se que essa técnica permite a compreensão dos sentidos, das suas intencionalidades e como estes se consubstanciam por meio dos discursos, constituídos de práticas e representações que se aproximam e se distanciam do ideal que se construiu sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, sem esquecer as limitações e possibilidades oferecidas pela instituição investigada com seus participantes e ações engendradas.

A análise de conteúdo se somará às inferências, considerando que este processo oportuniza utilizar a dedução sobre os conceitos e ideias presentes nos conteúdos explicitados no estudo (CAMPOS, 2004). Na mesma ótica, coloca-se Gomes (2007), que defende para quem se faz inferência quando há a dedução de maneira lógica de algo sobre o conteúdo que está sendo analisado. Entretanto, a análise de conteúdo e o suporte dado pelas inferências só têm sentido quando se tem uma visão clara e atenta sobre as teorias (Teoria da Práxis articulada a dialética da Educação Inclusiva) e os conceitos (Educação Especial; Educação Inclusiva; Deficiência e Educação Superior, que norteiam as investigações (TRIVIÑOS, 1987). Todos esses procedimentos foram orientados pela tessitura elaborada por Bonfim (2007), que constrói um movimento de análise de conteúdo, o qual envolve os seguintes passos: inicialmente, realização de leitura flutuante das entrevistas; redução das entrevistas; decodificação do material por unidades temáticas; e análise e revisão das unidades temáticas.

Faz-se necessário destacar que a unidade entre teoria e prática será ponto de referência na análise em questão, no esforço contínuo de desvelar o conteúdo latente presente nas formulações.

Assim, acreditamos que o percurso teórico-metodológico estruturado com base nas unidades temáticas contribuiu, no sentido de organização e seleção de informações que julgamos relevantes, considerando que os elementos discursivos e os dados evidenciados nos forneceram subsídios para o alcance dos objetivos específicos.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS - O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Segundo informações fornecidas pelo Núcleo Interdisciplinar de Educação Especial (NIESP) da UEMA, a criação deste núcleo, no ano de 1998, foi uma das ações concretas de apoio à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior no Maranhão, por ter sido o pioneiro em desenvolver ações inclusivas. Com a implantação do NIESP, várias ações já foram realizadas, tanto no *campus* sede como em outros *campi* da universidade: formação continuada para professores, promoção de seminários, minicursos, cursos de extensão, e, desde 2002, oferta de cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, sempre com turmas de 45 alunos. Destaca-se que, apesar da criação do referido órgão ter se dado em 1998, somente no ano de 2000, publica-se uma resolução (nº 231 de 2000/CONSUN) legitimando a existência dele.

Nessa perspectiva, no ano de 2005 foi inserida, na estrutura curricular dos cursos de formação de professores, a disciplina Fundamentos da Educação Especial, constituindo-se de 60 horas-aula, divididas em discussões teórico-metodológicas acerca desse campo de estudos. De acordo com a Lei nº 10.436/02 (que reconhece a LIBRAS), dá-se ênfase à difusão de Libras no currículo dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2002a). Devido à inserção da disciplina de Libras nos currículos das IES, tornou-se necessário a realização de processo seletivo para contratação na área, atendendo às exigências legais da Lei nº 10.436/02, anteriormente citada. Enfatiza-se, entretanto, que ainda não houve realização de concurso público para profissional dessa área.

Convém ressaltar que a instituição já graduou 4 (quatro) alunos cegos, nos seguintes cursos: Letras, Pedagogia, Ciências Sociais e Geografia. No ano 2000 o núcleo dispunha de um aluno cego que exerce a função de estagiário, desenvolvendo suas atividades de transcrição, no turno contrário de suas aulas do curso de Administração (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2000).

Com relação à Política de Ações Afirmativas na UEMA, iniciou-se com o Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior-PAES (2012), com o estabelecimento de reservas de vagas para estudantes negros e de comunidades indígenas, os quais tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas

públicas. Essa ação foi instituída pela Lei Estadual nº 9.295, de 17 de novembro de 2010, a qual determinou a reserva de 10% (dez por cento) das vagas dos cursos de graduação da UEMA (MARANHÃO, 2010). Sobre as cotas para pessoas com deficiência, foi estabelecido, pelo Conselho Universitário (CONSUN), por meio da Resolução nº 820/2011- CONSUN/UEMA, de 1 de setembro de 2011, que seria destinado um percentual de 5% (cinco por cento) das vagas para este segmento (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2011). Tais exigências citadas anteriormente vão ao encontro e são vanguardistas em relação à política nacional materializada cinco anos após a UEMA, por meio da implantação da Lei nº 12.711/2012, que estabelece cotas para aluno com deficiência nas universidades públicas (BRASIL, 2012a).

Deve-se enfatizar que tanto as ações engendradas pela União quanto as políticas estaduais de Educação Superior voltadas à inclusão, implantadas pela UEMA, foram direcionadas pelo programa INCLUIR, que se caracteriza como um programa responsável pela criação dos núcleos de acessibilidade no ano de 2005 (CIANTELLI, 2015). Embora o programa tenha sido direcionado a estabelecimentos de Educação Superior da esfera federal, a UEMA constrói uma agenda de políticas para implantação de programa semelhante. Este programa coaduna com os movimentos de fomentação à inclusão de pessoas com deficiência excluídas socialmente por meio de acesso a espaços de socialização e aprendizagem inclusivistas.

Essas medidas foram tomadas a partir do Termo de Compromisso e Ajustamento de Conduta entre a Promotoria de Justiça Especializada na Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e a UEMA. Posteriormente, foi criada uma comissão para estudos sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência no Programa de Acesso ao Ensino Superior (PAES), por meio da Portaria nº 072/2012 – GR/UEMA, de 02 de março de 2012. Dessa forma, o aumento do acesso, a cada ano, de alunos com deficiência na UEMA, pode ser observado na tabela 4 e torna perceptível a emergência desse público-alvo nos processos seletivos desta instituição.

Tabela 4 - Demonstrativo do Sistema Especial de Reserva de vagas para pessoas com deficiência

SELETIVO	QUANTIDADE DE INSCRITOS	APROVADOS PARA 2ª ETAPA	CLASSIFICADOS	EXCEDENTES	ELIMINADOS
PAES/2018	69	61	19	13	37
PAES/2017	69	56	28	11	30
PAES/2016	36	28	10	7	19
PAES/2015	23	22	13	5	5
PAES/2014	24	20	12	5	7
PAES/2013	6	6	4	0	2
PAES/2012		Não houve vagas ofertadas			
PAES/2011		Não houve vagas ofertadas			
PAES/2010		Não houve vagas ofertadas			
PAES/2009		Não houve vagas ofertadas			
PAES/2008		Não houve vagas ofertadas			
PAES/2007		Não houve vagas ofertadas			
PAES/2006		Não houve vagas ofertadas			
PAES/2005		Não houve vagas ofertadas			

Fonte: DOCV/PROG/UEMA.

No que diz respeito à tabela 4, detecta-se que nos anos de 2005 a 2012 não foram ofertadas vagas para pessoas com deficiência na UEMA, pois a política ainda não havia sido implantada, apesar de já existir uma legislação que amparasse este público-alvo no que tange ao acesso a este nível de ensino. Nesse sentido, já existia, na agenda da educação universitária federal, o programa INCLUIR desde 2005, e a UEMA seguiu estas mesmas orientações apesar de pertencer à esfera estadual.

No que tange à existência de propostas de implantação de uma política mais efetiva da inclusão de pessoa com deficiência na UEMA, detecta-se que anteriormente, quase uma década, existiam discussões por parte dos setores e núcleos da universidade, tendo em vista ter sido constituída uma comissão orquestrada pelo reitor da época, o Professor Doutor Valdir Maranhão, o qual, por motivos de o mesmo ter uma filha com deficiência, mobilizou espaços de atuação e propôs, juntamente com a professora Marilda Rosa, a criação e implantação no ano de 1998 do NIESP, que, posteriormente, foi substituído pelo NAU. A professora Marilda Rosa, atualmente, é coordenadora do NAU e desenvolve atividades de docência voltadas à Educação Inclusiva nos programas de graduação e pós-graduação da UEMA.

Para a organização institucional das reservas de vagas, o Conselho Universitário estabeleceu um dispositivo legal (Resolução nº 820/2011

CONSUN/UEMA), que destinava o percentual de 5% (cinco por cento) de vagas para pessoas com deficiência, fazendo com que, em 2012, o vestibular contemplasse as referidas vagas para este público-alvo no ingresso em 2013 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2011).

Inicialmente, não houve envolvimento de todos os segmentos da universidade, apesar do apoio declarado por professores e servidores técnico-administrativos. Presume-se que a ausência de envolvimento por parte dos profissionais da universidade deu-se pela insuficiência de informações e pela “novidade” que a questão apresentava. Os nossos estudos anteriores (JESUS, 2012) e os depoimentos dos participantes deste nosso estudo de tese indicaram que muitos servidores se sentiam angustiados e se colocavam como não possuidores de traquejo metodológico e praxiológico para receber esses alunos. A dificuldade, inicialmente latente, fez com que a maioria das discussões não chegassem à comunidade universitária, ficando centralizadas na comissão constituída para tal fim. As barreiras não foram explícitas, porém as relações de poder e regimes de verdade ocasionaram em silenciosas resistências, que precisaram de um processo de sensibilização maior naquele momento.

O primeiro vestibular com reservas de vagas ocorreu em 2012, com vagas com acesso para 2013. No entanto, o primeiro vestibular com 06 (seis) alunos inscritos aprovou somente 04 (quatro) candidatos com deficiência, indicando que as ações ainda tímidas atingiram um quantitativo bem abaixo do esperado. O quadro aponta que, nos demais processos seletivos, houve um crescimento expressivo de alunos aprovados em decorrência, também, das políticas de inclusão consubstanciadas na escola pública e que antecedem a entrada do aluno com deficiência na Universidade, apesar da ausência de ações de mobilização e busca educacional voltadas a esses alunos.

Com base nos depoimentos dos participantes da pesquisa deduzimos acerca da eliminação de alunos com deficiência nesses processos seletivos apontados pelo quadro demonstrativo, que muitos de fato não apresentavam habilidades e competências suficientes e desempenho satisfatório para atingirem o mínimo exigido para aprovação, em virtude, muitas vezes, do ensino deficiente oferecido pelas suas escolas de origem, não conseguindo concorrer com paridade com os demais candidatos, além de que muitos não possuíam conhecimento sobre

as políticas de reservas de vagas e se inscreviam no sistema universal de acesso, concorrendo com os demais candidatos, muitas vezes, de maneira desigual.

Sobre os desafios enfrentados no que tange ao acesso da pessoa com deficiência na Educação Superior, destaca-se a visão de Chahini (2016), a qual explicita que, apesar de todo o conjunto de leis voltadas à inclusão de alunos com deficiência, visualiza-se que a prática não corresponde a um contexto efetivo de inclusão dos mesmos e /ou com as referidas necessidades na Educação Básica e, conseqüentemente, na Educação Superior. Sendo assim, concebe-se que as dificuldades enfrentadas são oriundas de resquícios da Educação Básica, que os levam a não ter acesso à universidade e são barrados desde o processo de ingresso.

Com base na afirmação anterior, e nos nossos estudos articulados à dimensão de nossa experiência docente nas escolas públicas e na universidade, acreditamos que outro aspecto importante diz respeito à percepção de que dos professores da escola pública aos pais desses alunos, muitas vezes, cria-se uma expectativa negativa em relação aos mesmos, fazendo com que não deem a devida atenção, incentivo e apoio para que estes concorram às vagas, ingressem e ocupem espaços enquanto alunos na Educação Superior. Acreditamos que essa apatia dos pais e de muitos professores esteja atrelada à ausência de informações a respeito dos direitos que estes sujeitos possuem e do potencial destes de adentrarem a universidade e alcançarem patamares de crescimento e desenvolvimento profissional e pessoal. Soma-se a isso a superproteção dos pais que, com base em um comportamento muitas vezes amedrontado e cheio de receios e contraposições, os excluem indiretamente e diretamente de uma vida digna e do acesso à cidadania.

Em 2014, o núcleo foi reestruturado, tornando-se o atual Núcleo de Acessibilidade da UEMA (NAU), através da resolução nº 886 de 2014/CONSUN/UEMA, instituindo, assim, sua existência. Visa, portanto, oportunizar a inserção e o acompanhamento educacional dos estudantes com deficiências, com diagnóstico de transtornos global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como os estudantes que apresentam dificuldades de mobilidade. Esses alunos devem ser assistidos pela Instituição, desde a sua inscrição no vestibular até o final de sua permanência com qualidade na IES.

Os candidatos que registram necessidade de atendimento específico no ato da inscrição do vestibular são acompanhados inicialmente pelo Núcleo. Existe uma

comissão no departamento de concursos e vestibulares responsável pela análise de toda documentação, conforme legislação, para verificar a situação do candidato que se submeterá ao pleito.

Após aprovação no vestibular e o ingresso na Universidade, os alunos são acompanhados de modo específico pela Instituição. Atualmente, na UEMA, são assistidos os alunos com deficiência física, baixa visão, cegueira, transtorno do espectro autista, com síndrome de Borderline, doença de Crohn, esquizofrenia, entre outros. Os acadêmicos são acompanhados por profissionais do Núcleo, entre eles, pedagogos, tradutor/intérprete de Libras, leitor, transcritor de Braille e Educador Físico com conhecimentos específicos na área (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, 2014).

O NAU oferece diversos procedimentos educacionais especiais, dependendo das características do comprometimento dos alunos, como apoio pedagógico (leitor, transcritor de braille, revisor, monitor especial etc.), atendimento educacional e metodologias especializadas.

Pesquisas realizadas com foco na inclusão na Educação Superior têm revelado as relações conflituosas das políticas de ações afirmativas na sociedade brasileira. Como observam Vargas e Gobara (2014), a Educação Inclusiva é um sistema educacional no qual os alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais frequentam as mesmas aulas que os alunos sem deficiência em escolas regulares, tanto públicas quanto privadas. Além disso, é garantido por lei que os alunos com deficiência recebam um profissional que os auxilie, e materiais pedagógicos para que possam acompanhar as aulas como os demais colegas da turma.

Muitas questões permeiam esse processo, por exemplo, a formação docente, a adequação curricular, a comunicação e a interação destas nesse universo amplo e complexo que é o acadêmico. De acordo com Vygotsky, Luria e Leontiev (2014), a interação é um fator primordial para o desenvolvimento humano, sendo assim, para que o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na educação superior sejam efetivados de maneira produtiva, obtendo a interação entre esses agentes que fazem parte do processo professor, aluno, e demais alunos; a base para esse relacionamento deve se fundamentar por meio de uma comunicação harmoniosa.

4.1 Análises e discussões dos resultados das entrevistas

Abordamos, nesta seção, a dinâmica das unidades temáticas, com base no Método de Análise de Conteúdo de Bardin (1977). O aporte escolhido nos orientou na seleção e na priorização de elementos discursivos que constituem a tessitura de dados e informações que oferecem um panorama da Política de Educação Inclusiva na Universidade Estadual do Maranhão, Campus Paulo VI, São Luís- MA.

4.2 Unidades Temáticas

Analisaremos as unidades temáticas com base nas entrevistas desenvolvidas, e, sempre acompanhadas de análise, valorizando a dinâmica discursiva dos participantes e dando ênfase às entonações, às terminologias e performances linguísticas. Assim percebemos no diálogo estabelecido com os alunos e diretores de curso, em suas falas, diversos entendimentos sobre Educação Inclusiva, sobre a UEMA, sobre o Núcleo, sobre a política de inclusão, acessibilidade, limites e possibilidades da inclusão, unidades temáticas estas que foram sendo formadas ao longo de sua existência, e opinião de vida, pois os indivíduos possuem características únicas, envolvendo cada um em diversos contextos.

A partir desse momento, procuramos explicar esses discursos dos participantes da pesquisa, apoiados na técnica de análise de conteúdo apresentada por Bardin (1977) e já citada, quando afirma que: Análise de Conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. (BARDIN,1977)

Foi nesse momento que destacamos as Unidades Temáticas, após ter sido feita a interpretação das falas e ideias dos participantes entrevistados. Diante disso, elencamos nesta pesquisa sete Unidades Temáticas, a saber: Concepção de Educação Inclusiva; Sobre o Núcleo; Sobre a UEMA; Política de inclusão; Acessibilidade; Limites e Possibilidades da inclusão e Trajetórias de Vida Acadêmica.

A seguir, são, primeiramente, apresentados os resultados obtidos com os diretores de curso e, posteriormente, com os alunos com deficiência.

No próximo item, trataremos das Unidades Temáticas selecionadas para esta pesquisa e continuaremos a dar destaque aos alunos com deficiência e aos

diretores de curso, como sujeitos da Educação Inclusiva nos cursos de Licenciatura e Bacharelado da UEMA.

4.2.1 Concepção de Educação Inclusiva

Para tanto, o primeiro questionamento feito aos diretores dos cursos entrevistados foi sobre o que entendiam por Educação Inclusiva.

As categorias de respostas mais encontradas na versão dos diretores de curso, foram: todos são iguais, que todos possam estar incluídos, uma ação ampla, oportunidades para todos, incluir todas as pessoas. Para tanto, nos baseamos no que defende Bardin (1977) de que devemos considerar para a escolha das categorias, uma análise numérica da frequência de ocorrência de determinados termos, construções e referências em um dado conteúdo.

Essas categorias apontam para um significado semântico da palavra educação inclusiva, onde 6 (seis) responderam que:

Educação inclusiva é aquela que aponta para que todos possam estar incluídos. (D2)

É no sentido geral oportunidade que a gente deve ter. (D3)

É incluir todas as pessoas. (D4)

É fazer a inclusão de todos. (D5)

É onde todos são iguais perante a sociedade. (D8)

É aquela educação para todos. (D9)

Das falas dos participantes, destaca-se que a maior parte, equivalente a 6 (seis) diretores, respondeu que Educação Inclusiva é aquela na qual todos possam estar incluídos, em um contexto mais amplo, independentemente de sua necessidade. Nesse sentido, inferimos que a Educação Inclusiva é concebida como sendo aquela em que todos possam estar incluídos, porém, observa-se que, de maneira genérica, muitos destacam sinais discursivos que se apresentam como algo distante da realidade. Destaca-se por meio das falas dos participantes desta pesquisa a respeito da complexidade do princípio de diversidade humana, no entanto, deixam claro as limitações e dificuldades de implementação de tal ideário. Assim, percebe-se que a inclusão destacada nas falas dos diretores é entendida como uma prática cotidiana não discriminatória, dialógica e democrática, considerando que esta abrange todos os sujeitos da escolarização, sendo que todos

são integrantes de uma sociedade, independente das dificuldades pedagógicas e sociais apresentadas.

Nessa perspectiva, entende-se que, na interação com a diversidade, há um despertar de maiores possibilidades de desenvolvimento e do respeito às diferenças no exercício das relações interpessoais, em uma sociedade democrática e cidadã. Assim, observa-se que muito do que é conclamado pelas políticas de inclusão ainda aparece de forma assistemática e tímida por parte dos diretores.

Segundo Sá (2018), o número de instituições que assumiram o compromisso de implantar de fato as políticas de inclusão na Educação Superior, na sua essência, para além da retórica, são poucas.

Porém, convém ressaltar que, segundo Stainback e Stainback (1999), inclusão é receber todas as pessoas, independentemente da sua deficiência, da sua condição social ou cultural em todos os setores ou instituições, em que sejam satisfeitas todas as suas dificuldades. A partir desse entendimento, verifica-se que educação inclusiva, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, constitui uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008). A inclusão aqui apresentada é compreendida como um movimento que não separa, envolvendo todos no contexto educacional, levando em consideração que todos são iguais e fazem parte de uma mesma sociedade, independentemente de suas características.

Um aspecto que chama atenção nos depoimentos é a visão de que a universidade não pode organizar e efetivar apenas ações voltadas a alunos e professores, sendo que o processo de inclusão é uma política que deve ser pensada e efetivada de maneira coletiva e dialógica. Neste sentido, Chahini (2016) destaca que se deve pensar que a Educação Superior inclusiva precisa estar baseada no ideário de que toda pessoa tem o direito à educação e que a possibilidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem envolve o desenvolvimento de sistemas, programas, planificações e estudos educacionais que considerem a diversidade de características e restrições de cada aluno em seus ritmos de aprendizagem e em suas vicissitudes educacionais específicas.

Além disso, nas falas dos diretores de curso, observa-se que há uma alusão à ação dos professores, destacando que os mesmos organizam ações inclusivistas,

porém muito ainda está circunscrito à dinâmica ideológica e, muitas vezes, com grande efetividade pedagógica. Corroborando com essa perspectiva a visão de Jesus (2012), que afirma que os professores estão sensíveis à causa da inclusão e reconhece que é preciso fazer mais, porém estão desenvolvendo um trabalho no universo acadêmico, no qual demonstram estar contribuindo para uma mudança paradigmática em relação à aprendizagem do aluno com deficiência.

Entrecruzando as respostas dos diretores de curso com o que foi expresso pelos alunos, quando disseram que: “[...] é a inserção desse aluno no caso dessa pessoa na sociedade” (A2), assim como o A5 que destaca que é “a pessoa ser incluída no âmbito social com suas adaptações”, entendemos que dentre os alunos há opiniões divergentes quanto ao conceito de educação inclusiva, o que pode ser observado nas respostas, que determinam que a Inclusão é algo restrito ao âmbito escolar formal:

Eu entendo por inclusão é incluir, é eu estar na faculdade, é o apoio ao aluno, é orientar o aluno a fazer algo (A6)

É colocar alunos com deficiência em uma política que eles tenham mais acesso à educação de modo geral, tanto nas universidades quanto nas escolas de ensino médio e fundamental. (A10)

Já o A3 diz que inclusão é colocar o deficiente no meio social. Agrupando as respostas dos alunos, podemos deduzir que para esses participantes a Educação Inclusiva pode ser compreendida como incluir alguém, alguma coisa. (A4)

Apesar de genéricas, as falas (APENDICE F) (APENDICE G) dizem muito sobre as barreiras e dificuldades enfrentadas pelos sujeitos discursivos, as segregações e situações de exclusão social. As falas são permeadas pela dimensão existencial e concreta de suas vivências objetivas e de repercussões subjetivas. Outro aspecto é o conhecimento acerca da legislação e moldura legal sobre a categoria inclusão, sendo perceptível com base nos dados e nas falas que eles possuem uma compreensão sobre seus direitos e sobre os processos que os excluem (CHAHINI, 2006)

Destacamos que historicamente há dificuldade das pessoas com deficiência frente ao mundo do trabalho, uma vez que, às vezes, são levadas a ocupar funções hierarquicamente desvalorizadas, tendo em vista a expectativa e visão que recrutadores de pessoal lhes delegam. Tal atitude invisibiliza, estigmatizando-as e ocultando as suas potencialidades.

Assim, a maior parte direciona o conceito para uma visão mais ampla, sendo este aspecto observado para além da universidade e das questões meramente educacionais ou escolares, contemplando a relação desta política com os aspectos mais gerais da sociedade, enquanto uma prática que se dá para além dos muros institucionais, nas relações humanas e no mundo laboral. Nesse sentido, Omote *et al.* (2005) esclarecem que o meio social se constitui em um dos fatores de maior relevância para a operacionalização da Educação Inclusiva, e que a comunidade universitária, especialmente os professores, tem papel fundamental na promoção do ensino inclusivo.

Compreende-se que os depoimentos dos participantes, permeados por uma consciência e uma coerência terminológica e conceitual, estão diretamente relacionados ao lugar de fala orientada pelo ser e fazer universidade. Além disso, as informações sobre inclusão estão sendo disseminadas com maior facilidade pelas instituições que militam em prol da questão da inclusão e, sobretudo, por muitos destes alunos estarem envolvidos com movimentos em defesa desta causa.

Outra questão relevante presente nas narrativas é a necessidade de uma inclusão arquitetônica como ponto de partida para outras políticas, envolvendo adaptações de espaços que garantam a plena acessibilidade. A definição de inclusão, segundo o dicionário Luft, é abranger, compreender, inserir, introduzir ou fazer parte (BARBOSA, 2005). Para Mantoan (2006, p. 19), “Educação Inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escolas e salas de aula onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas”. No entanto, o que chama atenção é a percepção que estes possuem da engenharia social, as relações de poder e os regimes de verdade que promovem a discriminação, a relação das figurações sociais e a necessidade de enfrentar as intempéries a que são subjugados, não somente em contexto universitário, mas, sobretudo, em todos os espaços sociais.

É importante perceber como esses alunos e diretores dizem entender a Educação Inclusiva, pois só assim podemos respeitar o outro nas suas especificidades, recebendo todos em respeito à diversidade. Destacamos, também, que todo o olhar sobre a Educação Inclusiva como direito humano voltado à cidadania necessita de uma visão permeada pela criticidade de cada um dos envolvidos na problemática investigada, que possibilite a promoção de diagnósticos e planos estratégicos situacionais, levantando contradições que envolvem o

processo, pois, a partir dessa compreensão, poderemos refletir e praticar o respeito ao outro nas suas especificidades.

Outro destaque é em relação “a necessidade de tratamento igual a todos os alunos”, “independente da deficiência” (D2) como se este universo fosse tangível de padronizações, sendo aconselháveis as relativizações e adaptações comunicacionais junto a este público-alvo, já que as barreiras de comunicação muitas vezes causam evasão, considerando que são um entrave à qualidade pedagógica da ação educacional.

Em conformidade com as questões anteriores, Omote *et al.* (2005) relatam que as ações favoráveis pertinentes para a inclusão por parte dos professores e sua capacitação para desenvolverem estratégias inclusivas não são garantias que constroem uma educação inclusiva, pois eles carecem de suporte de várias ordens com a finalidade de desenvolver atividades adequadas. Para tanto, há a necessidade de construção de uma cultura inclusiva no interior das escolas e comunidades em geral.

4.2.2 Sobre o núcleo

Nesta Unidade Temática, consideramos a atuação do NAU-UEMA, sua forma de trabalho e contribuições, os eventos e atividades e a avaliação deles sobre o órgão. Nesse sentido, quando foi perguntado aos diretores de curso se eles conhecem o NAU, se têm participado das atividades e eventos promovidos pelo núcleo, e qual a sua avaliação sobre esse órgão, os diretores assim se pronunciaram:

[...] sim, acho esse órgão superimportante para qualquer Universidade, a avaliação é positiva [...] (D1)

Sim [...] conheço, sei que existe, acompanho um pouco, assim de longe o trabalho deles [...] eu não saberia avaliar. (D4)

Sim, eu acho que para uma universidade pública com todas as dificuldades que tem, para mim eles fazem um trabalho exemplar, porque tem toda essa estrutura, tem laboratório para atender, tem máquina de braile para fazer leitura [...], então eu não vejo assim, nada que desaponte. Na minha visão, não falta nada do núcleo, falta do lado daqui, porque digamos assim [...] oferecer uns cursos, palestras. (D5)

Sim! Porém de forma tímida, pois quando se começa a tratar desta questão ficam poucas pessoas, mas apesar de todo esforço acredito que é necessário haver mais divulgação e trabalhos que envolvam alunos e professores. (D7)

Sim, sempre que existem, que acontecem os eventos relacionados à acessibilidade trabalhados pelo núcleo, nós sempre estamos lá como ouvintes, participando. Nossa avaliação é que o núcleo veio para somar junto à instituição, dando o apoio devido ao processo de inclusão. (D8)

Sim. Participei de alguns eventos, mas acho que deveria ter participado mais, pois são realidades que não estamos habituados no nosso cotidiano e às vezes ficamos sem saber o que fazer diante de determinadas situações. (D9)

Sim, e faço parte da comissão de acessibilidade da UEMA [...] o NAU vem realizando um trabalho de assistência e assistência de acompanhamento bom, e apresenta, no seu quadro, profissionais de várias áreas. (D10)

A partir das declarações dos entrevistados, podemos inferir que o NAU é reconhecido como uma referência quando o assunto é a inclusão de alunos com deficiência na UEMA. No entanto, observa-se que 03 (três) diretores se dizem com dificuldades de avaliar as ações do Núcleo, pois consideram isoladas e, por isso, não conhecem o Órgão e não participaram de suas atividades. Segundo os mesmos, há uma desarticulação entre as ações propostas e as ações efetivadas, visto que, muitas vezes, há imposição de ações não contínuas, porém, o núcleo é bem avaliado por 07 (sete) diretores que o conhecem e o percebem como um instrumento a serviço do processo de inclusão com alunos com deficiência, realizando eventos e contribuindo com o enriquecimento das experiências dos profissionais da UEMA. Dentre esse percentual de 07 (sete) diretores, 01 (um) diretor diz conhecer, porém sem participar diretamente, apesar de avaliar muito bem as atividades do núcleo. Destaca-se, com base nos depoimentos e na apreciação dos projetos pedagógicos dos cursos investigados, que há um déficit nas divulgações das ações do órgão, que poderiam transformar as suas práticas mais dinamizadas e atuantes, envolvendo a comunidade e tendo uma participação mais efetiva junto aos cursos ;ainda com base nesta análise, constatamos que existe uma falta de priorização na agenda dos diretores de curso de estarem mais próximos da ação do mesmo.

A partir das exposições anteriores, Mendes (2018) diz que os núcleos têm por objetivo aplicar medidas que se propõem a corrigir barreiras e desigualdades das mais diversificadas, sendo elas sociais, raciais, físicas, religiosas, étnicas de gênero e que foram cristalizadas ao longo de um processo histórico de exclusão.

Outro aspecto relevante é a presença de comissões de acessibilidade por centro, constituída por um professor de cada curso, que legitima as ações, que constrói espaços de discussão e de ampliação do debate e decisões, entretanto,

essas comissões não são vinculadas ao NAU, e, sim, à Reitoria, estando circunscritas aos centros, promovendo, com isso, uma desarticulação das iniciativas propostas.

Entrecruzando as respostas dos Diretores com o que foi expresso pelos alunos, sobre a atuação e a visibilidade do NAU, 07(sete) alunos afirmam conhecer o núcleo e suas atividades (A2, A4, A6, A7, A8, A9, A10)

Já, assim, eu fui uma vez ao NAU. O NAU precisa ter um psicólogo no Núcleo para poder ajudar o professor e os alunos. (A2)

Sim, conheço, Órgão que tem que fazer o papel, é um órgão de acessibilidade; ele veio somente fazer essa atuação com os alunos com deficiência na Universidade. (A4)

Eles que me procuraram, me ligaram e me apresentaram o núcleo, porque até então não conhecia; então, acredito que eu frequento (A6)

Eu acho que o NAU é muito importante para toda a nossa Universidade. Primeiro eu acho que ele é muito escondido, pouco visibilizado na UEMA. Se você não procura, você não conhece o NAU e então eu acho que falta ainda eles escutarem um pouco mais no sentido de que se você não procurar, eles não te procuram. Eu acho que falta um cuidado um pouco maior; não falo por mim, mas já vi alguns casos de pessoas que nunca tinham ouvido falar sobre o NAU (A7)

Sim, conheço e acho que precisa melhorar. Inclusive, me deram um questionário para eu responder assim que eu entrei na UEMA, perguntando quais as minhas dificuldades; eu respondi, mas nunca vi nenhuma melhoria, nenhum resultado. Por exemplo: falei sobre a questão do restaurante e da biblioteca, e sobre a entrada do prédio da veterinária, pois desço no ponto final para poder entrar pelo hospital veterinário, porque eu não consigo entrar pela frente do prédio, é terrível para alguém entrar. Tudo isso eu coloquei como dificuldades no questionário e nunca vi nenhum resultado. (A8)

Tipo assim, quando eu precisava de alguém para me auxiliar no laboratório eu ia lá e me ajudavam, mas assim agora não estão muito presentes. (A9)

Sim. Eu tenho uma percepção muito boa, me ajudam bastante nos textos, mas quando entrei na universidade não tinha ninguém para fazer essa ampliação; então, tive muita dificuldade. (A10)

Esclarecemos que 03 (três) alunos (A1, A3 e A5) não conhecem o NAU, sendo este percentual expressivo no que diz respeito à visibilidade do mesmo. Todos concordam que há necessidade de maior divulgação das ações e atividades e que há a ausência de alguns profissionais. Falta conexão com a comunidade; e um problema também detectado é a ausência de retorno e intervenções sobre as dificuldades dos alunos.

Não, ainda não conheço. Eu acho que é porque é pouco divulgado. Eu ainda não tive nenhuma informação ainda sobre ele. (A1)

Não, se já me apresentaram eu não lembro agora. (A3)

Só ouvi falar, se não me engano não, já me chamaram para trabalhar lá, mas eu não aceitei, não cheguei a conhecer profundamente. (A5)

É perceptível que o núcleo citado promove inclusão, apesar de suas limitações, muitas vezes, por conta da falta de investimentos mais consistentes, mas o faz por meio de esforços individuais e coletivos. Assim, observa-se que a universidade precisa dinamizar as ações do núcleo e torná-las mais visíveis junto à comunidade acadêmica e do entorno, de modo a atingir os objetivos educacionais do referido núcleo, a fim de integrar todos os alunos com deficiência ou não (JESUS, 2012).

Os depoimentos dos alunos nos levam a entender que estes sabem da existência do NAU e que o núcleo deveria dar uma assistência e apoio técnico ao processo de inclusão, mas não sabem como é o funcionamento dos serviços oferecidos dentro de sua política. Sendo assim, chamam atenção que a *intersectorialidade* pouco ocorre, e que, com isso, o NAU tem as suas ações fragilizadas.

Nesse sentido, Pereira e Chahini (2018) destacam que os núcleos de acessibilidade se caracterizam enquanto espaços que institucionalizam os serviços de educação especial na Educação Superior e constituem um recurso imprescindível para que os alunos com deficiência tenham condições de ingressar, permanecer e concluir eficazmente o curso de graduação, além de garantir a operacionalização da transversalidade prevista na política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Ainda sobre a atuação ideal dos núcleos de apoio, Brasil (apud MELO; SARAIVA, 2018) enfatiza que o desenvolvimento e a articulação dentro da dinâmica do tripé da universidade (ensino, pesquisa e extensão) compõem um dos eixos estruturantes para a edificação das políticas de acessibilidade, principalmente, dos núcleos, tanto no sentido de disseminar conceitos e práticas relacionados à inclusão, como o envolvimento e a participação de toda a comunidade acadêmica nesses projetos, através da implementação dos requisitos de acessibilidade. Diante disso, os núcleos de acessibilidade podem contribuir com o desenvolvimento de políticas educacionais e investigativas acerca da pauta da inclusão e se fortalecerem como instâncias que unam pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, fomentando o debate, a troca de experiência e o fortalecimento da melhoria da inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior.

4.2.3 Sobre a UEMA

A partir da análise do material coletado, destacamos outra unidade temática, no que diz respeito à atuação da Universidade junto aos diretores de curso na práxis junto aos alunos com deficiência; observamos a preocupação por parte da instituição em subsidiar ações, e incentivar o acesso e permanência de alunos com deficiência. Observa-se que a maior parte, equivalente a 09 diretores, aponta para a existência e o relevante trabalho desenvolvido por esta instituição. O depoimento do Diretor D1 reforça esta perspectiva:

A UEMA, onde nós estamos, ela já possui um Núcleo de Acessibilidade da UEMA que é o NAU, Então lá já tem uma equipe multidisciplinar que ajuda os cursos quando têm matriculados alunos com necessidades especiais. Então eles nos dão o apoio que precisamos, sempre mandam o intérprete, o psicólogo, o pedagogo, mandam pessoas que são formadas, têm habilidade em Braille. Mas em todo e qualquer caso o NAU está apoiando todos os casos da universidade, entretanto destaca que muito daquilo que é propalado acerca das ações desenvolvidas pela UEMA, através do NAU, está circunscrito mais ao âmbito da teoria e do discurso, tendo certas limitações em se efetivar na dimensão do cotidiano das práxis pedagógicas no estabelecimento investigado.

Assim, observa-se que 09 (nove) diretores de curso destacam a importância da universidade e as contribuições dos serviços de atendimento à pessoa com deficiência na instituição, em especial, o NAU que, segundo eles, agrega e direciona o trabalho. Porém, chamam a atenção para as dificuldades dos professores e a distância destes em relação ao ideal de uma universidade inclusiva.

Assim, quando questionados sobre como a universidade tem ajudado no trato dos alunos com deficiência, se expressaram da seguinte forma:

A gente tem uma parceria muito grande com o núcleo de acessibilidade da UEMA, com a Professora Marilda e o Adelmo, que tem sido fantástico. (D5)

Atendendo e acompanhando os alunos que ingressaram no ano 2018, os mesmos foram cadastrados e enviados os diagnósticos ao NAU. A medida que necessitam, buscam o setor. No caso da aluna com baixa visão, a impressão de materiais. (D10)

Já 01 (um) diretor (D3) afirma que a UEMA pouco contribui, sendo circunscrita apenas ao domínio discursivo e pouco efetivo nos resultados, faltando, segundo ele, mais atuação e efetivação daquilo que é proposto.

Muito pouco, muito pouco, muito discurso e pouca prática, tá... Muito discurso, nós sabemos que existe uma área, um setor que faz isto muito bem, mas o que eu percebo é que ainda está faltando uma ação, mais estratégias, estratégias mais atuantes no sentido que todos nós tenhamos essa compreensão maior e saibamos como lidar com esse tipo de pessoas, pois isso cria um problema para a gente (D3)

No que tange à presença do NAU, citado acima, sabe-se que em conformidade com Sonza e Salton (2018), referente às ações desempenhadas pelos núcleos, cabe ressaltar que há também toda uma dinâmica das instituições em prol do ingresso dessas pessoas em igualdade de condições com os demais, a permanência e o êxito de todos os alunos, independentemente de sua limitação.

É importante ainda salientar, segundo Melo e Saraiva (2018), que os núcleos de acessibilidade são elementos importantes na parceria das ações e mediações de acessibilidade no interior das academias para os alunos que precisarem do seu apoio, mas isso ainda não garante a inclusão de fato, pois, muitas vezes essas ações são de forma isolada e pontual. Ainda segundo os autores, faz-se necessário o engajamento de toda a comunidade acadêmica (docentes, discentes, servidores, gestores) voltados com o objetivo de garantir a inclusão educacional e social de todos.

Os diretores ainda destacam que a universidade tem realizado as ações devidas, porém as limitações da efetivação de tal política estão na dificuldade de pessoal em reconhecer as linguagens que envolvem a inclusão da pessoa com deficiência. Nos discursos, é possível perceber as dificuldades dos diretores na utilização dos termos técnicos da área, exemplificado pela insegurança em elaborar um discurso mais qualificado e substancial sobre estas pautas educacionais da inclusão na educação superior.

Diretores afirmam contribuir para a superação das barreiras de inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior, especificamente na UEMA, e são sensíveis a esta causa, reconhecendo as limitações e as potencialidades da referida universidade, tanto nos aspectos burocráticos quanto nas interações possibilitadas no interior deste estabelecimento.

Apesar da inconsistência nas informações sobre os projetos pedagógicos dos cursos, observa-se que 60% acreditam que os projetos contemplam essa discussão, dentre estes, além disso, destacam-se contradições nesta mesma fala, ressaltando que a política de inclusão está circunscrita apenas à disciplina de Libras. Já 40% afirmam que os projetos pedagógicos dos cursos contemplam as ações no sentido do atendimento às pessoas com deficiência na Educação Superior.

Ao serem questionados sobre a presença dessa discussão nos projetos de curso, nota-se um olhar atento e sensível para a reformulação da estrutura dos mesmos, entretanto, a visão de inclusão e da necessidade de discussão em

contexto curricular explícito ou oculto é percebida por alguns diretores como necessária, somente quando possuem nos cursos sob suas direções, alunos com deficiência matriculados.

Dentre os desafios evidenciados, estão a falta de divulgação das ações do NAU, as comparações indevidas e confusões terminológicas, envolvendo as deficiências, doenças, transtornos, sendo que se acredita que a falta de uma política mais efetiva de formação e acompanhamento seja a causadora de tais dificuldades, e que a instituição carece dinamizar mais o NAU, na busca de atingir os objetivos que preconiza, a fim de que a UEMA possa incluir todos os alunos com deficiência e sem deficiência, dando oportunidades de educação a todos, independentemente de seus impedimentos. Além disso, no que diz respeito às confusões terminológicas, destacamos que se torna extremamente complexo o trabalho institucional em que os sujeitos envolvidos possuem conceitos e significados diferentes para um mesmo objeto, sendo necessário que todos falem a mesma linguagem, e que a instituição, em evidência, utilize o mesmo conjunto de métodos e conceitos. (QUEIROZ, 2012)

Esse processo na verdade tem falhas, precisa de melhorias, eu creio que seja um acompanhamento da própria Instituição com o aluno diretamente. (A4)

Eu acho que é preciso que a universidade discuta as deficiências na sua adversidade; é preciso que a universidade se prepare estruturalmente; também eu acho que aqui na universidade já melhorou muito, mas a gente precisa melhorar muito (A7)

Em primeiro lugar, a infraestrutura é a mais complicada dentro da UEMA, para que um deficiente possa se locomover, não só a pessoa com deficiência física, mas com as outras deficiências; eu já olhei pessoas cegas pedindo ajuda para se locomover (A8)

Eu acho que cada período devia levar em conta e explicar para os professores que teriam um aluno especial, para eu não ficar no pé dele explicando toda minha necessidade, porque todo período eu tenho que explicar para cada professor, porque não tem alguém que chegou lá e conversou com ele (A9)

Como melhoria, deveria ter mais palestras, formações, métodos que a gente pudesse ser incluída socialmente, não só na universidade; para que a gente pudesse ter mais acesso à educação, pois se tem, mas com muita dificuldade (A10)

Diante do exposto, acreditamos que a estabilidade dos sistemas sociais depende da capacidade das instituições de absorver os conflitos e antagonismos que são inerentes à vida social, estabelecendo normas e padrões que orientam as ações dos indivíduos (GOFFMAN, 1963), sendo que percebemos esse direcionamento engendrado pela UEMA, com certas limitações já anteriormente enfatizadas.

Ainda ressaltamos que é no interior das regras institucionais que os indivíduos se tornam sujeitos, visto que suas ações e comportamentos são inseridos em um contexto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social. Assim, a UEMA, por meio de suas instâncias, órgãos e setores, com seus saberes, regras e práticas, molda o comportamento da pessoa com deficiência, tanto do ponto de vista das interações institucionais quanto das decisões que promovem ou não a aceitação de suas potencialidades, como dos sentimentos e preferências, ou seja, há uma imposição indireta da instituição, muitas vezes homogeneizadora sobre o sentido de ser um aluno público-alvo da inclusão.

4.2.4 Política de Inclusão

Nesta unidade temática, as declarações dos depoentes estão voltadas a uma visão restrita de Política Pública de Inclusão, sendo que, nos discursos dos diretores, a visão está direcionada apenas à existência do NAU, não entendendo os outros aspectos que envolvem a mesma, tais como, o acesso, a permanência e a aprendizagem com qualidade.

Assim, todos os diretores de curso, que correspondem a 10 (dez), declaram que a Política de Inclusão de alunos com deficiência na UEMA tem avançado, porém de forma tímida e precisando de certo aprimoramento, tendo em vista que, por meio das ações, há um aumento expressivo do acesso deste público-alvo. Em suas respostas, destacaram que, embora tenham aumentado esses percentuais, há a necessidade de um maior investimento na formação de professores e técnicos, tendo em vista ser um grande problema a relação entre estes e o alunado com deficiência. Além disso, com base em levantamentos preliminares obtidos, somente os gestores sabem da existência do NAU e se manifestaram da seguinte forma:

A política, acho que já tem uns oito anos, que já tem a política de inclusão social na UEMA, mas está com uns quatro a cinco anos que foi implantado o núcleo (NAU), voltado para isso, mas antes disso já havia o apoio de professores que eram empenhados na inclusão social de todos os cursos. (D1)

Foi muito louvável; já existia na gestão passada e continua através do Professor Gustavo (REITOR), essa política de inclusão com nossos alunos, esse olhar, essa preocupação que nossos gestores estão tendo. Essa política é muito bem-vinda através do NAU, dando esse suporte e garantindo um apoio para nós, docentes. (D2)

A política de inclusão da UEMA é uma das melhores das universidades que eu conheço; além de termos um núcleo específico dando apoio a essas

questões, verificamos, de forma geral, em todos os cursos essa preocupação de acolher, essa seria a palavra mais correta com relação a esses alunos com deficiência, nessa questão de fazer com que eles possam aproveitar o curso com maior qualidade possível de forma que eles acompanhem de igual para igual com os demais alunos. (D4)

Com política de cotas e pelas ações do núcleo de acessibilidade através das palestras, das visitas *in lócus* e o acompanhamento que eles fazem com os alunos (D5).

Acho que é uma ação importante, mas que de um modo geral ainda deixa muito a desejar. Na UEMA tem sido de grande valia os cursos que têm alunos com deficiência, mas ainda apresentam problemas, principalmente na relação docente-discente, falta de pessoal especializado, estruturas físicas adaptadas, maior divulgação, pois só os gestores sabem da existência da política (D9).

Com os avanços ocorridos, ou melhor, com o acesso das pessoas com deficiência ao sistema de ensino, elas têm chegado à universidade, mas penso que ainda são necessários vários fatores para contemplar essas pessoas, pois sem uma inclusão social de fato, a inclusão educacional ainda tem fragilidades. A UEMA tem buscado formas de ingresso e acompanhamento, mas necessita, ainda, de um aprimoramento, visto ainda ser recente esse trabalho. (D10)

Dizem ainda que a Política de Inclusão está circunscrita apenas à disciplina de Libras. Diante disso, a visão dos diretores em relação a esta política em contemplar os cursos somente quando possuírem alunos com deficiência é contrária à própria legislação. Sobre este aspecto, o documento Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior destaca:

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

Outro aspecto que precisa ser destacado é a contradição e a imprecisão sobre o funcionamento da política na UEMA⁷ e a não responsabilização dos docentes pelo sucesso ou insucesso das ações da política supracitada.

Ressalta-se, também, com base nas falas, que há uma precarização dos profissionais da Educação Especial da UEMA, considerando que apenas uma

⁷ Considera-se que as ações direcionadas pela Política de Inclusão desenvolvida na universidade citada estão circunscritas mais na dinâmica da moldura legal, funcionando de maneira muitas vezes insuficiente no que tange às demandas pelos serviços educacionais para o aluno com deficiência.

profissional possui vínculo com a instituição (coordenadora) e os demais são contratados que não possuem vínculo de estabilidade, ocasionando uma descontinuidade e desorganização do planejamento institucional voltado a esta pasta.

Castanho e Freitas (2005) chamam atenção para o fato de que as políticas de inclusão devem ser promovidas na academia, propondo ações relacionadas ao respeito à diversidade. Ainda segundo as autoras, as políticas de inclusão de alunos com deficiência não são suficientes para que haja mudança frente a educadores e alunos. Pois, segundo Chahini (2010), é imprescindível que a academia busque não só o ingresso na universidade, mas ofereça condições de acesso ao conhecimento desses alunos, possibilitando condições de acessibilidade nos prédios, nas interações, nas formações e nos recursos pedagógicos aos alunos com deficiência.

Ainda nessa linha de raciocínio, cabe salientar nas falas dos alunos sobre a temática a seguinte manifestação:

Por mim, pelo meu ponto de vista, ainda deixa a desejar, não sei no caso os outros estudantes; ela é pouco conhecida, porque se tivesse mais informações, divulgações, até mesmo as famílias já poderiam incentivar mais os jovens a fazer o vestibular para a UEMA, porque ele já teria uma acessibilidade. Estão tendo algumas, já percebi também que têm as rampas, as calçadas; eles estão fazendo essa mudança, então, eu acredito que depois dessa reforma que está sendo feita vai existir essa divulgação. (A1)

Entrei pelo sistema de cotas; se não fosse pelo sistema de cotas eu não entrava. Eu percebo pouco, porque eu não tenho muita convivência com muitas pessoas. Vendo aqui na UEMA, percebo que é razoável, eu não conheço muito bem. (A3)

Acho que a UEMA está basicamente fazendo aquilo que o ordenamento jurídico fala, que é destinar 5% das vagas para pessoas com deficiência, tanto em universidades, como também na área de emprego e concursos. Ela basicamente está fazendo aquilo que o ordenamento jurídico manda; nada mais que a obrigação dela como Instituição. (A5)

Eu vejo na questão de vagas. Vou citar o caso da engenharia da computação, só tinha uma vaga, ainda bem que só tinha eu para a vaga, mas vamos supor se tivesse mais pessoas. Não estou dizendo que não é para ter competitividade, mas deveria abrir mais vagas. (A6)

Eu acho que falta para as pessoas de fora, não de dentro, uma política desenvolvimentista, digamos, socioeconômica, cultural e social. Eu acho que tem pouca divulgação sobre o assunto porque eu tenho alguns amigos e eles nem imaginam que tem o núcleo de acessibilidade aqui na UEMA. [...] devia ter um jornal da UEMA mostrando a luta de acessibilidade, deveria ser divulgado na primeira página como tema central a ser divulgado no site da UEMA na plataforma de comunicação. (A7)

Eu percebo que é uma política muito boa, só que ela deveria ter grandes melhorias acerca do desenvolvimento dos deficientes, não só visual, mas de modo geral. (A10)

Cabe salientar que 09 (nove) dos alunos investigados são oriundos da Política de Reserva de Vagas para pessoas com deficiência, e apenas 01 (um) aluno não é cotista, justificando a não adesão, por julgar o sistema falho e incoerente. No entanto, os 9 (nove) participantes, cotistas, declaram que foi por meio do sistema de cotas que houve a melhoria do acesso e a devida mediação para que os sujeitos com deficiência adentrassem no espaço universitário.

Sobre a política de inclusão, alguns aspectos chamam a atenção na fala dos depoentes: inicialmente destacam a pouca divulgação acerca da existência dessa política, trazendo implicações na baixa procura por estas vagas na Educação Superior, em especial na UEMA. Além disso, enfatizam que a universidade vê como um problema a presença do cotista, tendo em vista a necessidade de mobilização de ações e programas para uma inclusão por meio de uma dinâmica intersetorial. Outro aspecto é a constatação de que a universidade faz cumprir a lei, simplesmente, por imposição do ordenamento jurídico, que destaca a exigência de 5% de reserva de vagas para este público-alvo. A burocracia também ganhou destaque, principalmente pelo reconhecimento de que muitos documentos são mobilizados pelos alunos para a garantia da inscrição e das matrículas (laudos, comprovações diversas).

Um aspecto importante de ser pensado é a representação social do cotista junto aos demais alunos e funcionários, sempre visto como incapaz e privilegiado. De acordo com BRANDÃO (2005), o sistema de cotas pode se transformar em uma estratégia limitada de acesso e também gerar rejeição. Ainda argumenta que restaria o aspecto social da política de cotas, ou seja, a possibilidade de discriminação em função da forma de ingresso, da necessidade financeira e da necessidade de reforço pedagógico.

Destaca-se, também, que a divulgação dessa política no Ensino Médio oportuniza aos alunos a escolha de um curso de acordo com a sua aptidão profissional e pessoal, além de esclarecer a dimensão legal que envolve a dinâmica da reserva de vagas para a pessoa com deficiência na universidade. Já as formações e palestras possuem grande relevância na quebra de tabus e

preconceitos, além de instrumentalizar familiares e servidores acerca das fortalezas e limitações do processo de inclusão.

Faz-se necessário a implementação de um conjunto de ações que vise ao acesso e à permanência com qualidade social, impedindo que este aluno, com deficiência e com dificuldades materiais e existenciais, fique em desnível em relação aos demais, ou abandone o curso por questões financeiras.

Percebe-se na fala dos depoentes que se faz necessário uma política concebida por um processo deliberatório, sendo mais ou menos democrático e participativo com grau plausível de participação da comunidade envolvida. Além disso, não constatamos a ocorrência de um ciclo dessa política que envolve desde a formulação, a execução, avaliação e a reprogramação, ressignificando as ações que não surtem os efeitos desejados e melhorando as que vêm ocasionando impactos substanciais com qualidade.

Dado o exposto, acreditamos ser a política de cotas no processo de inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior circunscrita à dinâmica das discriminações positivas, tendo em vista estas se constituírem como possibilidade de atribuição de tratamento diferenciado e equitativo a grupos historicamente discriminados na realidade da universidade maranhense com o objetivo de corrigir desvantagens causadas pela estereotipia, preconceito social constituídos pela discriminação negativa.

4.2.5 Acessibilidade

Outra unidade temática percebida na fala dos Alunos está relacionada a representações que eles demonstram possuir sobre Acessibilidade, quando dizem que:

[...] Acessibilidade é a necessidade que as pessoas precisam para se locomover, para poderem ir e vir, para estarem em todos os espaços, nos transportes públicos, nas vias públicas, calçadas, entradas nos prédios públicos, escolas, acessibilidade ainda não é tão facilmente percebida [...].
(A1)

[...] acessibilidade é dar acesso, de uma maneira mais ampla, mais facilitada para aquela pessoa que tem aquela necessidade. (A2)

Acessibilidade é dar o direito no espaço físico [...] nós temos também o lado da aprendizagem, os acessórios que não temos e isso falta muito. [...] acessibilidade é dar o direito de a pessoa se locomover, ouvir, expressar tudo dentro do contexto social. [...] acessibilidade é dar o suporte, direito à pessoa ter acessibilidade a muitas coisas. (A3)

É tornar o ambiente acessível para qualquer pessoa com deficiência. Ter libras em cada sala com um aluno surdo é um exemplo de acessibilidade. (A5)

[...] a acessibilidade é tornar a vida da pessoa mais fácil, seja ela a pessoa com deficiência ou não. (A7)

Eu entendo que sejam os lugares [...], acessíveis, um banheiro que não está apropriado para as necessidades daquelas pessoas especiais [...]. (A9)

Reunindo as informações apresentadas pelos alunos e inter cruzando com os diretores sobre acessibilidade, disseram que:

Pessoas com deficiência, aí não está estipulado se é física ou psicológica; para mim é justamente isso, não só a questão da acessibilidade física, mas é o apoio [...]. (D5)

[...] percebo, a primeira questão foi da acessibilidade pelo processo seletivo, porque foram os primeiros momentos em que eu fui constatar um tratamento especial. Onde eu trabalho foi, inclusive, o primeiro espaço a fazer rampas, por causa desse acesso à universidade [...]. (D7)

[...] acessibilidade como um todo, no próprio prédio, por exemplo: a direção de curso fica aqui em cima, então um cadeirante não conseguiria vir aqui ou fazer um protocolo na secretaria; um cadeirante não conseguiria chegar até aqui, mas assim são coisas da estrutura física do prédio que a gente não conseguiria resolver e algumas coisas que a gente antigamente falava assim: ah! Acessibilidade, só pensa em rampas, mas existem outras coisas que até mesmo em discussão com a prefeitura do campus que vemos em outros lugares, além da questão de rampa, temos a troca de um trinco de porta; já até questionamos isso com a prefeitura, nossos processos de PGA que viemos tratando com a prefeitura são essas recomendações, pois o que temos aqui no prédio são algumas rampas, temos um banheiro para deficiente que tem a porta um pouco mais larga; somente isso, mas estamos pedindo e mudando as cadeiras do nosso auditório, trincos e portas, mas essas coisas não dependem do curso e sim da administração, uma coisa que eu pedi e já observei em outras universidades é a sinalização do piso tátil. (D9)

Podemos inferir que a fala dos entrevistados, equivalente a 10 (dez) alunos, assim como 03 (três) diretores, D5, D7 e D9, conduz para o entendimento de que acessibilidade se resume aos aspectos físicos, sobre a infraestrutura, sendo que em uma perspectiva inclusivista, a acessibilidade precisa ser observada por um prisma mais totalizante, envolvendo também questões didático-pedagógicas. A partir das falas mostradas aqui, podemos perceber um direcionamento discursivo à concepção de acessibilidade como necessidade A1 D5 D9, como condição A2 A5 A7 A9 D7, e como direito A3. Nas três categorias, os participantes indicam a relevância da acessibilidade para pessoas com diferentes características, sendo que dois participantes (A7 e D5) explicitaram que a acessibilidade não é apenas para

pessoas com alguma deficiência física, mas para todos, indicando uma visão mais abrangente de acessibilidade.

No entanto, acreditamos que é perceptível que esses alunos possuem uma visão analítica das políticas engendradas pela universidade, sobre as dificuldades e fortalezas que este aspecto acarreta, considerando ser este o ponto de partida para a implementação de uma política de inclusão com qualidade social. Outro aspecto relevante é o olhar dos alunos para além dos muros da universidade, para a questão urbana e suas contradições infraestruturais e comunicacionais (JESUS, 2012)

De acordo com Manzini e Correa (2014), o conceito de acessibilidade se relaciona com alguma coisa para alguém, isto é, entre a pessoa e o objeto, diferentemente das barreiras atitudinais, que envolvem as relações entre as pessoas. Dentro dessa perspectiva, inclusão e acessibilidade se relacionam dialeticamente e, quando o processo de acessibilidade não atende aos princípios pedagógicos e arquitetônicos, não se garante a inclusão.

Na mesma perspectiva, Pavão (2015) afirma que acessibilidade se entende nas condições necessárias para o acesso, por meio do fomentar possibilidades de encontro com algo, que era antes inacessível, envolvendo não somente as pessoas com deficiência, mas todos os sujeitos que precisam de condições diferenciadas para poderem aceder e usufruir dos serviços ou espaços anteriormente inatingíveis ou negados. Já a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/ 2015, artigo 53, esclarece que acessibilidade “é um direito que garante a pessoa com deficiência, ou com mobilidade reduzida, viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (BRASIL, 2015, não paginado).

Assim, embora o panorama explicitado anteriormente remeta à crença de que as barreiras a serem vencidas são muitas e complexas em relação às condições de acessibilidade na UEMA, percebe-se que esta pode contribuir para a inclusão ou exclusão dos sujeitos, por meio de suas políticas e ações, e que os alunos com deficiência possuem consciência de tais limitações e possibilidades, que emergem no interior das relações político-institucionais. Sabe-se que a política de acessibilidade é uma das mais complexas, pois envolve grande investimento financeiro, e que precisa ser pensado a médio e longo prazo, e que, dependendo da percepção de administradores e gestores da instituição, pode se caracterizar como um problema de difícil diagnóstico e de soluções complexas.

Analisando as assertivas apresentadas anteriormente, os aspectos físicos são os mais recorrentes nos relatos dos alunos, seguidos de recurso material e humano. Julgamos que para os alunos com deficiência visual, a ausência de trilhas táteis e placas em Braille não disponíveis na UEMA dificultam a promoção da independência na locomoção e escolha por onde transitar. Destacamos que o campus da UEMA oferece banheiros adaptados (esclarecemos que muitos equívocos arquitetônicos são descritos por especialistas e visíveis nestes espaços no que tange à acessibilidade arquitetônica) e o prédio do estabelecimento é constituído apenas de térreo e sua estrutura não possui elevadores. Os recursos materiais e equipamentos que compõem o NAU vêm possibilitando aos estudantes desenvolverem suas atividades com maior autonomia dentro da universidade, no entanto algumas limitações já anteriormente citadas dificultam a efetivação do direito à educação com qualidade social.

As situações vivenciais enfrentadas pelos alunos em face das dificuldades de acesso e participação nos diferentes espaços da universidade foram agrupadas nessa categoria. Desse modo, foi possível reconhecer na fala dos participantes e em suas mais diversas e, às vezes, híbridas percepções, quais são as principais barreiras que limitam a permanência de pessoas com deficiência na universidade e quais dificultam um maior desenvolvimento pedagógico, considerando a ausência de muitos dispositivos que garantam a inclusão do ponto de vista curricular.

Apesar da inconsistência nas informações sobre os projetos pedagógicos dos cursos (tendo em vista a nossa intenção no uso desses dispositivos institucionais não incluir aprofundamentos, apenas apreciação) observamos que a maioria dos projetos contemplam essa discussão da Educação Inclusiva, no entanto somente circunscritas às disciplinas curriculares voltadas a área e que são ministradas apenas nos cursos de Licenciatura, especificamente nas disciplinas de Libras e Fundamentos da Educação Especial.

Assim, sobre os projetos de curso apreciados, faz-se necessário um olhar atento e sensível para a reformulação da estrutura dos mesmos. Além disso, a visão de inclusão e da necessidade de discussão em contexto curricular explícito ou oculto precisa ser incorporada pelos sujeitos desta universidade como necessária, e não somente quando possuem nos cursos alunos com deficiência matriculados.

Sobre as narrativas dos alunos a respeito do processo de acessibilidade na UEMA, faz-se necessário enfatizar que os participantes com limitações físicas

apontam que suas maiores dificuldades estão nos limites arquitetônicos de diferentes espaços da universidade. Dessa mesma forma, os alunos com deficiência visual percebem as limitações físicas, em conjuntos com as barreiras comunicacionais como sendo as dificuldades mais significativas.

Embora tenha sido apresentado nas falas dos depoentes que o conceito de acessibilidade gira em torno de questões físicas, houve uma ocorrência importante no que tange às barreiras em âmbito atitudinal e na comunicação. Nesse sentido, Mazzini e Correa (2014) e Pavão (2015) chamam atenção para a importância da eliminação desse tipo de barreira no ambiente universitário, no sentido de se promover a adequação do espaço arquitetônico, pedagógico e curricular compartilhado por pessoas que experimentam essas situações em que o contexto social para além da universidade não apresenta condições de acesso e permanência e com isso os exclui.

Por fim, sabe-se que, para além das proposições políticas e educacionais, a eliminação de algumas barreiras independe da promulgação de leis, deve ser prioridade da condição existencial do bem-estar do sujeito no interior das instituições. Ao se analisar as especificidades de cada condição de deficiência dos alunos da UEMA, nota-se que se amparar nos limites técnico-operacionais não resolve as limitações impostas no cotidiano da universidade (limitações que emergem cotidianamente e que existem para além do circunscrito na legislação), uma vez que cada aluno tem necessidades específicas, e padronizar atendimentos não minimiza as dificuldades enfrentadas.

4.2.6 Limites e possibilidades da inclusão

Nesta unidade temática, consideramos as sugestões sobre os desafios da inclusão de alunos com deficiência da educação superior e as limitações e possibilidades, na visão tanto dos diretores quanto dos alunos. Sendo que nos discursos dos diretores, destacam a formação inicial como um obstáculo ao desenvolvimento de uma *práxis* emancipatória e responsável junto aos alunos com deficiência, quando dizem que:

Eu acho que deveria ter mais professores, gestores, deveria ter uns cursos para podermos ter maior facilidade para lidar com este público. [...] (D1).

Fortalecer a formação dos professores, criar uma boa rede de apoio entre alunos, docentes, gestores, família e profissionais de saúde que atendam os alunos com necessidades especiais[...] (D2).

Curso de Braille para todos os professores, cursos de libras para todos os professores e mais palestras sobre a questão dos transtornos psiquiátricos de como o professor deve proceder em determinadas situações, porque quando a coisa é muito subjetiva é difícil de lidar, e os professores têm dificuldade. (D5).

A primeira é que eu queria que o NAU fizesse algumas oficinas e seminários aqui e os alunos participassem [...]. (D6).

Assim, com base nas respostas, entende-se que a falta de formação docente dificulta o traquejo metodológico e interpessoal com este público-alvo. Além disso, há a invisibilidade destes alunos, a insensibilidade aos seus desafios cotidianos e ao seu direito à educação formal (JESUS, 2012)

É importante que a formação docente, frente ao desafio da inclusão de alunos com deficiência, esteja voltada para novas formas de ensinar, adotando flexíveis práticas pedagógicas com o objetivo de minimizar as limitações desses alunos. Sabemos que esses desafios são muitos, e que ainda temos alguns professores que já têm consciência de que a inclusão é necessária e possível, pois já vivenciaram situações que lhes mostram essa saída, isto é, a possibilidade da inserção. Por outro lado, ainda permanecem aqueles cujas representações parecem resistir, fixando-se em comportamentos preconceituosos, vivenciados no seu dia a dia, impedindo-os que façam uma reflexão, e que desenvolvam uma outra postura frente às suas práticas pedagógicas. (JESUS, 2012)

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) no Art. 4, é necessária “a preparação de todo o pessoal que constitui a educação, como fator chave para a promoção e progresso das escolas inclusivas” (p.27)

Diante disso, os entrevistados apontam algumas sugestões, sendo a maioria pertinente e concatenada às exigências por educação da pessoa com deficiência na universidade, a saber: criação de uma rede de apoio, envolvendo gestores, diretores, família, comunidade e alunos com e sem deficiência; divulgação e estudo sobre o Plano Nacional de Educação e a referida articulação com os planos de curso, incluindo, assim, a pauta da educação especial de maneira intersetorial e totalizante; traçar, semestralmente, de maneira coletiva e democrática, estratégias que consolidem a política explicitada; realização de seminários, palestras e oficinas, envolvendo a comunidade universitária e o entorno na perspectiva de sensibilização e instrumentalização em saberes voltados à inclusão da pessoa com deficiência, implantando, assim, uma nova cultura organizacional; atuação mais efetiva do NAU junto aos docentes, acompanhando e fomentando práticas pedagógicas

direcionadas à qualidade social da educação; promoção de visibilidade às lutas sociais e ao engajamento dos movimentos das pessoas com deficiência, por meio de ações educativo-culturais diversas, junto à comunidade universitária e entorno, no resgate da autoestima da pessoa com deficiência; instrumentalização dos diretores de curso, docentes e alunos sobre as questões jurídicas e emocionais presentes na educação especial; e, por fim, a avaliação destas ações e de suas repercussões no contexto social mais amplo.

Assim, a maior parte dos diretores entrevistados, ou seja, 08 (oito) deles destacaram que um dos pontos mais importantes a receberem atenção é a questão da formação dos professores, tendo em vista que estes não têm, em suas formações iniciais, nenhuma discussão no campo curricular sobre esta temática. Quanto à formação dos professores, ela é fundamental para que o processo de Educação Inclusiva nas instituições de Educação Superior possa ser efetivo. O educador deve se permitir passar por situações nas quais assuma a posição de aprendiz, experimentando as angústias do não saber, do des-saber, até chegar à percepção da necessidade de aprendizado constante (CHAHINI, 2013, p.17).

Com base nessa afirmação, acredita-se que, desta maneira, o professor terá mais condições para repensar a sua prática.

Ademais, esclarecem que também contribuirá para a melhoria dessa política a implantação de uma rede intersetorial de relações, envolvendo toda a comunidade universitária, incluindo profissionais da saúde. Já 01 (um) diretor de curso deu como sugestão a implementação de um trabalho voltado à sensibilização, divulgação, avaliação desses alunos com deficiência, sobre suas trajetórias na graduação, sobre os percentuais de ingresso e egresso nos cursos. Outro, 01 (um) diretor de curso chama atenção para a inclusão como um fenômeno e conceito mais amplos, esclarecendo que outras minorias sociais, como negros, indígenas dentre outros, também devem ser atendidos por políticas similares.

Faz-se necessário descartar, em conformidade com Moreira (2006), que a educação especial na sua matriz curricular de algumas instituições de ensino, manteve-se, por muito tempo, fora de discussões, e, nesse âmbito, alguns professores durante as suas formações não tiveram contato com essa realidade, não tendo nenhuma fundamentação teórica complementar que viesse ajudá-los com seus conhecimentos em educação especial, estando, portanto, fundamentados apenas em falas de alguns governos que preferem o saber tácito ao epistemológico.

Reunindo as informações apresentadas pelos diretores e inter cruzando com a dos alunos sobre as sugestões para melhoria do processo de inclusão, disseram que:

[...]eu acho que tratar essa política de acessibilidade como, por exemplo, grupos de discussões sobre isso, grupo de estudos nas outras licenciaturas, é extremamente importante a gente discutir a política de acessibilidade. A pessoa com deficiência é extremamente importante, e eu até tentei militar isso aqui no curso, mas sozinho a gente às vezes não dá conta (A7).

[...] deveria ter cursos ou palestras para diretores de cursos, professores, funcionários e alunos para saberem como lidar com os deficientes, mostrando que um deficiente é capaz. (A8).

Como melhoria, deveria ter mais palestras, formações, métodos que a gente pudesse ser incluído socialmente, não só na universidade, para que a gente pudesse ter mais acesso à educação, pois se tem, mas com muita dificuldade. (A10).

Já o entendimento por meio de palestras e formações para toda a comunidade acadêmica sobre acessibilidade e inclusão é citado por 03 (três) alunos, tendo em vista que há problemas terminológicos e de entendimento da filosofia das práticas inclusivistas.

Além disso, 01 (um) aluno chama a atenção também da necessidade de psicólogos e equipe multiprofissional, em virtude das questões de aceitação, preconceito e discriminação a este público-alvo; além de destacar o acesso à tecnologia e a uma logística mais dinâmica e vanguardista que está na pauta dos alunos que convivem com limitações no que diz respeito ao uso das mesmas. O entendimento sobre a política de cotas é visto como entrave para a efetivação, assim como a falta de transporte acessível para os alunos. Por fim, no que tange ao acompanhamento e avaliação da Política de Inclusão na UEMA, enquanto sugestão, apenas 01 (um) aluno destacou a necessidade de ações nesse sentido.

Entende-se que tais sugestões engendradas pelos alunos possuem uma relação direta com a existência deles e são pautas urgentes a serem resolvidas. Os seus discursos estão legitimados pelas intempéries e superações cotidianas e pela falta que a não efetivação de uma política faz para o pleno desenvolvimento desses discentes. Constata-se, ainda, que aspectos que englobam desde a gestão universitária, até a formação dos servidores e docentes, comunicação com a comunidade, melhoria dos processos que fomentam competências atitudinais até a avaliação da política são elementos elucidativos e proeminentes no sucesso do processo de educação inclusiva na UEMA.

Destaca-se, também, que a divulgação dessa política no Ensino Médio fornece oportunidade aos alunos de escolher um curso de acordo com a sua aptidão profissional e pessoal, além de esclarecer a dimensão legal que envolve a dinâmica da reserva de vagas para a pessoa com deficiência na universidade. Já as formações e palestras possuem grande relevância na quebra de tabus e preconceitos, além de instrumentalizar familiares e servidores acerca das fortalezas e limitações do processo de inclusão.

Uma limitação ao processo diz respeito à percepção acerca da discriminação e do preconceito sofridos pelos alunos com deficiência. Nas falas, este problema é explicitado da seguinte maneira:

Existe, não só comigo, é realmente notório as pessoas fingem que não existe. Eu digo tanto para os alunos que tem problemas que eu sei que tem problemas e eles sabem e os professores sabem e fingem que não tem. [...] (A2)

Sim, principalmente na sala de aula, não digo nem tanto em relação aos professores, mas dos colegas de sala de aula. A gente vê a diferença que fazem, principalmente no meu caso que faço veterinária, na aula prática, por exemplo: 'não vou fazer com ela porque ela não vai ter condições de fazer, de praticar, então há esse preconceito na sala de aula (A8)

Sim. Um dia eu fui apresentar um trabalho no primeiro período. Eu acho que os alunos não entendiam, porque eu perco minha coordenação e às vezes eu preciso me sentar e eles não percebem que eu tenho isso e começam a sorrir a 'mangar', eu fui para a parte detrás e o meu amigo falou: 'Não sorri porque ele tem esse tipo de deficiência' e têm pessoas que não entendem, tipo quando eu estou comendo no RU e treme a minha mão e as pessoas ficam olhando com maus olhos. (A9)

Sobre os relatos em relação às situações de preconceito e a discriminação, os alunos, direta ou indiretamente, afirmam já ter passado por constrangimentos ou observado outros universitários com deficiência também passando por isso. Destacam, ainda, que o preconceito e discriminação são velados e se apresentam como um poder invisível que impõe e oculta, principalmente, por meio do discurso de legitimação da inferiorização dos alunos cotistas ou com deficiência aparente.

A consciência sobre o papel da universidade, de que ela é um espaço para todos, promove uma visão de conjunto que se choca com o julgamento dos pares, tendo em vista que os alunos com deficiência são taxados de privilegiados, sendo julgados e estigmatizados enquanto sujeitos incapazes de um desenvolvimento pleno e coerente com as exigências educacionais.

Diante disso, a universidade, em sua concepção mais contemporânea, constitui-se como espaço privilegiado para o exercício da cidadania, possibilitando a

desconstrução de modelos sociais opressores e, assim, a transformação de valores e da própria realidade (OLIVEIRA, 2016). Desse modo, observa-se, a partir da experiência dos estudantes investigados, a necessidade de se promover na UEMA uma cultura inclusiva que previna preconceito e favoreça a autonomia e a cidadania.

Entrecruzando com as falas dos diretores de curso, estes não se reportam diretamente ao preconceito e à discriminação como uma problemática, no entanto um diretor de curso acerca da pessoa com deficiência enfatiza:

[...] que não mais seja considerada algo para ser alvo de preconceito e de discriminação. Assim, essa inclusão vai trabalhar tanto no espaço físico, social e oportunidades em perspectiva para que seja considerado esse sujeito o ator do processo social como um cidadão de direitos e de oportunidades (D7)

A partir dessa fala constatamos que, embora os diretores de curso não tenham se manifestado objetivamente sobre a existência desse problema, em suas colocações há uma alusão à *estigmatização* que estes sujeitos sofrem e que isso traz consequências tanto na permanência quanto na qualidade do desenvolvimento destes, dificultando a conclusão dos estudos. No contexto da universidade pesquisada, diversas situações são enfatizadas e se caracterizam como consequência do preconceito e discriminação tais como: a flexibilização exacerbada do currículo e da avaliação, além dos aspectos atitudinais e das representações dos discentes e a expectativa em relação a eles, que consubstancia certo assistencialismo. A seguir, outros diretores de curso anunciam situações vivenciadas em relação a essas interações institucionais:

[...] uma vez um aluno tirou uma nota baixa. Foi um desespero, porque tem professor que acha que porque ele tem necessidade especial, tem que passar ele (D5).

[...] por ser só um e a gente achar que ele não é tanto problema assim, eu acho que não. No meu ponto de vista, eu acho que eu poderia ter feito mais [...] (D9).

[...] a deficiência dele talvez não seja uma deficiência tão severa assim, que a gente o trata naturalmente e a gente não se dá conta que a cada semestre você tem professores diferentes e que se precisa conversar com os professores [...] e você passa despercebido, até porque ninguém vem pedir, ele também não vem falar e com tantos problemas que a gente passa aqui, que esse passa despercebido (D9)

Diante desse contexto, Oliveira (2006) diz que um dos entraves para inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas academias é a superação de determinados saberes, imaginários e representações referentes a

essas pessoas, carregadas por visões de mundo de maneira estigmatizada e materializada em práticas sociais e educativas cheias de discriminação e exclusão. Por outro lado, as representações de incapacidade e de processo desafiador na acepção negativa do termo dificultam a atuação docente e dos profissionais que estão na burocracia dos serviços gerenciais dos estabelecimentos de educação superior.

Assim, compactua-se com a percepção de Carmo e Sá (2018), que inclusão não pode se estabelecer apenas na dimensão discursiva, tendo em vista não serem apenas pessoas com deficiência a usufruir das benesses sócio-históricas do paradigma da inclusão e de ações pontuais, micro e macroestruturais, sobre educação e aprendizagem. Além disso, o autor ainda explicita que deste paradigma resultam conquistas de movimentos emancipatórios e dialéticos, construídos pela História da humanidade e deverão estar presentes nas pautas educacionais contemporâneas.

Desse modo, acreditamos que a universidade desempenha papel vital na produção de novas sociabilidades, de novas axiologias e axiomas, fruto de uma pluralidade de dimensões significativamente necessárias à humanização. Dessa maneira, as ações que se formam na universidade são escolhidas e executadas em um ambiente complexo, constituído de distintos atores envolvidos, sendo que estes tentam fazer prevalecer seus interesses. Assim, não é possível pensar em políticas, programas e ações sem levar em conta os diversos interesses que podem ser atingidos de maneira favorável ou desfavorável pelas ações engendradas pela universidade.

4.2.7 Trajetórias de vida acadêmica

No que tange às trajetórias de vida acadêmica percebemos que são explícitos o aspecto comunicacional e a positividade que, em suas formas de sociabilidade, influenciam diretamente na maneira que estes interagem com os demais alunos e como estes se sentem acolhidos ou não no ambiente universitário. Uma questão bastante relevante é o auxílio dos demais alunos e a força de vontade e a motivação do discente com deficiência para transgredir barreiras atitudinais. Observa-se, também, que o diálogo e o esclarecimento sobre os limites e as possibilidades destes alunos têm servido para a sensibilização dos professores, dos outros alunos e dos demais servidores da UEMA no processo de inclusão.

[...] As minhas interações sociais aqui no contexto acadêmico são muito boas, e os amigos que eu conheço são todos ótimos e eles aceitam bem; alguns até percebem a deficiência, mas não se incomodam com isso e também não fazem nenhum tipo de diferença comigo não, pois são todos grandes amigos [...]. (A1)

[...] Eu não tenho problema, porque, pela minha personalidade, entendeu? Por mim, por eu ser muito comunicativa eu tenho facilidade de ter muitos amigos; o que a deficiência me trouxe de bom posso dizer [...] (A2).

[...] São boas, procuro me dar bem com meus amigos, inclusive eles sabem do meu problema me entendem, e, às vezes, quando eu não consigo ver alguma coisa, me ajudam. Então, tem todo esse apoio –suporte [...] (A6).

[...] Olha, não percebo indiferença. Eu faço parte de um grupo de pesquisa, sou aluno de iniciação científica, e também aqui dentro do curso eu tenho uma pesquisa dos povos e comunidades tradicionais do Maranhão também. Então, dentro da Universidade, eu percebo algumas tentativas de inclusão que os meus professores fazem [...]” (A7).

[...] Procuro levar da melhor forma possível, eu não tenho esse problema de não ser sociável, porque sou deficiente; eu procuro fazer e agir como as pessoas normalmente [...] (A8).

[...]Têm aqueles que me ajudam e têm aqueles que se afastam, não sei se é preconceito por eu ter esse tipo de deficiência, mas têm aqueles que sempre me ajudam [...] (A9).

Percebe-se, na visão dos depoentes, a conquista de uma autoestima necessária para as interações e um empoderamento capaz de promover uma movimentação igualitária no contexto das exigências deste estabelecimento. No entanto, algumas situações de discriminação e preconceito dificultam as interações, promovendo o isolamento e a segregação. Estes são consequências das representações sociais incoerentes e limitadas que os sujeitos possuem sobre uma determinada realidade ou fenômeno e que impactam nas maneiras de interagir com as diferenças (GOFFMAN, 1973)

Sobre as representações sociais e os impactos destas nas interações engendradas pela pessoa com deficiência no contexto universitário, ancora-se em Oliveira (2004), que afirma que as representações sociais acerca das pessoas com deficiência são, na maioria das vezes, o de serem diferentes e incapazes e, portanto, não aceitos, não respeitados e, muito menos, tratados como cidadãos, estigmatizados e segregados. Tais representações, presentes no imaginário coletivo social e educacional, carregadas de preconceito e discriminação de que estas pessoas com deficiência são distintas negativamente em relação às demais, permeiam as instituições universitárias, na visão de docentes e servidores, dos alunos e na sociedade em geral. A consequência disso é a não aceitação destes

alunos com deficiência e a incorporação destas representações influenciando diretamente as interações sociais destes com os demais. Assim, as interações e as representações sociais presentes no imaginário coletivo social e educacional interferem diretamente na trajetória de vida acadêmica dos alunos com deficiência na universidade investigada. Desse modo, quando perguntados acerca das suas trajetórias acadêmicas, os mesmos responderam:

A minha trajetória tem sido boa em parte, trabalhosa como a de todo mundo que entra na universidade e tem muito trabalho, mas a gente consegue superar é estudando e se preparando mais para poder conseguir terminar (A1)

[..] o professor tem que ter uma diferenciação lá na hora da explicação por mais que seja mínima. Para o aluno, então, está tendo essa barreira entre o professor e o aluno e eu concordo que quando o professor vai para a sala de aula ele já está sabendo que tem um aluno deficiente. (A3)

Eu não gosto de dizer, mais devagar como uma tartaruga, mas sempre têm dificuldades; eu não gosto de ficar me lamentando. Eu estou aqui, meu desejo é me formar; se eu for jubilado, faço a prova de novo e aproveito as cadeiras e pronto. (A4)

Minha trajetória de vida na universidade está muito boa, embora no começo foi um pouco ruim porque eu passei uns tempos aí sem poder vir, mas eu tive apoio dos professores e puderam me ajudar e eu consegui passar e superar algumas situações difíceis, mas a respeito do curso é muito bom, a faculdade é muito boa e eu gosto muito de estudar aqui; tem todo apoio-suporte". (A6)

Eu entrei na UEMA aqui em 2015 e de lá para cá eu percebo que tem sido assim muitos desafios, físicos mesmo, da UEMA, de lugares que não são acessíveis, sobretudo o caminho do RU. Depois dessa reforma está melhorando muito para mim, para todos nós, e na minha trajetória eu nunca tive nenhuma dificuldade em provas, e eu sempre que solicitava ao NAU eu era atendido e dentro dessa trajetória acadêmica também; às vezes, algumas dificuldades que são questões físicas. As vitórias também foram muitas, mas eu fui percebendo que aqui era meu espaço, que as pessoas também foram me conhecendo, foram entendendo" (A7)

Essa pergunta é a mais complexa, bem complicada. A universidade, a UEMA não tem 100 por cento de acessibilidade; eu tenho dificuldade de ir para o restaurante, para a biblioteca, eu nunca fui à biblioteca da UEMA. Quando eu preciso, peço para os colegas pedirem para mim os livros; para eu chegar lá preciso da ajuda de alguém; no restaurante, para eu ir almoçar preciso ir com alguém, não tem acessibilidade nenhuma. Essa é a principal dificuldade para mim; tem livros, mas eu não consigo ter acesso a eles. (A8)

Boa, mas às vezes eu ainda tenho alguma dificuldade com os textos, porque a maioria dos textos eles colocam muito em cima da hora para ampliar, os professores mesmo não me ajudam com isso; tenho que estar todo o tempo atrás deles (A9)

As trajetórias dos alunos investigados são permeadas de preocupação com os estudos, com o término do curso e com as dificuldades materiais cotidianas;

assim, muitos destacam que apesar das barreiras apresentadas cotidianamente na instituição pesquisada, conseguem transpor e adequar-se, muitas vezes, às situações exigidas pela universidade. A preocupação com os estudos está relacionada à necessidade de fortalecimento do capital cultural e da possível inclusão no mercado de trabalho, já que muitos deles são oriundos de segmentos populares, apesar de 7 (sete) alunos, dentre os entrevistados, estarem matriculados em cursos de bacharelado e circunscritos como graduações de maior concorrência.

Assim, diante das formulações teóricas estudadas, articuladas com a dimensão empírica investigada, promovendo uma práxis possibilitando o desvelamento da realidade, observamos que as barreiras citadas vão desde os aspectos arquitetônicos e pedagógicos, até as questões atitudinais e comunicacionais, a ausência de políticas públicas efetivas que contemplem atendimento médico-psicológico e ações educativo-sociais destacados por todos os alunos entrevistados como empecilhos em suas trajetórias. Uma problemática detectada é a visão e as expectativas negativas que os professores possuem em relação àqueles alunos com deficiência visual, tendo em vista que perpassam por julgamentos e olhares de reprovação ou assistencialismo.

Por outro lado, o olhar sensível e emancipatório, o conhecimento sobre as adversidades e sobre as fraquezas e fortalezas presentes no processo inventivo, que as situações de discriminação possibilitam, ressignificam o termo deficiência, que, segundo o Aluno A7, “[...] é uma adversidade física, uma adversidade mental, é uma adversidade como qualquer outra, porque parece que quando você fala deficiente parece que está faltando algo, né, tira algo de você; então é uma adversidade como qualquer outra [...]”.

Já sobre os diretores de curso acerca das trajetórias acadêmicas, destacamos as seguintes narrativas:

Principalmente o curso já está fazendo uma reforma na sua entrada do prédio para ter uma facilidade melhor de todo o seu trajeto dentro do prédio. (D1).

Eu tento conversar com os professores. Nós temos os encontros anuais de professores do curso de administração e isso é levado em pauta em nossas reuniões, que são reuniões o dia inteiro. Nós ficamos fora da universidade para fazer este tipo de trabalho e eu tenho tentado conversar com esses professores e mostrar para eles que qualquer problema que eles venham a ter com a forma de compreensão, que eles procurem a gente ou que

procurem o setor competente, mas é preciso que o setor venha mais aqui, que a área venha mais aqui, pois é muito discurso e pouca prática (D3)

O que nós temos feito é isso: geralmente nas nossas assembleias departamentais onde nós temos maior número de professores, a cada semestre a gente verifica os alunos com deficiência, seja ela física, seja ela visual, a gente a todo início de semestre menciona que nós temos determinados alunos, uns já conhecidos, mas quando se trata de primeiro semestre sempre já é recomendado, tá, para que os professores tenham um tratamento especial na questão de auxiliá-los em sala de aula assim que possível para eles com relação a conteúdo (D4)

A gente tem sugerido esse contato diário, um aprendizado com os professores com o apoio do NAU. (D5)

Olha, o meu trabalho, né, acaba se confundindo, né, nesse processo todo, né, como professor e como gestor em outra experiência que antecedeu que era maior do que aqui no centro. Então, quando eu comecei a perceber essa importância, eu comecei a ter um certo, né interesse, inclusive das atividades que a própria Universidade promovia muito timidamente, para participação dos professores; eu indo para me informar, mas os casos que eu acompanhei às vezes eram de um outro curso (D7)

No que diz respeito ao discurso dos diretores de curso explicitados anteriormente, estes dizem que há necessidade de articulação de ações voltadas para os alunos com deficiência na UEMA pois destacam que as contribuições deles são restritas no que tange às demandas inclusivistas, no entanto, eles possuem dúvidas sobre as suas atuações frente a estas demandas, aonde acreditam que “pudessem ter feito mais”.

Diante disso, os diretores de curso, à sua maneira, demonstram compreender que apesar das barreiras ainda não transpostas e rompidas, as trajetórias dos alunos com deficiência na UEMA não são homogêneas. Assim, vislumbramos que estas trajetórias são percebidas como constituídas de antagonismos, idas e vindas, contradições e processos dialéticos mantidos por um somatório de normas, padrões, e técnicas de controle, sendo que no universo da UEMA, a manutenção dessas representações determina o que é normal e aceito no domínio do grupo formado pela comunidade universitária que se considera dentro do padrão.

Assim, percebemos nos discursos, que no interior da universidade pesquisada há uma mobilização de todos os participantes cada um dentro de sua

instância de atuação tentando concretizar este paradigma apesar das limitações já anteriormente citadas. No entanto, apesar de ter uma política pública de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, há uma necessidade preeminente de que no ciclo desta política se construa uma articulação maior destes envolvidos nos processos de formulação de ações que concretizem esse paradigma. Além disso, a UEMA precisa construir canais de interlocução com a comunidade, escolas de ensino médio, outros estabelecimentos de Educação Superior e meios de comunicação que tornem todo esse processo menos árduo nas trajetórias multifacetadas dos sujeitos. E, por fim, a dinamização do NAU (eventos, núcleo de pesquisa compartilhada e espaços de discussão com pessoas com deficiência) além de propor a formulação e implantação de proposições de pautas que busquem a formação e valorização dos profissionais, proporcionando condições estáveis para os seus colaboradores, desconstruindo uma continuidade descontínua de suas ações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada a fase de análise e interpretação dos dados da pesquisa, cabe tecer algumas considerações, do que acreditamos constituir o cerne do estudo realizado.

Neste estudo, percebe-se a presença do discurso da inclusão, pois, constantemente, a instituição investigada, ou seja, a UEMA, vem mobilizando esforços no sentido de efetivar uma política institucional de inclusão de alunos com deficiência em seus cursos de graduação, tentando, por meio de ações articuladas, garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos com qualidade social. Porém, muitas limitações se apresentam tanto do ponto de vista atitudinal quanto em seus aspectos infraestruturais, de gestão e pedagógicos.

Sendo assim, esta pesquisa se caracteriza como um *caso em estudo*, tendo como cenário a Universidade Estadual do Maranhão, dando-se em um momento em que tais discussões estão cotidianamente presentes, não somente nos estabelecimentos de ensino, mas, sobretudo, nos movimentos sociais e na sociedade como um todo, fruto de um paradigma emergente, em que as identidades e o reconhecimento da diferença são ideários a serem alcançados. Além disso, é perceptível que, neste momento, há um contingente de alunos com deficiência adentrando na Educação Superior, por meio de uma agenda de ações governamentais e da sociedade civil que incentivam e engendram o cumprimento dos dispositivos legais.

Nesse sentido, este estudo fornece a oportunidade de uma análise constante do debate da Educação Especial na perspectiva inclusiva, nos estabelecimentos universitários, produzindo novas sociabilidades e uma visão mais sensível sobre a necessidade de garantia de uma universidade igualitária e plural, por meio de ações sistematizadas e planejadas democraticamente.

Diante disso, tivemos como pergunta científica deste estudo o seguinte: De que maneira as proposições e ações de acessibilidade curricular, pedagógica e de infraestrutura desenvolvidas pela UEMA contribuem na inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior? Chega-se à constatação de que urge a necessidade das universidades brasileiras, em especial, o presente campo de estudo, agregar esforços para atender os requisitos de acessibilidade necessários

para a defesa do acesso, permanência e da conclusão dos estudos de graduação dos alunos com deficiência.

Dessa forma, a nossa tese é de que a Universidade Estadual do Maranhão atende apenas parcialmente o processo de inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, considerando que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, está circunscrita nesta universidade somente à dinâmica da legislação, garantindo apenas o acesso por meio do vestibular (PAES), - tendo em vista que não utiliza o SISU- Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação e Cultura (MEC) como instrumento de acesso aos seus cursos- e algumas iniciativas no campo da acessibilidade infraestrutural, sendo necessárias ações que promovam a qualidade e incentivem a permanência desse alunado por meio de investimentos financeiros, arquitetônicos e pedagógicos, além de um maior envolvimento da comunidade na formulação, implantação, implementação e avaliação de um conjunto de ações neste campo. Assim, entendemos que a Política de Inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior da UEMA precisa ser priorizada nas agendas governamentais, construindo pautas inclusivistas que garantam a qualidade da educação pública universitária.

Entende-se que, para a consecução desta proposta emancipatória de incluir alunos com deficiência na Educação Superior oferecida pela UEMA, deve-se partir da hipótese de que as proposições e ações de inclusão da pessoa com deficiência desenvolvidas pela UEMA conseguem alcançar, de maneira parcial, os objetivos presentes na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, voltados para a pessoa com deficiência, sendo que tais ações são circunscritas apenas ao acesso, sendo necessária uma agenda de iniciativas institucionais democraticamente pensadas, que consigam promover uma maior permanência desse alunado e, conseqüentemente, seu desenvolvimento com qualidade.

Considera-se, ainda, que esta investigação atende os objetivos propostos, tendo em vista que, inicialmente, com base nas entrevistas, na apreciação de documentos e na observação de algumas práticas inclusivistas desenvolvidas na UEMA, foi possível traçar um diagnóstico preliminar em que se confirma que diretores de curso e alunos em muitas falas expõem distanciamentos em suas concepções acerca do paradigma da inclusão. Pressupõe-se que tais distanciamentos se dão pela ausência de uma política efetiva de formação e

qualificação em serviço, no que diz respeito aos diretores de curso. Já no que tange aos alunos, são perceptíveis as visões relacionadas às limitações cotidianas produzidas pelas barreiras sociais, pedagógicas, atitudinais e infraestruturais que emergem da engrenagem institucional estruturada pela universidade investigada.

Observa-se, também, que a dinâmica legal incorpora a posição dos alunos com deficiência, tendo em vista que as orientações existentes na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva possuem - de maneira muitas vezes fragmentada - relação com a educação superior praticada pela UEMA, nas ações dos diretores de curso e discentes com deficiência. Tal constatação se deu, pois se observou que há descontinuidades em algumas políticas desenvolvidas, e, principalmente, por ainda coexistirem visões integracionistas camufladas nos discursos e práticas dos indivíduos que compõem a universidade em questão. Destaca-se que a UEMA possui um conjunto de dispositivos legais, projetos e órgãos atrelados a esta política, porém pouco conhecidos pela comunidade acadêmica e, insuficientemente engajados aos movimentos sociais que militam em prol dessa causa, fazendo com que a instituição atenda apenas parcialmente tal premissa.

Outro aspecto interessante é a visão dos diretores de curso e alunos com deficiência investigados, e de como concebem o processo inclusivo no contexto da prática pedagógica, estando atrelada a uma multifacetada dinâmica, em que se mesclam concepções diversas sobre tal pauta. No que diz respeito aos diretores de curso, estes explicitam ideias que nos levam a concluir que defendem o paradigma inclusivista, além de, muitas vezes, esclarecerem o abandono do estado e da universidade no apoio para lidarem com os alunos com deficiência. Já os alunos defendem seus direitos e enfatizam em seus discursos, as situações de exclusão, desigualdade, estereotipia e, conseqüentemente, o isolamento.

Analizou-se também que as ações da UEMA, no que diz respeito aos alunos com deficiência, repercutiram na inclusão dos mesmos, porém precisa-se de maior investimento de formação de servidores, docentes e técnicos, além de maior envolvimento da comunidade na formulação, no planejamento e na implementação das políticas de inclusão.

Sobre os aspectos metodológicos deste estudo, houve a eleição de quatro procedimentos: apreciação de algumas documentações, observação de aspectos do cotidiano, entrevista e questionário de perfil. No que diz respeito aos documentos

apreciados, estes foram constituídos de projetos de curso (serviram para observar se estes contemplavam ações de inclusão de alunos com deficiência), legislações e documentos oficiais, na tentativa de visualizar o que a moldura legal determina e como esta vem sendo implementada na dinâmica educacional da universidade estudada. Ressalta-se que este procedimento auxiliou na constatação de que há distanciamentos e aproximações entre o que é propalado e aquilo que é vivenciado na dimensão do real. Sugerimos que outras pesquisas sobre este objeto considerem a análise destes documentos como procedimento metodológico, tendo em vista não termos explorado tais documentos institucionais, em virtude de nossa viabilidade espaço-temporal.

Outro procedimento desenvolvido é a observação de serviços e órgãos que desenvolvem ações voltadas à Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva no cenário da universidade pesquisada. Tal observação deu-se diante da necessidade de se entender como as disposições legais são operacionalizadas no cotidiano institucional. Tem-se, portanto, a convicção de que é preciso realizar outras incursões nos órgãos citados, para, desse modo, tentar desvelar os limites e possibilidades das políticas implementadas.

E, por fim, sobre a entrevista e o questionário de perfil, foi possível apreender representações dos entrevistados e aspectos do seu perfil psicossocial e profissional. É importante destacar que muitas dificuldades enfrentadas consistiram no acesso às informações e na disponibilidade de muitos diretores de curso na realização das entrevistas. Já os alunos se dispuseram de imediato a atenderem o chamado, detalhando suas dificuldades enfrentadas, suas percepções do mundo universitário e as projeções do universo laboral e de participação política na tomada de decisões institucionais na UEMA.

Dado o exposto, com base no desenho metodológico desenvolvido nestas primeiras constatações, observa-se que os procedimentos de pesquisa utilizados atenderam e ajudaram no alcance dos objetivos da investigação, permitindo desvelar as problemáticas, as potencialidades e limitações acerca da política de inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, especificamente, na UEMA.

No que diz respeito aos achados da pesquisa, os resultados obtidos apontam que, no que concerne às visões de diretores de curso e alunos com deficiência (investigados sobre os termos Exclusão e Inclusão, relacionado à pessoa

com deficiência), a maioria dos entrevistados mostrou conceber o Paradigma da inclusão na Educação Superior cheio de desafios, porém com amplas possibilidades, tendo em vista o apoio da universidade, porém com demandas que precisam ser supridas para o alcance de uma educação com condições equitativas para este público. Além disso, destaca-se que as dificuldades enfrentadas pelos diretores de curso e alunos com deficiência estão atreladas à falta de formação adequada ao processo educacional, especificamente, na formação inicial dos diretores de curso e pela carência de formação especializada, envolvendo todos os segmentos da universidade.

Nesse aspecto, há uma necessidade de investimentos na formação e no processo de sensibilização da comunidade universitária e um desvelar junto a eles, e o real sentido de se fazer uma política inclusivista no contexto da instituição pesquisada,

No que se refere à dinâmica pedagógica desenvolvida pelos docentes da universidade, observa-se que é unânime, na fala dos entrevistados, a ênfase de que os professores, gestores e demais segmentos que compõem a UEMA deveriam se instrumentalizar para receber os alunos com deficiência. Isso se torna visível quando afirmam que, embora existam esforços mobilizados pela instituição, estão, de alguma forma, relacionadas, tendo em vista a negação de alguns direitos conquistados e presentes na legislação. Destacam também que não adianta se falar em investimentos estruturais, se os profissionais responsáveis por esse processo educacional não possuem atitudes inclusivistas.

Sendo assim, tem-se a convicção de que urge um empenho desta universidade na perspectiva de assumir o papel enquanto agência educativa e social, formando toda a comunidade acadêmica e se estendendo para o entorno, produzindo um percurso de excelência para estes indivíduos excluídos socialmente.

Já sobre as orientações legais existentes e as suas implicações, destaca-se que, na concepção dos entrevistados, apesar de tanto os diretores quanto os alunos enfatizarem que existe uma legislação que ampara tal perspectiva, observa-se que os participantes falam de maneira assistemática e superficial. Delega-se essa ausência de entendimento a lacunas formativas anteriormente citadas, além de certo distanciamento dos órgãos envolvidos junto à comunidade da UEMA. Esclarece-se que a Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva traz aspectos muito

pertinentes e encaminham as instituições de Educação Básica, porém com pouca alusão à Educação Superior.

As unidades temáticas trabalhadas nesta tese foram: Concepção de Educação Inclusiva; sobre o Núcleo; sobre a UEMA; a Política de Inclusão; Acessibilidade; Limites e Possibilidades da Inclusão; Trajetórias de vida Acadêmica. A escolha das categorias foi a *posteriori*, sendo que após a aplicação das entrevistas, as elencamos. Essas categorias nos ajudaram a compreender as representações dos participantes da pesquisa sobre as barreiras e potencialidades da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, especificamente na UEMA.

Diante disso, sugere-se que a UEMA venha a construir dispositivos legais que possibilitem a melhoria desta política, envolvendo a comunidade universitária e fomentando os direcionamentos que promovam democraticamente esse processo por meio de ações conjuntas e intersetoriais, no que tange à formulação, à implantação, à implementação, ao acompanhamento e à avaliação.

Destacamos, também, que os entrevistados apontam as repercussões das ações desenvolvidas pela UEMA, especificamente, as realizadas pelo Núcleo de Acessibilidade da universidade investigada, sendo que a maioria dos diretores de curso e alunos destacam que conhecem o referido órgão e que reconhecem sua relevância no conjunto das iniciativas inclusivistas do estabelecimento.

Com base nas falas dos participantes da pesquisa as problemáticas estão relacionadas à falta de participação da comunidade universitária e, sobretudo, ao não envolvimento dos professores nas atividades desenvolvidas; entende-se que as ações terão maior impacto se divulgadas junto aos interessados, se estas forem planejadas coletivamente.

Salienta-se, ainda, que é necessário realizar algumas observações junto aos órgãos que diretamente desenvolvem ações inclusivistas na UEMA, tendo em vista a necessidade de se visualizar os distanciamentos e aproximações entre o dito, o não dito e o “indizível” que envolvem a problemática investigada. Com base nos dados analisados sugerimos que sejam realizadas outras pesquisas que contemplem este objeto, neste campo empírico (ou em outros), na perspectiva de preencher, paulatinamente, as lacunas evidenciadas neste estudo, sendo que as pesquisas futuras deverão contemplar os seguintes temas:

- a) As concepções dos professores e servidores técnicos e administrativos sobre a Política de Inclusão desenvolvida na UEMA;
- b) Análise comparada da Política de Inclusão em universidades públicas e privadas do Estado do Maranhão;
- c) Atuação do Núcleo de Acessibilidade da UEMA e sua relação com outros núcleos de acessibilidade de instituições públicas e privadas;
- d) Formação continuada dos professores e servidores técnicos e administrativos da UEMA sobre a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior;
- e) A inclusão dos alunos com deficiência da UEMA no mercado de trabalho;
- f) Evasão e fracasso escolar de alunos com deficiência na UEMA;
- g) As concepções das famílias dos alunos da UEMA sobre a inclusão destes na universidade;
- h) Análise documental da Educação Inclusiva na UEMA com base nos projetos políticos pedagógicos dos cursos.

Dessa forma, concluímos que, apesar das ações desenvolvidas, suas limitações e possibilidades nas concepções de alunos e diretores de curso, nos documentos e nos serviços oferecidos por meio dos núcleos historicamente constituídos, é possível perceber que tais aspectos, tanto positivos quanto os desafios que se apresentam, vêm produzindo novas proposições que emergem ações emancipatórias, imbuídas de um compromisso político e possivelmente incentivando competências inclusivistas, gerando uma universidade apta a incorporar esse paradigma que, apesar de estar consolidado, enfrenta aversões e posições assistencialistas.

Como melhorar esse cenário? Inicialmente, não se terá como responder em sua inteireza e totalidade essa conjectura, porém alguns indícios desta pesquisa, preliminarmente constituída, apontam investimentos na sensibilização da comunidade universitária e do entorno, na dinamização dos órgãos e setores envolvidos, por meio de um planejamento de ações intersetoriais, que promovam uma agenda governamental e que inclua a sociedade civil no processo de formulação, acompanhamento e avaliação das ações. Por fim, ações dessa envergadura poderão promover uma educação universitária de qualidade para todos; no entanto, a universidade deve estar preparada para dar condições para os

sujeitos da escolarização com deficiência e transtornos específicos, respeitando as suas especificidades.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Lígia Assunção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília, DF: Corde, 1994.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARAUJO, José Carlos Evangelista de. **Ações afirmativas e Estado democrático social de direito**. São Paulo: LTr, 2009.
- BARBOSA, Francisco de Assis. **Dicionário Escolar Luft da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ática, 2005.
- BARBOSA, Maria Valéria. **Educação e desigualdade racial: políticas de ações afirmativas**. 2002. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/mariavaleriabarbosaverissimo.rtf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Alessandra B. **Processo de inclusão no contexto da deficiência visual: dificuldades, desafios e perspectivas**. 2013. 441 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.
- BAZILATTO, Alexandre. **Surdez, linguagem e conhecimento na educação superior: trajetórias formativas de surdos no Brasil e no México**. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.
- BONFIM, Maria Núbia Barbosa. **Na contramão do currículo: invertendo-se os caminhos de análise**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2007.
- BRAGA, Maria L. de Santana; LOPES, Maria A. **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília, DF: MEC/SECADI/UNESCO, 2007.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na Universidade Pública Brasileira: será esse caminho?** Campinas: Autores Associados, 2005.
- BRASIL. **A Carta para o terceiro Milênio (Grã-Bretanha - 1999)**. Disponível em >http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf< acesso em 18 de outubro de 2019.
- BRASIL. **Conferência Internacional do Trabalho (Genebra - 1983)**. Disponível em >http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/confer_trab.pdf> Acesso em 12 de setembro de 2019.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 31 out. 2018.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)**. Disponível em >http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm < acesso em 18 de setembro de 2019.

BRASIL, Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes (1975)**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf> Acesso em 12 de setembro de 2019.

BRASIL, **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001)**. Disponível em >http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf< acesso em 18 de setembro de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001b.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 3 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 3 fev. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 out. 2012b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25

abr. 2002a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012a.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular MEC/GM nº 277/1996**. Brasília, DF, 8 de maio de 1996a. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002b. Seção 1. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 17, de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 ago. 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico: censo da educação superior 2009**. Brasília, DF, 2010. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior: 2017**. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2018**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/artigo/>>

/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-finais-do-censo-escolar-2018-sao-publicados-no-diario-oficial-da-uniao/21206>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): parte I – avaliação de cursos de graduação. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-referenciais-de-acessibilidade-parte-i.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Os desafios para acelerar o ritmo e a direção da expansão da educação superior: 2017: divulgação dos principais resultados.** Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de novembro de 2003. Seção 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008.

BURNETT, Carlos Frederico Lago. **Uso do solo e ocupação territorial na região metropolitana de São Luís: dinâmica econômica e realidade socioambiental dos municípios de São Luís e São José de Ribamar.** São Luís: Setagraf, 2012.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência: perspectivas internacionais.** 2013. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 93-99, 2005.

CASTILHO, Annamaria Coelho de. Caracterização das condições de acessibilidade previstas para o acadêmico com necessidades educacionais especiais nas instituições públicas de ensino superior do estado do Paraná. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amélia. Ações para garantir a possibilidade de ingresso e a permanência de alunos com deficiência no Ensino Superior. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **Dimensões pedagógicas nas práticas da inclusão escolar**. Marília: Editora ABPEE, 2012.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de; BONFIM, Maria Núbia Barbosa. A educação especial no Maranhão: apontamentos históricos. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, p. 176-191, 2016. Número especial.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior. 2010. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior. Curitiba: Instituto Memória, 2013. 174 p.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de Educação Superior de São Luis-MA. 2006. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2005.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. Percurso da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. Curitiba: Appris, 2016.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. Políticas afirmativas para o acesso de alunos com deficiência à educação superior. In: CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de; COSTA, Valdelúcia Alves da; MIRANDA, Therezinha Guimarães (Orgs). **Educação, educação superior e inclusão escolar**: pesquisas, experiências e reflexões. Niterói: Intexto, 2012. p. 157-168.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo. **Estudantes com deficiência na universidade**: contribuições da psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2015.

COELHO, Washington Luis Rocha. **Política maranhense de inclusão escolar**: com a palavra, as professoras. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

COLLINS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CONCEIÇÃO, Junior Hora. **Educação especial no ensino superior: processos sociais comparados entre México e Brasil.** 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

DIAS, Maria B. **Ações afirmativas: uma solução para a desigualdade.** 2002. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/15893-15894-1-PB.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

FAHD, Wilma C. Bernardo. **A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008): uma análise da efetivação do Atendimento Educacional Especializado a partir da defectologia de Vygotski.** 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

FEITOSA, A. Cordeiro; TROVÃO, José Ribamar. **Atlas escolar do Maranhão: espaço geo-histórico e cultural.** João Pessoa: Grafset, 2006.

FERES JÚNIOR, João. Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: Estados Unidos e Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1/3, p. 63-84, jan./dez. 2007.

FERREIRA, Nilma M. Cardoso. **Educação inclusiva no ensino superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Estadual do Maranhão.** 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2012.

FRAGA, Lissandra M. **A Escola de Cegos na historiografia da educação especial maranhense.** 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

G1 MA. **Uema divulga lista de aprovados no Paes 2019.** 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2018/12/20/uema-divulga-lista-de-aprovados-no-paes-2019.ghtml>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface - Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 109-122, ago. 1997.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: LTC, 1963.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. O debate constitucional sobre ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Orgs.). **Ação afirmativa: políticas públicas contra as desigualdades raciais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-57.

GOMES, Joaquim B.; SILVA, Fernanda D. Lopes L. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS MINORIAS E O DIREITO, 2001, Brasília. **Anais...** Brasília, DF: Conselho da Justiça Federal, 2001. (Série Cadernos do CEJ, 24). Disponível em:

<<http://www.cjf.jus.br/revista/seriecadernos/vol24/artigo04/expediente.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MYNAIO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOODE, William J. **Métodos em pesquisa social**. 17. ed. Brasília, DF: Editora Nacional, 1991.

GOOGLE MAPAS. **Cidade Operária**. 2019. Disponível em: <<https://www.google.com/maps/place/Cidade+Oper%C3%A1ria,+S%C3%A3o+Lu%C3%ADs+--+MA/@-2.589425>>. Acesso em: 8 jan. 2019.

JESUS, Ivone das Dores de. **Analisando a educação inclusiva no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão**. 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

LOPES, Betânia Jacob S. **Programa de transição para a vida adulta de Jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Marluce de L.; MATOS, W. R. de. O CEPAIA e as ações afirmativas na UNEB: seguindo rastros e compondo os caminhos. In: MARQUES, Eugenia P. de Siqueira (Org.). **Educação, relações étnico raciais e resistências: as experiências dos Núcleos de Estudos afro-brasileiros e Indígenas no Brasil**. São Paulo: Triunfal, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. (Cotidiano Escolar: Ação docente).

MANZINI, Eduardo José; CORREA, Priscila M. Retrospecto histórico sobre as pesquisas em acessibilidade na faculdade de Filosofia e Ciências-UNESP. In: MANZINI, Eduardo José; CORREA, Priscila M. **Avaliação de acessibilidade na educação infantil e no superior**. Rio de Janeiro: ABPEE, 2014.

MAPAS BRASIL. **Guia Geográfico: mapas do Brasil, principais cidades do estado do Brasil: rodovias e estrada**. 2018. Disponível em: <<http://www.mapas-brasil.com/maranhao.htm>>. Acesso em: 10 set. 2018.

MARAMAZON. **Mapa de São Luís**. 2018. Disponível em: <http://www.maramazon.com/mobile/mara33/regiao_sao_luis.html>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MARANHÃO. Lei nº 9.295, de 17 de novembro de 2010. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, para os estudantes oriundos de comunidades indígenas e estudantes negros. Disponível em:

<<http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/03/Lei-9295-Maranh%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 291, de 12 de dezembro 2002. Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências. Conselho Estadual de Educação. 20 de dezembro de 2002. Disponível em: <<http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2017/01/RESOLU%C3%87%C3%83O-2002-291.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

MARQUES, Eugênia Portela Siqueira; SILVA, Wilker Solidade. **Educação, Relações Étnico-raciais e resistências**: as experiências dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Brasil. Assis: Triunfal Gráfica Editora, 2016.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MASINI, Elcie F. Salzano. Estudantes com deficiência visual no Ensino Superior. In: MENDES, E. Gonçalves; ALMEIDA, Maria A. (Orgs.). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, 2012. (Coleção Inclusão Escolar).

MATTOS, Edna Antônia de. A inclusão do ponto de vista da universidade. **Capem Diem**, São Paulo, v. 4, n. 12, p. 4-5, dez. 2001.

MAZZONI, Alberto Angel. **Deficiência x participação**: um desafio para as universidades. 2003. 245 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Pós-Graduação, Programa de Engenharia de Produção, Florianópolis, 2003.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; SARAIVA, Luzia Livia de Oliveira. Serviço de apoio a estudantes com necessidades educacionais especiais nas universidades federais do Nordeste Brasileiro. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; LOURENÇO, Gersa Ferreira (Orgs.). **Aparando as arestas**: das políticas às práticas de inclusão escolar. Marília: ABPEE, 2018.

MENDES, E. Gonçalves; ALMEIDA, Maria A. (Org.). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, 2012. (Coleção Inclusão Escolar).

MENDES, E. Gonçalves; ALMEIDA, Maria A. (Org.). **Educação Especial Inclusiva**: legados históricos e perspectivas futuras. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; LOURENÇO, Gersa Ferreira (Orgs.). **Aparando as arestas**: das políticas às práticas de inclusão escolar. Marília: ABPEE, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, Maria Helena Bimbatti. **Uma análise do serviço de ensino itinerante de apoio pedagógico à inclusão escolar na rede municipal de Araraquara**. 2006. 221 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2006.

NOGUEIRA, L. de Fátima Z. **Inclusão de deficientes no ensino superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão.** 2010. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2010.

NUNES, Antônio de Assis Cruz. **O sistema de cotas para negros na Universidade Federal do Maranhão:** uma política de ação afirmativa para a população afro-maranhense. 2011. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

OLIVEIRA, Antônia S. Silveira e. **Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a Política de Inclusão da Unimontes.** 2011. 174 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo. **Financiamento das instituições especializadas na política de educação especial no estado do Espírito Santo (2012-2015).** 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações sobre pessoas que apresentam necessidades especiais no cotidiano escolar.** Petrópolis: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial:** a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis: Vozes, 2004.

OMOTE, Sadao et al. **Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação,** Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 387-398, 2005.

PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. **Ações de atenção à aprendizagem no ensino superior.** Santa Maria: Experimental, 2015.

PELLEGRINE, Cleonice Machado de. **Ingresso, acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria.** 2006. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

PEREIRA, Josenilde Oliveira; CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Núcleos de acessibilidade:** expressão das políticas nacionais para a educação superior. São Paulo: Appris, 2018.

PEREIRA, Marilú Mourão. **Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. Ponto de Vista,** Florianópolis, n. 10, p. 19-38, 2008.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva.** 2. ed. São Paulo: CERVE/FFLCH/USP, 1983.

QUEIROZ, R. B. **Formação e Gestão de Políticas Públicas.** Editora Intersaberes: Curitiba, 2012.

QUIXABA, M. Nilza O. **Práticas inclusivas na escola: o que faz sentido para os (as) alunos com deficiência?** 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

RANGEL, Aline Batista. **Inclusão de Pessoas com deficiência na Universidade Federal Fluminense: acesso e permanência, possibilidades e desafios.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.

RIBAS, João Baptista Cintra. **O que são pessoas deficientes.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos).

RIBAS, João Baptista Cintra. **Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo.** São Paulo: Cortez 2007.

RODRIGUES, Hadryan Lima. **Educação ambiental no ensino médio: o que pensam e o que dizem os professores.** 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, 2012.

ROSSETTO, Elisabeth. **Recuperação histórica das políticas de inclusão no ensino superior.** 2009. Disponível em < www.histedbr.fe.unicamp.br/seminario/seminario8/_files/WrKNHCJb>. Acesso em 05 set. 2019.

SÁ, Henrique L. do Carmo e. Em direção a um processo mais inclusivo na Educação Superior, para além da retórica. In: JOCA, Terezinha T. et al. (Orgs.). **Nuances da Inclusão no Ensino Superior.** Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

SÁ, M. Aparecida; PADILHA, A. Cunha. Estigma e deficiência: história de superação. In: CAIADO, Kátia M. Moreno (Org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência.** São Carlos: Edufscar, 2013.

SALVADOR, Evilásio; TEIXEIRA, Sandra Oliveira. Orçamento e políticas sociais: metodologia de análise na perspectiva crítica. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 18, n. 1, p. 15-32, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 48, p. 11-32, jun. 1997. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SANTOS, Cristiane da Silva. Políticas de acesso e permanência dos alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas. 2013. 389f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

SÃO LUÍS. Lei nº 3.443, de 26 de março de 1996. Assegura ao educando portador de deficiência física, mental ou sensorial, prioridade de vaga em escola pública municipal mais próxima de sua residência, e dá outras providências. São Luís, 1996a. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/ma/s/sao-luis/lei-ordinaria/1996/345/3443/lei-ordinaria-n-3443-1996-assegura-ao-educando-portador-de-deficiencia-fisica-mental-ou-sensorial-prioridade-de-vaga-em-escola-publica->>

municipal-mais-proxima-de-sua-residencia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 10 set. 2018.

SÃO LUÍS. Lei nº 3.554, de 12 de agosto de 1996. Dispõe sobre a implantação de “classes especiais” da rede municipal de ensino, para atendimento de crianças e adolescentes portadores de excepcionidades, e dá outras providências. São Luís, 1996b. Disponível em: <<https://camara-municipal-de-sao-luis.jusbrasil.com.br/legislacao/580932/lei-3554-96>>. Acesso em: 10 set. 2018.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência da Área de Educação Especial. Documento de Orientação para o Atendimento Educacional Especializado aos Alunos com Necessidades Educacionais Especializada da Rede Municipal de Ensino de São Luís. São Luís, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, Cleudimara Sanches Sartori. Acesso e permanência do estudante deficiente na educação Superior: análise do Programa Incluir na Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul (2005- 2010). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

SILVA, Patrícia R. Pinto. **Um olhar sobre a centralidade e urbanidade**: Bairro da Cidade Operária, São Luís, MA. 2016. Monografia (Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2016.

SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto. **Inclusão no ensino superior**: experiência do IFRS. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; LOURENÇO, Gersa Ferreira (Org.). **Aparando as arestas**: das políticas às práticas de inclusão escolar. Marília: ABPEE, 2018.

SOUZA, Bianca Costa Silva de. **Programa Incluir (2005-2009)**: uma iniciativa governamental de educação especial para educação superior no Brasil. 2010. 179f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SUBRINHO, Josué Modesto dos Passos; MARCON, Frank. **Ações afirmativas e políticas inclusivas no ensino público superior**: a experiência da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Anuário estatístico 2018**. São Luís, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Conselho Universitário. Resolução Consun nº 231, de 29 de fevereiro de 2000. Institui o Núcleo Interdisciplinar de Educação Especial. São Luís, 2000.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Conselho Universitário. Resolução nº 820, de 1º de setembro de 2011. Aprova a adoção da política afirmativa de quotas para pessoas com deficiência a partir do PAES 2013 e dá outras providências. Disponível em: <https://www.uema.br/wp-content/plugins/resolucoes/consun/2011/CONSUN_820-2011.PDF>. Acesso em: 2 set. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Conselho Universitário. Resolução Consun nº 886, de 2014. Institui o Núcleo de Acessibilidade da UEMA. São Luís, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Distribuição da Uema no Estado do Maranhão 2018**. 2018. Disponível em: <<https://www.uema.br/mapas/#prettyPhoto/6/>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Processo seletivo de acesso à educação superior da UEMA**: um estudo do perfil socioeconômico de 2008 e 2013. São Luís: UEMA, 2014.

VARGAS, Jaqueline Santos; GOBARA, Shirley Takeco. Interações entre o aluno com surdez, o professor e o intérprete em aulas de física: uma perspectiva Vygotskyana. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 449-459, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villa Lobos. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014 (Coleção Educação Crítica).

APÊNDICES

**APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA E ACESSO A
INFORMAÇÕES**



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA E ACESSO A
INFORMAÇÕES**

Dourados-MS, 11 de dezembro de 2017

Eu, IVONE DAS DORES DE JESUS, CPF 252 874 353 – 04, doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados/MS, venho, pelo presente, solicitar autorização da Universidade Estadual do Maranhão/UEMA em especial serviços, para aplicar o projeto de doutorado intitulado **INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**: uma análise na Universidade Estadual do Maranhão. Estaremos coletando dados por meio de entrevistas semiestruturadas, análises de documentos, bem como, observações sistemáticas junto aos cursos e o Núcleo de Acessibilidade da UEMA no período de 11 de dezembro de 2017 a 11 de dezembro de 2019, com o objetivo de analisar as proposições e ações de acessibilidade curricular, pedagógica e de infraestrutura desenvolvidas pela UEMA e suas implicações na inclusão de alunos com deficiência.

Esta pesquisa está sendo orientada pela Professora Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins e está circunscrita na Linha de Pesquisa Educação e Diversidade. Contando com a autorização desta instituição, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

IVONE DAS DORES DE JESUS

Código\UFGD 2016256300008003

Doutoranda em Educação- Linha Educação e Diversidade da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD

Profa. Dra. MORGANA DE FÁTIMA AGOSTINI MARTINS

Orientadora

APÊNDICE B - FICHA DE CADASTRO



UFGD Universidade Federal
da Grande Dourados

FICHA DE CADASTRO

1. Dados Pessoais (não abreviar e não omitir acentos)

Nome: _____ M () F ()

E-mail: _____

Data de Nascimento: __/__/__ Naturalidade: _____

RG: _____ Órgão Emissor: _____ CPF: _____

2. Endereço Residencial

Rua: _____ Nº. _____ Apto: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ Estado: _____

CEP: _____ Telefone: _____

3. Endereço Comercial / Atividade Profissional

Local de Trabalho: _____

Cargo / Função: _____

Rua/Av.: _____ Nº.: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ Estado: _____

CEP: _____ Telefone: _____

INFORMAÇÕES - Tem alguma necessidade específica? ___ Sim ___ Não

Especifique: _____

Assinatura: _____

**APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER APLICADA COM O ALUNO
COM DEFICIÊNCIA DA UEMA**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER APLICADA COM O ALUNO COM
DEFICIÊNCIA DA UEMA**

DATA: ____/____/____

SEXO: _____ NATURALIDADE: _____

TIPO DE DEFICIÊNCIA: _____

NACIONALIDADE _____

CURSO: _____ TURNO: _____

IDADE: _____ PROFISSÃO: _____

1. O que você entende por inclusão?
2. Como você se percebe frente aos desafios da inclusão da pessoa com deficiência?
3. O que você entende por acessibilidade?
4. Existem situações de preconceito e discriminação em relação à pessoa com deficiência no contexto da sua universidade?
5. Como ocorrem as suas interações sociais no contexto acadêmico?
6. Como tem sido a sua trajetória de vida acadêmica na universidade?
7. Existem limitações curriculares, pedagógicas e de infraestruturas para o seu desenvolvimento e aprendizagem na UEMA?
8. E os seus professores promovem a inclusão? Como?
9. Você conhece o Núcleo de Acessibilidade da UEMA? Qual a sua percepção sobre este órgão?
10. Você é cotista? Como percebe a Política de Inclusão na UEMA?
11. Quais as sugestões para melhoria do processo de inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior?
12. Como você se percebe no aprendizado?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DIRETORES DE CURSO SELECIONADOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO- CAMPUS SÃO LUIS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DIRETORES DE CURSO SELECIONADOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO- CAMPUS SÃO LUIS

1. O que você entende por educação inclusiva?
2. O que você entende por inclusão social?
3. O que você entende por inclusão de pessoas com deficiência?
4. Aponte algumas dificuldades e ou facilidades que você enfrenta para se comunicar com a pessoa com deficiência.
5. Como a universidade tem lhe ajudado no trato com os alunos com deficiência?
6. Você considera que o seu trabalho como Diretor de Curso está contribuindo para que seus professores e alunos possam enfrentar os problemas decorrentes das questões de inclusão das pessoas com deficiência? () Sim () Não - Justifique sua resposta.
7. O projeto do curso sob sua direção contempla as discussões e ações voltadas à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior?
8. Você conhece o Núcleo de Acessibilidade da UEMA? Tem participado das atividades e eventos promovidos pelo Núcleo? Qual a sua avaliação sobre este órgão?
9. Como você percebe a Política de Inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, em especial na UEMA?
10. Dê sugestões sobre os desafios de inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior.

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO PARA OS DIRETORES DE CURSOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO- CAMPUS SÃO LUIS SELECIONADOS PARA A PESQUISA

QUESTIONÁRIO DE PERFIL PARA OS DIRETORES DE CURSOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO- CAMPUS SÃO LUÍS SELECIONADOS PARA A PESQUISA

1. Instituição em que se formou?
2. Ano de conclusão do curso?
3. Qual curso de Graduação?
4. Possui outro curso de graduação?
() sim () não Qual?
5. Possui curso de pós-graduação?
Sim () não () em andamento ()
Se a resposta for positiva, em qual nível?
Especialização () Mestrado () Doutorado ()
Especifique o curso e o ano
6. Qual sua situação funcional?
7. Qual seu regime de trabalho?
() 20 horas () 40 horas () Dedicção Exclusiva
8. Em qual curso você desempenha suas funções como diretor?

9. Há quanto tempo desenvolve as atividades docentes na Educação Superior?

10. E há quanto tempo é diretor de curso?

APÊNDICE F – RESPOSTAS DOS DIRETORES DE CURSO, REFERENTES AS ENTREVISTAS

Questão 1- O Que Você Entende Por Educação Inclusiva

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D1	Educação inclusiva eu acho que seria aquela educação que está voltada para aquelas pessoas que têm necessidade especial. Por isso que hoje em dia as escolas pensam em ter a inclusão social, porque a educação inclusiva recai sobre as pessoas com necessidades; são as pessoas surdas, as pessoas com deficiência visual, com deficiência física. Eu acho que deve ser isso.
D2	Bom, educação inclusiva em meu entender é aquela educação que aponta <i>para</i> que todos possam estar incluídos nos estabelecimentos de ensino regular independente da necessidade especial ou física que ele tenha.
D3	Bom, por educação inclusiva eu entendo no sentido geral, em geral, eu entendo que é a oportunidade que a gente deve ter, permitir, deve dar àquelas pessoas que realmente não têm, muitas vezes elas são retiradas do mercado de trabalho, lhe são retiradas as suas oportunidades de convivência dentro de uma própria instituição que pode ser pública ou privada, mas que todas as duas instituições elas precisam ter estratégias ou políticas, né, de educação inclusiva nessas escolas. Aqui na nossa realidade nós costumamos a ter isso; é a primeira vez que nós tivemos essa realidade aqui na UEMA, há muitos anos. Eu como sou professora há quase trinta anos eu passei por isso e eu tinha alunos cegos, mas nunca ninguém na UEMA tinha se preocupado naquela época de trabalhar como incluir esse aluno, que ele estivesse normalmente na convivência dele com outros alunos; na verdade o que acontecia é que tinha tratamento diferenciado e que isso eu percebia que desmotivava esses alunos.
D4	É a educação que é capaz de incluir todas as pessoas com necessidades, principalmente as mais variadas necessidades, a necessidade visual, física, né, outras que a gente pode chamar de psíquicas também.
D5	Educação Inclusiva o próprio nome diz; é fazer a inclusão de todos, então as pessoas que têm algum tipo de necessidade especial, que necessitam desse apoio de acessibilidade à instituição cria toda uma... condições não só físicas para que essa pessoa possa ter uma vida produtiva, entrar na universidade, se graduar, se colocar no mercado do trabalho

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D6	Entendo a maneira de a gente receber os alunos com alguma deficiência. Na verdade, para mim, é uma coisa nova; eu achei bacana essa sua entrevista até para me educar quanto a isso, e como diretor do curso eu acho interessante, pois, desconheço... conheço muito pouco, mas a vida da gente é aprendendo diariamente.
D7	Olha, a educação inclusiva é uma perspectiva de discussão sobre educação que amplia, né, esse espaço para que eles

	<p>né que muito tempo né foram considerados marginalizados ou estigmatizados na sociedade né. E isso por conta de questões físicas ou mesmo psicossociais. Enfim, tudo isso acabou gerando uma fronteira, né, entre aqueles considerados, né, os alunos normais; esses normais entre aspas e esses considerados como se tivesse algo que é distinto desses considerados normais. Então, com essa nova perspectiva nós vamos ver que nós temos uma sociedade que ela tem essa diversidade muito grande de potencialidades das mais diversas possíveis; essas potencialidades elas estão tanto no campo psíquico no campo físico emocional. Por isso é que nós, enquanto Instituição da educação, devemos considerar, trabalhar com as diferenças, ou seja, lidar com essas diferenças.</p>
D8	<p>A inclusão, a educação inclusiva é onde todos são iguais perante a sociedade. Então não pode ter diferenças dentro do ensino qualquer ele que seja, tanto de nível infantil, médio e superior.</p>
D9	<p>Bom, é eu acho assim, que a educação inclusiva é aquela educação para todos; todo mundo tem direito à educação então independente da deficiência, seja ela física, intelectual seja né, psicomotora, seja o que for, ele tem que ter direito à educação. O meu ponto de vista sobre educação inclusiva é isso.</p>
D10	<p>A educação inclusiva refere-se a uma ação ampla, que forneça condições físicas, humanas e pedagógicas que possibilitem aos alunos matriculados, seja qual for a sua condição, a aquisição de conhecimentos que permita o seu desenvolvimento como pessoa.</p>

Questão 2- O que você entende por inclusão social?

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D1	<p>Bem, inclusão social é incluir os alunos nas escolas que têm deficiências, com necessidades especiais, sejam elas quais forem. Mas só que nós vemos que hoje em dia, que as escolas, principalmente as públicas, não atendem muito, ou seja, elas atendem pela metade, têm poucos profissionais inseridos nas escolas para trabalharem com seus alunos que tenham alguma necessidade especial.</p>
D2	<p>Bom, é oferecer oportunidades iguais de acesso a bens e serviços para todos.</p>
D3	<p>É uma política pública, para mim é uma política pública que precisa vir do âmbito federal, ao âmbito estadual, municipal: isso vai pegar praticamente todas as instituições públicas e privadas. A inclusão social eu acho que ela tem que, ela faz parte hoje em dia graças a Deus, que o Brasil hoje já acordou para isso dessa inclusão social, mas ainda falta muita estratégia, conscientização das pessoas terem essa compreensão.</p>
	<p>Inclusão Social aí nós temos um pouquinho maior amplitude no meu entendimento o que a gente pode incluir não só as pessoas de necessidades físicas, visuais psíquicas etc. mas também outras pessoas, né, que no meu entendimento</p>

D4	embora nossa Constituição Federal ela já vem a abranger essa questão e que não haja necessidade de a gente ficar discriminando “A”, “B” ou “C” e por exemplo brancos e negros, mulatos, pardos, índios e etc. com relação a corpo, com relação a gênero, com relação à religiosidade; então, no meu entendimento, por conta da aplicação direta da constituição, nem necessitaria que a gente tivesse esse tipo de segmento, mas infelizmente, né, nós temos que utilizar alguns mecanismos de algumas normas específicas e alguns setores principalmente na nossa universidade, como a gente tem aqui o NAU, né, o núcleo de acessibilidade Universitário para poder encaixar essas pessoas com uma qualidade melhor, com uma eficiência melhor.
D5	Inclusão social, basicamente é, existe uma política hoje muito forte, que é política das cotas. A gente sabe que a UEMA não adota uma política de cotas, porque na realidade a gente supera ela, mais de 80% são alunos de colégio público, então a política de inclusão social justamente é isso; é esses menos favorecidos serem incluídos para que a gente possa promover, digamos assim, a inserção deles na sociedade, que eles possam crescer, melhorar a distribuição de renda e uma série de coisas associadas a isso.

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D6	Eu entendo como sendo o respeito que a gente vai ter com aqueles que têm deficiências e carinho que a gente tem que ter e aprender com eles.
D7	É política pedagógica, é envolver esses considerados excluídos por conta desse estigma. né, que foi estabelecido, né, pela sociedade como uma construção social e que na verdade isso não é algo definido como natural você ter essas pessoas dentro desse espaço na escola, dessa Cultura né, e que envolve o processo da educação. São pessoas distintas, né, por conta disso, mas pelo contrário todos dentro dessa inclusão social vão ser contemplados no espaço pedagógico e Acadêmico.
D8	Inclusão social vai estar baseada nas oportunidades devidas perante a sociedade. Então nós não podemos excluir quem quer que seja por raça, sexo ou deficiência.
D9	Eu acho que da mesma forma, a educação é um direito de todos, então a inclusão social não depende de classe social, cor de raça de qualquer coisa. Então, todo mundo, o rico, o pobre, aquelas pessoas que não têm condição, têm que ter acesso à educação. Para mim depende disso aí.
D10	A inclusão social refere-se ao ambiente em que as pessoas, com deficiência ou não, sejam respeitadas em seus direitos e possam cumprir o seu papel de ser humano, em uma sociedade que seja e tenha uma visão de que todos os cidadãos tenham acesso ao convívio social. Passando por aspectos econômico, político, social que lhes permitam ter uma vida com as condições básicas de existência humana.

Questão 3 - O que você entende por inclusão de pessoas com deficiência?

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D1	A inclusão de pessoas com deficiência seria ela tanto na área educacional quanto profissional. Porque também tem alguns locais que necessitam e tem que haver pessoas com necessidades especiais; elas estão inclusas na inclusão social. Isso vemos, às vezes, em supermercados, em bancos, em lojas, já tem, mas é um quantitativo muito pequeno.
D2	Bom, entendo que a escola é o espaço de manifestação da diversidade na qual todos têm direito à educação regular, sobretudo as pessoas com deficiências e/ou necessidades especiais.
D3	É exatamente, eu acho que as três perguntas elas são bem pertinentes, com algumas diferenças, mas quando você for analisar você percebe que elas têm praticamente a mesma resposta, porque inclusão de pessoas com deficiência é um problema mais sério ainda,

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D3	Por exemplo, aqui no curso de administração nós temos há muito tempo esse tipo de pessoas com esse tipo de deficiência, autistas, cegos, pessoas com distúrbios mentais e que isso tem nos causado problemas com os professores, pois a gente não sabe como lidar com isso, mas graças a Deus hoje dentro da universidade foi criada uma assessoria especial para lidar com isso, mas eu mesmo assim, eu acredito que está muito deficitária pois ainda temos problemas com alunos; por mais que venham aqui, conversem com a gente, mas ainda não foi dado um curso para os professores, não fizeram uma reunião geral com os professores que é para orientar esses professores como lidar com a inclusão dessas pessoas na sala de aula. Nós tivemos problema sério aqui no curso de administração com professor, dois professores que pegaram no braço desse aluno por não entender que ele era um autista e botou ele para fora de sala de aula; isso criou um problema seríssimo quase que a universidade até é penalizada por isso. Então, hoje melhorou bastante, você vê que as instalações estão todas sinalizadas para esses alunos, para que eles possam se sentir dentro do curso de administração normalmente com outros alunos. O curso de administração, na minha pessoa e a minha equipe, a gente tentar fazer o máximo por esses alunos, tratando esses alunos bem e tratando eles de uma forma como se eles fossem alunos normais, né, para eles não se sentirem fora da sociedade, dessa sociedade que a comunidade aqui do curso de administração que é uma comunidade de nível superior.
D4	É que a gente possa ser capaz de dar uma qualidade na educação desses alunos que ingressaram na nossa universidade, por exemplo, aqui, se não me falha a memória, nós temos uns 4 ou 5 alunos que são deficientes e nós temos três deficientes visuais; não sei se está aí na sua relação, mas na nossa temos a primeira aluna deficiente visual que tivemos foi a Jéssica, ela ainda está aqui conosco e eu não

	<p>sei como é o acompanhamento dela feito pelo NAU, mas aqui no centro de Ciências Sociais a gente tem a professora Neuseli que faz esse acompanhamento, tá, e fora isso nós temos os professores das disciplinas que procuram dar um apoio mais direto, né, para a Jéssica. Em que sentido? No sentido do acompanhamento das aulas, no sentido de ela fazer os seus trabalhos e no sentido de fazer as suas avaliações. Então a gente tem que ter um tratamento especial por</p>
--	---

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D4	<p>conta da deficiência visual que ela tem, tá! Mas creio que ela acompanha bem..é.. porque apesar de ela não enxergar ela ouve bem, se comunica bem, é o acompanhamento dela eu posso dizer que já fui professora dela por 2 semestres em direito trabalho I e trabalho II. Ela utiliza um computador ou notebook que ela tem e ela consegue ver as suas atividades; as avaliações dela geralmente a gente faz oral e o que ela responde a gente vai colocando na avaliação dela; avaliação que a gente leva que é para todo mundo, uma vez que a aula é igual. Ela só assina, mesmo ela tem uma reguinha própria que ela faz assinatura das atas que são solicitadas, ta; os demais da mesma forma, sendo que esses agora eles iniciaram há pouco tempo, né, estão no segundo e terceiro período. A Jéssica, se eu não me engano, ela deve estar entre o sétimo e Oitavo, né, porque tem umas disciplinas que são assim, vamos assim dizer, uma disciplina no período e faz outra então aqui que tiver dentro da possibilidade dela de pré-requisito conforme os horários que ela pode. E aí, com relação ao núcleo, ele, o NAU é núcleo de acessibilidade da UEMA; então ele foi propiciado para nós, que a gente lembre, em 2014 foi propiciado não só por exclusivo do curso de direito, mas um treinamento para os professores. De lá para cá, que eu me lembre, não temos sim, pelo menos não chegou aqui nada assim específico, né, que seria mais importante que tivesse uma frequência maior, não só por conta de ingressos a cada semestre, mas também por conta de que alguns professores que nós temos eles são os substitutos, não são todos. Hoje a maioria do quadro do DEDEC, que fornece os professores para o curso de direito, eles são efetivos, mas a gente sempre tem professores substitutos, então eles sendo temporários, então requer que se tenha um treinamento, mas num curto espaço de tempo vamos assim dizer .ou anual ou bienal, tá!</p>
D5	<p>Pessoas com deficiência, aí não está estipulado se é física ou psicológica, para mim é justamente isso, não só a questão da acessibilidade física mas é o apoio. Vou te dar um exemplo: você tem um aluno com autismo que tem algum tipo de característica, então o que você tem que fazer é, você tem que ter uma prova, uma metodologia de avaliação e não necessariamente a metodologia de avaliação que você faz com os outros alunos é que a gente faz com ele. Eu tive um aluno que tinha lesão cerebral, querendo ou não, gerava uma dificuldade muito grande. O que eu tive que fazer com ele no caso específico das provas foi porque a</p>

D5	questão não era intelectual, ou seja, era dar um prazo maior e como ele demorava muito, entendeu. Então, um aluno sem nenhum tipo de necessidade especial faz uma prova normal fazia em duas horas, mas ele fazia em oito horas, doze horas. Aí eu acho que é a questão de você promover a igualdade de condição, porque ele fica desfavorecido porque ele tem o conhecimento, mas não consegue responder no tempo.
D6	Eu entendo que seria uma forma educada, como posso dizer, altruísta, uma forma meiga com essas pessoas.
D7	Inclusão seria essa proposta, né, que é no sentido de oportunizar, né, aqueles que são considerados estigmatizados, aqueles que de várias formas, né, social, política, econômica ou mesmo física, né, é a partir do momento, né, que essa nova concepção numa dimensão democrática, numa dimensão de igualdade e que essa igualdade considera a diversidade da sociedade quer dizer diversas pessoas com personalidades com manifestações físicas seja qual for essa forma que se externalize e que não mais seja considerada algo para ser alvo de preconceito de discriminação; então, essa inclusão vai trabalhar tanto no espaço físico, social e oportunidades em perspectiva para que seja considerada essa, esse sujeito esse ator do processo social como um cidadão, considerando os direitos, né, de oportunidades.
D8	Hoje nós temos conhecimento também que existe a legislação específica para essas pessoas, então seja na escola, no trabalho essas pessoas têm direito às cotas para concurso público, para o ensino superior e que eles tenham direitos e que esses direitos têm que ser cumpridos perante toda a sociedade e pelos órgãos públicos ou também pelas instituições privadas.
D9	É aquilo que eu falei, né, se existe a educação, se é para todas as pessoas que têm problemas de deficiências, elas também têm que ter acesso à educação, e essa educação por deficiência ela não pode ser separada, tipo assim ah! porque tem deficiência ele deve ser tratado separado daquilo que é normal; então se é inclusiva, as pessoas com deficiência têm que conviver com as pessoas que não têm deficiência, então eu acho que o professor tem que estar preparado não só para ensinar aquele aluno que com certeza vai ter um pouco mais de dificuldade, mas também como fazer com que a socialização aconteça entre eles: deficiente e com o não deficiente.
D10	Entendo ser um aspecto em que as pessoas com deficiência possam conviver em um ambiente que lhes permita desenvolverem-se e possam ser atendidas em suas especificidades.

Questão 4 – Aponte algumas dificuldades e/ou facilidades que você enfrenta para se comunicar com a pessoa com deficiência

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D1	A dificuldade que eu encontro ainda hoje é com pessoas surdas, porque eu não sei, eu só sei o básico do básico de libras. Então como elas já estão inclusas em escolas, em universidade que é o local que eu sempre frequento, eu tenho dificuldade muito grande.
D2	Bom, com três alunos que eu já tive a oportunidade de trabalhar, eu que fui me adaptando a ele, não ele a mim e nem a disciplina; eu tentei facilitar o possível para que eles pudessem ter um bom aproveitamento em relação à disciplina no caso de uma aluna que tenha a questão da cegueira, ela, a gente lê muitos textos, pois ela tem essa dificuldade; os colegas também são parceiros nesse momento, assim como primeiro aluno que nós tivemos com cegueira foi trabalhado textos na questão da leitura, porque a gente ainda tinha o núcleo de atendimento da UEMA, o NAU de acessibilidade e o outro aluno eu só fui descobrir que ele tinha uma certa necessidade depois, ao término do curso, mas ainda assim no decorrer a gente via a dificuldade que ele tinha em relação à interpretação de textos, dos trabalhos enfim. Então, assim, de certa forma, eu não tenho muita dificuldade; eu tento me adaptar ao problema do aluno, falo de se colocar no lugar mesmo.
D3	A falta de compreensão, a falta de compreensão intelectual a gente precisa ler sobre o que significa porque é uma diversidade de deficiência nós temos pessoas com nível alto de autismo, alunos com nível baixo de autismo, pessoas totalmente cegas, parcialmente cegos, alunos com deficiências motoras e também mental a nível maior e outra a nível menor, então é uma diversidade de situações como a gente tem e ainda nós não sabemos como lidar com isso. Na medida do possível, eu, como diretora do curso, eu tento fazer isso e fazer com que minha equipe compreenda e chamo os professores e converso com eles, mas mesmo assim ainda temos muita dificuldade, pois nós ainda não sabemos como lidar com esse tipo de aluno com essa deficiência. Cadeirante é mais tranquilo, mais fácil, mas quando chega algum com nível de autista, alguma deficiência mental, isso dificulta muito para a gente.
D4	É difícil responder essa pergunta, porque eu não vejo nem que seja difícil e nem que seja fácil; eu vejo como algo normal, tá, com relação aos alunos e seus entendimentos a gente tem deficientes físicos aqui um é meu aluno agora, tá, se eu não me engano o nome dele é Mateus; ele até passou no concurso recente para policial, ele tá fazendo direito do trabalho 2 comigo e o Antônio já foi meu aluno também, tá, então eu

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D4	<p>vejo que a questão que se pode dizer não é nem termo correto de deficiência, mas assim a dificuldade dele seria mesmo com relação ao conteúdo que existe em qualquer aluno que não é deficiente, tá? Às vezes essas pessoas podem ter até esses alunos podem até ter uma maior facilidade uma vez que os professores da casa eles têm um cuidado especial em verificar se realmente estão acompanhando o conteúdo e o que a gente pode facilitar para que eles tenham um melhor aprendizado.. Então com relação à dificuldade e facilidade não se saberia ao certo se elas existem.</p>
D5	<p>Bom, dificuldade que a gente teria, até que a gente não tem nenhum aluno com essa característica, mas o que eu aponto como dificuldade é o desconhecimento da língua de sinais. Teve uma época até que eu aprendi, mas a gente fica tanto tempo em desuso que eu esqueci. Acho que a língua de sinais é uma deficiência e não saber o braile. Por enquanto essa dificuldade ainda não apareceu por não ter nenhum ingresso com essas características.</p> <p>A facilidade é de relacionamento com os alunos, digamos assim, tenho uma boa relação com esses alunos. Às vezes o aluno, eu sempre procuro chamar, conversar, brincar para interagir. A gente tem um aluno que ele tem uma característica interessante, é assim é autismo que ele só fala se você falar com ele. Se ele fala contigo ele fica naquela ansiedade se você vai falar com ele ou não. Por isso eu sempre procuro e “aí fulano, como que você tá”, sempre vou puxando conversa brincando pra ver se eu consigo fazer ele interagir mais.</p>
D6	<p>Em primeiro eu não fui educado para isso, eu sinto essa dificuldade da maneira de enfrentar, me comunicar com essas pessoas. Eu quero ser educado para isso, para enfrentar de uma forma mais simples, de uma forma mais agradável de uma forma mais inteligente com essas pessoas.</p>
D7	<p>Olha, eu diria até que há mais dificuldade porque nós não tivemos o que é uma cultura que não trabalhava muito, né, as pessoas que às vezes apresentassem problemas como problemas visuais e audiovisuais físicos e isso a gente vai perceber que é algo praticamente recente, né. No momento é que começa a se enfatizar</p>
ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D7	<p>Trabalho nesse sentido até mesmo na formação docente, por exemplo, eu fui de uma época que no meu currículo durante todo que eu passei na graduação não se tratava, né, essas questões; por exemplo, nem Libras, nada. Eu tive um seminário que foi há muitos anos, sobre a Educação Especial, isso nos anos 80...década 80, aí que era chamada de até de grande discussão é o conceito de deficiente que é aí veio aquela polêmica que era portador de deficiência era pessoa com deficiência eram psicólogos, pessoas que vieram, outros intelectuais, mas aquilo não deu grande continuidade porque aí ficou um setor da Educação trabalhando no ensino do 1º grau, que era a educação especial no Helena Antipoff ficou praticamente começo disso, né, então ali ficava muito em termos de universidades só se tivesse alguém que trabalhasse. Sobre isso eu me lembro que eu cursei uma</p>

	disciplina, psicopatologia, que antes da minha professora tinha uma aluna que ela trabalhava que veio da Bahia, né, e ela trabalhava com isso porque aí então todo mundo disse que a disciplina tinha sido muito dinâmica naquela época dos anos 80, mas depois praticamente eu não tive mais isso. Então eu acho que eu tive mais antes, agora hoje não; a gente vê que há agora uma maior divulgação, a própria instituição que eu trabalho, ela já começa a divulgar esse trabalho, esse setor, então isso vai dando para a gente mais um sentido, né?.
D8	É como no caso a deficiência. É por... a deficiência física, mas é uma deficiência que não traz muito transtorno para nossa aluna, pois ela consegue ainda movimentar sem cadeira de rodas, apesar de os nossos cursos possuir as rampas, os banheiros de acordo como manda a legislação, que também facilitaria para os alunos com tais deficiências, mas é....e também como é a primeira aluna durante os 44 anos do curso, com deficiência locomotora, é...nós não temos tanta dificuldade, certo? É, não...acredito que se vir alguma aluna no futuro o curso vai estar preparado para receber este aluno ou aluna.
ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D9	Bom, eu na realidade eu procuro não demonstrar para a pessoa que ele é especial ou que ela é, né? Então eu procuro tratar o mais natural possível eu particularmente; agora assim o caso da pessoa surda, eu não sei usar a linguagem de sinais, aquela coisa toda, então assim eu procuro ser o mais natural possível para que eu possa fazer a comunicação, mas assim eu não faço distinção. Não tenho dificuldades, eu procuro tratar o mais natural possível e não demonstrar indiferenças.
D10	Dificuldades – quando não há conhecimento do fator e no caso da surdez, o domínio de libras. Facilidade – entender que são pessoas e como tal necessitam de atenção, respeito e condições para viverem em sociedade.

Questão 5 - Como a universidade tem lhe ajudado no trato com alunos com deficiência

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D1	A UEMA, onde nós estamos, ela já possui um Núcleo de Acessibilidade da UEMA que é o NAU, Então lá já tem uma equipe multidisciplinar que ajuda os cursos quando tem matriculados alunos com necessidades especiais. Então eles nos dão o apoio que precisamos, sempre mandam o intérprete, o psicólogo, o pedagogo, mandam pessoas que são formadas, têm habilidade em Braille.Mas em todo e qualquer caso o NAU está apoiando todos os casos da universidade.
D2	Bom, depois com a criação do NAU, recente, apesar de o trabalho da Professora Marilda já ser de muitos anos, mas o núcleo ele veio exatamente agregar, ajudar nesse momento que a gente encaminha os alunos e tem essa orientação para que eles possam ir ao NAU e receber as orientações necessárias apesar de que nós professores ainda estamos

	<p>muito aquém deste tratamento com nossos alunos. Aqui no curso apenas uma professora tem uma habilidade, vamos dizer uma especificidade, porque ela fez psicologia e ela trabalha também muito essas questões, mas no geral nós estamos assim precisando desse tratamento para receber esses alunos.</p>
--	--

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D3	<p>Muito pouco, muito pouco, muito discurso e pouca prática, tá... Muito discurso, nós sabemos que existe uma área, um setor que faz isto muito bem, mas o que eu percebo é que ainda está faltando uma ação, mais estratégias, estratégias mais atuantes no sentido que todos nós tenhamos essa compreensão maior e saibamos como lidar com esse tipo de pessoas, pois isso cria um problema para a gente.</p>
D4	<p>Além do setor específico que nós temos para o encaminhamento e para o diálogo, né, não só com os alunos, mas com os professores, que é o NAU, a gente tem um acompanhamento e um zelo, vamos assim dizer, por parte da instituição no caso do nosso reitor e as pessoas que colaboram com ele, tanto que aqui no nosso prédio ele está todo reformado, né? Se você for observar, ele está capacitado com as rampas de acesso, né, nós temos a questão da marcação mesmo até as salas de aula da marcação para os deficientes visuais; eu não sei o termo técnico correto, mas qualquer aluno com deficiência seja física, seja visual, ele consegue chegar até as salas de aula por conta desse piso tátil, aí das rampas de acesso, tá bom?</p>
D5	<p>A gente tem uma parceria muito grande com o núcleo de acessibilidade da UEMA, com a Professora Marilda e o Adelmo, que tem sido fantástico. Deixa eu dar um exemplo: uma vez eu estava aqui, veio um aluno que era autista e ele não queria concorrer por cotas; ele fez questão de fazer as provas do vestibular pelas vagas universais, ele não queria competir nas vagas especiais das cotas a qual ele tem direito. Aí eu tenho uma mania de sempre observar, achei estranho uma pessoa que eu não conhecia, desconfiei que era mãe de algum aluno, me apresentei, a gente foi conversando depois ela me explicou o problema porque não foi sinalizado; no mesmo dia eu levei ela no NAU, a gente conversou. Hoje ela é uma pessoa que tem uma seletiva afeição pela universidade por todo apoio que a instituição tem dado ao filho dela.</p> <p>É, eu vejo que a Universidade tem dado os instrumentos, tem convocado para as reuniões, o que eu vejo é que os problemas não são questão da universidade, e sim a resistência do professor.</p>
D6	<p>Eu sei que ela tem um núcleo que trabalha com isso na nossa universidade, aqui nós temos duas pessoas, nós estamos no rumo certo, eu acho que tem que divulgar mais isso, tá certo? Tem que criar mais, fazer um seminário, oficinas até para nós nos educarmos como dirigentes e até mesmo como professores.</p>

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D7	Olha, na Universidade, o que eu percebo, né, a primeira questão assim foi da acessibilidade pelo processo seletivo, né, porque aí foram os primeiros momentos que eu fui constatar um tratamento especial, né, onde eu trabalho foi, inclusive, o primeiro espaço a fazer rampas, por causa desse acesso na universidade; aí depois através da proposta pedagógica quando eu comecei a ouvir dos alunos e ouvir essa discussão, por exemplo, do ensino de Libras, né, então esse aí foi praticamente uma obrigatoriedade o que começou a dar o maior fortalecimento, e depois o setor quando foi criada aqui dentro da Universidade pessoas trabalhando.
D8	É no caso da medicina veterinária e também da universidade estadual do Maranhão que implantou o Núcleo de acessibilidade da UEMA e, esse núcleo, por meio da sua coordenadora que é professora Marilda tem dado o suporte nós temos tido reuniões quando necessário e também foi eleita a professora Ana Lúcia Abreu Silva como representante das ciências agrárias onde o nosso curso está alocado, né, e que ela é o intercâmbio entre o núcleo de acessibilidade e a direção do curso, trabalhando não só aluno com deficiência física, mas outras deficiências como algumas síndromes que têm ocasionado grande parte da nossa sociedade e que além desta aluna com deficiência física nós temos alguns alunos com síndrome de borderline, além daqueles alunos que apresentam também depressões e que a gente tem tentado trabalhar esses problemas juntos aos nossos alunos.
D9	Pois é, a minha experiência como diretora de curso eu só tive até agora um aluno com deficiência, foi que nós nos deparamos com deficiência e não é, vamos dizer assim, uma deficiência muito grave. Esse nosso aluno ele teve um problema, como eu falo? Foi alguma coisa, um problema no parto dele que deixou algumas sequelas que se referem à parte motora nas mãos, então ele consegue raciocinar, falar, andar normal; então ele tem um pouco de deficiência nas mãos no que se refere a escrever, laboratório, nós trabalhamos em laboratório, reações químicas essas coisas todas que ele sente dificuldade, então no primeiro período que ele chegou aqui, a gente percebeu o problema dele e na mesma hora procuramos meios não de excluir, mas fazer o máximo para incluir ele na turma; fizemos uma recepção bem boa com ele, então a gente não teve problema. O que eu fiz na época,

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D9	apesar de ser uma deficiência bem simples em relação a outras, pois não tinha nada relacionado à cabeça, a gente procurou o núcleo de acessibilidade da universidade, falei com ele primeiro, expliquei o problema no NAU, depois a gente levou o aluno e a partir daí a recepção lá foi excelente; ele vem sendo acompanhado, mas umas das coisas que eu tive dificuldade é que me informaram que eu tinha que

	<p>solicitar uma pessoa para acompanhar ele e a outra dificuldade diz respeito aos professores que nem todo mundo entende o aluno, eles ficam assim um pouco retraídos. Eu tive até uma oportunidade, eu acho que foi o NAU que solicitou que a gente reunisse, chamasse os professores do período que o aluno estaria para uma reunião lá com eles, mas assim a cada semestre isso aconteceu uma única vez, e a cada semestre essas reuniões ficam difíceis porque essas reuniões acontecem em período de férias, então os professores não estão aqui. E outra coisa, têm muitos professores no início do curso que não fazem parte diretamente do nosso departamento, fazem parte de departamento de biologia, departamento de química, matemática e tem vez que nem conhecemos o professor; então, às vezes, fica difícil, mas às vezes nós que temos que falar com ele, olha nós temos um aluno assim, assado então tem que ter um pouco mais de atenção, então até a presente data este aluno deve estar no quarto período e a gente não tem tido problemas assim com os professores; alguns professores chegam para mim em relação à prova e falam para mim que ele tem dificuldade de escrever no tempo regulamentar, então assim, uma prova para ele deveria ser uma prova que ultrapassaria o tempo, então nós já estamos fazendo assim: os professores fazem a prova oral que aí é mais fácil para ele, pois ele não escreve por conta dessa lentidão, mas ele assiste aula normal e nunca tivemos problemas com ele não.</p>
D10	<p>Atendendo e acompanhando os alunos que ingressaram no ano 2018, os mesmos foram cadastrados e enviados os diagnósticos ao NAU. À medida que necessitam, buscam o setor. No caso da aluna com baixa visão, a impressão de materiais.</p>

Questão 6- Você considera que o seu trabalho como diretor de curso está contribuindo para que seus professores e alunos possam enfrentar os problemas decorrentes das questões de inclusão das pessoas com deficiência?

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D1	<p>Sim, porque nós também, aqui no curso de letras, nós tínhamos há pouco tempo quatro alunos, já saíram dois. Agora nós temos duas, com deficiência física, mas mesmo assim nós estamos tratando igual uma pessoa como outra qualquer aluna, nós damos apoio em tudo. Principalmente o curso já está fazendo uma reforma na sua entrada do prédio para ter uma facilidade melhor de todo o seu trajeto dentro do prédio.</p>
D2	<p>Sim, bom, como eu estou recentemente no curso há quatro meses e esse seu trabalho aqui me fez levantar uma questão muito séria em relação ao projeto pedagógico do curso, que vai ser revisto, pois a gente recebe um sumário onde não contempla essa questão, então assim, do dia que eu fui informada e eu li esse material, ontem, minha cabeça começou a ferver e eu disse essa tem que ser nossa colaboração, essa contribuição tem que estar documentada e</p>

	na teoria e na prática a gente tem que levar isso, eu penso assim, daqui para o final do ano fazer um trabalho, temos que pensar isso no nosso PGA, nosso plano tem que incluir educação inclusiva; a gente vai ver isso, mas também tem que estar contemplado no projeto. Essa vai ser minha contribuição em pouco tempo e vou deixar para os próximos gestores continuar.
--	---

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D3	Sim, eu tento conversar com os professores. Nós temos os encontros anuais de professores do curso de administração e isso é levado em pauta em nossas reuniões que são reuniões no dia inteiro; nós ficamos fora da universidade para fazer este tipo de trabalho e eu tenho tentado conversar com esses professores e mostrar para eles que qualquer problema que eles venham a ter com a forma de compreensão, que eles procurem a gente ou que procurem o setor competente, mas é preciso que o setor venha mais aqui, que a área venha mais aqui, pois é muito discurso e pouca prática, que venha mais, que venha explicar de que forma eu, por exemplo, eu conversei ano passado que eles fossem participar da nossa reunião com os nossos professores que ia ser em um sábado inteiro das 8h da manhã até as 18 h; não apareceu ninguém. Era o momento em que estavam todos os professores do curso de administração, aí quando começa o ano, começa a dizer precisa mandar isso, precisa mandar aquilo, e a gente fica, poxa... em cima da hora. Quer dizer, precisa ter uma orientação e traçar mais estratégias mais atuantes para que a gente possa acabar com esse tipo de problema. Mas eu tenho feito o que eu posso como diretora de curso; eu e minha equipe.
D4	Eu creio que sim, né? Porque nós temos feito é isso, geralmente nas nossas assembleias departamentais, onde nós temos maior número de professores estamos sempre a cada semestre que a gente verifica os alunos com deficiência seja ela física, seja ela visual, a gente a todo início de semestre a gente menciona que nós temos determinados alunos uns já conhecidos, mas quando se trata de primeiro semestre sempre já é recomendado, tá, para que os professores tenham um tratamento especial na questão de auxiliá-los em sala de aula assim que possível para eles com relação a conteúdo e etc.

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D5	Sim, porque a gente tem sugerido esse contato diário, um aprendizado com os professores com o apoio do NAU. EU vou lhe dar um EXEMPLO: uma vez um aluno tirou uma nota baixa, foi um desespero porque tem professor que acha que porque ele tem necessidade especial, tem que passar ele. Eu falei "Não" significa que você tem que avaliar, aí o professor foi pressionado de toda maneira a fazer isso, eu "não" vou fazer isso eu vou conversar com o professor. Aí o professor me documentou que na verdade ele estava sendo incentivado por outro aluno que queria passar. "Tá aqui tá

	provado que como a lesão dele é cerebral ele teve tempo suficiente”, ele respondeu dentro do prazo, só que ele respondeu errado, O problema não foi da necessidade especial dele e a gente mapeou e descobriu que ele estava num estágio tomando o tempo excessivo dele, lá na UFMA que é do outro lado da cidade e estava prejudicando os estudos dele aqui.
D6	Sim, mas muito pouco, eu acho que a gente tem que aprender muito mais, se educar muito, as pessoas que provavelmente são formadas vão trazer algumas reflexões sobre esse assunto.
D7	Sim, olha o meu trabalho porque ele acaba se confundindo, né, nesse processo todo, né, como professor e como gestor em outra experiência que antecedeu que era maior do que aqui no centro né, então quando eu comecei a perceber essa importância, eu comecei a ter um certo né, interesse inclusive das atividades que a própria Universidade promovia muito timidamente, né, para participação dos professores eu indo para me informar, mas os casos que eu acompanhei às vezes, de um outro curso, por exemplo, de um caso de uma aluna que eu conheci ela entrou na universidade como uma visão com deficiência, mas depois acabou ficando cega, né, então isso me chamou muito a atenção, né, vendo até a utilização desses espaços; e o outro é cadeirante, outro aqui acolá, mas o nosso caso, né, do nosso curso, assim em termos de visibilidade desses problemas foram muito poucos os casos e, às vezes, faltou até divulgação. Eu só acabei sabendo mesmo por causa dessa minha vivência dentro da instituição de curiosidade aí que eu passei conversando com uma pessoa, e ela me disse: olha tem um aluno com

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D7	problema x e y, aí pronto eu passei a identificar. Mas se eu não tivesse esse diálogo que partiu muito mais de mim, ter essa conversa, não teria identificado isso, né, mas é nesse sentido, se está contribuindo, seria dizer que eu sempre estou nas reuniões e eu tenho uma direção assim com a diretora de Centro que ela é muito preocupada com essas questões; ela diz até que nós não tivemos essa formação, né, para lidar legalizada. Eu quero um dia poder estar mais folgado, fazer cursos assim, se tiver ainda por aqui trabalhando e tal para usar essas ferramentas, né, enfim essa prática, né, então eu sempre estou chamando atenção e às vezes chamo atenção dos funcionários, de alunos quando aparece esse problema eu digo olha, vamos ter cuidado, né, como lidar com isso, né, com essa nova experiência.
D8	Uma vez que a gente tem o nosso curso, tem um representante que nós vamos estar ligados direto aos nossos alunos, quando nós temos, geralmente, quando temos alunos problemáticos entre aspas com deficiência, seja ela qual for, nós nos reunimos com nosso corpo docente daquele período que nós temos o aluno com deficiência para que os professores tomem ciência do problema e também nós sempre colocamos que o aluno com deficiência ele tem que

	estar cadastrado junto ao núcleo de acessibilidade para que ele possa ter seus direitos amparados e, dessa forma, no momento que ele está cadastrado no núcleo e tem algum problema ele entra com processo, esse processo chega à direção do curso, que encaminha ao setor médico para que ele possa dar o parecer em cima daquele laudo ou daquele atestado quem vem daquele aluno e que aí, sim, a gente passa para o professor tomar conhecimento e buscar as providências devidas de acordo com as normas acadêmicas da instituição.
D9	Olha, apesar, assim de eu ter essa consciência de ter falado com alguns professores eu ainda acho que eu poderia ter feito mais, mas talvez pelo desconhecimento de causa, por ser só um e a gente achar que ele não é tanto problema assim, eu acho que não, no meu ponto de vista, eu acho que eu poderia ter feito mais, que meu trabalho está contribuindo talvez não, agora justificativa é essa talvez que a

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D9	deficiência dele não seja uma deficiência tão severa assim que a gente trate ele naturalmente; a gente não se dá conta que a cada semestre você tem professores diferentes e que se precisa conversar com os professores, por exemplo no segundo período ele tinha disciplina de química e tem que correr lá onde o professor para falar, mas assim vão chegando outros períodos e você passa despercebido, até porque ninguém vem pedir, ele também não vem falar e com tantos problemas que a gente passa aqui, que passa despercebido mas assim quando eu sempre encontro com ele aqui eu sempre ei e aí Joab, está tudo certinho? Tá tudo bem, entendeu? Então assim a gente acompanha ele, mas eu acho que juntamente com os professores a gente poderia fazer mais, entendeu?
D10	Sim, os professores a cada semestre são comunicados da existência dos alunos. Os mesmos buscam o curso que tem qualquer necessidade. Diálogo com a turma para resolução de situações que ocorrem. Acompanhamento de frequência e de conclusão das disciplinas. No caso de um, devido a suas limitações, orienta-o em relação às disciplinas que deve cursar, cuidado para não haver excesso das mesmas, de forma que possa concluir seu curso.

Questão 7 - O projeto do curso sob sua direção contempla as discussões e ações voltadas à inclusão de alunos com deficiência na educação superior?

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D1	Contempla.
D2	No momento não, vamos incluir.
D3	Contempla agora! Porque recentemente o antigo não contemplava, nunca contemplou, como agora eu tive a oportunidade de participar do novo reconhecimento do curso de administração eu tive essa oportunidade agora. Então nós colocamos exatamente isso em nossos objetivos específicos nas nossas estratégias de ação estão colocadas lá, alguns

	itens que vão de encontro à inclusão social e às deficiências de nossos alunos.
D4	Sim, inclusive nós estamos passando por um período de atualização do curso. Nosso projeto pedagógico já foi passado pelas instâncias superiores e a gente já está na parte de finalizar o mesmo, de preencher alguns quesitos, como por exemplo; o currículo dos professores atualizados, fazendo aquela atualização esse projeto pedagógico ele se

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D4	mantive desde o início do curso e já contemplava as ações no sentido da inclusão das pessoas com deficiência, e provavelmente depois que passar a vistoria do curso nós já temos no nosso colegiado e também na outra equipe que já está fazendo a revisão dos projetos do projeto pedagógico é o NDI e o NDE, no sentido de que ao atualizarmos os nossos planos de ensino a gente também passa a contemplação de como inserir essas pessoas para ter uma melhor qualidade de ensino.
D5	O projeto antigo sim, basicamente colocando a disciplina de Libras como uma disciplina optativa e tendo essas discussões. A gente está fazendo uma reforma curricular, é bom você tocar nessa questão porque nessa reforma aí, com esse projeto pedagógico novo, eu vou ver se eu institucionalizo o projeto. Agora existe o direcionamento que a gente vai dar no projeto novo é só de formalizar, porque o procedimento já existe; todos os professores sabem como agir, o que fazer, isso aí já funciona. Todo semestre o núcleo de acessibilidade dá palestra na reunião do colegiado, tenho até que convocar uma reunião de professores sobre isso. Isso está pacífico; o que a gente precisa é só documentar o projeto pedagógico.
D6	No programa pedagógico antigo não, nós estamos mudando agora esse ano, foi até uma boa essa tua vinda aqui porque a gente vai ampliar isso no nosso PPC, programa pedagógico do curso, e realmente não tinha e achei muito bem-vinda essa entrevista que abriu esse leque para a gente incluir na nossa estrutura curricular algumas atividades como atividades complementares para esse pessoal.
D7	Olha, nos falamos, e como temos a disciplina do próprio currículo, né, libras e tudo mais, mas não temos assim uma discussão específica, né, isso não é trabalhado muito, né, tem por exemplo sentido amplo da Universidade da discussão, mas nós não damos um destaque assim tão grande, né? Sobre isso, embora a gente até acompanhe como é a parte da licenciatura no meu curso, né, têm alunos que agora mesmo duas alunas tem uma que fez um projeto de monografia trabalhando essa questão, então isso mostra que tem uma relação, no momento que eles, os alunos, trabalham as outras disciplinas pedagógicas, tem, mas não existe, assim, no sentido amplo como estrutura do próprio centro, mas não específico.

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D8	Sim, todo projeto pedagógico hoje está voltado para as inclusões dos alunos com deficiência uma vez que nós temos lá também a nossa disciplina de libras como optativa, caso nós venhamos a ter alunos com deficiência visual, cegos, né, aí nós vamos estar podendo trabalhar essa disciplina e também com o apoio do núcleo de acessibilidade.
D9	Olha, muito pouco assim do projeto pedagógico; a única coisa que a gente fala é a inclusão da disciplina de libras, a única coisa que consta no projeto, embora na visita do conselho estadual uma coisa que eles reclamaram é a questão da acessibilidade como um todo no próprio prédio, por exemplo, a direção de curso fica aqui em cima, então um cadeirante não conseguiria vir aqui, ou fazer um protocolo na secretaria, um cadeirante não conseguiria chegar até aqui, mas assim são coisas da estrutura física do prédio que a gente não conseguiria resolver e algumas coisas que a gente antigamente falava assim: ah! Acessibilidade, só pensa em rampa e não sei o que, mas existem outras coisas que até mesmo em discussão com a prefeitura do campus que vemos em outros lugares, além da questão de rampa, tem a troca de um trinco de porta já até questionamos isso com a prefeitura, nossos processos de PGA que viemos tratando com a prefeitura são essas recomendações, pois o que temos aqui no prédio são algumas rampas, temos um banheiro para deficiente que tem a porta um pouco mais larga, somente isso, mas estamos pedindo e mudando as cadeiras do nosso auditório, trincos e portas, mas essas coisas não dependem do curso e sim da administração, uma coisa que eu pedi e já observei em outras universidades é aquela sinalização do piso tátil.
D10	O atual projeto não. Nesse próximo ano haverá revisão do mesmo para renovação do reconhecimento do curso, e, por termos já alunos inclusos, é um ponto que necessita ser levantado e tratado de forma a atender as especificidades dos alunos.

Questão 8- Você conhece o núcleo de acessibilidade da Universidade Estadual do Maranhão? Tem participado das atividades e eventos promovidos pelo núcleo? Qual a sua avaliação sobre esse órgão?

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D1	Sim, conheço, tenho até uma disciplina no curso de Libras que eles têm a formação de ledores, Libras e Braille. Eu acho esse órgão superimportante para qualquer universidade. A avaliação é positiva, porque esse núcleo está em todos os cantos da universidade.

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D2	Ainda não fui lá! Não, mas eu sei que eles estão fazendo, pois eu vejo falar muito sobre esse setor. Apesar de não ter ido lá, mas que a gente ouve ecoar na Universidade a minha avaliação é muito positiva, e muito bem-vindo esse núcleo.
D3	Não! Eu nunca fui convidada. Eu não tenho como avaliar, eu

	não sei como avaliar, pois eu conheço algumas ações isoladas algumas coisas isoladas que mandam aqui para mim. Por exemplo, veio um comunicado, o semestre começou em março e agora que recebi um comunicado para dizer que todos os professores mandem os materiais didáticos para que se possa colocar em libras, e o semestre está acabando. Ano passado um aluno ficou reprovado em uma disciplina; o aluno que é cego e que hoje está no segundo período, agora que eles vêm solicitar isso, e ano passado eu mandei solicitar isso o que eu sei é o que os alunos me contam quando eu os chamo para conversar aqui e também é que procuramos envolver todos os alunos com os estudantes com deficiência; eles se tornam muito solidários com estes alunos.
D4	Sim, fica lá na Pró-reitoria de Graduação - PROG né? Eu conheço, sei que existe, né, acompanho um pouco assim de longe o trabalho deles através da professora Neuseli, só que com relação a isso, algo mais estreito, uma relação mais estreita como eu falei para você, de lá só veio um treinamento em 2014, quando nós tivemos que adaptar a Jéssica, deficiente visual, e que ela deve estar hoje entre o sétimo e oitavo. Eu não saberia avaliar.
D5	Sim, eu acho que para uma universidade pública com todas as dificuldades que tem, para mim eles fazem um trabalho exemplar porque tem toda essa estrutura, tem laboratório para atender, tem máquina de braille para fazer leitura, entendeu, então eu não vejo assim, nada que desaponte. Na minha visão, não falta nada do núcleo; falta do lado daqui, porque digamos assim. Oferecer uns cursos, palestras, mas aí depende do diretor, no caso eu fiz convocação e os

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D5	professores foram, regimentalmente, pois é função do diretor de curso convocar os professores Teve inclusive uma palestra com psicólogo explicando todas as situações da sala de aula, o que ocorre, como ocorreu, a gente faz esse acompanhamento sim. Quer dizer, eles fazem.
D6	Professora, eu fui saber disso há uns 60 dias atrás, a professora fez isso e eu não sabia; eu tenho dois alunos que são deficientes físicos, mas com outras atividades psicossociais que a gente desconhece, uma coisa nova realmente, uma coisa nova para mim, foi bacana saber da existência, mas eu desconhecia.
D7	Sim! Porém de forma tímida, né, tenho que participar as vezes que eu percebo. É no sentido quantitativo é muito pouco, né, de docentes, né, participando desses eventos, e quando começa, né, às vezes a tratar dessa questão, ficam poucas pessoas, né, e os poucos eventos, por exemplo, o núcleo, por exemplo, eu não tenho esse envolvimento de visitas até porque ainda não tive casos de alunos com problemas assim considerados mais de um tratamento específico; vamos dizer, um cego, né, para utilizar Braille, não teve nenhum caso nesse sentido, olha eu vejo que apesar de todo esforço, ainda é muito pouco; deveria haver mais

	divulgação e trabalhos que envolvessem mais coletivamente alunos e professores, e, para mim, principalmente, o nosso quadro docente porque muitos professores que já estão há muito tempo como eu, da minha própria formação, não fomos qualificados, né, para lidar com essas questões, e então eu acho que deveria haver mais trabalhos na lista mesmo da equipe de pedir no sentido de envolver no período e colocar na semana pedagógica essa questão, mas ela acaba não envolvendo muito não; é o que eu percebo. Não há nada que formalize essa participação.
--	---

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D8	Sim, sempre que acontecem os eventos relacionados à acessibilidade trabalhados pelo núcleo nós sempre estamos lá como ouvintes, né, participando. Nossa avaliação é que o núcleo veio para somar junto à instituição dando o apoio devido ao processo de inclusão não só para os alunos com deficiência locomotora, mas também com os demais tipos de deficiência que possam acontecer e que estejam amparados pela legislação vigente.
D9	Sim. Participei de alguns eventos, mas acho que deveria ter participado mais, pois são realidades que não estamos habituados no nosso cotidiano e às vezes ficamos sem saber o que fazer diante de determinadas situações. As poucas experiências que tive oportunidade de vivenciar foram muito proveitosas e me despertou para uma outra visão.
D10	Sim, e faço parte da comissão de acessibilidade da UEMA. Em algumas atividades sim, algumas por incompatibilidade de horários e atividades não. O NAU vem realizando um trabalho de assistência e assistência de acompanhamento bom, e apresenta no seu quadro, profissionais de várias áreas, necessárias ao acompanhamento das pessoas com deficiência na instituição.

Questão 9 - Como você percebe a política de inclusão de alunos com deficiência na educação superior, em especial, na UEMA?

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D1	A política, acho que já tem uns oito anos, que já tem a política de inclusão social na UEMA, mas está com uns quatro a cinco anos que foi implantado, o núcleo voltado para isso, mas antes disso já havia o apoio de professores que eram empenhados na inclusão social de todos os cursos.
D2	Foi muito louvável na gestão passada, e continua através aí do Professor Gustavo, essa política de inclusão com nossos alunos, esse olhar, essa preocupação que nossos gestores, graças a Deus, estão tendo. Essa política é muito bem-vinda através do NAU; com a implantação do NAU dando esse suporte, vai garantir um apoio para nós, docentes, em nossa instituição.

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D3	Olha, olha, pelo que eu ouço falar todo o projeto delas deveria ser mais atuante, o projeto delas deveria ser atuante aqui no curso de administração; é muito complicado, aí está toda a minha equipe toda de prova, ele é muito complicado Eu não sei te dizer nos outros cursos, agora no meu curso ele é muito complicado.
D4	Ah, eu acho que a política de inclusão da UEMA é uma das melhores das universidades que eu conheço. Além de nós termos núcleo específico para tratar dessas questões, a gente verifica que de uma forma geral em todos os cursos há essa preocupação de acolher, essa seria a palavra mais correta com relação a esses alunos com deficiência nessa questão de fazer com que eles possam aproveitar o curso com a maior qualidade possível de forma que eles acompanhem de igual para igual com os demais alunos.
D5	Pela política de cotas e pelas ações do núcleo de acessibilidade através das palestras das visitas, in lócus, o acompanhamento que eles fazem com os alunos. Porque às vezes tu estás atarefado, às vezes o Adelmo me liga, olha tu tens que conversar com fulano, porque ele está tendo essa dificuldade, vamos conversar, então eles fazem assim esse acompanhamento.
D6	Eu estou percebendo que está se criando essa cultura, nós fomos para um seminário do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que é um programa anual que a gente faz de investimento de cada curso, e foi levantado isso, e a preocupação, eu fiquei surpreso e vi que eu tinha certa dificuldade com os alunos e algumas deficiências e eu não sabia, então eu acho que a UEMA está no caminho certo.
D7	Olha! A UEMA tem avançado, né, porque pelo que eu já estou aqui há bastante tempo, né, a partir do momento, né, que os currículos formalizam essa decisão, que aqui no Brasil as decisões sempre vêm de cima para baixo a obrigatoriedade em Libras e isso já foi um primeiro passo; outro, é quando se cria, né, esse é o órgão específico para trabalhar essas questões, então no momento que se formaliza eu acho que aí já há um avanço da Uema, de você ter esse equipamento. Às vezes os profissionais vinham mesmo de fora, né, eu me lembro experiências e ministrando uma disciplina e a professora era contratada pela secretaria de educação para ser a intérprete, né, do

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D7	aluno, né, que tava ali fazendo todos os trabalhos. Então hoje já vejo, né, essa presença NE, mas ainda continuo dizendo ainda é tímida, né, considerando que a universidade, né, ela se expandiu, né? Então essa Universidade que tem toda essa interiorização aí vem um questionamento –“será que esse aqui que é um centro a gente vai encontrar isso com dificuldade e como é que está essa questão, né, nos outros polos, nos outros centros, né? Então isso é algo que precisa ainda ser melhor trabalhado e o próprio acho que o quadro

	docente, né, que é qualificado e profissional acredito que está muito por dentro da instituição porque o que às vezes tem como relato uma prestação de serviço, né, um Professor Substituto técnico, né... Então ainda não tem um concurso para essa visibilidade que chama os profissionais, então falta isso.
D8	Como já falamos anteriormente, o núcleo veio ajudar não só aqui no curso de veterinária, mas nós temos conhecimento que têm alunos também com deficiências no caso autismo lá no Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) nós temos o conhecimento que têm alunos com deficiência no Centro de Ciências Tecnológicas (CCT) aqui da Veterinária; só não tenho informações do curso de Agronomia, mas em outros centros do interior onde a Uema funciona também existem alunos com deficiência; eu lembro agora lá do grupo da PROG onde informa o centro de Pinheiro que ele tá recebendo alunos agora em 2018, com deficiência.
D9	Acho que é uma ação importante, mas que de um modo geral ainda deixa muito a desejar. Na UEMA têm sido de grande valia os cursos que têm alunos com deficiência, mas ainda apresenta problemas, principalmente na relação docente-discente, falta de pessoal especializado, estruturas físicas adaptadas, maior divulgação, pois só os gestores sabem da existência.
D10	Com os avanços ocorridos, ou melhor, com o acesso das pessoas com deficiência ao sistema de ensino, elas têm chegado à universidade, mas penso que ainda são necessários vários fatores para contemplar essas pessoas, pois sem uma inclusão social de fato, a inclusão educacional ainda tem fragilidades. A UEMA tem buscado formas de ingresso e acompanhamento, e necessita ainda um aprimoramento, visto ainda ser recente esse trabalho.

Questão 10- Dê sugestões sobre os desafios de inclusão de alunos com deficiência na educação superior

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D1	Eu acho que deveria ter mais professores, gestores, deveria ter uns cursos para podermos ter maior facilidade para lidar com este público. Porque nós temos ainda gestores, professores que são alheios a este público. Às vezes, os ignoram em sala de aula e até no próprio curso, tanto aluno, professor e gestor.
D2	Fortalecer a formação dos professores, criar uma boa rede de apoio entre alunos docentes, gestores, família e profissionais de saúde que atendam os alunos com necessidades especiais. Como também conhecer o plano nacional de educação na qual esse documento estabelece a função da educação especial como modalidade de ensino, que perpassa todos os segmentos de escolarização infantil até a superior, e que o projeto pedagógico do curso tem que ser inclusivo. Eu penso que apontando essas três sugestões já seria um pontapé inicial para sairmos aí dessa dormência, tirar essa venda dos olhos para com nossos alunos, pois não adianta

	falar em educação inclusiva se a gente não está praticando isso.
D3	Bom, já que existe um núcleo de acessibilidade, eles poderiam traçar estratégias não anuais, mas semestrais, e que envolvessem antes de começar as aulas todos os professores, que fizessem um grande seminário, um workshop, que fizesse alguma coisa nesse sentido ao menos para explicar, pois tudo o que os professores estão fazendo hoje aqui no curso de administração, foi aprendendo. Devemos aproveitar, já que temos esse núcleo, o que eu acho ser extremamente importante e que ele seja mais atuante. Eu não sei como ele está nos outros centros, mas aqui no meu curso eu tenho necessidade, nós temos no curso de direito, ciências sociais, aqui no curso que eu saiba nós temos três deficientes: um autista, um cego e um com distúrbios mentais, e não dão trabalho nenhum para a gente. Isso é muito bom, mas eles devem traçar estratégias.
D4	A sugestão que eu poderia dar que talvez pudesse contribuir ainda mais, não é porque eu vejo que a contribuição está satisfatória, mas ela poderia melhorar a partir do momento que o núcleo fosse mais presente em todos os cursos, tá? Não sei como é nos demais cursos, tá, mas que pelo menos uma vez por ano a gente pudesse ter reunião para alguns esclarecimentos mais específicos com relação à deficiência que é própria, né? Um tratamento mais apropriado, da forma jurídica e da forma emocional, vamos assim dizer, mas talvez um acompanhamento técnico mais específico poderia colaborar.

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D5	Curso de Braille para todos os professores, cursos de libras para todos os professores e mais palestras sobre a questão dos transtornos psiquiátricos de como o professor deve proceder em determinadas situações, porque quando a coisa é muito subjetiva é difícil de lidar e os professores têm dificuldade.
D6	A primeira é que eu queria que o NAU fizesse algumas oficinas e seminários aqui e os alunos participassem. Eu tenho uma certa dificuldade, eu trouxe alguns professores, pais de alunos que vieram conversar comigo porque estavam preocupados com o filho aqui, o filho chegando tarde em casa e dizia que vinha para cá, e não vinha, e eles chegam aqui de uma forma engraçada; vieram escondidos dos filhos para cá e eu fiquei preocupado com isso. Como é que eu vou ajudar esse jovem, e eu fui atrás de um colega dele, dessa pessoa que eu queria conversar com ele, mas eu não tenho conhecimento suficiente, eu posso até prejudicar essa pessoa, então esse núcleo provavelmente vai me ajudar com minha presença ou sem minha presença, a esses alunos. Tem alunos que chegam aqui do sétimo, oitavo período que querem desistir do curso. E eu pergunto: Por

	que você quer desistir do curso?. Ele está numa fase, o jovem, está na fase de decisão etc. e eu precisaria de alguém para me ajudar nisso, tá certo?! Não só com o deficiente físico, mas no psicossocial que eu acho uma coisa fundamental porque a gente tenha incrementado aqui.
D7	Olha, como vocês já estão dizendo que aqui na universidade as coisas estão acontecendo, isso é um trabalho que ao mesmo tempo é de Educação, é de Cultura, né, uma experiência rumo a uma nova cultura, né?E isso passa por um projeto, né, que é um projeto coletivo. Se não houvesse a integração, esse envolvimento, essa discussão, nós não avançaríamos, e para fazer essa integração, para ver esse avanço para dar esses resultados, eu diria que a primeira coisa seria essa sensibilização; deveria se fazer um trabalho de maior sensibilização mostrando esses resultados. Por exemplo, nós não temos ainda uma coisa que eu sugiro: a avaliação desses alunos, desses profissionais que estão inseridos nesse projeto de educação especial, o que é que eles têm contribuído, né, quais os resultados não quantificados e não só quantificados em números, mas o aspecto qualitativo com depoimentos, pesquisas, se existe uma produção acadêmica dentro da própria

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
D7	Instituição; se tem alunos produzindo esses trabalhos, vamos divulgar esses trabalhos, porque não só adianta produzir tirar nota 10 e depois deixar ali arquivado...Então, tem que ver se hoje nós temos várias ferramentas, né, que são modernas que são as redes sociais e sua própria página da UEMA, e qual a visibilidade disso na página da UEMA. Taí uma sugestão, dar maior visibilidade na página da própria UEMA, né, mas não é só dizendo assim “–olha! aqui nós temos serviço tal” é mostrando o quê? Resultados! Né? Porque hoje nós temos a questão dos resultados que está muito ligada à questão do significado de tudo que isso vai ter para a comunidade Universitária, diria não só para a comunidade Universitária, mas para a própria sociedade “–Olha! A UEMA tá fazendo isso! Então a gente não sabe os resultados, a gente só sabe que tá mapeado na universidade no espaço ali existe setor tal... mas cadê o resultado desse trabalho? Isso não aparece, né... então eu acho que precisa envolver uma questão de comunicação, da divulgação disso como sugestão que eu daria para isso... da inclusão.
D8	Sugestões principais, apesar de o núcleo estar aí há

	<p>pouco tempo, acho que 4 anos. Se não me engano, já está em fase de implantação e quando essa implantação tiver mesmo consolidada nós poderemos estar dizendo que nós estamos fazendo inclusão mesmo na Universidade Estadual do Maranhão, porque a inclusão não é só a inclusão com a deficiência, mas nós temos que fazer as outras inclusões de negros; os negros são os cotistas e assim por diante os indígenas, mas a UEMA vem fazendo seu papel na educação superior com inclusão, porque se trabalha tanto as cotas no PAES para negros, indígenas e deficiência seja ela qual for a forma.</p>
D9	<p>Falta política de conscientização para com a comunidade acadêmica; Treinamento/preparo de docentes; Estruturação e adaptação da estrutura física dos prédios e laboratórios de todos os cursos da UEMA; Estruturação da área externa do campus da UEMA para facilitar o deslocamento de pessoas com deficiência; Ampliação de equipamentos e ferramentas para atender discentes deficientes.</p>
D10	<p>Trabalhar com a inclusão social para que os mesmos não sejam vistos como invisíveis e sim com limitações.</p>

APÊNDICE G – Respostas dos alunos com deficiência, referente as entrevistas

Questão 1- O que você entende por inclusão?

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
A1	Em primeiro lugar, obrigado professora, o que eu entendo por inclusão é, deixa pensar direitinho aqui. No caso da inclusão ela precisa demais é propaganda pessoas também muita gente não conhece muito bem o que significa palavra inclusão e o que realmente ela faz vai fazer com pessoas com deficiência no caso essa inclusão social eu entendo ela como as portas abertas que eu já trabalhei também. Como portas abertas no banco e eles já trabalhei também no banco, através dessa inclusão que no caso eram portas abertas, então o que eu entendo, mas ainda um pouco sobre essa inclusão, é de que ela existe, mas não tão acessível à comunidade de pessoas que têm deficiência física; às vezes é pela falta de informação, a pessoa não sabe que ela tem direito a algumas bolsas, algumas vagas de emprego disponíveis a ela.
A2	Para mim a inclusão é a inserção desse aluno no caso dessa pessoa na sociedade, trazendo para cá, para a faculdade, essa inserção desse aluno na academia.

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
A3	Boa noite, eu vou resumir o que eu entendo. A inclusão é colocar o deficiente no meio social, é dar o suporte, fazer com que o mesmo se sinta no meio das outras pessoas, que nós somos pessoas, eu sou pessoa e o deficiente é pessoa, então colocar no meio aonde ele possa trabalhar e estudar e se sentir seguro no meio dos outros. Em resumo é isso.
A4	Inclusão o próprio nome já é autoexplicativo., Inclusão é incluir, incluir alguém, algo, alguma coisa, então quando se fala em educação, é incluir a pessoa com necessidade educacional especial na educação, que é coisa primordial na nossa sociedade. Todos nós temos direito garantido perante a carta magna, perante a Constituição, então eu vejo dessa forma.
A5	É a pessoa ser incluída no âmbito social com suas adaptações.
A6	Bom dia, professora, o que eu entendo por inclusão é incluir, é eu estar na faculdade, é o apoio ao aluno, é orientar o aluno a fazer algo. É tornar a universidade inclusiva, logo, porque eu preciso de apoio eu tenho. Quais são esses apoios? Eu tenho, meu problema é baixa visão; quando preciso de uma prova ampliada alguma coisa, uma ampliação eu tenho a minha disposição; se eu

	precisar de um computador para eu estudar, como eu tenho a minha disposição, eu vou ter esse computador. Então, inclusão a meu ver é isso, é facilitar com que o aluno possa interagir socialmente e que ele possa fazer suas atividades acadêmicas.
A7	A inclusão é uma tentativa na verdade de incluir na diversidade, porque a sociedade é um pouco desigual, né? Eu estou sendo um pouco generoso, é muito desigual e a inclusão é uma tentativa de incluir aqueles que já são excluídos com os olhares, excluídos com baixo conhecimento porque as pessoas acham que não são capazes e acredito que seja uma tentativa de incluir aqueles que são excluídos.
A8	É você aceitar o aluno com deficiência, no todo, dentro da Universidade, não só dentro da Universidade como em todo o órgão que a pessoa com deficiência necessitar.
A9	Inclusão são pessoas com algum tipo de deficiência que estão incluso na sociedade em determinado lugar, onde, “vamos se dizer” com pessoas normais sem aquela deficiência tá incluído naquilo.
A10	É colocar alunos com deficiência em uma política com que eles tenham mais acesso à educação de modo geral, tanto nas universidades quanto nas escolas de ensino médio e fundamental.

Questão 2 - Como você se percebe frente aos desafios da inclusão da pessoa com deficiência?

ENTREVISTADOS(AS)	RESPOSTAS
A1	Os desafios que a pessoa tem muito na inclusão, às vezes, é de procurar o trabalho e ser, digamos assim, excluído por motivo de porque você tem certos casos de que você possa trabalhar que exige uma boa apresentação da pessoa é a pessoa se vestir bem, também, e nesse caso aí algumas empresas não querem que a apresentação dela seja com uma pessoa cadeirante, com uma pessoa com alguma amputação, entendeu aí? Existe sempre essa dificuldade que a pessoa com deficiência enfrenta; às vezes a gente consegue até um trabalho, mas a gente fica voltado mais para o interno, só para completar a porcentagem que a lei obriga as empresas a ter.
A2	Eu vejo que tem muita dificuldade em relação às pessoas, primeiro eu mesma a lidar com o problema, a lidar com a dificuldade, e das outras pessoas a lidarem com isso, pois normalmente as pessoas tendem a ter um preconceito em relação a tudo que acontece e, na verdade, para mim há uma obscuração; as pessoas fingem que não existe ou então rejeitam que há pessoas

	que realmente têm a necessidade de estar na faculdade, de viver a experiência da academia.
A3	Vou responder por mim. Nesse caso eu tenho que ser eu. A pergunta direcional ao Isac, eu me sinto firme e forte seguro, mas os acessórios, embora estamos no século XXI, mas eu me sinto desaparelhado em termo dos acessórios que podem me dar um suporte, um equilíbrio a mais
A4	Sempre teve impasses a partir do momento que a LDB fala que para um aluno ser incluído na escola regular; a escola tem que ser como? A LDB diz que teria que ser até 5 alunos com professores capacitados em cada área do conhecimento, que ele daria aula para esse tal aluno. Sendo que desde o ensino básico ele não recebe o que vigora no regulamento, não vigora em sociedade, então sempre vai ter desafios, principalmente no ensino superior, que quando a gente vem para o ensino superior, a gente vem defasado, de uma política pública que não ajuda em nada.
A5	Um pouco complicado; muitas vezes a sociedade, em si, colabora com a exclusão da pessoa com deficiência.
A6	São muitos desafios de verdade, desafio, mas a minha parte estrutural ela começa de casa para a escola, né, então por pouca informação tanto dos meus pais de alguns professores então eu me percebo, às vezes, em algumas situações é um pouco, digamos, que desorientado, mas isso a meu ver é a minha pessoa.
A7	Ah, eu acho que eu me vejo como um valente nesse processo de inclusão. A Universidade, na verdade, ela já é um lugar pra poucos em todas as naturezas, tem poucos pobres, tem poucos tudo, e quando a gente chega aqui uma pessoa com deficiência se depara com isso eu me percebo vencendo os desafios; então é um lugar de dizer eu estou aqui, é possível, né? Eu acho que eu já tenho um pouco de trajetória no ensino médio, eu militei um pouco no caso das pessoas com deficiências dos movimentos, então a gente percebe muito da pessoa com deficiência uma baixa estima, da família de cristalizar aquela deficiência, de deixar aquela pessoa guardadinha ali e de achar que ela é intocável, que ela não pode entrar em contato com ninguém, então eu acho que isso é bem o que eu percebo assim.
A8	Eu me percebo uma pessoa bem esclarecida em relação a isso. Eu não me impeço de fazer nada, independente da minha deficiência, eu não me vejo incapaz, mesmo porque minha mãe sempre me ensinou que a gente pode ir além, independente da dificuldade ou não, pode fazer tudo; eu nunca tive problema nenhum comigo sobre a minha deficiência, eu sempre procurei levar uma vida normal.

A9	Tenho muita dificuldade, tipo na hora de falar, escrever, de me expressar, tipo no Restaurante Universitário (RU) na hora da refeição; tem dia que quase não consigo comer com minha própria mão, porque eu perdi quase toda minha coordenação motora e assim é um desafio para mim.
A10	Eu me percebo, não me vejo muito como uma pessoa com deficiência, digamos assim, eu encaro frente a frente os desafios, embora eu tenha algumas dificuldades, mas eu espero que tenha melhorias, muitas melhorias em relação a isso.

Questão 3 - O que você entende por acessibilidade?

ENTREVISTADOS(AS)	RESPOSTAS
A1	Acessibilidade? É a necessidade que as pessoas precisam para se locomover, para poderem ir e vir, para estarem em todos os espaços, nos transportes públicos, nas vias públicas, calçadas, entradas nos prédios públicos, escolas; acessibilidade ainda não é tão facilmente percebida no caso dos pontos turísticos aqui da nossa cidade de São Luís, ela não tem nenhum tipo de acessibilidade ou quando existe é incompleta; existe uma rampa no lugar errado ou então arrombada em algum buraco ou em uma rua com paralelepípedo; é difícil a acessibilidade, mas ela é necessária para a locomoção de toda comunidade deficiente.
A2	Para mim, acessibilidade é dar acesso, né, de uma maneira mais ampla, mais facilitada para aquela pessoa que tem aquela necessidade.
A3	Acessibilidade é dar o direito no espaço físico, é, eu vou usar mais o espaço físico, mas nós temos também o lado da aprendizagem, os acessórios que nós temos e isso falta muito. Principalmente aqui em São Luís, acessibilidade é dar o direito de a pessoa se locomover, ouvir, expressar tudo dentro do contexto social. Acessibilidade é nós termos acesso a, se não a tudo, à maioria ou muitas coisas que a outra pessoa tem acesso nós também temos, e isso também está deixando a desejar e às vezes coisas que não deveriam faltar aqui eu vou trazer para São Luís. A Uema está deixando a desejar. Acessibilidade é dar o suporte direito à pessoa ter acessibilidade a muitas coisas.
A4	O próprio nome eu digo também que é autoexplicativo, porque acessibilidade é acessar o conhecimento, existem vários entraves dependendo da deficiência da pessoa e da forma como ela vai buscar o conhecimento. Eu, por exemplo, tive dificuldade na minha época, de fazer a retirada do quadro, eu encontrei forma de

	estudar, de conseguir, mas algumas pessoas próximas a mim, não conseguiam; eu sempre estudei com primos meus, eles estudavam sempre nas mesmas salas que eu, eles me ajudavam, escreviam para mim, ditavam para mim, liam no livro, eu sempre tive ajuda da família, mas outros não tiveram isso, coisa que não deveria acontecer. Deveria ser totalmente diferente.
A5	É tornar o ambiente acessível para qualquer pessoa com deficiência. A libras, em cada sala com um aluno surdo, é um exemplo de acessibilidade.

ENTREVISTADOS(AS)	RESPOSTAS
A6	É quase o mesmo contexto, né? É o aprimoramento de você se locomover, chegar a alguma localidade; para quem é deficiente físico, é uma rampa de ampliação nos corredores, então aqui inclusive eles começaram a fazer o piso tátil, não terminaram, mas começaram.
A7	Eu acho que acessibilidade na verdade veio para tornar nossa vida fácil, porque...eu vou relatar um episódio que a gente teve aqui na UEMA, na ocupação da reitoria, em 2016: o C.A me chamou para falar para o Reitor aquilo que entendia por acessibilidade e aí ele me mostrou um plano de acessibilidade da Universidade e aí ele me fez essa mesma pergunta e eu falei para ele que acessibilidade era deixar fácil nossa vida, porque uma rampa é melhor do que uma escada para todo mundo, o aluno pode quebrar o pé e não ter acessibilidade, então a acessibilidade é tornar a vida da pessoa mais fácil, seja ela a pessoa com deficiência ou não.
A8	São locais que todo deficiente pode entrar, todo local tem que ter acessibilidade para que o deficiente possa planar aquele desafio, por exemplo, uma escada, uma rampa para que o deficiente possa entrar, mas o que a gente vê é muita dificuldade em relação a isso. Às vezes a gente vai para um local que você precisa ser carregada, pois tem umas escadas imensas, ou precisa de ajuda porque não tem uma rampa, um local acessível, aonde todos com deficiência devam e possam entrar.
A9	Eu entendo que sejam os lugares assim próprios, acessíveis, um banheiro que não está apropriado para as necessidades daquelas pessoas especiais, tipo cadeirante, alguma coisa do tipo.
A10	Possam ser maneiras que se venha a ter mais acesso à educação, podendo interagir com os outros alunos de modo geral.

Questão 4 - Existem situações de preconceito e discriminação em relação à pessoa com deficiência no contexto da sua universidade?

ENTREVISTADOS(AS)	RESPOSTAS
A1	Sim, mas comigo até hoje nunca percebi e também ninguém nunca comentou nada, nem pareceu que estava me excluindo de alguma atividade, de alguma conversa, mas eu já passei, sim, por alguns motivos de discriminação devido à deficiência física, mas aqui não é tanto, acho que como é uma instituição de ensino superior as pessoas já entram aqui um pouco no começo de um estudo superior, então ela já tem um pouco de esclarecimentos sobre o que a gente vem discutindo sobre inclusão, acessibilidade, e, nesse caso, a discriminação então eu acredito que exista assim em outros lugares, mas comigo eu ainda não sofri nenhum tipo de discriminação por eu ter deficiência física.
A2	Existe, não só comigo é assim, é realmente notório as pessoas fingem que não existe eu digo tanto por alunos que têm problemas que eu sei que têm problemas e eles sabem e os professores sabem e fingem que não têm, que os alunos não têm e muitas vezes outros alunos acabam rejeitando eu digo no meu caso, por eu ter mudado de aparência, que foi uma coisa assim que mais me chocou me deixou triste, as pessoas geralmente elas se afastam, elas falam, mas não fazem amizade ou então nem falam por preconceito; acham que vão pegar a doença ou é muito horrível, ou então por que você não se cuidou? Eu acho engraçado, eu gastei tanto dinheiro fazendo tratamento, fazendo tantas cirurgias e as pessoas chegam e dizem assim, ah! tú não tomou providências, tú nasceu com isso, tú ficou assim então é uma coisa que a gente tem que ter muita cabeça para lidar com isso.
A3	Aqui eu ainda não encontrei. Estou no segundo período e não encontrei nada que eu tomasse como preconceito, Estou me sentindo bem e não senti ainda esse tipo de coisa, não senti nada de preconceito ainda aqui.

ENTREVISTADOS(AS)	ESPOSTAS
A4	Aqui? (risos), já, teve uma pessoa que veio criticar o meu gosto musical em uma questão de uma música que causava muita polêmica. Eu não lembro do contexto da música, mas entrei em uma discussão com uma pessoa daqui do curso; ela pegou e disse que eu, como estudante de direito, não deveria ouvir esse tipo de música, então eu disse para ela, eu ouço o que eu quiser, questão cultural, é particular. Aí ela

	<p>veio fazer crítica da minha área de conhecimento e ao meu nível de conhecimento, eu falei para ela o seguinte: o que é? Você está me chamando de burro por acaso? Logo a sua crítica é porque eu sou cotista? Porque até certo ponto eu concorri com alguém, e minha nota foi um pouco mais abaixo do que a tua, nossa! Tu és tão hipócrita, porque tu também és cota para pessoa negra, eu posso muito bem dizer que alguém da particular teve uma nota melhor que a tua, e te chamar de burra, e aí? Então, existe sim.</p>
A5	<p>Não vou dizer que não existe, mas a meu ver, eu vejo que tem casos sim que eu sou discriminado, eu ainda não vi nenhum caso de discriminação aqui na Universidade, mas eu vejo que as pessoas da universidade conseguem entender melhor que uma pessoa do ensino médio quando está todo mundo ali, crianças, jovens e essa pessoa com deficiência também da idade dele, para ele estar percebendo que ele tem que ser igual aos demais. Aqui as pessoas conseguem compreender, elas começam a respeitar a pessoa com deficiência.</p>
A6	<p>Professora, creio que da minha universidade eu ainda não, mas alguns colegas meus também, que eu tenho muitos colegas, eles se sentem meio perdidos, porque no meu caso como é baixa visão não é muito perceptível, mas algumas pessoas com autismo, alguma paralisia, eu acho que pode ser que eles se sintam às vezes meio constrangidos de algumas situações.</p>
ENTREVISTADOS(AS)	RESPOSTAS
A7	<p>Olha, eu acho que eu aqui na UEMA, eu nunca senti, se eu falar que já senti eu acho que vou ser mentiroso, mas eu nunca me senti diferente no processo, eu acho que eu até porque o curso de ciências sociais tratasse isso com indiferença a gente estaria sendo hipócrita, mas eu nunca me senti discriminado por ninguém, tanto da parte da UEMA quanto do NAU. Apesar de ser um núcleo muito bom, eu acho que a gente precisa melhorar ainda muitas coisas dentro do NAU, e acho que a Universidade de alguma forma deveria assessorar você na medida do possível. Eu não utilizo muito do NAU como uma forma de resistência mesmo, porque eu sempre fui muito independente, né, e às vezes eu procuro eles para algumas coisas, mas dentro da UEMA eu nunca passei por situações de dificuldades de preconceito; agora, no contexto físico, antes da reforma eu passava muito perrengue, porque no caminho do RU antes da reforma tinha muita dificuldade. Eu lembro que uma vez eu caí indo pro RU e eu estava sozinho e eu pude perceber o quanto a</p>

	<p>Universidade ainda faltava de acessibilidade, porque acessibilidade ela é muito a dependência daquela pessoa que é deficiente, eu sempre falo para os meus amigos quando verem uma pessoa com deficiência na rua, vocês não vão olhar para aquela pessoa com olhar de pena, olhar para ele e ir logo ajudando, porque faz parte do processo dele a tentativa de independência; na medida que você interfere, você ao invés de ajudar, você está fortalecendo a incapacidade dele, eu sempre entendi isso, e os meus amigos nunca entendiam quando eu caía e não queria ajuda, porque eu queria passar por esses desafios sozinho, porque afinal de contas a gente vai viver sozinho, né?</p>
A8	<p>Sim, principalmente na sala de aula. Não digo nem tanto em relação aos professores, mas dos colegas de sala de aula, a gente vê a diferença que fazem, principalmente no meu caso, que faço veterinária, na aula prática, por exemplo: ah, não vou fazer com ela porque ela não vai ter condições de fazer, de praticar, então há esse preconceito na sala de aula.</p>

ENTREVISTADOS(AS)	RESPOSTAS
A9	<p>Sim, sim, um dia eu fui apresentar um trabalho no primeiro período e tipo eu acho que os alunos não entendiam, tipo que eu perco minha coordenação e tipo, às vezes eu preciso me sentar e eles não percebem que eu tinha isso e começam a rir, a “mangar” e eu fui para a parte detrás e o meu amigo “oh, não ri porque ele tem esse tipo de deficiência” e tem pessoas que não entendem, tipo quando eu estou comendo no RU tipo e treme a mão e as pessoas ficam olhando com maus olhos.</p>
A10	<p>Não.</p>

Questão 5 - Como ocorrem as suas interações sociais no contexto acadêmico?

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
A1	<p>As minhas interações sociais aqui no contexto acadêmico são muito boas, que os amigos que eu conheço são todos ótimos, eles aceitam bem; alguns até percebem a deficiência, mas não se incomodam com isso e também não fazem nenhum tipo de diferença comigo não, são todos grandes amigos.</p>
A2	<p>Eu não tenho problema, porque, pela minha personalidade entendeu? Por mim, por eu ser muito comunicativa eu tenho facilidade de ter muitos amigos o que a deficiência me trouxe de bom posso dizer, por ter tido essa quebra de períodos eu tive que fazer</p>

	cadeiras em outros cursos e pela minha personalidade de me comunicar, chegar e não ver a deficiência tanto como um problema eu consigo fazer amizade facilmente, mas normalmente as pessoas não conseguem fazer amizade e interagir com outras. O problema está no outro.
A3	Como ainda estou iniciando eu digo que ainda está bom, porque eu ainda estou de início no segundo período, agora eu sinto que tem uma barreira arquitetônica, está faltando a interação dos professores para com os alunos; eu, por exemplo, eu chego dentro da sala de aula e os professores não estão sabendo que vão dar aula para um aluno deficiente.
A4	Como de qualquer outra pessoa.
A5	Na UEMA normal, mas vou citar um exemplo aqui de um cadeirante se fosse acessar a biblioteca aqui ela ficava doida, aí é um pouco complicado. Para mim, não.
A6	São boas, procuro me dar bem com meus amigos, inclusive eles sabem do meu problema, me entendem às vezes quando eu não consigo ver alguma coisa me ajudam, então tem todo esse apoio - suporte.

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
A7	Olha, não percebo indiferença, eu faço parte de um grupo de pesquisa, sou aluno de iniciação científica também aqui dentro do curso eu tenho uma pesquisa dos povos e comunidades tradicionais do Maranhão, também, então dentro da Universidade eu percebo algumas tentativas de inclusão que os meus professores fazem, alguns que eu sinto dificuldade assim, em algumas provas, por exemplo, que a gente precisa discorrer muito a Sra. sabe que nós, que somos de humanas, às vezes precisamos escrever, e às vezes, até pelo tempo da prova é porque às vezes 60 minutos e eu não consigo às vezes escrever tudo e aí eu peço para os meus professores para resumir aquilo que eu escrevo e conversar com eles depois sobre a prova, né, mas é uma negociação que eu faço de professor para professor. Foi um professor meu do primeiro período que me deu essa ideia e eu fui levando ao longo do curso, e às vezes acontece quando eu acho necessário e às vezes não.
A8	Procuro levar da melhor forma possível, eu não tenho esse problema de não ser sociável, porque sou deficiente, eu procuro fazer e agir como as pessoas normalmente.
A9	Têm aqueles que me ajudam e têm aqueles que se afastam, não sei se é preconceito por eu ter esse tipo

	de deficiência, mas têm aqueles que sempre me ajudam.
A10	De uma ótima maneira possível, tento me incluir de uma maneira bem natural na universidade.

Questão 6 - Como tem sido a sua trajetória de vida acadêmica na universidade?

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
A1	A minha trajetória tem sido boa em parte, trabalhosa como a de todo mundo que entra na universidade e tem muito trabalho, mas a gente consegue superar é estudando né, se preparando mais para poder conseguir terminar.
A2	Eu acho assim, como teve a quebra nos períodos das cadeiras eu tenho uma maior dificuldade de compreensão, normalmente as cadeiras que estão selecionadas naquele período são cadeiras que ajudam, complementam uma a outra; como eu acabo fazendo elas quebradas para tentar também ver se termina mais rápido, eu não tenho uma compreensão tão grande quanto deveria ter, e em relação às coisas que acabam acontecendo, digamos, pelo meu próprio preconceito em relação a isso a gente fala muito do preconceito dos outros, mas a gente acaba tendo preconceito, digamos, por eu não ter nascido com determinado problema para mim é muito difícil aceitar, entendeu? Eu tive, eu tenho que fazer acompanhamento psicológico, eu comecei a fazer já esse ano devido a tanta dificuldade que está tendo, eu consigo notar e eu também não consigo aceitar; eu preciso trabalhar para poder me trabalhar e trabalhar os outros em relação a isso daí.
A3	Eu, particularmente, por mais que queiram dizer eu tenho muito do eu porque têm muitos que discordam; são ideias deles, eu tenho a minha, não vamos colocar dentro de uma sala de aula um aluno deficiente e vamos levar tudo normal; não é assim, eu concordo assim se o professor chegar, se o professor vai passar o material lá no quadro ele tem que ter uma diferença lá na hora da explicação por mais que seja mínima Para o aluno então está faltando, ainda, está tendo essa barreira entre o Professor e o aluno e eu concordo que quando o professor vai para sala de aula ele já está sabendo que tem um aluno deficiente.
A4	Eu não gosto de dizer, mais devagar como uma tartaruga, mas sempre têm dificuldades, eu não gosto de ficar me lamentando, eu estou aqui, meu desejo é me formar, se eu for jubilado, faço a prova de novo e aproveito as cadeiras e pronto.
A5	Ele trata normal como qualquer outra pessoa, claro que

	<p>vai ter dificuldade com uma pessoa com deficiência auditiva, visual que é um pouco difícil interagir com as pessoas. Conheço um caso aqui da pessoa com deficiência que o professor chegou para ele e perguntou: olha, como posso te ajudar a fazer o trabalho? Entendeu? Aí como os professores promovem inclusão eu percebo ainda mais quando tem trabalho em grupo, eu vejo como um jeito das pessoas socializarem com a pessoa com deficiência que vai desenvolver um trabalho normal como os demais.</p>
A6	<p>Minha trajetória de vida na universidade ela está muito boa, embora no começo foi um pouco ruim porque eu passei uns tempos aí sem poder vir, mas eu tive apoio dos professores e puderam me ajudar e eu consegui passar e superar algumas situações difíceis, mas a respeito do curso é muito bom, a faculdade é muito boa eu gosto muito de estudar aqui; tem todo apoio-suporte.</p>
A7	<p>Eu entrei na UEMA aqui em 2015, e de lá para cá eu percebo que tem sido assim muitos desafios, físicos mesmo, da UEMA, de lugares que não são acessíveis, sobretudo o caminho do RU depois dessa reforma está melhorando muito para mim, para todos nós, e a minha trajetória eu nunca tive nenhuma dificuldade em provas, e eu sempre que solicitava ao NAU eu era atendido e dentro dessa trajetória acadêmica também, às vezes algumas dificuldades que são questões físicas. As vitórias também foram muitas, mas eu fui percebendo que aqui era meu espaço, que as pessoas também foram me conhecendo foram entendendo; eu acho que é um desafio para a pessoa com deficiência e para a pessoa que não tem deficiência. Outro dia eu até estava conversando com uma professora sobre isso, a gente até tentou reconceituar esse conceito de deficiência, porque parece que deficiência falta algo e a gente na ciências sociais pelo menos eu gosto de chamar adversidade é uma adversidade física, uma adversidade mental, é uma adversidade como qualquer outra, porque parece que quando você fala deficiente, parece que está faltando algo, né, tira algo de você, então uma adversidade como qualquer outra, e eu acho que minha trajetória acadêmica graças a Deus chegando no final do curso, já estou no sétimo período e eu não tenho enfrentado dificuldades, tive uma pesquisa que foi premiada pela PPG, então a gente vai vendo e percebendo que não tem muita dificuldade não.</p>
A8	<p>Essa pergunta é a mais complexa, bem complicada, a universidade, a UEMA não tem 100 por cento de acessibilidade, eu tenho dificuldade de ir para o</p>

	restaurante, para a biblioteca; eu nunca fui à biblioteca da UEMA, quando eu preciso peço para os colegas pedirem para mim os livros, para eu chegar lá preciso da ajuda de alguém, e no restaurante para eu ir almoçar preciso ir com alguém, não tem acessibilidade nenhuma. Essa é a principal dificuldade para mim; tem livros, mas eu não consigo ter acesso a eles.
A9	De um lado fácil e por outro lado bem difícil, porque tipo tem muitas coisas que eu não posso fazer como os outros fazem, e isso é muito difícil para mim.
A10	Boa, mas às vezes eu ainda tenho alguma dificuldade com os textos, porque a maioria dos textos eles colocam muito em cima da hora para ampliar; os professores mesmo não me ajudam com isso, tenho que estar todo o tempo atrás deles.

Questão 7 - Existem limitações curriculares, pedagógicas e de infraestrutura para o seu desenvolvimento e aprendizagem na UEMA?

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
A1	Sim, no meu caso é a deficiência física e eu tenho uma cadeira obrigatória na minha grade curricular que se chama libras, eu não consigo isso, já é um fato, não consigo fazer as cadeiras em libras; a comunicação é, eu ainda não sei como eu vou fazer para poder recorrer ou mudar essa cadeira para eu não ser reprovado, ser prejudicado lá na frente.
A2	Existe, sabe, porque têm professores que eles sabem que tu tem um problema, eu tenho essa dificuldade, eu tenho a dificuldade de chegar, cada disciplina é um professor aí eu vou ter que chegar e dizer para o professor: Ivone eu tenho problema, tu tem que passar os textos com letra ampliada e com antecedência, tu tem que fazer os teus slides com letras maiores, pois as letras que tu passas não dá para eu compreender ou então quando tu utilizar o data show desligar as luzes, por favor, pois é incômodo para mim. Se a coordenação do curso sabe que eu tenho problema e sabe de determinada dificuldade, o correto era dizer no colegiado, Susy já tem um problema, então vocês vão ter que trabalhar, nós temos que trabalhar de acordo com esse problema, porque para mim fica constrangedor toda vez esperar o professor terminar aquela primeira aula que ele está fazendo e chamar ele e expor meu problema para ele. Aí, digamos, eu tenho que chegar e dizer para aquele

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
A2	professor. Na prova é a mesma coisa; eu leio a prova, mas com dificuldade, as xerox uma vergonha, eu faço

	<p>as provas no tamanho que eles passam que é doze; já teve caso de o professor me chamar e dizer: Susy, tú precisas de uma prova ampliada? Eu digo preciso! Quando chega o dia ele não traz a prova, ah! tú não precisas fazer a prova, depois eu te passo outra prova, pois eu acabei esquecendo de imprimir tua prova ampliada. Nesse decorrer destes quatro anos só uma professora me trouxe texto ampliado. Em relação ao núcleo de acessibilidade, eu fiz o cadastro todinho e nada deles darem resposta; na verdade, eles não dão resposta nenhuma, assim, a meu ver eles não dão, aí a professora diz: o que eles resolveram? Eu disse: eles não resolveram nada. Como eu estou com problema de aceitação, para mim, a meu ver, o que deveria ter era um psicólogo aqui, eu tenho dificuldade de aceitar, eu quero texto ampliado, eu não quero texto em voz, eu tenho dificuldade de compreensão.</p>
A3	<p>É eu volto a dizer que está cedo ainda para eu falar, eu estou com seis, aproximadamente oito meses aqui. É eu ainda não tenho muito esse conhecimento, então eu não vou me aprofundar sobre essa questão, essa pergunta, essas limitações. Agora, em termos da infraestrutura e a Uema, nós estamos sabendo que a estrutura está em reforma, está em construção vai melhorar muito, mas em termos de salas eu acho que está faltando ainda, por exemplo,: um banheiro mais próximo da sala, um bebedouro talvez mais próximo. Também não estou aqui pedindo dentro da sala do deficiente, e falando da minha área; o deficiente visual ele não deve ter tudo bem debaixo do queixo, mas eu acho que aproximar um pouco mais é bom</p>
A4	<p>Não, eu não digo que na UEMA, mas o mundo em sociedade, a sociedade não está preparada para pessoa com deficiência. Alguns países eu já li sobre o que as pessoas podem estudar, mas a nível de Brasil, não.</p>
A5	<p>Sim, não vou dizer, deveria abrir mais vagas para todos os cursos; o de música a pessoa não participa porque é deficiente.</p>

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
A6	<p>Até agora não encontrei, né, essas dificuldades e limitações; têm limitações, mas todas elas eu já consegui superar, então a infraestrutura é boa, as limitações curriculares foram superadas, então eu acredito que não tem nenhum problema de aprendizagem não momentânea.</p>
A7	<p>Eu acho que limitações curriculares não só para mim, mas para todo mundo, eu acho que precisa ainda como eu falei dos currículos às vezes pelo curso de</p>

	<p>ciências sociais; às vezes, o que é difícil para mim no curso é escrever, porque eu escrevo mais lento do que as outras pessoas, então para mim, no curso, é uma limitação na hora de escrever que tenho que negociar com os professores e explicar tudo isso; eu acho que é uma limitação, limitações pedagógicas, eu acho que a Universidade em si falta, hum, sei lá... cursos de acessibilidade para os funcionários, os alunos, os professores. Eu acho que a libras é muito pouco, é uma grande vitória, mas não existem só surdos na sociedade, existem pessoas com diversas adversidades e aí quando você chega lá, talvez no ensino médio, para dar aula ou numa área de pesquisa que você é bacharel e você tem que lidar com aquela pessoa e você não tem um preparo psicológico/ mental ou às vezes você vai tratando aquela pessoa... eu percebo que algumas pessoas no primeiro contato comigo é muito estranho, porque elas querem me proteger e eu não sou acostumado com isso. Eu lembro que na primeira semana de aula eu falei para os meus amigos, olha, gente, quando eu cair não se espantem, não se assustem. E um dia eu vendo uma entrevista de um cadeirante, ele falava justamente isso, que a partir do momento que você naturaliza a adversidade, que você não consegue ver mais aquela pessoa como um deficiente, mas como qualquer outra pessoa, você até às vezes esquece que ela tem uma adversidade ou não, e ele relatava que muitas das vezes quando ele saía com os amigos, eles esqueciam de tirar ele do carro, esqueciam que ele era cadeirante, né, então é assim às vezes acontece comigo também, às vezes eu não peço ajuda, mas às vezes eu solicito ajuda.</p>
A8	<p>Para mim é mais de infraestrutura, porque eu nunca tive dificuldade na aprendizagem, eu nunca tive esse déficit, sempre foi normal, eu procuro sempre estar estudando e me capacitando normalmente.</p>

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
A9	<p>Assim, de fato, em partes, porque acho que a Universidade não está muito assim preparada, tipo cadeiras especiais, computador especial para aquele tipo de necessidade de cada pessoa e tipo acompanhamento especial, eu acho que, em si, a UEMA deixa um pouco a desejar.</p>
A10	<p>Não.</p>

Questão 8- E os seus professores promovem a inclusão? Como?

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
A1	Sim, Através de aulas de trabalhos também eu já tive até uma apresentação de trabalho sobre bullying, que eu falei também um pouco sobre deficiência física.
A2	Poucos, são poucos, entendeu? Digamos aqui do prédio que eu posso te dizer que eu tenho o maior carinho, o professor Fernando, a Wasti, Ana Rosa, todos esses me ajudam muito.
A3	Eu ainda estou achando eles um pouco tímidos e a gente vê o esforço de todos os meus professores; a maioria eu vejo que quando a gente vai começando a se integrar eu vejo e eu percebo esse esforço; eles se esforçam, então eu vou dizer ainda que eu vejo eles fazerem por onde haja a Inclusão
A4	Acho que a inclusão está ligada à acessibilidade como um todo, então os professores sempre quando eu falo que tenho um problema de visão, eles sempre buscam uma forma de ajudar, eles deixam o material ali na xerox, o núcleo de apoio vem ampliar. Eu creio que eles fazem o papel deles.
A5	Como os professores promovem inclusão? Eu percebo ainda mais quando tem trabalho em grupo; eu vejo como um jeito das pessoas socializarem com a pessoa com deficiência que vai desenvolver um trabalho normal como os demais.
A6	Agora sobre os professores, eu acredito que na medida do possível sim, né? Agora se eles estão preparados, aí eu já não consigo muito responder, porque eu não tenho muito contato com professor sobre esse assunto; às vezes eu preciso de uma prova ampliada, eu peço, mas eu acho que orientação, eu acho que alguns professores não têm que eu já vi alguns amigos meus que têm mais limitações piores que a minha e eles não conseguiram interagir com o professor por falta de desenvolvimento e também por falta de aprimoramento.

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
A7	Essa questão da formação que precisa muito ainda, eu acho que para eles ainda é um grande mistério, e precisa de mais iniciativas como essa. Eu já participei de algumas pesquisas na graduação, assim como outro aluno da pedagogia que também está pesquisando a temática da acessibilidade. Eu acho que iniciativas como essa vão também fortalecer e entender um pouco do nosso mundo, aquilo que a gente passa eu acho que vai fortalecer também e os professores, pelo menos aqui no curso sobre acessibilidade eu percebo muita essa questão da prova escrita, é um pouco da dificuldade que eu tenho,

	mas não é toda vez, é só algumas vezes.
A8	Até o momento eu nunca tive problema com professor na questão da aceitação, da inclusão, sempre me trataram normalmente, eu não tenho o que reclamar.
A9	Têm alguns que são bem acessíveis, que me ajudam e têm outros que não, no caso tinha um que eu acho que é calculo <i>diferencial e integral</i> , que ele não acreditava que eu tinha esse problema, queria que eu levasse um atestado, uma permissão da diretora para fazer uma prova especial comigo e eu – moço, não tem para quê eu mentir sobre minha necessidade especial”, mas tem sempre aqueles que me ajudam.
A10	Sim, ajudam a ampliar as provas, só que para isso eu tenho que estar correndo atrás deles, tudo muito em cima da hora; já aconteceu muitas vezes de estar em sala de aula sem o material.

Questão 9 - Você conhece o Núcleo de Acessibilidade da UEMA? Qual a sua percepção sobre este órgão?

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
A1	Não, ainda não conheço. Eu acho que é porque é pouco divulgado, eu ainda não tive nenhuma informação ainda sobre ele.
A2	Já, assim eu fui uma vez ao NAU. O NAU precisa ter um psicólogo no Núcleo para poder ajudar o professor e os alunos.
A3	Não, se já me apresentaram eu não lembro agora.
A4	Sim, conheço, Órgão que tem que fazer o papel, é um órgão de acessibilidade, ele veio somente fazer essa atuação com os alunos com deficiência na Universidade.
A5	Só ouvi falar, se não me engano não. O NAU já me chamaram para trabalhar, mas eu não aceitei, não cheguei a conhecer profundamente.
A6	Como eu já falei até no início, mas eu já falei, eu gosto muito de vir aqui, sempre sou bem recebido, estudo aqui tem o recurso, tem a Professora Hilda, tem o Pedro que é o secretário, e o Professor Alberto dá aula de Libras , tem o Márcio também que é um professor formado em Geografia, mas que ajuda aí a galera com braile e outras situações e a professora Marilda. Inclusive, eles que me procuraram, me ligaram e me apresentaram o núcleo, porque até então não conhecia; então acredito que eu frequento.
A7	Eu acho que o NAU é muito importante para toda a nossa Universidade. Primeiro eu acho que ele é muito escondido, pouco visibilizado na UEMA poucas pessoas... se você não procura, você não conhece o

	NAU e então eu acho que falta ainda eles escutarem um pouco mais no sentido de que se você não procurar, eles não te procuram. Eu acho que falta um cuidado um pouco maior, não falo por mim, mas já vi alguns casos de pessoas que nunca tinham ouvido falar sobre o NAU.
--	--

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
A8	Sim, conheço e acho que precisa melhorar, inclusive me deram um questionário para eu responder assim que eu entrei na UEMA, perguntando quais as minhas dificuldades, eu respondi, mas nunca vi nenhuma melhoria, nenhum resultado. Por exemplo, falei sobre a questão do restaurante e da biblioteca, e sobre a entrada do prédio da veterinária, pois desço no ponto final para poder entrar pelo hospital veterinário, porque eu não consigo entrar pela frente do prédio, é terrível para alguém entrar. Tudo isso eu coloquei como dificuldades no questionário e nunca vi nenhum resultado.
A9	Tipo assim, quando eu precisava de alguém para me auxiliar no laboratório eu ia lá e me ajudavam, mas assim agora não tão muito presente.
A10	Sim, eu tenho uma percepção muito boa, me ajudam bastante nos textos, mas quando entrei na universidade não tinha ninguém para fazer essa ampliação, então tive muita dificuldade.

Questão 10 - Você é cotista? Como percebe a política de inclusão na UEMA?

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
A1	Sou. Por mim, pelo meu ponto de vista, ainda deixa a desejar, não sei no caso os outros estudantes, ela é pouco conhecida porque se tivesse mais informações, divulgações, até mesmo as famílias já poderiam incentivar mais as crianças, os jovens, a fazer o vestibular para a UEMA, porque ele já teria uma acessibilidade; estão tendo algumas, já percebi também que tem as rampas, as calçadas, eles estão fazendo essa mudança, então eu acredito que depois dessa reforma que está sendo feita vai existir essa divulgação, vai ser muito bom.
A2	Não sou cotista! Bom, quando eles sabem que vem um aluno com deficiência eles veem como um problema; eu não vejo eles dizendo e vendo como um desafio ou a possibilidade de ajudar; eu não vejo eles dizendo isso. Na minha visibilidade a política não atua.

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
A3	<p>Entrei pelo sistema de cotas, se não fosse pelo sistema de cotas eu não entrava.</p> <p>Eu percebo pouco, porque eu não tenho muita convivência com muitas pessoas. Vendo aqui na Uema, percebo que é razoável, né? Eu não conheço muito bem.</p>
A4	<p>Sim, sou cotista, acho que a UEMA está basicamente fazendo aquilo que o ordenamento jurídico fala, que é destinar 5% das vagas para pessoas com deficiência, tanto em universidades como em escolas. E, também na área de emprego e concursos, ela, basicamente, está fazendo aquilo que o ordenamento jurídico manda, nada mais que a obrigação dela como Instituição.</p>
A5	<p>Eu vejo na questão de vagas, vou citar o caso da engenharia da computação, só tinha uma vaga, ainda bem que só tinha eu para a vaga, mas vamos supor se tivesse mais pessoas, não estou dizendo que não é para ter competitividade, mas deveria abrir mais vagas.</p>
A6	<p>Sou cotista. Eu acho que falta para as pessoas de fora, não de dentro, uma política desenvolvimentista, digamos, socioeconômica cultural e da parte social eu acho que tem pouca divulgação sobre o assunto porque eu tenho alguns amigos e eles nem imaginam que tem o núcleo de acessibilidade aqui na UEMA. Então eu acho que devia ter um jornal da UEMA mostrando a luta de acessibilidade, deveria ser divulgado na primeira página como tema central, ser divulgado no site da UEMA na plataforma de desenvolvimento, ali da frente, né, na capa e também quando o reitor pudesse colocar nas propagandas da UEMA. Então a professora Marilda, representante do NAU, deveria ter uma rede pública televisiva, o rádio e mostrar para a sociedade como é que o NAU funciona, para mostrar para as pessoas com deficiência que elas podem ir à faculdade, e muitos mesmo não vêm, por falta de inclusão, mas, na verdade ,por falta de conhecimento.</p>

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
A7	<p>Eu acho extremamente burocrática, porque eu não me lembro quantas vezes foi, mas quando você se inscreve na porta, você tem um prazo para entregar os documentos. Se você não entregar os documentos no prazo, é uma infinidade de documentos; eu não me lembro agora, que faz tempo, mas uma infinidade de documentos. Se você não entregar naquele prazo você é excluído da política de cotas e você é incluído no sistema Universal. Eu lembro que de laudo foram uns</p>

	2 ou 3 que eu tive que trazer, então acho que é extremamente burocrático; às vezes a pessoa que mora no interior, a pessoa que não tem muita condição, a pessoa já passa por dificuldades físicas para chegar aqui e ainda você precisa de uma série de documento; eu acho que é muito burocrático, eu acho que se diminuísse no aspecto documental eu acho que facilitaria muito a vida dos acadêmicos que querem entrar aqui.
A8	Sim, sou cotista, eu acredito que todos que são cotistas, há sempre a questão de estar ali porque é cotista, Ah, entrou porque é deficiente, mas assim, na questão do aprendizado eu não vejo discriminação; mas em relação aos colegas de sala, isso aí, muitas das vezes eles deixam bem claro. Não, nenhuma, eu acredito que na UEMA está todo mundo no mesmo barco, eles colocam todos na mesma situação, tratam todo mundo do mesmo jeito, não vejo eles desenvolverem nenhuma política, nenhuma ação, não tem esse trabalho, não tem esse ensinamento para as pessoas que não são deficientes incluírem as pessoas com deficiência.
A9	Assim, para eu entrar foi bem fácil, tipo eu solicitei o vestibular e tipo eu pedi um transcritor para a prova e no dia da matrícula foi bem fácil. Eu trouxe o exame médico e foi bem tranquilo.
A10	Sim, sou cotista, eu percebo que é uma política muito boa, só que ela deveria ter grandes melhorias acerca do desenvolvimento dos deficientes, não só visual, mas de modo geral.

Questão 11 - Quais as sugestões para melhoria do processo de inclusão de alunos com deficiência na educação superior?

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
A1	A divulgação do vestibular, a existência das cotas para pessoas com deficiência, existência de prédios com acessibilidade para pessoas com deficiência, pessoas que precisam lembrar, pessoas que precisam ter a comunicação em libras. Então isso vai atrair muito mais estudantes que precisam de ensino superior, que tenham interesse em entrar no ensino superior, mas que não têm essas informações, de como elas vão poder entrar na universidade, com essa necessidade física ou qualquer outra e dar a essas pessoas todo auxílio que necessitam.
A2	A minha primeira sugestão é ter um psicólogo dentro do Núcleo, para o Núcleo. O outro é o auxílio com os materiais de apoio, como SLIDE.
A3	Certo, aqui é o seguinte: Uma delas é quando fizerem

	<p>a matrícula de um deficiente, dar mais um suporte. Eu, particularmente, preciso às vezes, eu fico andando de um lado para o outro tomando informação e isso já é para as pessoas daqui de dentro saberem que tem um aluno aqui que vai se matricular ou está matriculado. Então, a partir de quando dão o direito a um deficiente, devem dar mais uma atenção a esse aluno e não deixar ele ficar rolando de um lado para o outro; a questão do Braille, por exemplo, a gente sofre muito. Eu ando de sala em sala às vezes para saber se o texto braille foi impresso, se já está pronto, então fica aquele empurra-empurra, joga para o lado, vai não está, vai para o outro lado não está, então está faltando isso. As máquinas, por exemplo, estão faltando. Se você dá o direito ao aluno de estudar, tem que dar suporte; a impressora não imprime isso, não imprime aquilo, não tem como imprimir o texto demora muito, está faltando tudo isso, ou você bota o aluno para estudar e lhe dá o direito. Os meios não favorecem, então é só questão de dar apoio, eu quero que melhore essa acessibilidade, ou seja, o direito das pessoas receberem o seu material para estudar.</p>
A4	<p>Esse processo na verdade tem falhas, precisa de melhorias, eu creio que seja um acompanhamento da própria Instituição com o aluno diretamente.</p>
A5	<p>Tornar o ambiente acessível e promover a aprendizagem do aluno surdo.</p>
A6	<p>No contexto geral eu acho que deveria começar desde a entrada do aluno na universidade, à sua saída; acompanhamento com ele uma interação e uma explicação para os demais alunos que não têm deficiência, rampa de acessibilidade que já é uma tática desenvolvimentista de acordo com a sua necessidade especial e por aí vai; são vários aqui, já têm todos esses, para o aluno com baixa visão, têm que ter ampliação de prova, sem que o aluno peça, já que a UEMA tem no sistema os dados do aluno, e passar para os professores.</p>

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
A7	<p>Eu acho que a primeira é que a gente precisa entender mais sobre a política de acessibilidade à universidade, precisa discutir mais essas questões, assim como a gente está discutindo outros temas, hoje as questões do racismo, de outras minorias, que é extremamente importante. Eu acho que é preciso que a universidade discuta as deficiências na sua adversidade, é preciso que a universidade se prepare estruturalmente, também eu acho que aqui na universidade já melhorou muito, mas a gente precisa melhorar muito, mas eu</p>

	<p>espero que o plano de acessibilidade de fato, já está saindo , mas que ele saia mais rápido do papel. Eu estou falando aqui no campus, por exemplo, a gente já melhorou muito, mas a gente tem que melhorar, como às vezes, por exemplo, eu acho que alguns carros estivessem disponíveis para os alunos que têm adversidades físicas transitassem melhor, fossem para o RU de uma forma mais segura, eu acho que seria fundamental na questão física na UEMA e eu acho que tratar essa política de acessibilidade, como por exemplo, grupos de discussões sobre isso, grupo de estudos nas outras licenciaturas, é extremamente importante a gente discutir a política de acessibilidade, a pessoa com deficiência extremamente importante. Eu até tentei militar isso aqui no curso, mas sozinho a gente às vezes não dá conta, né?</p>
A8	<p>Em primeiro lugar, a infraestrutura é a mais complicada dentro da UEMA, para que um deficiente possa se locomover, não só a pessoa com deficiência física, mas com as outras deficiências. Eu já olhei pessoas cegas pedindo ajuda para se locomover; outra sugestão é que deveria ter cursos ou palestras para coordenadores de cursos, professores, funcionários e alunos para saberem como lidar com os deficientes, e mostrando que um deficiente é capaz.</p>
A9	<p>Eu acho que cada período devia levar em conta e explicar para os professores que teriam um aluno especial, para eu não ficar no pé dele explicando toda minha necessidade, porque todo período eu tenho que explicar para cada professor, porque não tem alguém que chegou lá e conversou com ele e igual eu falei, tem uns que ficam meio constrangidos, não me ajudam , tem uns que me ajudam e tem outros que não ajudam.</p>
A10	<p>Como melhoria, deveria ter mais palestras, formações, métodos que a gente pudesse ser incluído socialmente, não só na universidade, para que a gente pudesse ter mais acesso à educação, pois se tem, mas com muita dificuldade.</p>

Questão 12 - Como você se percebe no aprendizado?

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
A1	<p>Ah, eu me percebo uma pessoa interessada no conhecimento, me percebo como um aluno não que seja normal, né, porque às vezes a gente tem a pessoa com deficiência ela até se esforça mais do que alguns alunos, para não se ter essa exclusão, para não ficar visto como fraco porque não basta só a pessoa ter a necessidade física, algumas pessoas já enxergam a</p>

	gente como mais fraco, mas indisponíveis, né, então a gente procurar fazer o melhor da gente para ser mais percebido, ser mais visto, bem visto.
A2	Eu às vezes fico tão triste, eu digo assim, eu entrei em um mundo de muitas possibilidades e eu me vejo sem. Entende? Pois se fosse o caso de eu ter minha visão eu teria um entendimento muito maior, eu teria a possibilidade de absorver de uma maneira muito melhor. E também tem a falta de acesso.
A3	É eu me percebo que eu estou estudando e sou um aluno esforçado, mas que faltam, às vezes, uns meios, uns acessórios para dar suporte, então eu também não culpo só a questão dos meios. Eu também sou muito ocupado, eu trabalho o dia todo e às vezes eu também preciso estudar mais, mas eu me esforço, eu me sinto esforçado. É muito da pessoa, quando eu quero, eu vou em frente.
A4	Como um autodidata
A5	Para mim, não tenho dificuldade, vai partir da dificuldade do professor que não sabe ministrar, também não vai saber ministrar uma prova, mas têm casos que é um pouco difícil de a pessoa se adaptar. É humilhante quando, digamos, que você está aqui calculando, por exemplo, aí uma pessoa com deficiência visual não vai interpretar aquele cálculo que está ali sendo resolvido na lousa e que muitas das vezes também eu acredito que a pessoa com deficiência visual escolha mais a área de humanas simplesmente por isso. Então eu vejo até um pouco complicado assim nesse âmbito. Na minha opinião eu vejo que, para mim, eu não tenho dificuldade na questão do aprendizado para mim, entendeu?!

ENTREVISTADOS (AS)	RESPOSTAS
A6	É difícil às vezes, para mim, porque às vezes eu fico muito cansado. Uso uma lente de contato. então às vezes eu não consigo ficar com ela por muito tempo porque ela dói muito, arde, sai do lugar e às vezes eu tenho dificuldades pessoais, minhas inclusive, que não abrangem o contexto da Universidade, né, são minhas, então são dificuldades minhas que às vezes eu não consigo terminar de ler uma coisa de estudar, começo a sentir dores e aí eu paro então essas dificuldades são minhas, agora no termo de aprendizado do professor, aluno, Universidade, aluno, eu acho que eu não tenho dificuldade porque eu já tive experiências.
A7	Eu acho que eu aprendi muito aqui no curso assim como faço ciências sociais, não consegui mais sair e eu acho que o que foi importante para o ensino superior para minha deficiência, foi sobretudo essa vitória ainda

	<p>não toda concretizada, porque falta um período ainda, mas sobretudo uma vitória de quando eu pegar meu diploma eu vou lembrar da minha história e lembrar daquilo que minha mãe passou, daquilo que a gente passou dos dezoito anos de tratamento que a gente fez para chegar até aqui. Eu acho que eu tenho aprendido a respeitar as pessoas com suas adversidades, que eu tenho aprendido a entender um pouco mais sobre a política, estudar também para tentar militar de uma certa forma, eu acho que eu tenho aprendido também a ser uma pessoa melhor. A formação da UEMA tem me feito uma pessoa melhor.</p>
A8	<p>Não tenho dificuldade na aprendizagem. A questão maior é a discriminação no convívio dentro de sala de aula.</p>
A9	<p>Assim, eu não sou aquele aluno nota 10, tipo eu tenho dificuldade de memorizar aquele aprendizado e eu tenho um pouco de dificuldade, mas eu tento quebrar essa barreira mesmo, mas eu tenho muita dificuldade sim.</p>
A10	<p>Eu me percebo muito bem, mas com meu próprio esforço. Mesmo eu não tendo os textos, mas eu faço um esforço de estudar e tenho alguns colegas que me ajudam, mas eu me vejo de uma maneira muito boa.</p>