



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PINHEIRO  
CURSO DE PEDAGOGIA

**RAFAELA CUNHA SILVA**

**ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:** dificuldades e estratégias para  
inclusão de estudantes com deficiência visual no curso de Pedagogia do CESPI/ UEMA

Pinheiro  
2021

**RAFAELA CUNHA SILVA**

**ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:** dificuldades e estratégias para inclusão de estudantes com deficiência visual no curso de Pedagogia do CESPI/ UEMA

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Pinheiro da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Ma. Dinalva Pereira Gonçalves.

Coorientadora: Prof<sup>ª</sup>. Ma. Evandicleia Ferreira de Carvalho.

Pinheiro  
2021

Silva, Rafaela Cunha.

Acessibilidade na educação superior: dificuldades e estratégias para inclusão de estudantes com deficiência visual no curso de Pedagogia do CESPI/UEMA / Rafaela Cunha Silva. – Pinheiro, MA, 2021.

68 f

Monografia (Graduação) – Curso de Pedagogia, Centro de Estudos Superiores de Pinheiro, Universidade Estadual do Maranhão, 2021.

Orientadora: Profa. Ma. Dinalva Pereira Gonçalves.

Coorientadora: Profa. Ma. Evandicleia Ferreira de Carvalho.

.  
1.Educação superior. 2.Inclusão. 3.Acessibilidade. 4.Pessoa com deficiência.  
I.Título.

CDU: 378-056.262(812.1)

**RAFAELA CUNHA SILVA**

**ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:** dificuldades e estratégias para inclusão de estudantes com deficiência visual no curso de Pedagogia do CESPI/ UEMA

Monografia apresenta ao Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Pinheiro da Universidade Estadual do Maranhão como requisito para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em: 20/12/2021

**BANCA EXAMINADORA**

**Profa. Ma. Dinalva Pereira Gonçalves (Orientadora)**

Mestra em Educação-Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA)

---

**Profa. Esp. Alessandra Ribeiro Sousa**

Universidade Estadual do Maranhão

---

**Prof. Dr. Rafael Petta Daud**

Universidade Estadual do Maranhão

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por sua infinita bondade e por ter me conduzido até aqui, com saúde e integridade.

A minha família, em especial a minha mãe Benedita, minha avó materna Bibiana, meus irmãos Samuel e Lucas, e minha prima Lia. Agradeço vocês pela compreensão da minha ausência nas socializações, afazeres domésticos e pelo apoio imensurável. Amo vocês. Sei que foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

Aos amigos que a vida acadêmica me proporcionou, em especial a Mirian, Andressa, Lara, Aldenora, Laura, Kelly e Mário. Obrigado pelo apoio, pelas risadas, pelos abraços e, não menos importante, pelos lanches. Não importa a que distância, sempre levarei vocês comigo. Os amigos que virtualmente me encorajaram a concluir este trabalho talvez não tenham conhecimento deste agradecimento, mas ainda assim, tenho que enfatizar que vocês foram perfeitos. Obrigada pelo apoio nos momentos que precisei.

Ao meu namorado e amigo, Matheus, obrigada por me apoiar e incentivar todos os dias. Amo você!

A minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Ma. Dinalva Pereira Gonçalves, obrigada por me acolher como orientanda e pela confiança no meu trabalho. Agradeço ainda por sanar as dúvidas que me ocorreram, revisões e orientações. Nunca esquecerei de você e do quanto contribuiu para meu aprendizado e formação. Você é uma profissional brilhante!

A minha coorientadora Prof<sup>a</sup>. Ma. Evandicleia Ferreira de Carvalho, que simplesmente me faltam adjetivos que possam caracterizá-la. Pelo profissionalismo e pela amizade que construímos até aqui. Esta que não mediu esforços para me ajudar na conclusão deste estudo, inclusive fazendo revisões até mesmo aos domingos. Seus ensinamentos foram imprescindíveis. Eu realmente aprendi muito com você.

Também agradeço à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)/Centro de Estudos Superiores de Pinheiro (CESPI), ao quadro de professores do curso de Pedagogia e a todos que fazem parte da instituição, que contribuíram para uma elevada qualidade de ensino durante o meu processo de formação.

Agradeço ainda ao Núcleo de Acessibilidade da UEMA que cedeu informações para a realização desta pesquisa, bem como aos sujeitos da pesquisa pela disponibilidade. Sem dúvidas, vocês foram peças-chave para este estudo.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram nesta trajetória e que contribuíram para meu aprendizado no decorrer da graduação.

## RESUMO

O presente trabalho apresenta resultados de estudo sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência visual (DV) na educação superior. A partir de percepções sobre a realidade do CESPI/UEMA, emergiu o interesse por verificar formas de apoio garantidas pela política institucional de acessibilidade aos discentes em processo de inclusão, quais as principais dificuldades e estratégias adotadas neste centro universitário para a participação dos mesmos. Diante disso, surgiu o seguinte questionamento: Como vem ocorrendo a implementação da política de acessibilidade para estudantes com deficiência da UEMA no Campus Pinheiro em relação a inclusão na educação superior? Assim, este estudo teve por objetivo analisar a implementação da política de acessibilidade da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) em relação às condições garantidas aos estudantes com DV no curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Pinheiro (CESPI). Para realização deste estudo qualitativo foi realizado levantamento bibliográfico (textos científicos sobre o tema), análise de documentos (leis, relatórios, projetos e outros documentos) e entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes em processo de inclusão no CESPI/UEMA. A pesquisa demonstrou que apesar de esforços e avanços em aspectos da acessibilidade, como melhorias na infraestrutura e criação de estratégias para favorecimento do processo de inclusão dos estudantes com DV, as ações ainda são limitadas, o que repercute na participação destes no ambiente universitário.

**Palavras-chave:** Educação superior. Inclusão. Acessibilidade. Pessoa com deficiência.

## **ABSTRACT**

The present work presents results of a study on the inclusion process of students with visual impairment (VI) in higher education. From perceptions about the reality of CESPI/UEMA, the interest in verifying forms of support guaranteed by the institutional policy of accessibility to students in the inclusion process emerged, what are the main difficulties and strategies adopted in this university center for their participation. Therefore, the following question arose: How is the implementation of the UEMA accessibility policy for students with disabilities at Campus Pinheiro in relation to inclusion in higher education? Thus, this study aimed to analyze the implementation of the accessibility policy of the State University of Maranhão (UEMA) in relation to the conditions guaranteed to students with VI in the Pedagogy course at the Center for Higher Studies of Pinheiro (CESPI). To carry out this qualitative study, a bibliographic survey was carried out (scientific texts on the subject), document analysis (laws, reports, projects and other documents) and semi-structured interviews with professors and students in the process of inclusion in CESPI/UEMA. The research showed that despite efforts and advances in aspects of accessibility, such as improvements in infrastructure and creation of strategies to favor the inclusion process of students with VI, actions are still limited, which affects their participation in the university environment.

**Key Words:** Higher education. Inclusion. Accessibility. Disabled person.

## LISTA DE SIGLAS

|        |                                                                          |
|--------|--------------------------------------------------------------------------|
| AEE    | Atendimento Educacional Especializado                                    |
| CESPI  | Centro de Estudos Superiores de Pinheiro                                 |
| FESM   | Federação das Escolas Superiores do Maranhão                             |
| IES    | Instituições de Educação Superior                                        |
| IFES   | Instituições Federais de Ensino Superior                                 |
| INEP   | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira   |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                           |
| MEC    | Ministério da Educação                                                   |
| NAU    | Núcleo de Acessibilidade da UEMA                                         |
| NEE    | Necessidades Educativas Especiais                                        |
| NIESP  | Núcleo Interdisciplinar de Educação Especial                             |
| OIT    | Organização Internacional do Trabalho                                    |
| ONU    | Organização das Nações Unidas                                            |
| PEEPEI | Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva       |
| PNAES  | Programa Nacional de assistência Estudantil                              |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos                                         |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SESU   | Secretaria de Educação Superior                                          |
| UEMA   | Universidade Estadual do Maranhão                                        |

## SUMÁRIO

|                                                                                                               |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                     | <b>8</b>  |
| <b>2 ACESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: aspectos históricos .....</b>           | <b>12</b> |
| <b>2.1 Educação superior no Brasil e o acesso de grupos sociais minoritários .....</b>                        | <b>12</b> |
| <b>2.2 Políticas de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior .....</b>                        | <b>17</b> |
| <b>3 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: fundamentos e aspectos normativos .....</b> | <b>24</b> |
| <b>3.1 Sobre a inclusão educacional .....</b>                                                                 | <b>24</b> |
| <b>3.2 Aspectos normativos da inclusão na educação superior .....</b>                                         | <b>29</b> |
| <b>4 ACESSIBILIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CESPI/UEMA .....</b>               | <b>34</b> |
| <b>4.1 O Núcleo de Acessibilidade da UEMA .....</b>                                                           | <b>34</b> |
| <b>4.2 Lócus e sujeitos da pesquisa .....</b>                                                                 | <b>38</b> |
| <b>4.3 Percepções sobre a inclusão na educação superior.....</b>                                              | <b>41</b> |
| <b>4.4 Condições de acessibilidade e inclusão .....</b>                                                       | <b>44</b> |
| 4.4.1 Aspectos arquitetônicos, físicos e materiais .....                                                      | 45        |
| 4.4.2 Biblioteca.....                                                                                         | 48        |
| 4.4.3 Apoio estudantil.....                                                                                   | 49        |
| 4.4.4 Apoio especializado.....                                                                                | 50        |
| 4.4.5 Aspectos metodológicos .....                                                                            | 52        |
| <b>4.5 Percepções sobre as estratégias utilizadas .....</b>                                                   | <b>53</b> |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                            | <b>57</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                       | <b>59</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                                                        | <b>64</b> |
| <b>APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com docentes .....</b>                                                  | <b>64</b> |
| <b>APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com estudantes.....</b>                                                 | <b>65</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso à educação superior e o avanço das lutas por inclusão tem aumentado a presença de diferentes seguimentos sociais na universidade, impulsionando instituições e sistemas de ensino à implementação de medidas que visem atender às necessidades de todos os estudantes, o que inclui a viabilização de condições para a efetiva participação de pessoas com deficiência nesse nível de ensino.

No contexto histórico da educação superior no Brasil, o acesso educacional às pessoas com deficiência vem crescendo nas últimas décadas, influenciado por mudanças na concepção de deficiência e na criação de políticas públicas com caráter inclusivo, refletindo evoluções nos marcos legais produzidos em nível nacional e internacional e lutas sociais por direito à educação.

Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ INEP, nos últimos anos o país registrou importante aumento das matrículas de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior. Entre os anos de 2003 e 2013 passou-se de 1.373 para 9.409 a quantidade de matrículas do público da educação especial nesse nível de ensino (INEP, 2013). Dados mais recentes do INEP indicam mais de 40.000 matrículas de graduação (0,5% do total) declaradas com registro de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no âmbito da educação superior (INEP, 2020).

Nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos 1990, como resultado das mobilizações sociais e de movimentos nacionais e internacionais, uma série de mudanças legais vem sendo implementadas com vistas à inclusão na educação superior. No ano de 2005 foi criado o Programa Incluir, pelo Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior/SESU e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, visando a promoção da inclusão nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e incentivando a implementação de núcleos de acessibilidade (BRASIL/MEC, 2005).

Outra medida importante foi a aprovação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2008 (BRASIL/MEC, 2008), que prevê para a educação superior a efetivação de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes da Educação Especial. Desta forma, a acessibilidade na educação superior passa a receber mais atenção nas políticas institucionais de apoio aos estudantes, além de regulamentação quanto à estruturação de suas ações.

Nesse contexto de mudanças, a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA criou como política de inclusão o Núcleo de Acessibilidade da UEMA (NAU), instituído pela Resolução nº 886, de 11 de dezembro de 2014, com a finalidade de proporcionar condições de acessibilidade e visando a permanência de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no espaço acadêmico (UEMA, 2016). O NAU tem por objetivo disponibilizar meios que facilitem o ingresso total dos estudantes com deficiência durante a sua permanência na instituição, bem como o acesso a espaços urbanos, transporte, comunicação e informação. O acompanhamento dos estudantes é realizado mediante solicitação das coordenadorias de curso ou pelos próprios estudantes, junto ao Núcleo.

No Campus Pinheiro da UEMA, especificamente, a partir do ano de 2017, com o ingresso de estudantes com deficiência visual no curso de licenciatura em Pedagogia, esta Universidade passou a instituir medidas com vistas a favorecer a permanência de estudantes com deficiência neste Centro. Atualmente, no ano de 2021, há duas (02) estudantes com deficiência visual regularmente matriculadas e que demandam acompanhamento especializado, materiais adaptados, entre outros recursos fundamentais à participação plena no universo acadêmico.

Entretanto, apesar da institucionalização da política de acessibilidade, parece haver entraves nesse processo. Observam-se dificuldades na garantia de apoio técnico e pedagógico aos professores e estudantes, além de condições de acessibilidade arquitetônica, apoio à pesquisa e outras ações voltadas para o favorecimento dos grupos alvo da política, entre outros elementos que indicam contradições em sua implementação.

No Brasil, o acesso à educação superior tem sido, historicamente, privilégio de uma reduzida parcela da população. A participação de grupos sociais marginalizados, a exemplo de pessoas com deficiências, tem sido difícil ou limitada, tanto que o quantitativo de pessoas com deficiência nessa etapa educacional foi restrito até recentemente e muitas instituições não promoviam políticas para quebra de barreiras ao processo de inclusão (MAGALHÃES, 2006).

As lutas por ações afirmativas e de permanência ampliaram oportunidades de acesso a grupos sociais minoritários, incluindo os alunos com NEE, contribuindo para o avanço a conquista do direito à educação superior e para minimizar as disparidades existentes, mas os desafios de garantia de plena participação do público da educação especial na educação superior permanecem. De acordo com Paula (2017) a expansão e massificação da educação superior são positivas, mas representam apenas o primeiro passo no sentido da democratização do sistema. Nesse sentido, acrescenta-se que a educação especial, enquanto modalidade que perpassa a

educação superior, é fundamental, pois favorece acessibilidade a este nível de ensino, atenuando desigualdades que muitas vezes são acentuadas individualmente.

Diante do exposto, essa pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: Como vem ocorrendo a implementação da política de acessibilidade para estudantes com deficiência visual no curso de Pedagogia da UEMA no Campus de Pinheiro em relação a inclusão na educação superior?

O estudo norteou-se pelas seguintes hipóteses: a) a política de acessibilidade das estudantes com deficiência visual na educação superior no curso de Pedagogia do CESPI/UEMA está ocorrendo de forma restrita, apesar das estratégias adotadas para atendimento das especificidades das estudantes; b) algumas dificuldades da comunidade acadêmica relacionam-se à ausência de recursos e carência de apoio técnico especializado; c) os docentes apoiam-se no uso de materiais alternativos e estratégias que viabilizem oportunidades de inclusão aos estudantes.

Partindo dessas inquietações, é objetivo geral desta pesquisa: analisar a implementação da política de inclusão de estudantes com deficiência visual na UEMA/CESPI, situando dificuldades e estratégias adotadas no processo de efetivação desta política.

Essa intenção se traduz nos seguintes objetivos específicos:

- Examinar como se constituíram historicamente no Brasil as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior;
- Discutir fundamentos da atual política de educação inclusiva em relação a participação de estudantes com deficiência na educação superior;
- Verificar como estudantes com deficiência visual do curso de Pedagogia da UEMA/CESPI são atendidos por meio da política institucional de inclusão, pontuando as condições físicas, de recursos pedagógicos e de apoio especializado.

O interesse pelo tema surgiu a partir de percepções da autora sobre a realidade do Campus Pinheiro da UEMA, quanto a limitações das condições físicas e pedagógicas asseguradas às alunas com deficiência visual no dia a dia da instituição, no curso de Pedagogia. Ao longo das vivências no referido curso de graduação, foi possível perceber limitações no que diz respeito a atenção que é dada à implementação desta política e, conseqüentemente, às acadêmicas que deveriam usufruir dela.

Nesse aspecto se situa a relevância acadêmica e social desta pesquisa, visto que pretende contribuir para a reflexão sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência visual na educação superior, bem como sensibilizar a comunidade acadêmica local sobre a

importância de superar as barreiras para a efetiva inclusão das pessoas com deficiência nesse nível de ensino. Assim, este trabalho analisa o desenvolvimento da política institucional de acessibilidade, considerando-se determinantes históricos das políticas de inclusão brasileiras, as mediações e expressões no contexto local.

Desta forma, optou-se pela abordagem qualitativa enquanto exercício de pesquisa, pois esta pode descrever o enredamento de determinado problema, bem como compreender os processos vivenciados por grupos sociais (RICHARDSON, 1999), dando o suporte necessário para alcance dos objetivos propostos.

Nessa perspectiva, o estudo desenvolveu-se a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: na primeira etapa foi feita revisão da literatura pertinente, a partir de levantamento bibliográfico em livros e base de dados científicas, para fundamentação do estudo. Na segunda fase da pesquisa, foram analisados documentos da Universidade Estadual do Maranhão- UEMA acerca da política institucional de acessibilidade, bem como foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes participantes do processo de inclusão neste centro universitário.

O estudo está organizado em cinco seções. A primeira apresenta o objeto de estudo, objetivos, metodologia da pesquisa e organização do trabalho. A segunda seção traz um resgate histórico das políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. Na terceira seção, se discute acerca dos fundamentos que regem a atual política de educação inclusiva em relação a participação de estudantes com deficiência na educação superior. A quarta seção registra as análises de documentos e dados coletados na UEMA, sobre a realidade no Campus Pinheiro, com foco nas condições físicas e pedagógicas asseguradas às estudantes com deficiência visual no curso de Pedagogia por meio da política institucional de acessibilidade, bem como as percepções dos sujeitos sobre esse processo.

Por fim, tem-se as conclusões com as análises finais sobre o estudo. Percebe-se que a política de acessibilidade adquire suma relevância para a promoção de plena participação dos estudantes com deficiência visual no ensino superior, mas ainda representa um desafio para a gestão institucional e sujeitos envolvidos no campus em análise, diante de restrições nos aspectos físicos, materiais e de apoio especializado.

## **2 ACESSO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: aspectos históricos**

A compreensão dos percursos da educação superior no Brasil é essencial para contextualizar a acessibilidade de pessoas com deficiência nesse nível de ensino. A trajetória do ensino superior no país remete a um processo histórico marcado por determinantes sociais, políticos e econômicos que influenciaram o contorno das políticas públicas e repercutiram em segregação/exclusão de diversos grupos sociais minoritários.

Nesse percurso, as políticas inclusivas surgiram tardiamente, influenciadas tanto pelo elitismo que caracterizou essa etapa educacional como por concepções em torno da educação das pessoas com deficiência. De acordo com Costa e Santos Júnior (2013), houve evolução de concepções e práticas direcionadas a esses indivíduos, mas ainda é comum na atualidade, a existência de dificuldades de aceitação do “diferente”, apesar dos esforços e avanços alcançados. Além disso, muitas vezes “[...] a deficiência é vista como uma limitação ao cumprimento das metas curriculares; em outros momentos, é mascarada pelas noções de igualdade ou de normalização das diferenças” (MARTINS, LEITE e LACERDA, 2015, p. 1001).

Em razão da educação inclusiva ser um campo de estudo relativamente recente, os autores geralmente começam suas análises a partir da década de 1990, quando se inicia uma onda de debates sobre a inclusão escolar. De acordo com Oliveira (et. al., 2016), além disso, este tema é mais estudado em relação à educação de crianças ou quando envolve assistência em saúde, sendo escassos os trabalhos relacionados ao ensino superior.

No entanto, a compreensão do objeto em estudo remete a fatores históricos no sentido de entender como foi se consolidando a educação especial, ao longo dos anos no país e sua expressão enquanto modalidade da educação superior. Nesse sentido, é essencial discutir aspectos do processo histórico do ensino superior e como essas transformações repercutiram sobre as pessoas com deficiência para compreender como se constituíram historicamente as políticas de inclusão desses grupos minoritários nesse nível de ensino.

### **2.1 Educação superior no Brasil e o acesso de grupos sociais minoritários**

Ao contrário do que se viu nos países da Europa, a criação de instituições de ensino superior no Brasil ocorreu tardiamente, devido à resistência de Portugal em formar quadros

intelectuais na colônia<sup>1</sup>. Até meados do século XIX, a elite colonial enviava seus filhos ao continente europeu para obtenção desse grau de escolaridade, demarcando desde aquela época, a educação superior como privilégio de parcela da população (MAGALHÃES, 2006; OLIVEN, 2002).

Essa característica do processo de colonização do território brasileiro diz muito sobre o caráter assumido pela educação superior no país, ao longo de seu processo histórico. Para Magalhães (2006), desde a criação dos primeiros cursos universitários, o cenário do ensino superior brasileiro foi demarcado por influências de restrições à grupos minoritários. Com o passar dos anos, o sistema foi se fortificando em torno de iniciativas privadas, ratificando uma conduta como espaço de poucos privilegiados.

Conforme Durham (2003), além de elitista, o ensino superior brasileiro se expandiu lentamente. De acordo com essa autora, até o final do Período Imperial (1822-1889), existia apenas algumas escolas autônomas, ligadas diretamente a Coroa e estabelecidas para a formação de profissionais liberais. O número de escolas profissionais cresceu durante a Primeira República (1889-1930), tendo sido criadas 56 novas escolas e instituições superiores nesse período, mas só nos anos 1930 surgiram as primeiras universidades no território brasileiro.

Estudos históricos sobre a educação superior (CHAUÍ, 2001; DURHAM, 2003; SGUISSARDI, 2009; NEVES e MARTINS, 2016) indicam que a trajetória desse nível de ensino no país foi influenciada pelo contexto político, cultural e social de cada época, repercutindo sobre as medidas elaboradas visando a expansão e ampliação do acesso.

Conforme Neves e Martins (2016), nos anos de 1930, quando a educação brasileira passou por um processo de estruturação, no âmbito da educação superior, as ações foram criadas com vistas, principalmente, a sanar a oferta e demanda local de mercado, devido ao processo de industrialização. Nesse contexto, a reforma educacional do governo Vargas (1930-1934) instituiu as universidades como modelo preferencial de ensino superior, mas sem eliminar as escolas autônomas e mantendo a liberdade do setor privatista para a criação de estabelecimentos próprios (DURHAM, 2003).

Essas medidas facilitaram o ingresso de estudantes às IES, mas o setor privado continuou sendo o maior provedor desse nível de ensino, o que repercutia sobre a participação de classes populares; pois, os altos custos para a manutenção dos alunos nos cursos de

---

<sup>1</sup> A criação das primeiras escolas superiores no Brasil ocorreu apenas após a vinda da família real para o território da colônia, no ano de 1808 com o objetivo de fugir da invasão francesa (DURHAM, 2003).

graduação vetavam a possibilidade de acesso à educação superior a grupos e classes sociais economicamente desfavorecidas (NEVES e MARTINS, 2016).

No período da ditadura militar (1964-1985), por sua vez, o governo implementou uma reforma do ensino superior em contexto de profunda repressão e com influência de modelos externos. Em relação à expansão, após pressão dos estudantes, o governo brasileiro respondeu à petição por mais acesso as vagas nas IES, de maneira contraditória, afastando-se de seus deveres e contendo gastos públicos, deixando essa demanda a mercê do setor privado, o que resultou na estagnação da esfera pública (NEVES e MARTINS, 2016).

Sobre esse cenário, Magalhães (2006) destaca como consequência das medidas implementadas, o crescimento expressivo no número de matrículas as décadas de 1970 e 1980. Porém, essa expansão não teve as condições devidas, além de não ter acompanhado o crescimento da população, cuja maioria não tinha acesso nem mesmo à educação básica.

A respeito da expansão, no contexto da reforma universitária de 1968, assim pontua Chauí (2001):

[...] a reforma pretendeu atender às demandas sociais por educação superior, abrindo as portas da universidade, e se com a entrada das “massas” na universidade não houve crescimento proporcional da infraestrutura de atendimento (bibliotecas, laboratórios) nem do corpo docente, é porque está implícita a ideia de que para a “massa” qualquer saber é suficiente, não sendo necessário ampliar a universidade de modo a fazer que o aumento da quantidade não implicasse diminuição da qualidade (CHAUÍ, 2001, p. 51).

Portanto, nesse período a expansão do sistema assumia um caráter discriminatório das “massas” já que a reforma pretendia a ampliação do acesso à educação superior sem a devida atenção às adequações para garantia de qualidade no atendimento.

A partir da década de 1990, com o impulso das lutas sociais por redemocratização, por um lado, houve avanços na defesa por ampliação de direitos sociais, mas por outro, observou-se a ascensão do ideário neoliberal no país que passou a influenciar a elaboração e o contorno das políticas públicas, inclusive em matéria de educação. Nesse contexto, a educação superior passa a sofrer ajustes no sentido de adequar-se às exigências de organismos multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e outros) na organização das políticas públicas (SGUISSARDI, 2009).

Para Sguissardi (2009) o processo de expansão na educação superior orientou-se pelo modelo de Estado neoliberal, o que contribuiu para o avanço de disparidades entre instituições públicas e privadas. Essas disparidades, fortaleceram o aumento de instituições de

ensino particulares, uma vez que o Estado se afastava de suas obrigações nas redes públicas de ensino.

Em decorrência disso, manteve-se o crescimento do número de matrículas nas instituições superiores privadas que apresentou expressivo crescimento, além de permanecer com maioria das matrículas deste nível de ensino. Entre os anos de 1994 e 2000 houve um aumento de 121%, atingindo no ano de 2001 a marca de 70% das matrículas na esfera privada, enquanto as instituições públicas tiveram um aumento bem menor com crescimento de 36% no mesmo período, chegando no ano de 2001 a apenas 30% das matrículas nesse nível de ensino (MAGALHÃES, 2006).

Chauí (2001) aponta a perda de autonomia como uma das características implementadas nas universidades no contexto neoliberal, diante da interferência de agentes externos, e mudança dos objetivos da educação superior. Nesse contexto, a universidade assumiria um caráter mais gerencial, flexível e focalizada na eficiência, caracterizando como “universidade operacional”, uma vez que estaria voltada para atendimento de demandas do mercado.

Desse modo, o papel mínimo do Estado na garantia da educação pública favoreceu o acesso à educação superior por meio das instituições privadas, acentuando o modelo neoprofissional presente nas instituições focalizadas no ensino ou escolas profissionais e consolidando o modelo de universidade heterônoma e competitiva (SGUISSARDI, 2009).

Assim sendo, percebe-se que à medida que foi se expandindo, a educação superior no país evidenciou contornos ambíguos quanto à questão do acesso. Nesse processo, a privatização foi se delineando como uma das características da expansão do sistema, influenciando a exclusão educacional de parte da população brasileira a esse nível de ensino (NEVES e MARTINS, 2016). Por outro lado, no campo público, a ausência de atuação do Estado no enfrentamento dos obstáculos fez crescer a demanda por educação superior pública, gratuita e de qualidade.

Nesse processo, grupos sociais minoritários, sofreram desvantagens, pois as instituições de ensino superior não dispunham de aparatos que subsidiassem a participação de todos nessa etapa educacional, tanto por fatores econômicos, quanto pela ausência de mecanismos de estímulo ao acesso (MARTINS, LEITE e LACERDA, 2015).

De acordo com Ristoff (2014), esse cenário de restrições começou a apresentar mudanças apenas recentemente, quando se começa a perceber mudanças no perfil dos estudantes das instituições de educação superior no país. Através de pesquisa baseada em dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), esse autor evidencia essa

realidade, demonstrando que somente nas últimas décadas tem se ampliado o acesso de grupos mais vulneráveis nas IES brasileiras, ainda que lentamente e com menor participação desse público em cursos mais elitizados e de maior valorização no mercado.

Para esse autor, tais mudanças no cenário da educação superior se deram, especialmente, por meio de iniciativas e políticas públicas com ênfase na inclusão de classes menos favorecidas. Entre essas políticas, cita no campo público a criação da Lei nº 12.711 de 2012, conhecida como Lei de Cotas, do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), entre outros, que foram primordiais para atenuar a exclusão de estudantes de classes minoritárias ao público da Educação Superior (RISTOFF, 2014).

Sobre esse mesmo cenário, Neves e Martins (2016) citam algumas ações afirmativas que foram criadas na esfera privada, de modo a atender os estudantes de classes minoritárias, como a criação de políticas de bolsas e ampliação do financiamento estudantil<sup>2</sup>. Contudo, cabe mencionar que, se por um lado, esses programas deram respostas a demandas de estudantes oriundos de grupos sociais vulneráveis, por outro também fortaleceram a expansão de matrículas no setor privado.

Magalhães (2006) registra que também tem havido uma expansão do acesso das pessoas com deficiência à educação superior, porém esse acesso nem sempre é acompanhado das adaptações necessárias a promoção da permanência nos cursos. Essas ações indicam limitações nesse processo, uma vez que as IES não necessariamente promovem a quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e de aprendizagem, que facilitem a permanência dos estudantes com NEE.

Nesse sentido, a trajetória de exclusões que se deu no ensino superior no país, contribuiu para a normatização do que temos atualmente, no que diz respeito a participação de grupos sociais minoritários nas IES, que não dispõem de recursos financeiros que propiciem o ingresso e permanência nas instituições de ensino. Portanto, esse grau de ensino esteve marcado por determinantes sociais, políticos e econômicos que repercutiram em restrições a grupos sociais minoritários, entre os quais se inserem as pessoas com deficiência que são ainda mais afetadas pela segregação/ exclusão educacional e social. Diante disso, é importante discutir as políticas de inclusão criadas com foco nesses grupos, bem como a posição assumida pelo Estado quanto à criação de medidas para o favorecimento da participação das pessoas com deficiência no ensino superior.

---

<sup>2</sup> Dentre essas políticas, destaca-se o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e as mudanças implementadas no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

## **2.2 Políticas de inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior**

As políticas inclusivas na educação superior no país, além das transformações que perpassaram essa etapa de ensino no país, resultam de mudanças de concepções e práticas direcionadas às pessoas com deficiência e lutas sociais por direitos desses indivíduos, refletidas na evolução de marcos normativos da educação especial, produzidos em nível nacional e internacional.

De modo geral, a análise histórica da educação das pessoas com deficiência demonstra diferentes fases ou estágios de evolução desse atendimento. Com base em estudos sobre a educação especial em países da Europa e América do Norte, Ferreira, Dechichi e Silva (2012) dizem que houve quatro fases pelas quais se passou o atendimento a este público. A primeira fase, seria a “fase da exclusão”, caracterizada por atos brutais praticados contra as pessoas com deficiências, que eram expostas à completa exclusão social, abandonadas nas ruas, perseguidas e acabavam morrendo de fome ou frio.

A segunda fase apontada é a “fase da segregação”, quando surgiram iniciativas para a criação de instituições e locais que realizassem o atendimento médico a este público, mantendo-os assim, privados de qualquer contato social (FERREIRA, DECHICHI e SILVA, 2012).

A terceira fase caracterizava-se como “fase da integração”, pois as pessoas com deficiência já haviam garantido o direito ao acesso as instituições educacionais, porém esse acesso ainda era limitado, visto que, apesar de estarem vinculadas aos sistemas de ensino eram encaminhadas para salas separadas dos demais estudantes. A quarta é a “fase da inclusão”, que supostamente perdura até os dias atuais, em que se focaliza o acesso aos sistemas de ensino e a permanência aos estudantes com NEE (FERREIRA, DECHICHI e SILVA, 2012).

No Brasil, especificamente, apenas no início do século XVIII se começou a pensar em formas de assistência às pessoas com deficiência. Em decorrência disso, houve a criação da “roda de expostos” em Salvador e Rio de Janeiro, e em São Paulo, no início do século XIX, dando assim início a “institucionalização” de crianças com algum tipo de deficiência, que eram cuidadas por religiosas e disponibilizadas para adoção. No entanto, essas iniciativas tinham apenas o viés de cuidar e não propriamente de educar (CAPELLINI e RODRIGUES, 2012).

Foi somente na década de 1850 que houve uma expansão das iniciativas institucionais voltadas às pessoas com deficiência. Foram criados o “Instituto dos Meninos Cegos” (1854), e “Instituto dos Surdos-Mudos” (1857), no final do Império. Mas, a priori, o atendimento educacional para indivíduos com deficiência era relacionado ao atendimento

médico-assistencial. Além disso, a maioria das pessoas com deficiência eram cuidadas em casa, sendo “institucionalizadas” apenas quando possível (CAPELLINI E RODRIGUES, 2012).

De acordo com Januzzi (2012), no contexto do Império, a educação de deficientes ainda não havia recebido atenção social e do governo central. Em decorrência disso, o atendimento de pessoas com deficiência era restrito, não sendo tratado de forma prioritária.

[...] Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada pelo setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas [...], e dado que só recorriam a elas as camadas sociais alta e média, a escola não funcionou como crivo, como patenteação de deficiências (JANUZZI, 2012, p. 14).

Assim sendo, o atendimento a deficientes ocorria apenas em casos mais severos (JANUZZI, 2012). No que concerne ao acesso a cursos superiores, Oliven (2002) indica que não há registros que mencionem a adesão de qualquer grupo minoritário na educação superior, destinado apenas à elite colonial na época. Segundo Valdés (2006), esse período é marcado por uma lacuna de informações no que se refere à educação especial no nível de ensino superior, visto que não há nenhum registro de dados que possam evidenciar ações no sentido da inclusão dos estudantes.

Estudos históricos sobre educação especial (JANUZZI, 2012; FERREIRA, DECHICHI e SILVA, 2012) revelam que a partir da década de 1950, as discussões acerca da educação de indivíduos com deficiência nas instituições especializadas foi se fortificando e isso impulsionou a criação de atendimento em educação especial assistencialistas e filantrópicas no tratamento e escolarização das pessoas com deficiência no país. No período republicano cumpre destacar a criação do primeiro atendimento educacional especializado no Instituto Pestalozzi (1945) e da fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE (1954).

Essas instituições realizavam o atendimento das pessoas com deficiência separado das salas regulares de ensino, por ter mais um caráter de abrigo e serem pontos de distribuição de alimentos a pessoas carentes (JANUZZI, 2012).

De modo geral, as iniciativas da educação especial estiveram por muito tempo diretamente atreladas a duas vertentes: a médico-pedagógica e a psicopedagógica. A vertente médico-pedagógica associava-se aos pressupostos higienistas, bem como a instalação de escolas em hospitais. E a vertente psicopedagógica, por sua vez, defendia uma oferta educacional aos ditos “anormais”, em que estes seriam identificados e, a partir daí, selecionados

para escolas ou classes especiais, de acordo com suas especificidades (FERREIRA, DECHICHI e SILVA; 2012; JANUZZI, 2012).

A historicidade da educação especial também revela que as iniciativas direcionadas à ideia de inclusão educacional de pessoas com deficiência são recentes. Os estudos indicam que esse paradigma vai adquirindo ênfase a partir das décadas de 1980 e 1990 do século XX, quando se inicia uma onda de debates sobre a inclusão escolar e são instituídos marcos legais em nível internacional e nacional (MAZZOTA e SOUSA, 2000; BASTOS, 2006).

Portanto, foi a partir da década de 1980, com o avanço dos movimentos de luta e defesa dos direitos sociais em favor das pessoas com deficiência em todo o mundo, que se fortificou no Brasil a fase da “integração” das pessoas com deficiência (MAZZOTA e SOUSA, 2000; BASTOS, 2006). Este feito pode ser observado em textos oficiais que normatizaram o atendimento educacional especializado, bem como a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos, garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na escola regular (BRASIL, 1988).

Assim, na década seguinte, face às conquistas sociais que influenciaram a adesão do Brasil a movimentos mundiais por educação para as pessoas com deficiência, a educação inclusiva passa a ser pauta de estudos e pesquisas direta ou indiretamente envolvidos com a educação especial (CAPELLINI e RODRIGUES, 2012; MAZZOTTA e SOUSA, 2000). No entanto, nesse período, como antes mencionado, as políticas educacionais, de um modo geral, passam a ser reformuladas de modo a atender ao modelo de estado mínimo (SGUISSARDI, 2009).

Nesse contexto de influência de organismos multilaterais na elaboração de políticas públicas de países periféricos, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação em Jomtien, na Tailândia, que resultou na Declaração Mundial de Educação Para Todos, com intuito de fundamentar o compromisso e a garantia dos direitos educacionais da educação especial (CAPELLINI e RODRIGUES, 2012). Convém destacar que, a Constituição de 1988 já previa a garantia de educação para todos, o que indica que a adesão ao referido documento não se justificava em virtude de uma suposta atenção a este princípio.

Outro documento que passou a influenciar as medidas no âmbito da educação especial no Brasil e em outros países foi a Declaração de Salamanca (1994)<sup>3</sup> que resulta da

---

<sup>3</sup> A Declaração de Salamanca visava impulsionar a criação de medidas que favorecessem a acessibilidade de alunos deficientes à educação, com ênfase na singularidade e não nas dificuldades. É a partir daí que passa a ser utilizado a terminologia Necessidades Educacionais Especiais (UNESCO, 1994).

Conferência Mundial sobre Educação Especial, ocorrida em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994. Essa declaração destaca o direito de todos a uma educação de qualidade e que atenda as especificidades de todos os estudantes. Do mesmo modo, o documento frisa a responsabilidade dos sistemas educacionais na elaboração de programas educacionais que favoreçam a aprendizagem na perspectiva de promover uma sociedade inclusiva e equidade de oportunidades (UNESCO, 1994).

Bastos (2006) faz um panorama histórico dos eventos e marcos legais que foram substanciais para tencionar as medidas que temos atualmente, destacando além da Declaração de Salamanca outros documentos, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que reconhece a educação como direito de todos os indivíduos, permitindo assim a garantia desse direito às pessoas com deficiência; e da Convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1958, que remetia à igualdade trabalhista, com vistas a eliminar as formas de exclusão dessa parcela da sociedade, entre outros eventos e documentos.

Nesse percurso histórico, é possível perceber mudanças no que diz respeito às nomenclaturas utilizadas para caracterizar as pessoas com deficiência, indicando uma perspectiva mais inclusiva, no decorrer dos tempos. A princípio, durante muitos séculos, as pessoas com deficiência eram vistas como “inválidas” e assim eram caracterizadas. No início do século XX passaram a ser caracterizadas como “incapacitadas”, “defeituosas” e “excepcionais”. Somente a partir da década de 1980 foi utilizado pela primeira vez o termo “pessoas deficientes” e essa nomenclatura foi posteriormente substituída para “pessoa portadora de deficiência”. Por volta de 1990 até os dias atuais, usa-se a terminologia, “pessoa com necessidades especiais” e “pessoas com deficiência”. Sobre isso, é importante mencionar que as diferentes definições correspondiam a realidade vivenciada na época em que estas se constituíram, sendo atualmente uma perspectiva orientada pelo ideal da inclusão (BASTOS, 2006; SASSAKI, 2005).

Assim, a partir dos anos 1990, uma série de mudanças passam a ser implementadas tendo em vista a educação para pessoas com deficiência. Mazzota e Sousa (2000) destacam que um debate importante foi realizado em 1994, com iniciativa do Ministério da Educação e foco no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), mas já havia sido antecedido por outros eventos realizados no ano anterior e após a Declaração de Salamanca. Para esses autores, esses documentos nacionais e internacionais adquiriram grande relevância por determinar o contorno das políticas, pois apontavam “[...] posicionamentos, rumos e recomendações dirigidos à ação das organizações governamentais e não-governamentais na área da educação (MAZZOTA e SOUSA, 2000, p. 98).

Nesse mesmo ano foi criada a Política Nacional de Educação Especial, orientando sobre o processo de “integração instrucional”, ou seja, propondo a manutenção nas classes de ensino regular daqueles estudantes que conseguissem apropriar-se dos conteúdos na mesma frequência que os alunos que não tinham deficiência (BRASIL/MEC, 2008). No que se referia à educação superior, segundo Melo e Martins (2016, p. 261), as questões legais apontavam uma prorrogação no “[...] prazo de conclusão do curso de graduação, adequação do processo seletivo vestibular e a avaliação da presença de requisitos de acessibilidade para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de IES”.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) também provocou mudanças importantes, ao caracterizar a educação especial como modalidade transversal aos níveis e modalidades de ensino, de forma complementar. A LDB também passa a prever entre as suas diretrizes a inclusão, determinando que os sistemas de ensino garantam aos estudantes da educação especial, mecanismos que assegurem a sua devida participação no ambiente educativo e que atendam às suas especificidades (BRASIL, 1996).

Nos anos 2000, foram surgindo diversas medidas legais com intuito de suprir a carência da oferta educacional aos indivíduos com deficiência, por exemplo a Lei nº 10.436/02 – que reconhecia a Língua Brasileira de Sinais e determinando formas para seu apoio e difusão; A Portaria nº 2.678/02 do MEC – que aprovava diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino; o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, implementado pelo MEC com o objetivo de favorecer a inclusão nos sistemas de ensino; o Decreto nº 5.296/04 que regulamentou as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; a Lei nº 10.845/2004 com a finalidade de garantir a universalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre outras medidas (BRASIL/MEC, 2008).

No ano de 2005, no âmbito da educação superior, o Ministério da Educação criou o Programa Incluir<sup>4</sup>, que tinha como objetivo propor ações que garantissem o acesso pleno de pessoas com deficiência as instituições federais de ensino superior (IFES), a partir da criação e

---

<sup>4</sup> O Programa Incluir atuou por meio das chamadas públicas, na qual as universidades federais expunham seus modelos para a criação dos Núcleos de Acessibilidade para atender os indivíduos com deficiência. Esse programa se estruturou em quatro eixos: infraestrutura; currículo, comunicação e informação; programas de extensão; e programas de pesquisa (BRASIL/MEC, 2013).

consolidação de núcleos de acessibilidade, órgão responsável por proporcionar condições de permanência aos estudantes com deficiência neste nível de ensino (BRASIL/MEC, 2013).

Para fomentar ainda o âmbito da educação especial, em 2008, através do Ministério da Educação, é criada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o intuito de constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade a todos os alunos (BRASIL, 2008). Em relação ao atendimento de pessoas com deficiência na educação superior, esta política prevê ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas referidas ações envolvem desde os processos seletivos, até mesmo os sistemas de informações e materiais didáticos após o ingresso nas instituições (BRASIL/MEC, 2008).

Nesse contexto, uma série de decretos e outras medidas foram instituídas com a intenção de fortalecer o que já vinha sendo estabelecido nesse campo, por exemplo, o Decreto nº 7.084/2010 – que girava em torno da acessibilidade nos programas de material didático; o Decreto-Lei nº 7.234/2010, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com vista a combater as evasões e repetência dos estudantes com vulnerabilidade nas IFES e o Decreto nº 7.612/2011 que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite (PADILHA, 2015).

Além disso, em 2012, o MEC começa a auxiliar a criação dos Núcleos de Acessibilidade, através da destinação de recursos financeiros às universidades federais, com vistas a criação de políticas que seriam institucionalizadas, complementando as medidas anteriores (CIANTELI e LEITE, 2006).

Sobre o contexto atual da educação superior, em relação às políticas de inclusão de pessoas com deficiência, assim indica Amoroso (2019):

Muito ainda se espera evoluir em termos de mudanças neste cenário, seja no que tange ao acesso, seja em nível de preparação e formação dos que atuam no Ensino Superior, seja no sentido de pormenorizar o atendimento de cada deficiente, buscando conhecê-los e, ao fazê-lo compreender o que de fato precisam para permanecer e evoluir em seus estudos (AMOROSO, 2019, p.18).

Desse modo, apesar das lutas e conquistas alcançadas, as pessoas com deficiência ainda enfrentam diversos desafios para ingressar e permanecer nas instituições de ensino superior.

Portanto, a história da educação brasileira na perspectiva inclusiva tem sido palco de constantes lutas e contradições, frente à garantia ao acesso e permanência desse público nos diferentes níveis de ensino e particularmente na educação superior. Além da compreensão

dessas transformações, é de fundamental importância refletir acerca dos princípios e fundamentos das políticas atuais, a fim de se ter uma visão mais clara das condições e mecanismos institucionais criados para o atendimento desta demanda.

### **3 INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: fundamentos e aspectos normativos**

O paradigma da inclusão educacional é pautado em lutas e evolução de sentidos atribuídos ao atendimento às pessoas com deficiência. As tentativas de oportunizar uma educação igualitária têm diariamente enfrentado desafios frente à exclusão estruturada ao longo do processo histórico da educação brasileira.

Diante da ressignificação de diversos conceitos e aprimoramento de seus significados, é indiscutível que aconteçam mudanças no espaço educacional. Nesse sentido, é fundamental compreender o sentido atribuído à ideia de inclusão, fazendo distinção entre termos utilizados no debate sobre educação de pessoas com deficiência e identificando manifestações nas políticas públicas.

#### **3.1 Sobre a inclusão educacional**

A perspectiva de educação inclusiva é complexa e abrange diferentes aspectos. De acordo com Matos e Mendes (2015, p. 10), ela se fundamenta “[...] como um princípio filosófico e como um processo marcado por muitas contradições, onde se avança em relação à igualdade de oportunidades, ao direito à diversidade e à escolarização de pessoas com NEEs”.

Compreende-se então que, o paradigma da inclusão tem manifestações em diversas áreas com o intuito de oportunizar o direito à participação de pessoas com deficiência e ainda, facilitar o acesso desses indivíduos a diferentes instâncias sociais, incluindo a educação. Nesse sentido, Glat e Nogueira (2003) afirmam que a educação inclusiva assume uma perspectiva ampla, já que:

[...] vai além da inserção dos portadores de deficiências, pois esses não são os únicos excluídos do processo educacional. É fato constatado que nosso sistema regular de ensino, programado para atender àquele aluno “ideal”, com bom desenvolvimento psicolinguístico, motivado, sem problemas intrínsecos de aprendizagem, e oriundo de um ambiente sócio-familiar que lhe proporciona estimulação adequada, tem se mostrado incapaz de lidar com o número cada vez maior de alunos, que devido a problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou aprendizagem, fracassam na escola (GLAT e NOGUEIRA, 2003, p. 135).

Desse modo, Glat e Nogueira (2003) destacam a importância de incluir os indivíduos com NEE e todos os indivíduos que se encontram a margem dos sistemas de ensino, uma vez que o paradigma da educação inclusiva engloba não apenas pessoas com deficiências, mas todos os estudantes que se encontram excluídos do ambiente educacional.

Ao discutir o tema inclusão escolar, Mantoan (2015) faz uma distinção entre dois termos constantemente debatidos em relação ao acesso educacional de pessoas com deficiência, considerando seus significados e o peso que exercem diante do cenário educacional, a integração e a inclusão.

Para essa autora, o termo integração remete à inserção de alunos com deficiência às salas regulares de ensino, ou a grupos de alunos em escolas especiais ou a existência de salas especiais. Em sua prática é observada apenas com a inserção parcial dos alunos às salas de aula, pois, na maioria das vezes, estes estudantes não têm acesso ao que teoricamente é previsto, como ter acesso tanto às salas regulares quanto às salas especiais. Entende-se que nem todos os alunos com deficiência estão aptos para a convivência com outros ditos “normais”, deixando-os assim à parte dos demais (MANTOAN, 2015).

Para Mantoan (2015), o termo “inclusão” se diferencia da integração a partir da sua expressividade no âmbito educacional. Seus princípios fundamentam-se em conceitos que visam uma inserção radical e intensa, em benefício de todos os alunos e não apenas de uma minoria. Para essa autora, a inclusão visa a promoção de políticas públicas que viabilizem um ambiente seguro e agradável, cabendo mudanças na perspectiva educacional de modo a atender às particularidades dos estudantes.

Nessa perspectiva, a ideia de inclusão não abrange apenas alguns grupos de indivíduos vistos como “aptos”, mas todos os alunos, sendo fundamental uma mudança de paradigmas nos sistemas educacionais e a desconstrução de estereótipos. Nesse sentido, “[...] o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas e atingindo todos os alunos que fracassam nas salas de aula” (MANTOAN, 2015, p. 28). Logo, apesar de estarem baseados em princípios semelhantes, percebe-se então, que estes termos têm discursos divergentes e se materializam de maneiras distintas.

Com um olhar positivo sobre integração, Carvalho (1999) define esse processo como algo semelhante à inclusão, no sentido que prevê a minimização de dificuldades existentes nas instituições educacionais, de maneira a garantir a permanência em parte ou em sua totalidade, junto aos outros estudantes no espaço educacional. Outrossim, essa autora ressalta a importância de perceber esse processo não como algo imediato e linear, mas como um processo gradual, em que deve ser levado em consideração tanto as necessidades dos indivíduos, quanto seu contexto socioeconômico.

Contudo, apesar de alguns autores pontuarem a integração como algo vantajoso, é importante destacar os moldes segregativos dessa perspectiva. Por meio dela mantém-se uma

ideia de homogeneidade dos alunos que estão dentro da categoria que seria predestinada ao ensino regular. Do mesmo modo, dela subteme-se a formalização da exclusão de alunos que não seguem esse mesmo padrão, que deveriam ser mantidos à margem desse processo.

De modo diferente, o modelo de inclusão educacional se opõe a qualquer tipo de segregação. Segundo pontuam Ferreira, Dechichi e Silva (2012, p. 67):

O paradigma da inclusão não admite diversificação de atendimentos pela segregação e, na busca de um ensino especializado no aluno, procura soluções que atendam às suas diversidades, sem segregá-los em atendimentos especializados ou em modalidades especiais de ensino. Sendo a proposta de inserção no modelo da inclusão muito mais completa, radical e sistemática, não admitindo que ninguém fique de fora da escola.

Esses autores projetam em suas análises a importância dessa inserção radical ao sistema escolar. Diferentemente da integração, que se concretiza de maneira segregativa, a inclusão educacional objetiva um posicionamento em virtude do atendimento das necessidades de todos os alunos.

É necessário destacar que, nessa perspectiva, a ausência de condições objetivas para a inclusão se contrapõe a normatização da exclusão, muitas vezes ocasionada pela falta de estrutura nas instituições e de qualificação profissional para atender ao público recebido. Nesse sentido, é fundamental a superação das barreiras que dificultam ou impedem a plena participação de todos os indivíduos no espaço educacional.

Assim, ao contrário do princípio da integração, que se caracteriza pela inserção ao sistema educacional de um aluno ou grupo anteriormente excluído, a inclusão concretiza-se através da não exclusão de um indivíduo ou grupo, desde o início da sua vida letiva (MANTOAN, 2015).

O discurso por educação inclusiva descortina a ausência da viabilização de condições para a acessibilidade dos estudantes com deficiência após esse ingresso no sistema educacional. Em relação à educação superior, essa inserção se mostra ineficaz quando não vinculada aos princípios da acessibilidade, pois, para tanto, é necessário “[...] assegurar não só o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes” (BRASIL, 2013, p. 04).

De acordo com as análises de Costa e Santos Júnior (2013), grande parte das instituições de ensino superior adotam a terminologia educação inclusiva, porém não viabilizam condições para que ela se concretize efetivamente. Conforme esses autores, ter estudantes com deficiência nas IES não determina que uma instituição é inclusiva na perspectiva educacional, pois para a plena participação dos estudantes com NEEs na educação, são necessárias

adequações arquitetônicas, estruturais, além disso, atitudinais, consolidando, assim, a inclusão não apenas no ambiente educacional, mas a nível de sociedade.

A garantia de inclusão no ambiente educacional é um passo importante para mudanças sociais mais profundas, pois como afirmam Glat e Nogueira (2003, p. 137):

Ao adotarmos a educação inclusiva estaremos desenvolvendo um trabalho preventivo e contribuindo em direção à meta, talvez utópica, de equiparação de oportunidades, o que significa preparar a sociedade para receber a pessoa portadora de necessidades especiais. Caso contrário, este indivíduo tenderá a uma fragmentação ou desintegração de sua personalidade, ocasionando inevitáveis prejuízos pessoais e sociais.

Essa afirmação se traduz na importância de garantir a equidade dos direitos às pessoas com deficiência no ambiente educacional, com vista a assegurar ações inclusivas em todas as instâncias sociais, uma vez que tem seus reflexos relacionados ao desenvolvimento pessoal e social desses indivíduos (GLAT e NOGUEIRA, 2003).

Nesse sentido, a inclusão é fundamental no processo de democratização do direito educacional. Apesar dos avanços alcançados, a discriminação com o “diferente” ainda perdura atualmente, seja por preconceitos, por ignorar as pluralidades culturais, intelectuais e sociais dos indivíduos ou por simplesmente impor padrões e modelos tidos como regra ou ideais. Como indicam Mazzota e Souza (2000, p. 97): “[...] embora nosso horizonte seja a concretização de uma educação comum inclusiva, não se pode abstrair do potencial de exclusão que decorre dos princípios que vêm norteando, na atualidade, as políticas educacionais, no contexto de reforma do Estado”.

Portanto, um fator a ser considerado nesta análise, é a influência da sociedade capitalista no contexto educacional, uma vez que como indica a análise histórica da educação brasileira, ela está intimamente relacionada com o modo de produção e organização da sociedade. Nesse sentido, ela está nitidamente vinculada com as contradições e desigualdades sociais e, por conseguinte, tem um caráter excludente, resultante de reproduções sociais que classificam os indivíduos, de acordo com suas habilidades e poder social, com o objetivo de atender ao mercado de trabalho, afastando do ambiente educacional que não é visto como vantajoso ou lucrativo (MAZZOTTA e SOUZA, 2000; COSTA e SANTOS JÚNIOR, 2013; PAULA, 2017).

Assim sendo, no contexto da sociedade capitalista, a educação é tratada como privilégio e a democratização desse direito é comprometida. Em relação à educação superior, segundo Dias Sobrinho (2010), o princípio da democratização educacional não se remete apenas à ampliação do número de vagas nas instituições de ensino, mas também à garantia de

mecanismos que assegurem a permanência dos estudantes e seu pleno desenvolvimento. Assim, não basta apenas garantir a presença de grupos sociais minoritários nas instituições, mas é fundamental a criação de políticas voltadas à permanência dos estudantes e sua plena participação no ambiente universitário.

Esse autor destaca que é essencial o entendimento da educação como bem público e não como educação-mercadoria. Na educação como mercadoria, poucas pessoas teriam acesso aos sistemas de ensino, visto que seria necessário dispor de recursos individuais para seu subsídio e, mesmo que isso se efetuassem, não seria uma educação de qualidade. E considerando a caracterização da sociedade brasileira, estruturalmente formada de classes e desigualdades, esse autor pontua que a educação é vista como mercadoria, pois organiza-se de modo a satisfazer aos grupos sociais mais privilegiados (DIAS SOBRINHO, 2010).

Por outro lado, a educação como bem público é entendida como responsabilidade do Estado e direito de todos, aspecto fundamental para o aperfeiçoamento de uma sociedade consolidada em princípios inclusivos (DIAS SOBRINHO, 2010). Dessa perspectiva, depreende-se, em relação aos estudantes com NEEs, que as IES ofereçam meios para acessibilidade no ambiente universitário, no entanto, é necessário que estas medidas não abarquem apenas aspectos arquitetônicos e físicos do ambiente, mas que proporcionem também mudanças no currículo, nas metodologias, avaliações, entre outras.

É válido mencionar que apesar da importância da implementação de diversas políticas que subsidiem a expansão de vagas nas universidades e inclusão de grupos minoritários, a exemplo das pessoas com deficiência, estas políticas ainda se mostram insuficientes e limitadas. A adição de ingressos e matrículas, nas últimas décadas, segundo Paula (2017), não tem resultado de fato na inclusão social das camadas minoritárias, pois os estudantes atendidos por essas políticas têm menores chances de acesso e permanência no ensino superior, principalmente nos cursos de alta demanda e mais procurados do mercado.

Portanto, é fundamental reafirmar o papel do Estado na garantia de educação pública a todas as pessoas, visto que no contexto neoliberal, os governos constantemente desobrigam-se da participação efetiva no cenário educacional, sendo importante reconhecer que diversas medidas só se tornaram possíveis através de movimentos e lutas sociais das classes minoritárias.

Nesse sentido, as lutas das pessoas com deficiência impulsionaram a criação de marcos regulatórios em torno da inclusão social e educacional no Brasil. Analisa-se a seguir alguns desses mecanismos criados nos últimos anos, pontuando aspectos normativos da

inclusão de pessoas com deficiência no âmbito da educação superior, conforme a legislação vigente.

### **3.2 Aspectos normativos da inclusão na educação superior**

Com a intenção de fortalecer a regulamentação da educação inclusiva no país no âmbito da educação superior, ao longo dos anos foram institucionalizadas diversas leis que amparassem os estudantes com deficiência nesse nível de ensino. A inclusão de pessoas com deficiência tem previsão constitucional. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) estabelece a promoção da inclusão de indivíduos com deficiência em todas as instâncias e segmentos sociais e, com intuito de garantir mecanismos de facilitar o meio em que esse indivíduo está inserido, estabelece o direito à acessibilidade a todos os espaços, planejamentos e produtos.

No texto constitucional, a acessibilidade é entendida como direito de todos os cidadãos, incluindo indivíduos com deficiência, conforme o princípio da igualdade previsto no art. 5º da CF (BRASIL, 1988). O direito à acessibilidade encontra respaldo também na Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais para a promoção de acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Em seu artigo 1º, a chamada “Lei de acessibilidade” garante esse direito mediante “[...] supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação” (BRASIL, 2000). Para fins desta Lei, entende-se por acessibilidade a:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (art. 2º, I).

Nota-se, portanto, que esse conceito abrange aspectos físicos do espaço, bem como a superação de toda e qualquer barreira à participação social das pessoas com deficiência. Mais recentemente, com a institucionalização da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, o conceito de acessibilidade volta a ser pauta. De acordo com Ciantelli e Leite (2016), apesar de o documento não trazer um novo olhar sobre esse assunto, a Lei reafirma que a deficiência é algo que deve ser percebido como

responsabilidade de toda sociedade e esta deve ficar encarregada de remover os entraves para facilitar a vida social desse indivíduo.

Em matéria de educação, a inclusão das pessoas com deficiência está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). A LDB define obrigações dos sistemas de ensino quanto a garantia de educação de pessoas com deficiência, explicitando em seu artigo 4º que o Estado deve garantir o atendimento gratuito nas redes públicas de ensino e atendimento especializado com enfoque pedagógico a todos os estudantes que demandarem (BRASIL, 1996).

A educação especial é definida na LDB nº 9.394/96 como modalidade educacional, ou seja, deve perpassar por todos os níveis de ensino, sendo garantida a matrícula do estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino e oferta de apoio especializado, quando necessário. Assim, no âmbito da educação superior fica garantida a transversalidade educacional e garantia de condições que proporcionem inclusão aos estudantes atendidos por esta modalidade (BRASIL, 1996).

No contexto precedente à aprovação da LDB, as normativas do Ministério da Educação já acenavam para adaptações que atendessem os estudantes com NEE no ensino superior, tanto que o Aviso Curricular nº 277, de 8 de maio de 1996 orientava os reitores de instituições a adaptarem o ensino superior em prol do acesso e inclusão de pessoas com necessidades especiais (BRASIL, 1996). No entanto, esse processo foi ocorrendo de maneira gradual, como resposta à insatisfação das pessoas com deficiência e movimentos sociais, sendo sua importância reafirmada em documentos normativos mais recentes.

Nesse processo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta-se sob o novo paradigma educacional, orientando as práticas em torno da educação inclusiva. No texto oficial, a PNEEPEI tem como objetivo garantir o acesso, a participação e aprendizagem dos estudantes, público da educação especial (BRASIL, 2008).

A PNEEPEI define como público da educação especial, os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação e defende uma proposta pedagógica integrada ao ensino regular e não em espaços segregados (BRASIL, 2008). De acordo com a PNEEPEI considera-se:

[...] pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008a, p. 11).

Essa política defende que o atendimento educacional a esses estudantes integre a proposta pedagógica do ensino regular e não ocorra de forma substitutiva ao ensino comum, como foi preponderante na história da educação especial. Com essa intenção, a PNEEPEI busca orientar os sistemas de ensino de modo a atender às necessidades educacionais de todos os discentes, garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 9).

No âmbito da educação superior, a PNEEPEI demarca em seu texto que:

[...] a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008a, p. 11).

Isso significa a articulação de medidas que garantam não apenas o ingresso, mas a permanência e plena participação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação no espaço acadêmico. De acordo com Ciantelli e Leite (2016), com o amparo das ações governamentais para o acesso e a permanência no ensino superior garantidos através do estabelecimento de condições para o atendimento às necessidades educacionais, pode-se fornecer uma maior autonomia desses estudantes dentro do contexto universitário.

Em relação às medidas para permanência no ensino superior, a PNEEPEI destaca que devem ocorrer através da utilização de materiais didáticos acessíveis, às novas tecnologias e às atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. Isso abrange o espaço da sala de aula, laboratórios, bibliotecas, além de medidas que estimulem a participação discente em projetos que aprimorem sua vivência acadêmica. Além disso, prevê a garantia de

acompanhamento de profissionais habilitados para o atendimento educacional especializado que deve ser realizado mediante:

(...) a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008, p.11)

É fundamental, portanto, no âmbito da educação superior, o acompanhamento de um profissional com conhecimentos específicos na área da educação especial para os estudantes cujas necessidades educacionais assim demandarem, bem como para o apoio à inclusão na IES. Nesse sentido, como indica Ciantelli e Leite (2016) ao discutirem a superação de barreiras na educação superior, é necessário ir além dos aspectos físicos e materiais, pois a inclusão está relacionada a todas as medidas que forneçam condições de melhoria dos espaços comuns e da participação dos estudantes com NEE, atenuando as desigualdades presentes nesse nível de ensino.

Assim, as instituições de ensino devem ir além da acessibilidade arquitetônica, mas sem perder de vista a importância de garantir meios alternativos de locomoção como rampas, piso tátil, corrimãos, entre outras adaptações, bem como trajetos/rotas e espaços acessíveis, adequação dos prédios, estacionamentos e reservas de vaga, aquisição de equipamentos adaptados e instalação de mesas e cadeiras especiais.

Sobre isso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que tem o intuito de assegurar e promover, em condições de igualdade, o direito e a liberdade das pessoas com deficiência, de maneira a alcançar à sua inclusão social e cidadania, apresenta alguns aspectos fundamentais para a compreensão da pessoa com deficiência, bem como, os conceitos, obrigações e direitos que devem ser efetivados. Em relação ao direito educacional, menciona em seu artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados 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 aprendizagem (BRASIL, 2015).

Diante dessa obrigatoriedade, no artigo 28 são mencionados alguns aspectos fundamentais para que seja assegurado o direito à educação dos estudantes com deficiência, com vista a “[...] garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por

meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015). Ainda no artigo 28, inciso XIII, no âmbito da educação superior, está prevista responsabilidade do poder público em garantir o acesso e permanência de estudantes com deficiência nos cursos oferecidos pelas IES e de educação profissional tecnológica, em igualdade de oportunidades e condições às demais pessoas.

Por tratar-se de uma lei que enfatiza a inclusão social, a acessibilidade é um aspecto incontestável para sua plena implementação. Desse modo, essa Lei destaca diferentes aspectos que estão inseridos na questão da acessibilidade educacional, como a promoção da acessibilidade não apenas para todos os estudantes, mas a toda comunidade escolar, nos aspectos físicos e mobiliários a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino (art. 28, inciso XVI) disponibilização dos recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva, que atendam às necessidades do público existente (BRASIL, 2015, art.30, inciso IV).

Contudo, por ser uma lei recente, nota-se, a maneira tardia com que o Estado tem atuado para assegurar a participação de estudantes com deficiência aos sistemas de ensino e demais instâncias sociais, o que repercute em limitações no cumprimento dessas determinações em boa parte das instituições educacionais.

Sobre isso, Pereira (2017) destaca que no âmbito das universidades federais até o ano de 2016, não existia uma política nacional que assegurasse cotas para o ingresso de pessoas com deficiência. Foi somente com a aprovação da Lei nº 13.409/2016 que alterou a Lei nº 12.711/2012, que se estabeleceu reserva de vagas para pessoas com deficiência em cursos técnicos de nível médio e superior nas IFES. De acordo com essa pesquisadora, até o ano de 2016, apenas treze universidades brasileiras possuíam uma política de cota para ingresso de pessoas com deficiência, entre estas, oito instituições estaduais, incluindo a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Fica claro a partir da análise da autora que tem sido lento o desenvolvimento de políticas inclusivas no âmbito da educação superior e que embora medidas como reserva de vagas representem avanços, elas são insuficientes para a democratização dessa etapa educacional, por não garantirem a permanência desses estudantes. Nesse sentido, é fundamental avançar no âmbito das políticas inclusivas na educação superior.

Em relação à UEMA, especificamente, mesmo diante desse destaque pelas iniciativas já realizadas com o objetivo de favorecer a inclusão de estudantes com deficiência, cumpre observar como isso vem se desenvolvendo nos diferentes campi, tendo em vista a criação de cursos e aumento de ingressos de estudantes.

## **4 ACESSIBILIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CESPI/UEMA**

Diante dos contornos do processo histórico de desenvolvimento das políticas da educação superior, com marcas de segregação de grupos sociais minoritários, a exemplo das pessoas com deficiência, e a relevância atribuída por diversos pesquisadores à promoção de políticas com enfoque a plena participação desses sujeitos no espaço acadêmico, é importante refletir sobre a efetivação das políticas institucionais de acessibilidade.

Assim, é pertinente caracterizar essas ações, a partir das percepções e análises dos sujeitos envolvidos. Neste estudo, de modo particular, para melhor compreensão sobre o funcionamento da política de acessibilidade da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA/ Centro de Estudos Superiores de Pinheiro - CESPI, além de entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes em processo de inclusão do mencionado Centro, foram também analisados documentos institucionais que tratam sobre o Núcleo de Acessibilidade da UEMA, afim de ter-se uma visão mais ampliada sobre as ações dessa universidade na área de inclusão. Os resultados e análises estão organizados nos tópicos a seguir.

### **4.1 O Núcleo de Acessibilidade da UEMA**

O Núcleo de Acessibilidade (NAU) da Universidade Estadual do Maranhão foi criado no ano de 2014, pela Resolução nº 886 de 11 de dezembro de 2014 (UEMA, 2014). Ele se constitui como política institucional de inclusão de estudantes com deficiência, elaborada num contexto de transformações da educação superior no país e ampliação da participação desse público, nesse nível de ensino.

A UEMA é uma das principais IES públicas do estado do Maranhão e tem relevância reconhecida na oferta de educação superior no interior do estado. Essa instituição tem sua origem vinculada à Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM), criada pela Lei nº 3.260/1972. Inicialmente, era constituída por apenas quatro unidades, sendo elas: Escola de Administração, Escola de Engenharia, Escola de Agronomia e a Faculdade de Caxias. Em 1981, pela Lei nº 4.400/1981, foi transformada em Universidade Estadual do Maranhão ampliando sua estrutura, números de unidades e áreas de atuação (UEMA/CESPI, 2016).

Atualmente, no ano de 2021, a UEMA possui dezenove (19) campi<sup>5</sup> que ofertam vagas em cursos de graduação presencial em diferentes áreas. Essa universidade ainda atua em outros níveis e áreas com oferta de cursos sequenciais de formação específica, programas especiais e de pós-graduação.

A implementação das políticas de inclusão de estudantes com deficiência na UEMA antecede a criação do NAU. Inicialmente, foi criado em 1998 o Núcleo Interdisciplinar de Educação Especial (Niesp), visando a permanência dos estudantes com deficiência da UEMA. De acordo com Jesus (2012), o Niesp oferecia o atendimento especializado aos estudantes regularmente matriculados com alguma necessidade específica, com fins de favorecer a sua permanência, mas esse setor carecia de dinamização das ações, tendo em vista os diferentes elementos dificultadores da permanência dos estudantes com NEE na educação superior.

Outra ação já implementada por essa instituição para estimular o ingresso e permanência dos alunos com NEEs nos cursos da UEMA apontada por essa autora, foi a criação de uma política de cota, consolidada através da Resolução nº 820/2011, com reserva de vagas às pessoas com deficiência no Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior -PAES (JESUS, 2012). Nesse sentido, precisa-se reconhecer as ações, ainda que iniciais, desta universidade visando promover um ambiente acessível a todos os estudantes.

Atualmente, em relação ao ingresso na graduação presencial, são reservados 5% (cinco por cento) das vagas dos cursos para pessoas com deficiência, além da reserva para estudantes negros e indígenas, oriundos de escolas públicas (UEMA, 2020). Após registro do ingresso do estudante na UEMA e, tendo sido identificada demanda, o NAU é acionado para atendimento daqueles com NEE. O Núcleo de Acessibilidade da UEMA tem por finalidade:

[...] planejar e organizar as ações institucionais para a promoção de acessibilidade arquitetônica nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que são disponibilizados aos estudantes com deficiência em todos os espaços, ações e processos (seletivos, administrativos, de ensino, pesquisa e extensão) da UEMA, incluída a garantia de que serão providenciadas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, buscando seu pleno desenvolvimento acadêmico e profissional (UEMA, 2014, art. 1º).

De acordo com cartilha elaborada pelo NAU, a reformulação da política de acessibilidade no ano de 2014 (mudança de Niesp para NAU) justificava-se para consolidação de ações na área da Educação Especial, considerando o previsto na LDB 9394/96, e tendo em

---

<sup>5</sup>São Campi da UEMA: Campus de Bacabal, Balsas, Barra do Corda, Caxias, Codó, Coelho Neto, Colinas, Coroatá, Grajaú, Itapecurú-Mirim, Lago da Pedra, Pedreiras, Pinheiro, Presidente Dutra, São Bento, São João dos Patos, Santa Inês, Timon e Zé Doca. Disponível em: < <https://www.prog.uema.br/cursos-da-uema/> >

vista assegurar condições de acesso e permanência ao ensino superior e desenvolver atividades que proporcionassem condições de equidade à todos (UEMA/NAU, [201-?]a).

Como objetivos específicos do NAU estão: implementar uma política de acessibilidade e inclusão para as pessoas com deficiência na UEMA; auxiliar na supressão de barreiras à inclusão, conforme previsto em ordem federal; promover ações para a redução das desigualdades, discriminação e preconceito no ambiente universitário; apoiar a comunidade de pessoas com deficiência da UEMA, em relação ao processo inclusivo; e buscar a garantia da segurança e da integridade física das pessoas com deficiência (UEMA/NAU, [201-?]b).

O Quadro 1 apresenta uma caracterização do Núcleo de Acessibilidade da UEMA.

Quadro 1 – Núcleo de acessibilidade da UEMA: competências, setores, ações e procedimentos.

| Competências                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Setores componentes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Ações                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Procedimentos educacionais                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar necessidades de formação e qualificação de recursos humanos;</li> <li>- Solicitar e coordenar ações de investimentos financeiros para a aquisição de materiais e recursos de acessibilidade indispensáveis aos acadêmicos com NEEs;</li> <li>- Orientar a estruturação física dos campi da UEMA, em conformidade com as normas vigentes;</li> <li>- Propor procedimentos educacionais diferenciados, conforme as NEEs identificadas, entre outras.</li> </ul> | <p><i>-Infraestrutura Arquitetônica:</i> para favorecimento de acesso aos espaços, mobiliários e equipamentos.</p> <p><i>-Organização Didático-Pedagógica:</i> para superação de barreiras na estrutura curricular, metodologias, materiais didáticos, etc.</p> <p><i>-Recursos para Pessoas com Deficiência:</i> responsável pela orientação de adaptações e recursos pedagógicos</p> <p><i>-Apoio Psicológico:</i> para dificuldades de âmbito psicológico, psicopedagógico e psicossocial.</p> <p><i>-Acompanhamento Acadêmico/Tutoria:</i> visando a promoção de autonomia do estudante quanto à construção do conhecimento e hábitos de estudo.</p> | <p><i>Informação:</i> Busca, geração e disseminação de informações sobre a temática inclusão;</p> <p><i>Sensibilização:</i> Ações que promovam mudanças e desenvolvam atitudes inclusivas;</p> <p><i>Ressignificação:</i> Mudanças de paradigmas e conceitos que promovam um ambiente inclusivo.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar se há necessidades educacionais especiais;</li> <li>-Esclarecer os estudantes sobre os apoios e amparos institucionais existentes;</li> <li>- Propor e instruir procedimentos educacionais diferenciados aos Colegiados de Curso de acordo com as NEE identificadas;</li> <li>- Discutir e incentivar o estudante sobre estratégias de enfrentamento para as dificuldades acadêmicas relacionadas;</li> <li>- Orientar os docentes que atuam diretamente com esses estudantes, esclarecendo e propondo para o processo de ensino e aprendizagem, entre outras.</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora com base em documentos do NAU/UEMA [201-?]a; [201-?]b; [201-?]c.

Nota-se por meio do Quadro 1 que a atuação do NAU prevê medidas que alcancem desde à atenção a aspectos de estruturação física dos espaços, como de adaptações de natureza

pedagógica, apoio especializado, psicológico e de sensibilização da comunidade universitária sobre o processo de inclusão.

Assim, com foco na promoção de acessibilidade na UEMA, se prevê uma oferta apoio aos estudantes com NEE da graduação e pós-graduação e a orientação de docentes e outros servidores da instituição que interajam com estudantes com NEEs. Além disso, o Núcleo também visa mobilizar departamentos e segmentos da Instituição para promoção de diálogo e construção coletiva da acessibilidade atitudinal.

É preciso reconhecer positivamente a amplitude do que está previsto no texto dessa política de acessibilidade e o alcance que pretendem ter as ações do NAU, mediante a garantia de direitos das pessoas com deficiência. No entanto, é necessário também avaliar como se efetiva essa política junto aos sujeitos envolvidos. A Tabela 1 apresenta a evolução do quantitativo de estudantes atendidos pelo NAU por campus nos últimos anos.

Tabela 1 - Quantitativo de estudantes atendidos pelo NAU (2016.1 - 2020.2)

|               | 2016.1 | 2016.2 | 2017.1 | 2017.2 | 2018.1 | 2018.2 | 2019.1 | 2019.2 | 2020.1 | 2020.2 |
|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| <b>CCT</b>    | 3      | 4      | 5      | 6      | 5      | 5      | 4      | 4      | 4      | 4      |
| <b>CCSA</b>   | 10     | 10     | 8      | 9      | 6      | 7      | 7      | 7      | 7      | 7      |
| <b>CCA</b>    | –      | 1      | 5      | 6      | 6      | 6      | 5      | 5      | 5      | 6      |
| <b>CECEN</b>  | 4      | 4      | 4      | 9      | 7      | 8      | 7      | 7      | 7      | 8      |
| <b>CESBA</b>  | –      | –      | 1      | 1      | 1      | 5      | 5      | 5      | 5      | 5      |
| <b>CESCN</b>  | –      | –      | 3      | 3      | 3      | –      | –      | –      | –      | –      |
| <b>CESCD</b>  | –      | –      | –      | –      | –      | –      | 1      | 1      | 1      | 1      |
| <b>CESCON</b> | –      | –      | –      | –      | –      | –      | 3      | 3      | 3      | 3      |
| <b>CESTI</b>  | –      | –      | 1      | 1      | –      | 4      | 4      | 4      | 4      | 4      |
| <b>CESCOR</b> | –      | –      | –      | –      | –      | 1      | 1      | 2      | 2      | 2      |
| <b>CESPI</b>  | –      | –      | –      | –      | –      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      |
| <b>CESB</b>   | –      | –      | –      | –      | –      | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      |
| <b>CESC</b>   | –      | –      | –      | –      | –      | –      | –      | –      | –      | –      |
| <b>CESPD</b>  | –      | –      | –      | –      | –      | –      | 2      | 2      | 2      | 2      |
| <b>CESGRA</b> | –      | –      | –      | –      | –      | –      | 1      | 1      | 1      | 1      |
| <b>CESBAC</b> | –      | –      | –      | –      | –      | –      | –      | 1      | 1      | 1      |
| <b>CESSIN</b> | –      | –      | –      | –      | –      | –      | –      | –      | –      | –      |
| <b>CESZD</b>  |        |        |        |        |        | 1      | 1      | 1      | 1      | 1      |
| <b>TOTAL</b>  | 17     | 19     | 27     | 35     | 28     | 39     | 43     | 45     | 45     | 47     |

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do NAU/UEMA (2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2020e; 2020f; 2020g; 2020h).

Nota-se um acréscimo do número de estudantes atendidos pelo NAU, pois, ao longo dos últimos anos passou de 17 a 47 estudantes entre 2016 e 2020<sup>6</sup>. Cabe frisar que esse aumento pode ser observado especialmente em centros no interior do estado, o que parece ter relação com a abertura de vagas e cursos nessas localidades, o que permitiu uma ampliação de oportunidades de acesso à educação superior nessas partes do estado.

No que concerne ao quantitativo expresso na Tabela 1, é necessário fazer uma ressalva quanto ao número de estudantes com deficiência no Centro de Estudos Superiores de Pinheiro – CESPI (*lócus* desta pesquisa), pois, de acordo com os dados de cadastro do NAU, apenas um estudante é atendido por este núcleo, quando na verdade, este Centro possui dois ingressos de estudantes com deficiência visual na graduação presencial. E neste caso (deficiência visual), para supressão de barreiras comunicacionais e pedagógicas, está previsto acompanhamento especializado, entre outras medidas de acessibilidade, o que pressupõe acompanhamento do NAU.

O NAU dispõe de profissionais de diferentes áreas como intérprete de libras, revisor de braile, entre outros. Cabe mencionar que os profissionais com lotação no NAU exercem suas atividades na cidade de São Luís, não acompanhando diretamente os discentes nos centros localizados no interior do estado. Para acompanhamento de estudantes dos cursos de graduação da UEMA nessas regiões, os documentos no NAU mencionam a existência de uma Comissão de Acessibilidade em cada Centro a ser formada por pelo menos dois docentes e um discente, mediante portaria.

Contudo, em relação ao CESPI/UEMA, os depoimentos de sujeitos da comunidade acadêmica sugerem dificuldades nesse processo de acompanhamento das ações de acessibilidade dos estudantes com deficiência visual, o que impulsiona uma análise mais detalhada dessa realidade.

## **4.2 Lócus e sujeitos da pesquisa**

O Centro de Estudos Superiores de Pinheiro - CESPI da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, *lócus* da presente pesquisa, foi criado através da Lei nº 8.370/2006 com abertura de vagas em dois cursos, inicialmente: Ciências Licenciatura com habilitação em Biologia e Web Designer (UEMA/CESPI, 2016).

---

<sup>6</sup> Não foi possível obter junto ao NAU o número total de estudantes com deficiência da instituição, mas somente o quantitativo de discentes acompanhados/atendidos por este setor.

Atualmente, o CESPI oferta vagas em cursos de graduação presencial (licenciaturas em Pedagogia e Ciências Biológicas), de educação à distância e programa especial de formação docente, possuindo o total de 386 estudantes no ano de 2019. No curso de Pedagogia Licenciatura, foco deste estudo, totalizava-se no ano de 2019 o quantitativo de 95 acadêmicos devidamente matriculados (UEMA, 2020).

O curso de licenciatura em Pedagogia no CESPI/UEMA foi criado no ano de 2017, com oferta de 35 vagas anuais, sendo 5% destas reservadas para pessoas com deficiência (UEMA, 2016). Atualmente, no ano de 2021, o Campus possui duas estudantes com deficiência visual nesse curso, tendo uma delas ingressado no segundo semestre do ano de 2017 e outra no primeiro semestre do ano de 2018.

Para análise de aspectos do processo de inclusão de estudantes com deficiência visual no CESPI/UEMA, foi realizada entrevista semiestruturada com discentes e docentes do curso de Pedagogia Licenciatura, diretamente envolvidos no processo de inclusão. Em virtude do contexto da pandemia pelo novo Corona-vírus (Sars-Cov2), as entrevistas foram realizadas via aplicativo de vídeo chamadas (Google Meet) e foram gravadas para fins de organização de dados.

Assim sendo, participaram da pesquisa três (03) professoras que realizam ou realizaram trabalho junto à estudantes em processo de inclusão no curso de Pedagogia CESPI, além das próprias discentes com NEE (total de 02). Os sujeitos da pesquisa encontram-se identificados como: E1 e E2 (para Estudante 1 e Estudante 2) e D1, D2 e D3 (para Docente 1, Docente 2 e Docente 3). Os quadros abaixo apresentam a caracterização dos participantes do estudo.

Tabela 2 – Caracterização dos participantes da pesquisa (docentes).

| <b>DOCENTE</b> | <b>SEXO</b> | <b>FORMAÇÃO</b>                        | <b>TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE</b> | <b>TEMPO DE SERVIÇO NA UEMA</b> |
|----------------|-------------|----------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|
| <b>D1</b>      | F           | Pós-graduação latu sensu               | 20 anos ou mais                     | Menos de 2 anos                 |
| <b>D2</b>      | F           | Pós-graduação stricto sensu (Mestrado) | 20 anos ou mais                     | Menos de 2 anos                 |
| <b>D3</b>      | F           | Pós-graduação latu sensu               | 20 anos ou mais                     | Menos de 2 anos                 |

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 3 – Caracterização dos participantes da pesquisa (estudantes com deficiência)

| ESTUDANTE | SEXO | DEFICIÊNCIA | CURSO     | CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO |
|-----------|------|-------------|-----------|---------------------------|
| E1        | F    | Visual      | Pedagogia | 2016                      |
| E2        | F    | Visual      | Pedagogia | 2012                      |

Fonte: Elaboração da autora.

As docentes participantes do estudo são todas mulheres e possuem longa experiência em sala de aula (média de 20 anos). Todas já atuaram de alguma forma na área da educação especial, direta ou indiretamente, ao longo do exercício profissional, inclusive uma delas por meio de atendimento educacional especializado. Essas professoras possuem formação superior em área da licenciatura com pós-graduação, sendo uma destas voltada para a educação inclusiva. Todas as professoras tinham menos de dois anos de atuação neste Centro universitário quando foi realizada a coleta de dados.

As estudantes participantes são do sexo feminino e estão regularmente matriculadas no curso de licenciatura em Pedagogia. A partir das entrevistas identificou-se que essas discentes atravessaram muitas dificuldades em seu percurso formativo. Ambas tiveram um espaço de tempo entre a conclusão no Ensino Médio até o ingresso na educação superior, tendo sido de cinco (05) anos o tempo de espera de uma delas (E2).

Com base nas entrevistas nota-se que a trajetória das estudantes até a educação superior foi difícil apesar dos esforços de instituições, professores e colegas de turma que se dispuseram a contribuir para superação das barreiras encontradas durante esse percurso. Sobre essa trajetória, assim indicaram as estudantes:

[...] na alfabetização eu aprendi o braile e a professora trabalhava a orientação/mobilidade para nós aprendermos andar sozinhos na escola [...] quando mudei para outra escola [...] a locomoção já era bem mais limitada devido a escola ser pequena, isso dificultava um pouco a nossa locomoção, mesmo com a bengala [...] mas, os colegas me ajudavam muito [...] no ensino médio, eu tive um pouco de dificuldade [...] não tinham [...] costume para trabalhar com pessoas com deficiência, principalmente, com deficiência visual, mas ao longo dos dias eu fui me adaptando e posso dizer que, no demais, ficou perfeito também a questão da minha adaptação [...] foi lá que eu conheci o processo de áudio descrição [...] os professores gostavam muito de utilizar filmes nas aulas, [...] e com isso, os professores faziam a áudio descrição, ou sempre pedia para um colega [...] (E1- Campus Pinheiro).

Eu entrei na escola em idade normal, igual todas as crianças na escola pública [...] Os professores não tinham nenhuma preparação, porque eu era a primeira aluna com deficiência visual a entrar naquela escola, mas eles foram junto comigo encontrando a melhor forma de me atender e de que eu aprendesse, tal qual os outros alunos.[...] Eu não sabia o Braile – nessa época o Braile [...] em Pinheiro ainda era muito

restrito.[...] Eu fui me adaptando, eu fazia prova oral, eu sempre contava com a ajuda dos colegas, ajuda da minha família em casa na hora de ler os materiais para as provas, para as atividades [...]. Quando eu fui fazer o ensino médio, eu procurei escola pública, só que eu não fui aceita, porque eles falavam que não estavam preparados para receber um aluno com deficiência [...] surgiu a oportunidade de fazer vestibular da UEMA, eu fiz, passei e consegui entrar no curso de Pedagogia em [...] (E2- Campus Pinheiro).

Pelos depoimentos das estudantes percebe-se que, ao longo da formação básica, as discentes enfrentaram diversas barreiras no processo educacional, entre estas, barreiras relacionadas à demora do contato com o Braille (Estudante 2) e do uso do recurso de audiodescrição (Estudante 1), algumas estratégias essenciais para o ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual.

Além disso, nota-se a partir do relato da E2, que ainda há estereótipos e preconceitos a serem desmistificados/superados no ambiente escolar sobre os estudantes com NEE. Nos estudos de Costa e Santos Júnior (2013, p.187), estes afirmam que “[...] a sociedade atual não está preparada para aceitar o diferente e não possui a consciência de que o modo como ela enxerga a pessoa com necessidade especial será determinante para o seu desenvolvimento e socialização”. Tais barreiras atitudinais precisam também ser superadas para que se avance no processo de inclusão.

Considerando as especificidades da Educação Superior e o caráter elitista que assumiu na trajetória educacional brasileira, é preciso analisar as nuances do processo de inclusão nessa etapa educacional. Desse modo, é necessário destrinchar as percepções dos sujeitos sobre a inclusão dos estudantes com deficiência no contexto das instituições, quanto ao atendimento e desenvolvimento acadêmico, a fim de trazer elementos importantes para a participação destes nas IES.

#### **4.3 Percepções sobre a inclusão na educação superior**

Os sujeitos da pesquisa apresentaram percepções positivas sobre a inclusão na educação superior, mas também deram destaque a limites e desafios enfrentados pela comunidade universitária no âmbito das instituições de ensino.

Quanto ao ingresso de pessoas com deficiência na educação superior, a participante D1 em sua fala o pontua como “um exemplo de superação fantástico”, para amparar sua percepção sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com NEE para dar continuidade aos estudos. Uma das discentes participantes também apresenta uma percepção positiva e pontua ampliação do acesso como importante conquista:

[...] foi uma conquista das pessoas com deficiência, porque em outra época nós sabemos que a escolaridade para pessoa com deficiência era muito restrita, eram só em escolas especiais, então foi uma conquista alcançada e é muito positivo, porque isso dá as pessoas com deficiência a oportunidade de estudar e de entrar no mercado de trabalho, de ter uma profissão e de levar uma vida normal, tal qual as pessoas que não tem nenhuma deficiência (E2 – Campus Pinheiro).

A fala dessa estudante destaca um elemento importantíssimo sobre a educação de pessoas com deficiência no país, uma vez que, como pontuado no capítulo dois desta pesquisa, por muito tempo as pessoas com deficiência recebiam educação separadas dos estudantes ditos normais, em escolas segregacionistas. Além disso, não tinham acesso ao ensino superior, sendo essa participação uma realidade relativamente recente, tornando frequentes discursos semelhantes a estes (FERREIRA, DECHICHI e SILVA, 2012; COSTA e SANTOS JÚNIOR, 2013; CIANTELLI e LEITE, 2016).

Contudo, as participantes reconhecem limites e dificuldades no processo de inclusão na educação superior. O depoimento da participante D2 levanta aspectos relevantes em torno do ingresso de estudantes com deficiência ao nível superior, quando põe em evidência que o acesso ainda é mínimo e o vê “[...] como pequeno, insignificante. Têm muito mais pessoas, certamente, interessadas, mas por alguma razão não entram”, destaca ela.

Um aspecto que incidiu negativamente na participação de estudantes com NEE ao ensino superior no Brasil, foi a carência de condições para que estudantes com deficiência tivessem garantido direito ao acesso às IES, além de diversos entraves para a permanência desses estudantes. De acordo com Costa e Santos Júnior (2013, p.189):

Infelizmente, a maioria das Instituições de Ensino Superior aceita os acadêmicos com necessidades especiais apenas por obrigação legal, não lhes proporcionando condições iguais de competição com os demais alunos, permanecendo eles totalmente fora dos parâmetros do mercado de trabalho, haja vista que o simples fato da universidade aceitar a matrícula de um aluno especial não a torna inclusiva do ponto de vista educacional.

Em relação às políticas implementadas tendo em vista o favorecimento da inclusão nessa etapa educacional, o sujeito E1 cita a Lei de cotas que, atualmente, assegura a reserva de vagas à estudantes com deficiência nas IES. Para Ristoff (2014, p.748), “é inegável que a Lei das Cotas abriu importantes espaços para estudantes das escolas públicas e para os grupos sociais sub-representados e [...] já é perceptível a mudança de perfil nos campus das Instituições”, destacando a sua importância para a democratização do acesso desse nível de ensino. No âmbito da UEMA, como antes mencionado, essa instituição já desenvolve uma política para reserva de vagas a estudantes com deficiência, desde o ano de 2011.

Outra professora reconhece os avanços na IES no sentido de garantir o acesso as pessoas com deficiência, porém destaca algumas falhas nesse processo:

[...] acredito que é um grande desafio[...]. O ensino superior abriu portas, mas garantir essa permanência, com qualidade, desses estudantes é que é um grande desafio. [...] apesar desses avanços, ainda há uma grande lacuna, entre o que está proposto em leis e a realidade[...] (D3- Campus Pinheiro).

A alegação da participante D3 coaduna com as análises de autores Costa e Santos Júnior (2013, p. 193), quando apontam que “[...] algumas instituições de ensino superior, privadas ou públicas, não atendem aos mínimos requisitos legais para receber os alunos especiais, proporcionando-lhes educação superficial e deficitária”, o que impacta no processo de permanência no ambiente universitário.

Semelhantemente à participante D3, o sujeito E1 acentuou sobre o processo de inclusão na ES que: “[...] não é muito fácil, é bem diferente do [...] fundamental para o ensino médio [...], mas, a gente tá na luta dia após dia.”. O depoimento dessa participante remete a especificidades dessa etapa educacional, o que a leva a apontar que nos níveis de ensino anteriores teve menos dificuldades, quando comparado ao ensino superior. É possível que esta situação se dê por conta do acompanhamento mais próximo que a estudante recebia de professores e AEE na educação básica ou até mesmo pela complexidade dos conteúdos abordados no ensino superior.

Importa sublinhar que esses posicionamentos reconhecem dificuldades e ambiguidades no que concerne à inclusão na educação superior e o depoimento da D3 chama atenção para uma das questões centrais deste estudo, quando menciona falhas na garantia de permanência dos indivíduos com NEE. Pois, além da garantia do acesso de estudantes com deficiência à educação superior, também é destacado na PNEEPEI (BRASIL, 2008) e em outras políticas públicas de inclusão, a importância de garantir a permanência dos estudantes com deficiência, oportunizando condições para seu êxito e plena participação no ambiente universitário.

Nesse sentido, a participante D2 pondera que apesar da institucionalização de diversas políticas que favorecem a permanência de estudantes com deficiência, estas se restringem ao papel, pois, como afirma: “existe um avanço, mas é um avanço pequeno. Em termos de implantação, a lei, [...]as coisas que são escritas, [...]são bem apresentáveis, mas, em termos de implementação nós já passamos a ver uma distância bem grande” (D2 – Campus Pinheiro).

Segundo os pesquisadores Glat e Nogueira (2003) e Magalhães (2006), o sistema educacional tem excluído larga parcela da população escolar sob a justificativa de que não possui condições para garantir o processo de escolarização, podendo-se pontuar a dicotomia existente dentro do ambiente educacional, em especial o ensino superior. Contudo, é fundamental a garantia de condições para superação das barreiras que dificultam ou impedem a plena participação desses sujeitos nas IES.

Apesar do enfoque em inclusão nas IES buscando ações de favorecimento à permanência de estudantes com deficiência a educação superior, o depoimento da participante E2 indica condições ainda restritas e a existência de barreiras que dificultam a efetivação da permanência:

[...] nós temos as leis que dão direito a pessoa ingressar na instituição, ter o professor de apoio, se necessário, mas com relação, às vezes, a estrutura física da instituição, ainda tem muita carência. O aluno entra na instituição, ele tem o professor de apoio, mas a instituição, por exemplo, não oferece para o aluno o material adaptado que ele precisa, na maioria das vezes, o aluno tem que ‘correr atrás’ disso. Se ele precisa de um livro ele não pode contar com a instituição para ter acesso, ele tem que se virar e procurar por conta própria em pdf, entrar em consenso com o professor pra ver de que forma vai fazer, porque não tem livros em Braille, os laboratórios de informática não são preparados, não buscam instalar nenhum programa de acessibilidade (E2- Campus Pinheiro).

Desses depoimentos depreende-se que a carência de condições para a permanência de estudantes com NEE podem interferir de diferentes maneiras na participação desses sujeitos no campus universitário.

#### **4.4 Condições de acessibilidade e inclusão**

Em relação ao processo de inclusão a partir da realidade local, as análises foram realizadas dando destaque a aspectos como: infraestrutura física, recursos e equipamentos oferecidos, apoio técnico especializado, metodologia, participação em programas de apoio estudantil, entre outros.

Inicialmente, considera-se de grande relevância destacar o desconhecimento de membros da comunidade a respeito da política institucional de acessibilidade. O relato do sujeito D3, afirma que até recentemente desconhecia a principal política de acessibilidade que existe na UEMA, o Núcleo de Acessibilidade, e a participante D1 reafirma esse aspecto ao mencionar a ausência dessa política no campus local. Sobre desconhecer a política de acessibilidade da UEMA, a participante D3 destaca que:

[...] não sabia sobre o Núcleo de Acessibilidade da UEMA, aí fui pesquisar e encontrei, eu li que tinha. [...] Ele [o NAU] vem responder pela organização de ações que garantem a inclusão; justamente dessas pessoas, não só das pessoas com deficiência, mas de todos; eliminando as barreiras pedagógicas, arquitetônica, na comunicação promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade [...] (D3 – Campus Pinheiro).

Como já mencionado, de acordo com documentos do NAU, nos campi interiorizados, o acompanhamento se dá por meio de uma comissão local e apesar de haver estudantes com deficiência no CESPI, a D1 e D3 ressaltam que desconhecem a existência de um núcleo. O desconhecimento da política de acessibilidade potencializa as impressões acerca da superficialidade das ações desenvolvidas no campus, nesse âmbito. Pois a participante D1 ressalta que: “a maior dificuldade é porque [...] nós não temos um núcleo de educação especial. [...] O mínimo nós temos, mas falta um núcleo, falta a sala para atendimento no contraturno, a sala de apoio especializado” (D1 – Campus Pinheiro).

Entende-se que essas observações são importantes na análise das condições de acessibilidade na realidade local, pois dão indicativos preliminares sobre o atendimento reservado aos discentes com NEE nos centros da UEMA no interior do estado. Ao longo da pesquisa no CESPI, não foram encontradas informações sobre a composição da comissão local de acompanhamento, prevista nos documentos institucionais. Do mesmo modo, não foi identificado, de fato, um ambiente para um atendimento individualizado das estudantes com NEE.

#### 4.4.1 Aspectos arquitetônicos, físicos e materiais

Buscando compreender as percepções das entrevistadas acerca dificuldades vivenciadas para a permanência de estudantes com deficiência na educação superior, foi possível constatar a insuficiência de ações voltadas para a promoção da acessibilidade arquitetônica e de materiais, entre outras formas. A participante E2 relatou algumas de suas dificuldades que ocorreram com seu ingresso na universidade:

[...] eu encontrei um prédio totalmente inacessível [...], tinha uma escada, tinha uma valeta bem na entrada no portão, [...] não era um prédio que eu pudesse, por exemplo, me deslocar sozinha, mesmo que eu fizesse uso da bengala. Eu tinha professora de apoio, mas eu não tinha acessibilidade nos computadores, eu não tinha livros em Braile, a instituição não ajuda, com nenhum recurso adaptado que a gente precisa, a gente tem que correr atrás (E2 - Campus Pinheiro).

Todavia, o sujeito E2 relata que após a mudança de prédio e por mediação dos professores e colegas, houve um avanço no atendimento aos estudantes com deficiência, entretanto, ela destaca que esse atendimento ainda se dá de maneira fragmentada. Semelhantemente, as participantes D2 e a E1 fazem pontuações que evidenciam o caráter minimalista da oferta de acessibilidade. As informantes assim se pronunciaram sobre as dificuldades:

Hoje em dia, a gente está em um prédio que tem acessibilidade, porém, ainda precisa ser melhorado, porque só temos o piso tátil e a rampa, [...] não temos nas portas a identificação necessária. Então, eu sigo o piso, chego em uma porta, mas eu não sei onde eu estou chegando, porque não tem a identificação. Tem a professora de apoio [...] mas, se eu precisar de um livro em braille eu não tenho e se eu precisar de um computador adaptado no laboratório de informática também não terei. A professora [...] instalou o NVDA, que é um leitor de tela no computador, mas [...] ela instalou por conta própria, pra facilitar a nossa vida lá dentro [...]. Eu, a professora de apoio, meus colegas, meus professores, todos entramos nessa luta aí, para que juntos consigamos fazer com que eu tenha a melhor aprendizagem possível, [...] então, essa parceria, [...] que existe ali “professor-aluno-amigos” faz com que tenha dado certo (E2 – Campus Pinheiro).

[...] percebo que, existe o mínimo. Rampa de acesso [...] e no caso de recursos humanos [...] existe o concurso, [...] onde uma pessoa especializada para dar o apoio à essas pessoas, ela está ali, mas nem sempre. Então, às vezes, [...] como aconteceu, saiu uma professora, demorou muito tempo para entrar uma outra [...] Então, eu vejo que em termos de condições, eu penso que é feito o mínimo, o mínimo necessário (D2 – Campus Pinheiro).

[...] a dificuldade seria mais a questão da locomoção [...]. Porque tem a rampa, [...] mas a escada, ela já não tem o corrimão [...] e, [...] a gente tem que ter essa opção [...] Tem também a questão da biblioteca, o espaço [...] é bem limitado e [...] também computadores acessíveis, que a gente não tem (E1 - Campus Pinheiro).

Essas afirmações ressaltam a importância de, ao passo de garantir o acesso às pessoas com deficiência, simultaneamente tornar esse ambiente acessível para que ocorra a inclusão desses sujeitos. Partindo dessa premissa, Costa e Santos Júnior (2013), salientam a relevância da educação inclusiva e pontuam que:

[...] a educação inclusiva assume papel de grande destaque na sociedade, à medida que propõe a democratização de um ensino de qualidade que atenda satisfatoriamente às necessidades de todos os alunos, propiciando-lhes tratamento igualitário e condições de desempenho de suas capacidades, o que possibilitará o direito à profissionalização e à cidadania (COSTA E SANTOS JÚNIOR, 2013, p. 189).

Outra participante do estudo, por sua vez, acentuou que a acessibilidade é garantida, porém há entraves no que se refere aos aspectos arquitetônicos do CESPI, dando a entender que caso houvesse adequações no espaço seria possível efetuar as condições de acessibilidade com mais eficiência. Ela destaca que a acessibilidade é ofertada “[...] na medida das suas

possibilidades [...]. O nosso projeto é muito grande e o nosso espaço é muito pequeno. Então, dentro daquilo que nós podemos ofertar, [...] a gente garante” (D1 – Campus Pinheiro).

Se comparado a fala das participantes, é possível perceber que apesar de levantarem questões distintas, quando mencionado as questões de acessibilidade, é apontado principalmente a acessibilidade física como empecilho para a efetivação da permanência no CESPI. Ciantelli e Leite (2016) quando discutem a acessibilidade em sua pesquisa revelam que:

[...] o conceito de acessibilidade ainda mostra-se enraizado nas barreiras físicas até mesmo em ambiente educacional, constituído na maioria das vezes por profissionais e pesquisadores com conhecimentos da área da educação inclusiva e onde preferencialmente deveria reinar a acessibilidade em todos os seus aspectos (físicos, instrumentais, metodológicos, comunicacionais, programáticos e atitudinais) (CIANTELLI e LEITE, 2016, p.421).

É essencial a garantia de condições físicas adaptadas para auxiliar a locomoção dos estudantes com deficiência no ensino superior. Em relação a estrutura física, a participante E1 pontua a rampa e o piso tátil como medida acessível nas instalações do prédio e a E2 aponta que a acessibilidade arquitetônica apresenta boas condições, mas faz algumas ressalvas:

São boas, o prédio é amplo, temos a escada, só precisaria de um corrimão, [...] A escada é um meio mais rápido para chegar no pátio da instituição, porém, ela não tem o corrimão [...] para gente saber onde começa os degraus e onde termina. [...] e como eu já falei anteriormente, sinto falta da identificação nas portas, [...] em Braille [...] para que eu chegasse no final do piso e encontrasse uma porta, eu soubesse o que tem atrás daquela porta (E2 – Campus Pinheiro).

Pode-se evidenciar que, apesar do caráter positivo, são destacados alguns entraves como a ausência de um corrimão ao lado da escada para auxiliar a locomoção dos estudantes com deficiência visual, que também já foi citado anteriormente pela E1 como um recurso necessário. A participante E2 volta a destacar a inexistência de identificação nas portas, pois segundo ela, é essencial essa caracterização em Braille para garantir a autonomia no CESPI.

Em suma, apesar dessas pontuações, as entrevistadas ressaltam a importância de garantir condições para a plena participação acadêmica e êxito na aprendizagem dos estudantes com deficiência visual, uma vez que são pontuadas a ausência de alguns recursos substanciais para o pleno desenvolvimento no ambiente universitário. A este respeito cabe pontuar que as melhorias implementadas, como a adição do piso tátil e rampa, foram de grande relevância para a vivência estudantil, apesar de não se esgotarem a apenas estes recursos a promoção da acessibilidade.

Na interiorização do CESPI, quanto a materiais e equipamentos adaptados para auxiliar as estudantes com deficiência em seu aprendizado e participação acadêmica, pôde-se constatar uma carência na disponibilização destes recursos.

A participante E1 pontua que: “a gente deveria ter [...] algum computador com o programa de voz [...], quando a gente faz prova [...], a transcritora faz a prova em Braille, mas eu acho que no que se refere a recursos, eu penso que seja um pouco carente”. Por sua vez, o sujeito E2 afirma que os recursos que utiliza são pessoais e não existem materiais adaptados na instituição: “[...] eu utilizo meu celular, minha reglete, meu punção e meu papel. Todos os materiais comprados por mim. A instituição não oferta nenhum material didático”, destaca ela.

Os depoimentos acima transcritos evidenciam a inobservância da instituição em garantir recursos adaptados para a participação acadêmica plena desses sujeitos. Como já mencionado, os autores Ciantelli e Leite (2016) alegam que para que ocorra de fato a acessibilidade nas universidades, é necessário olhar além dos aspectos físicos, dito isso, percebe-se a necessidade de propiciar condições melhores para o aprendizado, uma vez que são garantidas aos demais estudantes. Como indicam os autores “[...] a acessibilidade pressupõe medidas que extrapolam a dimensão arquitetônica e abrangem o campo legal, curricular, das práticas avaliativas, metodológicas, entre outras” (CIANTELLI e LEITE, 2016, p. 414).

#### 4.4.2 Biblioteca

Os sujeitos também pontuaram algumas barreiras, quando mencionam acervo e instalações da biblioteca do CESPI/UEMA. No tocante às pessoas com deficiência visual, a participante E1 pontua que a biblioteca local precisa “de livros adaptados e também computadores. A gente ter no mínimo dois computadores com programa de voz e também essa questão do espaço, que é muito complicado para se locomover”. A participante E2 apresenta aspectos semelhantes ao acervo e ainda reitera “a biblioteca é 100% inacessível para as pessoas com deficiência visual”.

Foi possível avaliar a partir desses relatos que há uma precariedade na promoção da acessibilidade física na estrutura da biblioteca do Campus e a vista disso, as estudantes com deficiência visual são impossibilitadas de fazer uso desse local. Quanto ao acervo, as participantes destacam que não há livros em Braille, o que chama atenção para os aspectos mencionados no início desta seção, quando tratado das questões de permanência que ocorrem de maneira fragmentada.

Conforme Souza e Manoel (2008) existem garantias para que a pessoa com deficiência tenha o mesmo acesso à informação que o aluno vidente. No entanto, como é possível apreender a partir dos relatos das estudantes, nem sempre esses direitos são assegurados. No que concerne ao estudante com deficiência visual, essas adaptações seriam por meio de materiais didáticos e paradidáticos acessíveis, com intuito de facilitar a inclusão.

Outro fato a ser mencionado, é que a biblioteca do Campus não é informatizada, não possuindo, portanto, *softwares* acessíveis, tal como leitores de tela em computadores dispostos nesse ambiente, o que certamente amenizaria a inacessibilidade ao acervo do Campus. Conforme colocado por Souza e Manoel (2008, p. 8):

[...] para pessoas com cegueira ou visão subnormal a efetivação do ato de leitura se dá no acesso às fontes de informação utilizando a escrita Braille, "livro falado" e os sistemas leitores de documentos eletrônicos desenvolvidos para as pessoas que têm acesso às tecnologias de comunicação e informação (TICs).

Em face dessa evidência é que se considera de grande relevância destacar que, além da biblioteca física ser inacessível aos estudantes com deficiência, uma vez que dispor de livros em Braille pode ser uma ação onerosa, a UEMA também dispõe de uma Biblioteca Virtual na plataforma oficial da UEMA, todavia, esta também é pouco utilizada pelos docentes e discentes do Campus local, por apresentar dificuldades de acesso.

Portanto, nota-se a respeito outra fragilidade institucional no atendimento aos estudantes com deficiência visual, uma vez que o NAU tem como atribuição de um de seus setores componentes, possibilitar a superação de barreiras de materiais didáticos e pedagógicos nos campi em que atua, dentre estes, o Campus Pinheiro.

#### 4.4.3 Apoio estudantil

Em face das observações dos participantes da pesquisa sobre a estrutura física e carência de recursos materiais na instituição, torna-se ainda importante mencionar a necessidade de as estudantes estarem vinculadas ao apoio estudantil da Universidade, por meio da participação em programas de assistência estudantil, atividades de extensão e pesquisa.

Entre as estudantes, se identificou que apenas uma destas (Estudante 1) participa/participou de um programa de assistência estudantil. Isto revela um impasse presente na implementação desta política, pois, de acordo com Dias Sobrinho (2010) é essencial a participação dos grupos historicamente excluídos em benefícios educativos e ações afirmativas e de caráter de assistência, pesquisa etc. dentro das universidades ao longo do seu processo

formativo. Mais que acesso, é necessário garantir oportunidades para a plena participação dos estudantes.

#### 4.4.4 Apoio especializado

Para haver integralidade no atendimento aos estudantes com NEE, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) destaca a importância de ter-se um profissional de apoio para o atendimento dos estudantes que assim demandarem, em todos os níveis de ensino. Logo, as universidades são responsáveis pela contratação de profissionais para fazerem esse acompanhamento, uma vez identificada demanda após o ingresso do estudante com NEE. De acordo com documentos do NAU, esse profissional deve além de acompanhar, orientar os estudantes tendo em vista promover a autonomia estudantil dentro dos Campi.

No CESPI/UEMA, foi identificado que não há contratação de profissional para atuação exclusiva em trabalho de acompanhamento das estudantes com deficiência visual. O atendimento é realizado por professora substituta com pós-graduação na área da Educação Especial (Braille), contratada para atuação docente na subárea da Educação Especial.

Segundo as entrevistadas, a professora as auxilia cotidianamente em diversas situações, como a transcrição de materiais para o Braille, locomoção pelas dependências do Campus, no auxílio na realização de trabalhos acadêmicos, entre outras circunstâncias que demandem algum tipo de ajuda. Contudo, essa profissional, cuja carga horária de trabalho é de vinte (20) horas semanais, também precisa se dividir em outras atividades relacionadas à docência neste Centro como ministrar aulas, planejamento, preenchimento de diários, entre outras.

De acordo com a participante E1: “ela tá sempre auxiliando, [...] a transcritora faz a prova em Braille e está sempre adaptando materiais”. O sujeito E2 também reconhece o trabalho dessa profissional e pontua:

O atendimento é realizado todos os dias, nos horários das aulas. A professora de apoio [...], quando estávamos em aula presencial, nos acompanhava durante toda a aula [...] e me guiava quando eu precisava, porque eu não consigo me locomover sozinha e não me adaptei à bengala. [...]. E ela também me ajuda nas atividades que eu tenho dificuldades, por exemplo fazer a formatação [...] dos textos [...]. Nas aulas remotas, ela tem me ajudado nos textos escaneados, porque o leitor de tela não reconhece caracteres pra fazer a leitura, então, a gente sempre se reúne no Google Meet pra ela ler o texto. [...]. Eu recorro a ela só mesmo no que eu não consigo fazer (D2 – Campus Pinheiro).

Entretanto, como pontuado por uma das docentes que participaram desse estudo quando interrogada acerca da articulação entre corpo docente e profissionais de apoio/atendimento especializado para o trabalho com os estudantes com deficiência no curso de Pedagogia, não existe esse profissional de apoio no CESPI: “na UEMA ela é uma professora que está trabalhando como intérprete, ela não foi contratada para essa função [profissional de apoio]”, destaca a D1.

Nesse sentido, a participante D1 afirma que esse processo de articulação (docentes e apoio técnico especializado) é limitado, ou como esclarece essa docente: “Fragmentado. [...] não temos um profissional exclusivamente de apoio, nós temos um professor que nos apoia e o acompanhamento é por maior boa vontade que essa professora tem, mas [...], eu vejo uma fragmentação muito grande nessa articulação” (Docente 1).

Como pontuam Ciantelli e Leite (2016), é fundamental a utilização de “ajuda técnica” no processo de acessibilidade na educação superior, pois reforça o estabelecimento de uma comunicação abrangente e reflete a qualidade do processo de participação do estudante com NEE, diminuindo a fragmentação da acessibilidade instrumental no contexto universitário. E como uma alternativa viável para essas barreiras, esses autores destacam:

[...] algumas soluções poderiam ser adotadas, como a entrega antecipada do conteúdo didático que os professores irão utilizar em suas aulas para o núcleo adaptar o material e entregar ao estudante em tempo hábil. Para isso é necessária uma ação equilibrada entre núcleo e docentes, ou seja, o professor deve ser informado com antecedência da matrícula desse aluno e quais as suas necessidades educacionais, e não somente se deparar no primeiro dia de aula com essa nova demanda (CIANTELLI e LEITE, 2016, p. 425-426).

Os depoimentos abrem espaço para uma observação quanto a essa ajuda técnica no campus em análise, pois o profissional de apoio é responsável por fazer uma articulação entre os docentes e discentes com NEE com intuito de promover melhorias e adaptações nas metodologias que serão trabalhadas durante as aulas.

No CESPI/UEMA, há uma fragilidade nessa articulação, pois a docente que trabalha nessa função, se divide em várias atividades, incluindo o acompanhamento das estudantes. Cabe pontuar ainda que atualmente existe apenas uma professora substituta da área de Braille e as falas dos sujeitos da pesquisa revelaram que, por vezes, houve demora na contratação de profissional dessa área, com períodos sem que tivesse qualquer ajuda com transcrição, na função de leitor, entre outras funções técnicas exercidas por essa profissional. Entretanto, de um modo geral, tanto as discentes, quanto as docentes avaliaram positivamente o trabalho realizado por essa profissional no Campus.

A participante D3 ratifica a importância de ter um profissional transcritor no CESPI afirmando que: “[...] é uma condição necessária para permanência das pessoas com deficiência”, pois, para ela, “sem um transcritor Braille ali, elas [...] não estavam incluídas, elas estavam apenas integradas (D3 – Campus Pinheiro).

Para Mantoan (2015), os princípios da integração objetivam que o aluno com deficiência é que tem o dever de se adaptar a instituição e não o contrário, visto que este tende a tentativa de encaixe aos padrões educacionais da massificação, sendo inoportuno proporcionar um atendimento com equidade. Desse modo, as estudantes E1 e E2 durante um determinado período tiveram que buscar alternativas para o desenvolvimento acadêmico na ausência desse profissional no CESPI.

#### 4.4.5 Aspectos metodológicos

Em relação aos aspectos metodológicos, os sujeitos da pesquisa, pontuam o uso de estratégias para favorecer a participação das estudantes, diante da carência de recursos e materiais. Nesse sentido, a E2 ressalta que em seu entendimento, as metodologias utilizadas pelos docentes têm sido suficientes para o seu atendimento e ainda destaca a importância do diálogo na garantia de um melhor aprendizado e participação acadêmica.

[...] as metodologias utilizadas pelos docentes até hoje foram suficientes pra que eu pudesse aprender. A gente sempre está [...] dialogando pra ver onde é que pode melhorar [...]. Porque quando se trata de pessoa com deficiência visual é necessário que se faça algumas adaptações, [...] não mudanças de conteúdos, mas adaptar o conteúdo que vai se trabalhar com os demais para a pessoa com deficiência [...] (E2 – Campus Pinheiro).

A participante D2 alega não encontrar dificuldades na ministração das disciplinas, uma vez que a metodologia que mais utiliza em sala de aula baseia-se em análises de textos científicos e discussões sobre eles. Conforme essa participante:

[...] minha aula é uma aula muito dialogada. [...] eu gosto muito de levar os artigos, [...] vou conversando diretamente com todos eles, provocando, citando exemplos e aí discutindo o artigo que é referente ao tema da aula. Então elas participam bastante, porque estão ali escutando, como todos os outros e sentem-se muito à vontade para interagir (D2 – Campus Pinheiro).

Com um olhar positivo sobre as metodologias utilizadas pelos professores, a participante E1 afirma também que existem algumas barreiras quanto ao uso de imagens durante as aulas, ao passo que “[...] para as pessoas com deficiência visual compreenderem uma figura, desenhos, que estão ali no slide tem que ter a audiodescrição” (E1- Campus Pinheiro).

A estratégia citada por E1, apesar de ser um mecanismo simples, é muito importante no ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual. A partir da audiodescrição é possível descrever a linguagem corporal, ações, expressões faciais, figuras, desenhos, ambientes, entre outros meios, que são extremamente fundamentais para compreensão de imagens e autonomia dos indivíduos com deficiência visual. Segundo Franco e Silva (2010), além de trazer outros diversos benefícios, a audiodescrição é de fundamental importância para a aquisição de conhecimentos sobre o mundo visual, por proporcionar um sentimento de maior independência e inclusão.

A participante D1 declarou que utiliza diversas metodologias para o trabalho com as discentes e que as modifica sempre que as estudantes encontram dificuldades em acompanhar os demais. Desse modo, cita:

[...] a gente utiliza atividades bem dinâmicas que permita que esses alunos participem de uma forma igualitária, assim como os demais. Evitamos alguns recursos, tipo[...] a questão de imagens[...] Sempre priorizo atividades de leitura. [...] E quando esse aluno tem dificuldade naquela atividade passada para forma regular, então assim, eu sempre proporciono outra atividade, outra modalidade, para que ele consiga acompanhar (D1 – Campus Pinheiro).

As adaptações por parte dos professores são importantes para a promoção da inclusão, uma vez que a não utilização de materiais adaptados repercute de maneira negativa nas aulas, o que prejudica a participação dos estudantes com deficiência e aproveitamento dos conteúdos trabalhados. Além disso, ratifica-se a importância de um trabalho em parceria com toda a comunidade acadêmica para a promoção da inclusão no ambiente universitário.

Se feito um balanceamento das dificuldades apresentadas pelas estudantes, nota-se que as pontuações de ambas coadunam no sentido de apontar que o atendimento do NAU aos estudantes com deficiência no CESPI ocorre de maneira restrita e, por vezes, superficial. Ademais, foi possível avaliar, a partir desses depoimentos, algumas divergências que ocorrem quanto aos aspectos físicos, metodológicos e de apoio técnico, presentes na instituição.

#### **4.5 Percepções sobre as estratégias utilizadas**

Considerando a realidade local, cada sujeito da pesquisa teve a oportunidade de pontuar medidas/estratégias para o aperfeiçoamento da inclusão no Campus. As participantes E2 e D3 destacaram a importância da promoção de palestras orientadoras e outros eventos a toda comunidade acadêmica, que tratem sobre recursos e atitudes essenciais para a inclusão do deficiente visual. Conforme o sujeito E2:

[...] sinto falta de trabalhos de conscientização dentro da instituição, quanto a importância da audiodescrição[...]. Se fosse adotado um trabalho que conscientizasse as pessoas da importância disso, seria ótimo, porque às vezes acontece que eles colocam um mural informativo, uma planta, qualquer coisa na instituição [...] e a gente nem sabe que tá lá [...]. Eu nunca tive dificuldade com nenhuma pessoa me guiando dentro da UEMA, [...] mas poderia ser feito um trabalho que mostrasse técnicas de como guiar uma pessoa cega, porque ainda tem gente que se sente insegura pra fazer isso, acha que a gente vai cair, coisas simples mas que se colocadas em prática fariam toda a diferença (E2 – Campus Pinheiro).

A participante D3 destaca que “se houvesse [...] uma vez no ano, tanto formação aos professores, quanto também alguns cursos na área para todos os alunos da instituição para ter esse entendimento de como se relacionar com as pessoas deficiências, seria um sonho”.

Os autores Glat e Nogueira (2003), Matos e Mendes (2014), Ciantelli e Leite (2016), apontam a formação continuada dos professores como um dos aspectos mais impactantes para a utilização de metodologias mais eficazes no atendimento de alunos com deficiência no ensino superior. De acordo com Ciantelli e Leite (2016, p.425):

A formação continuada para os docentes pode se configurar numa proposição interessante para refletirem suas práticas à luz de ajudas técnicas especializadas, uma vez que a formação inicial, quando abrange assuntos dessa natureza, ainda o faz de modo incipiente.

Para Glat e Nogueira (2003, p.137), “o professor, no contexto de uma educação inclusiva precisa, muito mais do que no passado, ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade [...] e não com um modelo de pensamento comum a todas elas”. Sendo assim, é importante que haja a formação continuada do corpo docente para que sejam efetuadas melhorias nas condições de aprendizagem.

Sobre esse aspecto, foi constatado a partir da fala das docentes entrevistadas, que nenhuma delas participou de qualquer iniciativa de formação continuada com o objetivo de melhorar o trabalho com os estudantes com deficiência no campus local, fator que reduz o poder de mudança das práticas educacionais no Campus em questão e a acessibilidade atitudinal.

A participante D1 sugeriu a criação de uma sala para o acompanhamento das estudantes por um profissional devidamente especializado. A participante D2 se ateve a disponibilização de materiais didáticos e recursos para a eliminação de barreiras arquitetônicas e didático-pedagógica:

Penso que a estrutura física poderia ser melhor, dar mais autonomia para as alunas. [...] outras opções de acesso à informação, como livros e materiais já traduzidos em Braille, [...] outros dispositivos tecnológicos que, certamente, já existem[...]. A própria

LDB no art. 3 fala que “eles têm direito de igualdade de condições, de acesso e permanência na escola”. Isso tem que acontecer com qualidade (D2 – Campus Pinheiro).

Ademais, outro aspecto pontuado por D2 foi em relação as condições físicas. Na percepção dessa participante: “a universidade poderia fazer algum tipo de corrimão, discreto, grudado a parede com indicações, que a pessoa, por exemplo, que tivesse uma deficiência visual pudesse seguir naquele corrimão” (D2 – Campus Pinheiro).

Com vistas a identificar como são as instalações do CESPI, no que se refere à inclusão de estudantes no NEE na educação superior, foi perguntado aos docentes entrevistados como estes avaliavam as estratégias para garantir a acessibilidade dos estudantes com deficiência visual no CESPI, as percepções desse atendimento são distintas.

A participante D3 vê o trabalho que está sendo realizado como “excelente”, apesar de reconhecer que as percepções das estudantes atendidas por essa política não sejam as mesmas. Segundo essa participante ela vê o atendimento prestado como algo bom:

[...] nota 10. O trabalho está bem [...]. Eu posso dizer com toda firmeza que foi dado um grande pontapé. Por mais que as opiniões, por exemplo, das próprias acadêmicas acharem que ainda está faltando mais, está faltando sim, está faltando porque a gente não pode negar, mas até o momento todas as estratégias adotadas, os atendimentos aos alunos com a deficiência visual em relação a essa acessibilidade, de acordo com a audiodescrição, de acordo com a rampa, está ocorrendo [...]. Eu avalio como muito bom as estratégias adotadas até o momento, visando justamente esse atendimento as pessoas com deficiência (D3- Campus Pinheiro).

Por sua vez, o sujeito D1 pontua que há limitações quando efetivadas essas estratégias, mas que apesar disso, a instituição tem feito algo para garantir, todavia, “está precisando melhorar”: “Está de regular para bom. Péssimo não está. Porque só o fato de elas estarem ali, conseguirem acompanhar, já estamos fazendo alguma coisa. A UEMA já está fazendo alguma coisa, nas medidas de suas possibilidades, pois nós sabemos que nós temos muitas limitações” (D1- Campus Pinheiro).

Por fim, a participante D2 relata que desconhece algumas estratégias utilizada no CESPI e pontua: “Eu não vejo estratégia, eu vejo o cumprimento do básico. Não há uma preocupação para além do básico” (D2- Campus Pinheiro).

Mediante esses depoimentos, nota-se que apesar de esforços da Universidade para ampliar as ações da política institucional de acessibilidade posto que, foi providenciado rampas e adaptações físicas, como bem fora observado pelos sujeitos da pesquisa, as ações com vistas à promoção da acessibilidade aos estudantes com deficiência do CESPI ainda são mínimas.

Os depoimentos dos sujeitos participantes desse estudo reforçam os estudos de Ciantelli e Leite (2016) quando afirmam que a acessibilidade está além dos aspectos físicos, e que assim, devem ser consideradas todas as outras barreiras que dificultam ou impedem a aprendizagem e participação acadêmica eficaz desses sujeitos.

A percepção dos estudantes e docentes que fazem parte desse processo que visa a inclusão educacional é de suma importância para o aprofundamento das questões tratadas, pois a partir dessas pontuações será possível impulsionar o debate sobre um ambiente acadêmico mais propício para o ensino/aprendizagem e garantia do acesso e permanência de todos os estudantes de maneira igualitária. Desse modo, tornando o CESPI um propulsor da educação inclusiva.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oferta educacional aos estudantes com deficiência no Brasil foi, ao longo dos anos, marcada por negligências, dificuldades e desafios no que concerne à garantia de condições que atendessem às necessidades de todos os estudantes e aos princípios da educação inclusiva.

Com o objetivo de garantir o atendimento desse público à educação superior e a tais princípios, foram observadas mudanças importantes como a criação dos chamados núcleos de acessibilidade, enquanto parte das políticas de inclusão no ambiente universitário, mas com a manutenção de barreiras à plena participação dos estudantes com NEE. Diante disso, a presente pesquisa buscou investigar a inclusão na educação superior, por meio de uma experiência institucional.

Nesse sentido, no caso da UEMA, o Núcleo de Acessibilidade (NAU) assumiu a competência de atuar para a inclusão dos estudantes com NEE em todos os campi desta Universidade em relação aos aspectos estruturais, de organização pedagógica, apoio especializado, entre outras formas, mediante a articulação com comissões locais nos campi/centros interiorizados.

No CESPI, campus onde realizou-se esta análise, quando observadas as condições asseguradas às estudantes com deficiência visual por meio da política institucional de acessibilidade, foi possível constatar que, embora tenha sido realizadas adequações na infraestrutura instalação de (piso tátil e rampa) e implementadas algumas medidas para melhorar a articulação da proposta inclusiva no campus como a contratação de docentes da área da educação especial (Braille) para atuar juntamente com os demais professores do curso junto às estudantes com deficiência visual, a instituição ainda dispõe do mínimo possível, pois faltam condições para potencializar a participação destas discentes no ambiente acadêmico.

Contudo, entre as barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência visual, convém destacar a escassez ou ausência de recursos como computadores adaptados, impressora para Braille etc., bem como carência de ações na área de formação continuada e orientação para professores, estudantes e demais membros da comunidade acadêmica local tendo em vista a promoção de um ambiente mais inclusivo. Do mesmo modo, identificou-se dificuldades na garantia de apoio especializado, tendo em vista que a professora que atua como transcritora e leitora de Braille também se divide em outras atividades relacionadas à docência, o que repercute sobre estudantes e professores. Percebeu-se, pelas falas dos participantes, que são utilizados

procedimentos metodológicos e estratégias para a promoção de oportunidades de inclusão a este público.

Nesse sentido, apesar da institucionalização desta política de inclusão no ambiente universitário, a implementação ainda ocorre de maneira restrita, considerando os aspectos físicos, materiais, de comunicação, apoio pedagógico etc., o que confirma as hipóteses inicialmente levantadas. Essa realidade representa um desafio para a gestão institucional e sujeitos envolvidos no campus em análise, tendo em vista a importância da superação dessas barreiras para plena participação das estudantes envolvidas.

Finalmente, pontua-se que a educação inclusiva é fundamental para a promoção de igualdade em todos os níveis educacionais e, apesar das barreiras que se perpetuam ao longo desse processo, é preciso avançar para que o direito educacional seja garantido a todos os estudantes. Para tanto, são necessárias mudanças profundas nas estruturas sociais, de modo que os ideais inclusivos ultrapassem o ambiente educacional e se instalem em todo o meio social.

## REFERÊNCIAS

AMOROSO, S. R. B. Inclusão do Deficiente no Ensino Superior: Uma Perspectiva Para a Inclusão Social. **Humanidades & Tecnologia em Revista** Ano XIII, vol. 15, nº 1, Jan-Dez 2019.

BASTOS, Marbênia G. A. **Definição de Deficiência de acordo com as Leis e Marcos Legais do País. Marco Institucional e Legal Para a Proteção e Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Relação entre os Termos e Tipologias Utilizadas pelas Instituições Educativas e as Estabelecidas pela CIDDIM-2.** In: VALDÉS, Maria Tereza Moreno. *Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios* Ceará: UEC, 2006. p. 57-87

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em: 27/07/2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: DF, 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm)>. Acesso em: 14 de fev. de 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>.

BRASIL. Ministério da Educação. \_\_\_\_\_. **Aviso Curricular nº 277/MEC/GM.** Brasília, 08 de maio de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em 28/07/2020

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf>. Acesso em 27/07/2020

\_\_\_\_\_. **Documento Orientador Programa Incluir:** acessibilidade na educação superior. SECADI/SESU, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 27/07/2020.

CAPELLINI, V. L.M.F.; RODRIGUES, OM.P.R. **Educação Inclusiva:** fundamentos históricos, conceituais e legais. / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, organizadoras. – Bauru: UNESP/FC, 2012. (Coleção: Práticas educacionais inclusivas).

CARVALHO, Rosita Edler. **Integração e Inclusão: do que estamos falando?**. Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

CHAUÍ, M. S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. Disponível em: <<https://uspcf.files.wordpress.com/2011/11/escrito-sobre-a-universidade.pdf>>

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2016, vol.22, n.3, pp.413-428.

COSTA, Ângela Estrela; SANTOS JÚNIOR, Clodoaldo Moreira dos. Necessidades especiais no ensino superior: inclusão ou exclusão? **Fragmentos de cultura**, Goiânia, v. 23, n. 2, p. 185-194, abr./jun. 2013.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade** [online]. 2010, vol.31, n.113, pp.1223-1245.

DURHAM, E. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. São Paulo: USP, 2003. (Documento de Trabalho, n. 3/03). Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>>.

FERREIRA, Juliene Madureira; DECHICHI, Claudia; SILVA, Láraza C. **Curso Básico: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

FRANCO, Eliana Paes C.; SILVA, Manoela Cristiana C. C. da. **Audiodescrição: breve passeio histórico**. In: MOTTA, Livia Maria V. M.; ROMEU FILHO, Paulo (Org.). Audiodescrição: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010

GLAT, R.; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Ano 10, nº 1, junho/ 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência**. INEP. Brasília: DF, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192)>.

\_\_\_\_\_. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: INEP, 2020.

JANUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios aos inícios século XXI**. 3. Ed. Ver. São Paulo: Autores Associados, 2012.

JESUS, Ivone das Dores. **Analisando a Educação inclusiva no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão**. (Dissertação). UFMA, São Luís, 2012.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. **Ensino Superior no Brasil e Inclusão de Alunos com Deficiência**. In.: VALDÉS, María T. M. (Org.). *Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior no Brasil: Caminhos e Desafios*. Fortaleza: EDUECE, 2006. p. 39-55.

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1. Reimpressão – São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, Diléia Aparecida; LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: Aval. pol. públ. Educ.** [online]. 2015, vol.23, n.89, pp.984-1014.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, Jan.-Mar., 2015. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n1/1413-6538-rbee-21-01-00009.pdf> >

MAZZOTTA, M. J. S.; SOUZA, S. M. Z. L. Inclusão Escolar e Educação Especial: Considerações Sobre a Política Educacional Brasileira. **Estilos da clínica**. vol.5 no.9 São Paulo, 2000.

MELO, Francisco Ricardo L. V. MARTINS, Maria Helena. Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. **Acta Scientiarum. Education Maringá**, v. 38, n. 3, p. 259-269, Jul/set., 2016

NEVES, Clarissa E. B.; MARTINS, Carlos Benedito. **Ensino superior no Brasil**: uma visão abrangente. In: DWYER, Tom [et. al] *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira / organizadores: Tom Dwyer ... [et al.]*. – Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016.

OLIVEIRA, Ronaldo Queiroz; OLIVEIRA, Silvana M. B. de. OLIVEIRA, Natália A. de. TREZZA, Maria Cristina S. F. RAMOS, Iara B. FREITAS, Daniel A. A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2016, vol.22, n.2, pp.299-314.

OLIVEN, A.C. **Histórico da educação superior no Brasil**. In: *A Educação Superior no Brasil*. SOARES. Maria Susana Arrosa (Coord.). Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf>> Acesso em:10/11/2020.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela? Educação em Foco**: Juiz de Fora, Edição Especial, 2015, p. 313-332.

PAULA, Maria de Fátima. C. de. **Políticas de democratização da educação superior brasileira**: limites e desafios para a próxima década. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 22, n. 2, p.301-315.

PEREIRA, Josenilde de Oliveira Pereira. **Políticas Institucionais de Acessibilidade na Educação Superior**: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA (dissertação). UFMA: São Luís, 2017

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RISTOFF, Dilvo. O Novo Perfil do Campus Brasileiro: uma Análise do Perfil Socioeconômico do Estudante de Graduação. **Avaliação**, Campinas[on-line]. v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** São Paulo, 2005. In: Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. Disponível em: <[https://www.henriquetateixeira.com.br/up\\_artigo/como\\_chamar\\_as\\_pessoas\\_que\\_tem\\_deficiencia\\_pa3go1.pdf](https://www.henriquetateixeira.com.br/up_artigo/como_chamar_as_pessoas_que_tem_deficiencia_pa3go1.pdf)>

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, Salete Cecília de. MANOEL, Vanessa de Andrade. Praticando acessibilidade comunicacional: cooperação entre biblioteca universitária e programa de promoção de acessibilidade. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v.13, n.1, p.7-17, jan./jun., 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Edital nº 99/2016**. Dispõe sobre os procedimentos e as normas para realização do Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior – PAES 2017. Disponível em: <https://www.uema.br/2016/07/uema-divulga-edital-do-paes-2017/>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2021.

\_\_\_\_\_. **Edital nº 05/2020-GR/UEMA**. Dispõe sobre os procedimentos e as normas para realização do Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior - PAES 2021 Disponível em: <https://www.uema.br/2020/10/edital-n-o-052020-gruema/>. Acesso 21 de fevereiro de 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Conselho Universitário. **Resolução nº 886 de 11 de dezembro de 2014**. Cria o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Estadual do Maranhão. São Luís: MA, 2014:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Comissão Própria de avaliação. **Autoavaliação institucional UEMA 2019**. Centro de Estudos Superiores de Pinheiro. São Luís, 2020. Disponível em: <<https://www.cpa.uema.br/wp-content/uploads/2020/06/Centro-de-Estudos-Superiores-de-Pinheiro.pdf>>. Acesso em 21 de fevereiro de 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Centro de Estudos Superiores de Pinheiro. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura**. Pinheiro: MA, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Núcleo de acessibilidade. **Núcleo de acessibilidade da Universidade Estadual do Maranhão**. São Luís: UEMA. [201-?]a. Cartilha do NAU.

\_\_\_\_\_. **Plano de promoção de acessibilidade e de atendimento diferenciado a pessoas com deficiência**. [São Luís: UEMA] [03] p. [201-?]b. Plano de diretrizes da política de acessibilidade elaborado pela UEMA.

\_\_\_\_\_. **Núcleo de acessibilidade da UEMA**. [São Luís: UEMA]. [201-?]c. Documento orientador sobre setores, objetivos e atividades do NAU.

\_\_\_\_\_. **Matrículas na graduação com necessidades especiais – 2016.1.** São Luís: UEMA, 2020a.

\_\_\_\_\_. **Matrículas na graduação com necessidades especiais – 2016.2.** São Luís: UEMA, 2020b.

\_\_\_\_\_. **Matrículas na graduação com necessidades especiais – 2017.1.** São Luís: UEMA, 2020c.

\_\_\_\_\_. **Matrículas na graduação com necessidades especiais – 2017.2.** São Luís: UEMA, 2020d.

\_\_\_\_\_. **Quadro demonstrativo de acadêmicos cadastrados no NAU - 2018.1.** São Luís: UEMA, 2020e.

\_\_\_\_\_. **Quadro demonstrativo de acadêmicos cadastrados no NAU - 2018.2.** São Luís: UEMA, 2020f.

\_\_\_\_\_. **Quadro demonstrativo de acadêmicos cadastrados no NAU - 2019.1.** São Luís: UEMA, 2020g.

\_\_\_\_\_. **Quadro demonstrativo de acadêmicos cadastrados no NAU - 2019.2.** São Luís: UEMA, 2020h.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/seeps/arquivos/pdf/Salamanca.pdf>>. Acesso em: 16/07/2020.

VALDÉS, Maria Teresa M. **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil:** caminhos e desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com docentes

#### **Bloco 1 - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Idade:

Sexo:

Formação (graduação/ pós-graduação):

Tempo de experiência docente:

Tempo de experiência na UEMA/ Campus Pinheiro:

Experiência com educação especial (caso docente de apoio/atendimento especializado):

#### **Bloco 2 - PERCEPÇÃO SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

- 1- Qual a sua percepção sobre o ingresso de pessoas com deficiência na educação superior?
- 2- Em sua opinião, as políticas públicas vêm favorecendo a permanência de estudantes com deficiência visual nas IES?

#### **Bloco 3 – ACESSIBILIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UEMA/ CAMPUS PINHEIRO**

- 3- Você considera que a UEMA vem garantindo as condições necessárias para a permanência dos estudantes com deficiência neste campus universitário? Explique.
- 4- Quais dificuldades você destacaria entre àquelas enfrentadas pela comunidade acadêmica local no processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior?
- 5- De que forma ocorre a articulação entre corpo docente e profissionais de apoio/ atendimento especializado para o trabalho com os estudantes com deficiência no curso em que você atua?
- 6- Quais materiais, recursos e estratégias você utiliza em sala de aula para auxiliar os estudantes com necessidades educativas especiais no aprendizado e participação acadêmica?
- 7- Durante o trabalho neste campus universitário, você teve a oportunidade de participar de atividades/ ações de formação continuada na área de educação inclusiva? Caso sim, qual/ quais?
- 8- Quais medidas você acredita que poderiam ser adotadas para melhoria do atendimento aos alunos com deficiência na UEMA/ Campus Pinheiro?
- 9- Como você avalia as estratégias adotadas visando o atendimento aos alunos com deficiência na UEMA/ Campus Pinheiro em relação à acessibilidade e inclusão na ES?

## **APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com estudantes**

### **Bloco 1 - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Idade:

Sexo:

Curso:

Tipo de deficiência:

Origem escolar:

Ano em que concluiu o ensino médio:

Ano de ingresso no curso da UEMA:

Relate um pouco da sua trajetória de escolarização até o ingresso na universidade.

### **Bloco 2 - PERCEPÇÃO SOBRE A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

- 1- Qual a sua percepção sobre o ingresso de pessoas com deficiência na educação superior?
- 2- Em sua opinião, as políticas públicas vêm favorecendo a permanência de estudantes com deficiência nas IES?

### **Bloco 3 – INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UEMA/ CAMPUS PINHEIRO**

- 3 – A partir da sua experiência, quais dificuldades você destacaria entre aquelas enfrentadas pelos estudantes com deficiência para permanecer na universidade e concluir o curso?
- 4 – Ao longo de seu processo formativo nesta universidade, você participou de algum programa de assistência estudantil ou atividade de extensão e pesquisa? Quais?
- 5 - Quais materiais, recursos e equipamentos adaptados são utilizados na instituição para auxiliá-lo em seu aprendizado e participação acadêmica?
- 6 - Como são as condições físicas adaptadas para auxiliar na locomoção nas dependências do campus?
- 7 – Considerando sua NEE, como avalia a estrutura e acervo da biblioteca da UEMA/ Campus Pinheiro em relação às pessoas com deficiência?
- 8 - De que forma ocorre o acompanhamento pelo profissional de especializado para atendimento de estudantes com necessidades educativas especiais?
- 9 – Em sua opinião, as metodologias utilizadas pelos docentes têm promovido o aprendizado dos conteúdos por todos os estudantes e inclusão acadêmica? Explique.

10 – Considerando sua NEE, quais estratégias poderiam ser adotadas visando a melhoria do atendimento aos alunos com deficiência na UEMA/ Campus Pinheiro?