

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

GILSON NASCIMENTO SANTOS

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: ingresso e permanência sob a
perspectiva dos alunos.**

São Luís
2017

GILSON NASCIMENTO SANTOS

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: ingresso e permanência sob a
perspectiva dos alunos.**

Monografia apresentada ao Curso Superior de
Administração de Empresas da Universidade
Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para
obtenção do título de Bacharel em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Ademir da Rosa Martins

São Luís

2017

Santos, Gilson Nascimento

Políticas de Inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Maranhão: ingresso e permanência sob a perspectivas dos alunos / Gilson Nascimento Santos. – São Luís, 2017.

100 f.

Orientador(a): Ademir da Rosa Martins

Monografia (Graduação) - Curso de Administração, Universidade Federal do Maranhão, 2017.

1. Políticas de Inclusão. 2. Acessibilidade. 3. Planejamento estratégico. I. Martins, Ademir da Rosa. II. Título

GILSON NASCIMENTO SANTOS

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: ingresso e permanência sob a
perspectiva dos alunos.**

Monografia apresentada ao Curso Superior de Administração de Empresas da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título de Bacharel em Administração.

Aprovador em: 04 / 08 / 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ademir da Rosa Martins
Doutor em Informática na Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Rômulo Martins França
Dr. em Informática da Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Walber Pontes Lins
Dr. em Informática da Educação
Universidade Federal do Maranhão

A Deus por sua obra de Salvação em
minha vida, a minha tia, Elda, ao meu pai,
Heliel, aos meus irmãos, e a minha esposa,
Milene, por todo amor e apoio
compartilhados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, à Universidade Federal do Maranhão, a todos os professores e técnico-administrativos do curso de administração da UFMA, ao meu orientador, Professor Ademir Martins, à Professora Vilma, coordenadora do curso de Administração na época da minha graduação, à Professora Adriana Araújo, atual coordenadora do curso, a todos(as) amigos(as) encontrados(as) nessa trajetória de vida, e a todos os professores e técnico-administrativos do Núcleo de Acessibilidade da Universidade que contribuíram para que obtivesse êxito em minha permanência na Universidade.

Aquele que habita no esconderijo do
Altíssimo, à sombra do Onipotente
descansará. (Salmos 91:1).

RESUMO

Este trabalho objetivou investigar o processo de Inclusão de alunos com deficiência visual, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), durante a sua graduação, a fim de verificar as barreiras e os facilitadores encontrados por esses estudantes no cotidiano do ensino superior, considerando a perspectiva dos próprios alunos. O estudo caracteriza-se como um estudo de caso como metodologia com finalidade exploratória. Para a realização do mesmo, utilizou-se como instrumento de coleta de dados, questionários, entrevistas semiestruturadas e observações do ambiente. A pesquisa começou a ser idealizada desde 2010, quando do meu ingresso na UFMA, e se concretizou em 2017. Participaram deste trabalho alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, com limitação visual. Observou-se que a política de inclusão desenvolvida pela Universidade Federal do Maranhão, apesar de desenvolver um trabalho em direção ao processo de inclusão, para os deficientes visuais, necessita de alguns ajustes, sobretudo, no que diz respeito a operacionalização da Políticas Educacionais que visam a efetivação do processo de inclusão de alunos com deficiência na educação superior, e maior quantitativo de recursos humanos e materiais que possam concretizar as políticas de inclusão na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Palavras-chave: Políticas de Inclusão, Acessibilidade, Planejamento Estratégico.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the process of Inclusion of students with visual impairment at the Federal University of Maranhão (UFMA), during their graduation, in order to verify the barriers and facilitators found by these students in the daily life of higher education, considering the students' perspectives. The study is characterized as a case study with an exploratory methodology. It was used as instrument of data collection, questionnaires, semi structured interviews and observations of the environment. The research began to be idealized since 2010 and it was realized in 2017. It has participated in this research students with special educational needs, with visual limitation. It was observed that the inclusion policy developed by the Federal University of Maranhão, despite developing a work towards the inclusion process, for the visually impaired, needs some adjustments, especially with regard to the operationalization of Educational Policies aimed at the implementation of the process of inclusion of students with disabilities in higher education, and a greater quantity of human and material resources that can materialize inclusion policies at the Federal University of Maranhão (UFMA).

Keywords: Inclusion Policies, Accessibility, Strategic Planning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Funções da empresa, segundo Fayol	16
Figura 2 – Níveis de decisão e tipos de planejamento	18
Figura 3 – Interconexão entre os tipos de planos.....	19
Figura 4 – Mentalidade imediatista, operacional e estratégica.....	20
Figura 5 – Processo de Planejamento Estratégico Universitário.....	28

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade.....	57
Gráfico 2 - Sexo	57
Gráfico 3 - Ocupação	58
Gráfico 4 – Ano de Ingresso.....	58
Gráfico 5 - Curso	59
Gráfico 6 - Período	59
Gráfico 7 - Turno	60
Gráfico 8 – Tipo de deficiência visual	60
Gráfico 9 – Utilizou política de cotas?	61
Gráfico 10 – Recurso Educacional especializado que necessita	61
Gráfico 11 – Recursos foram atendidos ao ingressar na UFMA?	62
Gráfico 12 – Satisfação quanto ao processo de ingresso	63
Gráfico 13 – Atendimento educacional especializado dispensado pela coordenação do curso	63
Gráfico 14 – Didáticas, metodologias e recursos pedagógicos utilizados pelos docentes que facilitam o processo de ensino-aprendizagem.....	64
Gráfico 15 - Processo de avaliação de aprendizagem utilizados pelos docentes levando em consideração às necessidades educacionais específicas	65
Gráfico 16 – Conhecimento, preparo e qualificação necessários dos docentes em relação às necessidades educacionais específicas	66
Gráfico 17 – Compromisso do corpo docente em geral, em relação às necessidades educacionais específicas	66
Gráfico 18 – Atitudes de colegas em relação às necessidades educacionais específicas	67
Gráfico 19 – Condições de plena participação no processo de ensino-aprendizagem	68
Gráfico 20 – Atendimento educacional especializado realizado pelo núcleo de acessibilidade da UFMA (NUACE).....	68
Gráfico 21 – Ações institucionais promovendo a participação dos alunos em todas às atividades acadêmicas	69

Gráfico 22 – Acessibilidade de forma mais ampla disponibilizada em toda sua vida acadêmica.....	70
Gráfico 23 – Ações institucionais promovendo a acessibilidade arquitetônicas:.....	71
Gráfico 24 – Ações institucionais promovendo a acessibilidade de comunicações: .	71
Gráfico 25 – Ações institucionais promovendo a acessibilidade atitudinais	72
Gráfico 26 – Ações institucionais promovendo a acessibilidade didático-pedagógicas	73
Gráfico 27 – Barreiras que mais têm dificultado o processo para a efetivação da inclusão	74
Gráfico 28 – Área do conhecimento com maiores dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração ao não atendimento às necessidades educacionais específicas.....	75
Gráfico 29 – Cancelamento de algum componente curricular por não atendimento às necessidades educacionais específicas.....	76
Gráfico 30 – Motivos de cancelamento de componente curricular	76
Gráfico 31 – Reprovação em algum componente curricular por não atendimento às necessidades educacionais específicas.....	77
Gráfico 32 – Motivos de reprovação em componente curricular	77
Gráfico 33 – Expectativa de inserção no mercado de trabalho: os conhecimentos transmitidos em seu curso durante processo de graduação serão suficientes?	78
Gráfico 34 – Motivo da não expectativa de inserção no mercado de trabalho	79
Figura 35 – Gráfico de Pareto: Barreiras arquitetônicas	80
Figura 36 – Gráfico de Pareto: Barreiras de comunicação.....	80
Figura 37 – Gráfico de Pareto: Barreiras pedagógicas	81
Figura 38 – Gráfico de Pareto: Barreiras atitudinais.....	81
Gráfico 39 – Grau de satisfação com as políticas de inclusão de alunos com deficiência visual na UFMA	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Equipe Técnica do Núcleo de Acessibilidade (NUACE) da UFMA.....	51
Tabela 2 – Estimativa do número de alunos com deficiência na UFMA	52

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO	16
2.1	Planejamento	16
2.2	Planejamento Estratégico.....	18
2.3	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).....	21
2.4	Relação entre o PDI e o Planejamento Estratégico	24
2.5	Planejamento Estratégico Universitário	26
3	INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR.....	29
4	POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	34
4.1	Acesso ao Ensino Superior	34
4.2	Legislação e inclusão	37
4.3	Ações Institucionais na UFMA	46
5	DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	51
6	METODOLOGIA DA PESQUISA	53
6.1	Métodos e meios técnicos de investigação	53
6.2	Universo e amostra	54
6.3	Coleta de dados	54
6.4	Análise dos dados.....	55
6.5	Apresentação dos dados	55
7	RESULTADO DA PESQUISA	56
7.1	Perfil	56
7.2	Políticas de ingresso.....	61
7.3	Políticas de permanência.....	63
7.4	Dificuldades ou barreiras.....	74
7.5	Grau de satisfação	82
8	CONCLUSÃO	83
	REFERÊNCIAS	85
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	92
	APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO- CIENTÍFICA	98
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE.....	99

1 INTRODUÇÃO

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA), exerce um importante papel na capacitação de pessoas para atuarem no competitivo mercado de trabalho, formando futuros profissionais. Esse papel toma especial relevância quando a chegada de alunos com deficiência ao ensino superior é cada vez mais evidente. As universidades, sofreram grandes transformações, devem, portanto, estarem preparadas para receber esse alunado que, até então, tinha acesso muito limitado a esse nível de ensino.

A inclusão destes alunos no ensino superior é um direito, e estudos tem demonstrado como as universidades precisam se organizar para lhes oferecer condições acessíveis, tanto no ingresso, na permanência com sucesso em sua graduação. A chegada de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) aos cursos de graduação das universidades públicas tem revelado a necessidade emergencial que os aspectos educacionais relacionados ao processo de atendimento acadêmico deste grupo sejam trazidos ao debate, buscando oferecer condições mínimas de acesso e permanência dessa população no meio universitário (DECHICHI; SILVA; GOMIDE, 2008, p. 338).

Cabe frisar que “acesso” é compreendido não só como o ingresso à universidade, por meio de um processo seletivo inclusivo, onde foram atendidas às necessidades dos alunos com Necessidade Educacionais Especiais (NEE), mas, sobretudo, a permanência desse aluno na instituição, no qual ofereçam subsídios que garantam condições adequadas para a inclusão com sucesso do curso. Portanto, acesso implica processo de mudança, e está relacionado a criar condições legais e direitos igualitários (MANZINE, 2008).

Este trabalho deve ser interpretado como um tema, que além de importante, é necessário trazê-lo à discussão em razão do preconceito e discriminação que os deficientes visuais foram vítimas ao longo da história. Assim, para a pesquisa que se apresenta, propõe-se responder a seguinte indagação: as Políticas de Inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) estão sendo efetivas sob a perspectiva dos próprios alunos? Esta problemática se desdobra nos seguintes objetivos específicos: Apresentar o processo de inclusão ao Ensino Superior; mensurar a satisfação dos alunos quanto a permanência na Universidade.

A importância dessa pesquisa destaca-se pela sua relevância científica, prática e social. De acordo com Gil (2014, p. 35), “[...] um problema será relevante em

termos científicos à medida que conduzir à obtenção de novos conhecimentos. ” Já foram feitas pesquisas em diversas Universidade Federais sobre essa natureza, inclusive aqui na UFMA, mas cada pesquisa é única e se apresenta de forma diferente, apontando resultados específicos, pois nunca se esgota as possibilidades de análises. Posteriormente outras pesquisas serão realizadas com resultados diferentes dos que se apresentam hoje.

Em se tratando da relevância prática, esta repousa nos benefícios que podem decorrer de sua solução. Assim, espera-se que os resultados possam beneficiar a instituição pesquisada com informações valiosas sobre a Política de Inclusão de alunos com deficiência visual na Educação Superior, garantindo que a Universidade procure desenvolver, além das já existentes, políticas institucionais que permitam identificar suas necessidades educacionais especiais. Além disso, espera-se que esse estudo contribua para futuras pesquisas (GIL, 2014).

De acordo com Gil (2014, p. 35), a relevância social de um problema, é marcada, evidentemente, “[...] pelos valores de quem a julga [...]”. Dessa maneira, delimitou-se o problema em razão da observação participante natural, que ocorre quando o pesquisador compõe o grupo pesquisado - na qualidade de aluno com deficiência visual (baixa visão) da instituição - pelo “[...] qual se chega ao conhecimento de vida de um grupo a partir do interior dele mesmo [...]” (GIL, 2014, p. 103).

Decidi pela escolha do problema, pois na qualidade de aluno com deficiência visual (baixa visão), conheço as reais necessidades educacionais especiais que precisamos, e identificar, juntamente com os demais alunos com a mesma limitação, as políticas institucionais que a Universidade precisa desenvolver para favorecer, além do acesso à Universidade, a permanência com êxito durante o seu percurso acadêmico, evitando, assim, que estes se evadam por falta de condições de suportes adequados.

Além dos motivos supracitados, a pesquisa se deu em razão das condições de oportunidade de pesquisa concedidas pela instituição, materializadas pelo acesso facilitado à população e prévio consentimento para divulgação de todos os resultados da pesquisa (GIL, 2014).

Para tanto, adotou-se como metodologia a pesquisa descritiva, definida por Gil (2014, p. 28), como aquela que “[...] tem por objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou relações entre variáveis”.

Quanto ao procedimento técnico, utilizou-se o estudo de caso, “[...] caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante outros tipos de delineamentos.” (GIL, 2014, p. 58).

O arcabouço do trabalho é formado pelo capítulo introdutório que principia a temática, apresentando o problema e objetivos, além de justificar a pesquisa; o segundo capítulo disserta sobre o planejamento estratégico, em cinco seções: o planejamento, o planejamento estratégico, o plano de desenvolvimento institucional (PDI), a relação entre o PDI e o Planejamento estratégico, e o planejamento estratégico universitário; o terceiro capítulo trata-se da inclusão no ensino superior; o quarto discursa sobre as políticas de inclusão no ensino Superior, em duas seções: legislação e inclusão e ações institucionais; no quinto capítulo discursa sobre a descrição do campo de pesquisa; o sexto apresentando a metodologia, o sétimo com resultados da pesquisa e, o último, com a Conclusão.

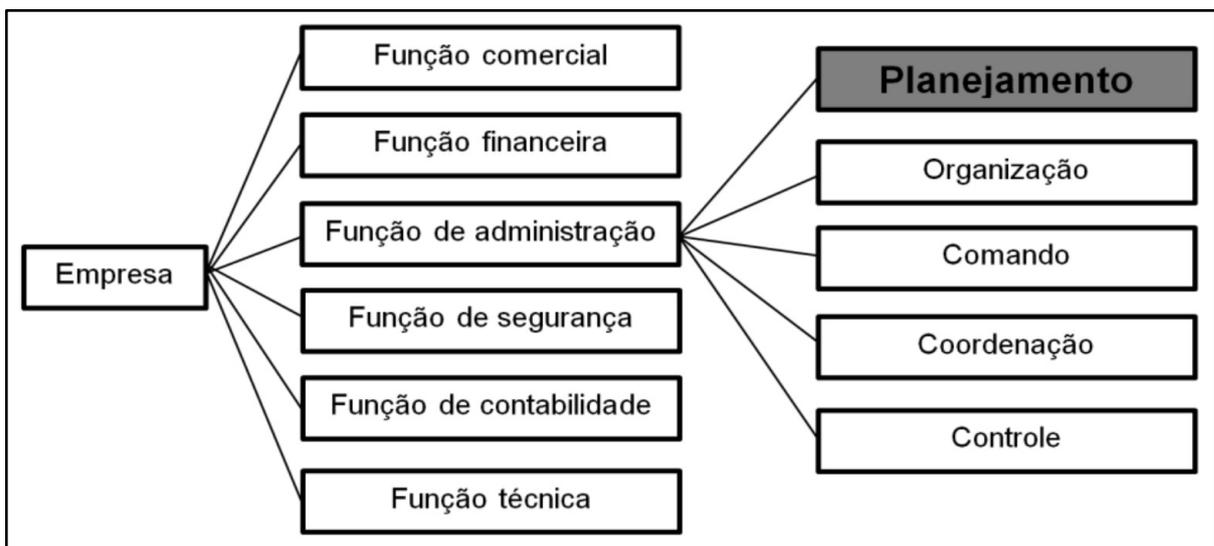
2 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

2.1 Planejamento

Ao iniciar o assunto planejamento estratégico, convém esclarecer o que vem a ser planejamento. Segundo Pereira (2010), o planejamento teve seu início formal quando Taylor sugeriu que se utilizasse métodos científicos na administração de organizações, estabelecendo previamente medidas a serem seguidas. Maximiano (2012) acrescenta que Taylor (1856-1915) contribuiu para o início do movimento da administração científica, contemporaneamente ao surgimento da escola clássica de administração, cujo personagem mais importante foi Henry Fayol (1841-1925).

Maximiano (2012, p. 51) esclarece que Fayol teorizou sobre planejamento quando criou as seis atividades ou funções distintas de uma empresa, sendo (1) a função comercial: compra, venda e troca; (2) a função financeira: procura e utilização de capital; (3) a função de administração: planejamento, organização, comando, coordenação e controle; (4) a função de segurança: proteção da propriedade e das pessoas; (5) a função de contabilidade: registro de estoques, balanços, custos e estatística; e (6) a função técnica: produção e manufatura. Essas funções e a localização do planejamento em seu contexto podem ser melhor observadas na Figura 1.

Figura 1 – Funções da empresa, segundo Fayol



Fonte: Maximiano (2012, p. 50).

De todas as funções da empresa, Maximiano (2012) explica que a função administrativa era a mais importante para Fayol, podendo também ser dividida em planejar, organizar, executar, liderar e controlar.

É nesse contexto que aparece a ideia de planejamento. Para o autor, Fayol entendia planejamento como previsão, tendo a incumbência de examinar o futuro e traçar um plano de ação a médio e longo prazo. Pereira (2010, p. 44) fornece um bom entendimento de planejamento quando o difere de seu antagônico:

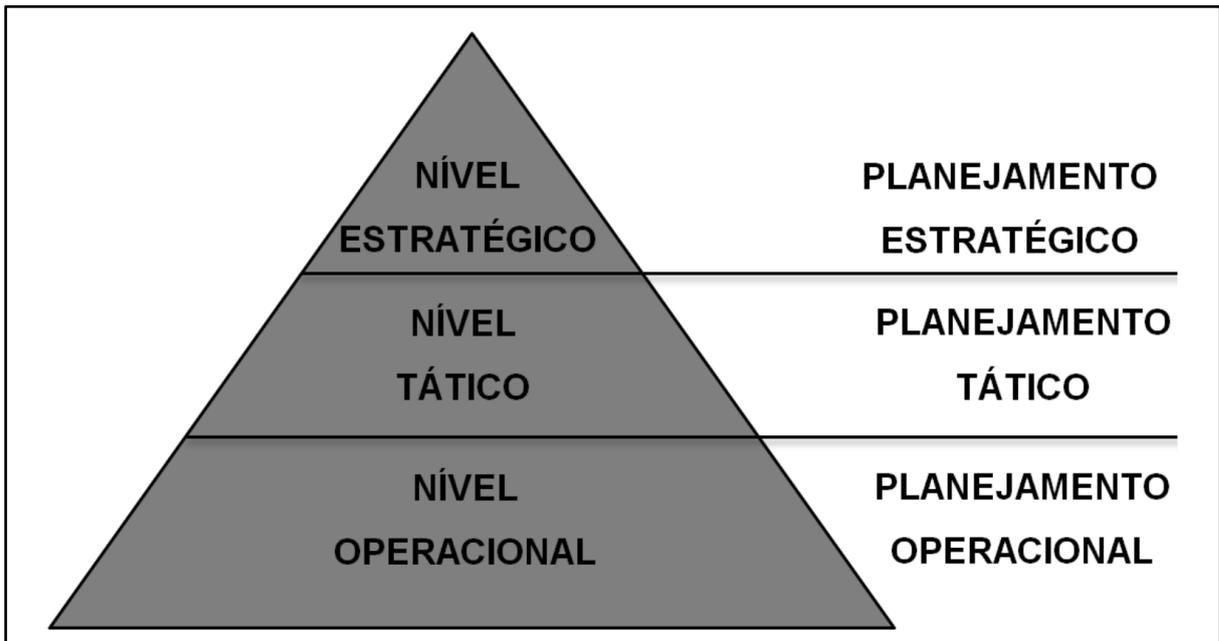
[...] planejamento difere de improvisar. Enquanto o primeiro está preocupado em elaborar um plano para fazer algo ou mesmo criar um esquema para agir, o segundo prepara algo às pressas no momento em que as coisas acontecem e às vezes age ao acaso.

A atividade de planejamento naturalmente origina decisões presentes tomadas a partir do exame do impacto das mesmas no futuro, dando-lhe o que Oliveira (2008) chama de dimensão temporal de alto significado. A busca é pela redução da incerteza envolvida no processo decisório, e conseqüentemente, uma maior probabilidade de alcance dos objetivos, metas e desafios delineados pela organização. Dessa forma, segundo o autor, o processo de planejar gera indagações que “[...] envolvem questionamentos sobre o que fazer, como, quando, quanto, para quem, por que, por quem e onde.” (2008, p. 5).

O planejamento, de acordo com Oliveira (2008), tem como princípios ser participativo, coordenador, integrado e permanente. Deve ser participativo de modo a ser realizado por todas as áreas pertinentes ao processo. A coordenação deve garantir que os envolvidos atuem interdependentemente. A integração deve garantir que os vários escalões da empresa tenham seus planejamentos integrados. E o planejamento deve ser permanente, para ter utilidade e valor ao longo do tempo, devido à turbulência ambiental.

Três tipos de planejamento são apresentados por Oliveira (2008), considerando os níveis hierárquicos e de decisão de uma empresa, conforme a Figura 2.

Figura 2 – Níveis de decisão e tipos de planejamento



Fonte: Oliveira (2008, p. 15).

2.2 Planejamento Estratégico

É nesse raciocínio que aparece o planejamento estratégico, que segundo Pereira (2010), está vinculado ao nível de decisão mais alto da organização. Para o nível médio, cabem os planejamentos táticos, e para o nível operacional, cabem os planos operacionais.

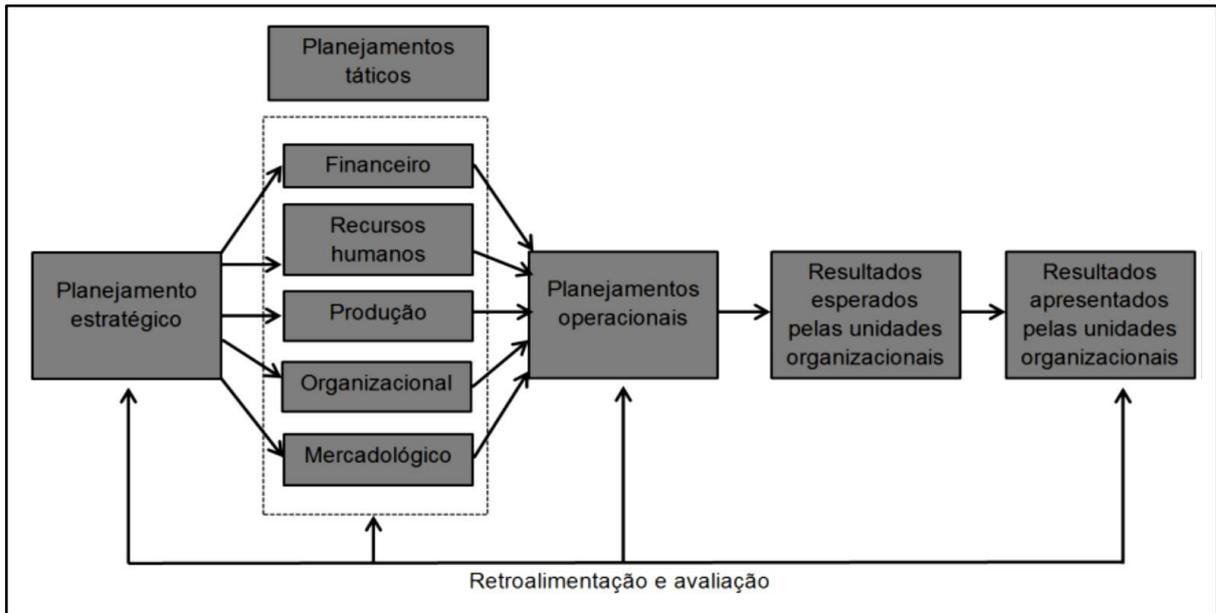
Enquanto o planejamento estratégico possui uma visão de longo prazo, o planejamento tático, segundo Oliveira (2008), vincula-se a objetivos de curto prazo, buscando otimizar determinada área funcional da empresa, decompondo as estratégias, objetivos e políticas delineados no planejamento estratégico. É desenvolvido por níveis intermediários da organização, resultando no planejamento financeiro, de produção, de gestão de pessoas e mercadológico. Segundo o autor,

Na elaboração do planejamento tático, geralmente encontram-se dificuldades de ordem prática, uma vez que é necessário definir objetivos de mais curto prazo, que sejam partições dos objetivos de longo prazo, a fim de que a consecução dos primeiros possa levar à concretização dos últimos. (2008, p. 22).

Posteriormente, tem-se o planejamento operacional, que formaliza as metodologias de desenvolvimento e de implementação a serem executadas pelas

áreas funcionais, por meio do que Oliveira (2008) chama de planos de ação ou planos operacionais. Sendo mais específico ainda que o tático, desenvolve planos de despesas, de capacidade de produção, de recrutamento e de vendas. A Figura 3 evidencia a interligação entre os três tipos de planejamentos propostos pelo autor.

Figura 3 – Interconexão entre os tipos de planos



Fonte: Oliveira (2008, p. 19).

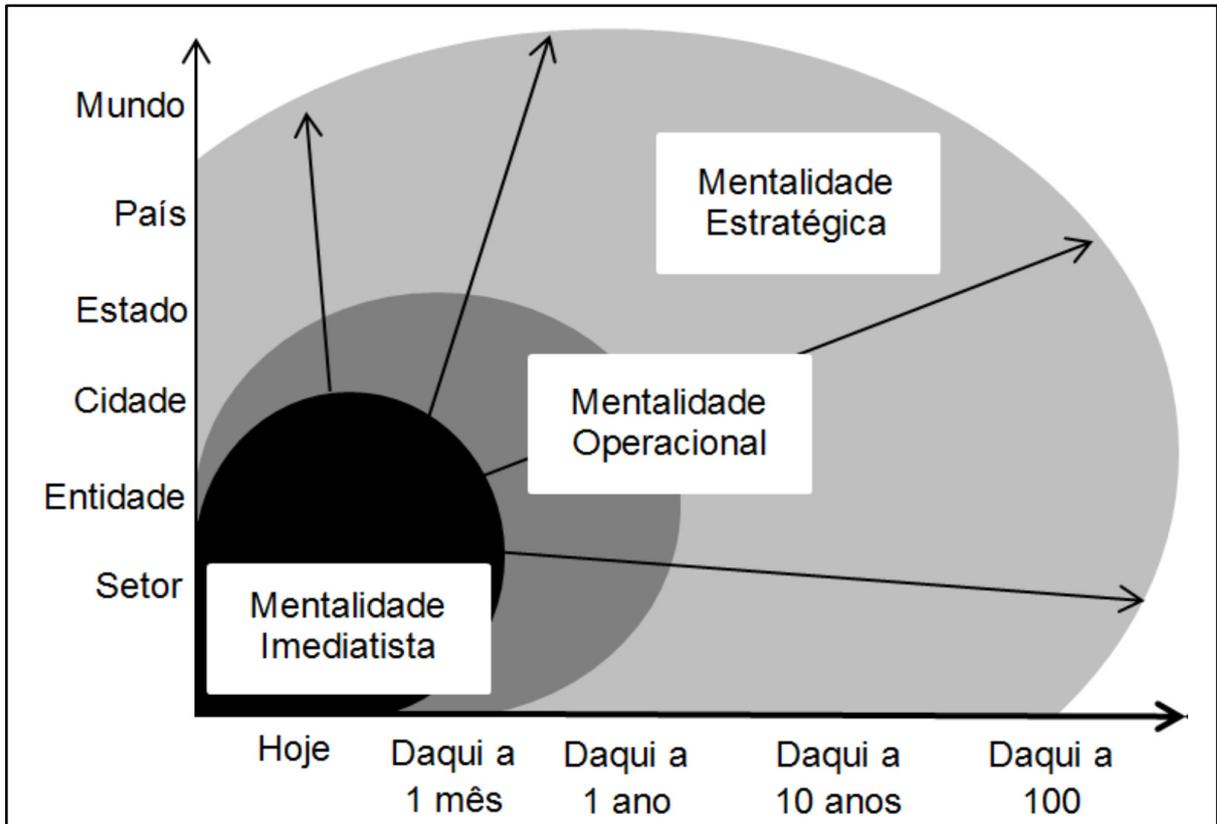
Oliveira (2008) procura diferenciar o conceito de planejamento de plano. O planejamento é um processo que busca o alcance de uma situação futura de maneira eficaz, eficiente e efetiva, com a melhor concentração de esforços e recursos pela empresa. O plano:

Corresponde a um documento formal que se constitui na consolidação das informações e atividades desenvolvidas no processo de planejamento; é o limite da formalização do planejamento, uma visão estática do planejamento, uma decisão em que a relação custos versus benefícios deve ser observada. (2008, p. 4)

Costa (2012) também traz contribuições ao classificar a mentalidade dos dirigentes em relação ao futuro de três maneiras, sendo a mentalidade imediatista, a operacional e a estratégica. A mentalidade imediatista visualiza o que irá ocorrer no espaço de um mês e apenas aquilo que se passa dentro da organização. A mentalidade operacional baseia-se em fatos do cotidiano e em demandas para que tudo ocorra normalmente, e o espaço temporal é de doze meses. A mentalidade

estratégica possui visão do futuro, em um espaço de cinco a dez anos e sob uma perspectiva global. A Figura 4 evidencia essas contribuições do autor.

Figura 4 – Mentalidade imediatista, operacional e estratégica



Fonte: Costa (2012, p. 15).

Para Almeida (2010, p. 5), o conceito de “planejamento estratégico é uma técnica administrativa que procura ordenar as ideias das pessoas, de forma que se possa criar uma visão do caminho que se deve seguir (estratégia)”. Após a ordenação das ideias, organiza-se as ações, implementando o plano estratégico para que se caminhe na direção pretendida, sem desperdício de esforços. Na concepção de Pereira (2010, p. 47),

Planejamento estratégico é um processo que consiste na análise sistemática dos pontos fortes (competências) e fracos (incompetências ou possibilidades de melhorias) da organização, e das oportunidades e ameaças do ambiente externo, com o objetivo de formular (formar) estratégias e ações estratégicas com o intuito de aumentar a competitividade e seu grau de resolutividade.

Complementando, Oliveira (2008, p. 4) entende que o “planejamento estratégico corresponde ao estabelecimento de um conjunto de providências a serem

tomadas pelo executivo para uma situação em que o futuro tende a ser diferente do passado. ”. Para Almeida (2010), o planejamento estratégico não indica como administrar o dia a dia do trabalho, mas mostra como estruturar ações, ajudando os gestores a organizarem suas ideias e direcionar suas ações.

Oliveira (2008, p. 18) lembra que o planejamento estratégico afeta toda a organização, propondo estratégias, objetivos e ações com perspectivas de longo prazo, e que:

São, normalmente, de responsabilidade dos níveis mais altos da empresa e diz respeito tanto à formulação de objetivos quanto à seleção dos cursos de ação a serem seguidos para sua consecução, levando em conta as condições externas e internas à empresa e sua evolução esperada. (2008, p. 18)

2.3 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

A prática do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI existente no Brasil pode ser considerado uma novidade, que só veio ser exercitado a partir da segunda metade da década dos anos 2000. Considerando que a educação superior no Brasil, com a criação das primeiras universidades, completou no mesmo período aproximadamente um século, o PDI ainda engatinha na realidade brasileira. Suas origens estão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), que institui em seu artigo nono a necessidade de avaliação da educação superior pela União, que deve baixar normas gerais para assegurar o processo nacional de avaliação, especificando critérios para a autorização, o reconhecimento, o credenciamento, a supervisão e a avaliação contínua de cursos e estabelecimentos de Instituições de Educação Superior – IES.

Nesse artigo, ganha destaque a avaliação, que ao determinar a avaliação da educação superior, traz como consequência a avaliação das instituições de educação superior, vinculando os resultados das avaliações institucionais às autorizações, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação contínua dos cursos e estabelecimentos. De modo a detalhar as ações da avaliação, regulamentando o referido artigo da LDB, foi aprovado a Lei Federal nº 10.861, em 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (BRASIL, 2004). Em seu escopo, o SINAES busca melhorar a qualidade da educação superior brasileira

por meio da avaliação das instituições de educação superior, cursos de graduação e desempenho acadêmico.

É nesse contexto que surge o PDI, quando o SINAES (BRASIL, 2004) torna obrigatória a prática do Plano de Desenvolvimento Institucional para que as instituições de educação superior possam ser avaliadas em qualquer etapa de suas existências. O detalhamento mínimo do que deve constar no PDI foi discriminado pelo decreto presidencial nº 5.773, de 2006 (BRASIL, 2006), além de outras normativas como portarias do Ministério da Educação - MEC e resoluções do Conselho Nacional de Educação - CNE.

Elaborado para um período de cinco anos, o PDI é definido pelo MEC (BRASIL, 2007, s/p) como um

[...] documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver.

Apesar de obrigatório, o MEC permitiu que a construção do PDI fosse livre, garantindo às instituições o exercício de suas criatividade e liberdades no processo de sua elaboração (BRASIL, 2007). Entretanto, dez eixos temáticos devem estar presentes no documento, por serem tomados como referenciais das análises subsequentes a serem realizadas pelo MEC (BRASIL, 2007), e que contempla os requisitos mínimos estabelecidos no decreto presidencial, sendo:

- a) Perfil institucional;
- b) Projeto Pedagógico Institucional – PPI;
- c) Cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e dos cursos (presencial e a distância);
- d) Perfil do corpo docente;
- e) Organização administrativa da IES;
- f) Políticas de atendimento aos discentes;
- g) Infraestrutura;
- h) Avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional;
- i) Aspectos financeiros e orçamentários; e
- j) Anexos, que deve conter o regimento ou estatuto da IES.

Muriel (2006, p. 61) apresenta como conceito para o PDI: [...] como o próprio nome já diz, é um plano, uma programação para que a Instituição de Ensino possa crescer ou fortalecer-se em sua atuação, de acordo com sua missão institucional, objetivos, estratégias e planos de ação que envolve não apenas o setor administrativo, mas também o setor acadêmico. O PDI visa desenvolver a Instituição.

Martins (2006) reforça esse entendimento, ao afirmar que o PDI não deveria ser encarado pelas IES como uma mera formalidade burocrática, mas como uma oportunidade para conhecerem seus perfis institucionais, traçarem suas verdadeiras vocações acadêmicas e interligá-las com suas relações regionais e nacional. É uma oportunidade para repensar as condições das instituições enquanto fornecedoras de serviços educacionais, reavaliando suas ações a partir de questionamentos a serem respondidos, como os apontados por Muriel (2006, p. 45):

Como estão nossos cursos? Quem é o usuário de nossos serviços? Como está trabalhando nosso corpo técnico-administrativo? Qual é o envolvimento dos professores na organização didático-pedagógica dos cursos? Será que estamos oferecendo um ambiente adequado ao trabalho docente? Como anda a nossa comunicação? Será que estamos nos comunicando bem? Será que estamos ouvindo o que estão nos dizendo?

Para não virar um documento de gaveta, o Estado possui mecanismos de cobrança para o cumprimento do conteúdo do PDI, pois, conforme exposição de Martins (2006), as instituições devem contemplar no PDI enviado às instâncias competentes, uma análise do cumprimento das metas estabelecidas no PDI anterior, sendo que suas ações e realizações são avaliadas periodicamente.

Na visão de Muriel (2006), essa mudança na área da educação começou a partir de sua expansão, e o que antes era um setor que não estava habituado a fazer planejamento, com o aparecimento das dificuldades de gestão cada vez mais acentuadas, começou-se a planejar. Entende que foi o mercado competitivo que ditou as regras para se levar a sério o PDI. Antes da expansão, o cenário da educação superior apontava para uma demanda maior do que a oferta, e o planejamento como ferramenta de gestão não se impunha como algo necessário à sobrevivência das IES.

2.4 Relação entre o PDI e o Planejamento Estratégico

O modelo de PDI proposto pelas legislações apresentadas e pelo MEC não pode ser considerado planejamento estratégico, pois com base nas literaturas apresentadas por Oliveira (2008), Almeida (2010), e Pereira (2010), esse modelo, não contempla a maioria dos itens que compõe um planejamento estratégico, como os informados por Pereira (2010, p. 56):

[...] declaração de valores; missão; visão; fatores críticos de sucesso; análise externa (oportunidades e ameaças); análise interna (pontos fortes e fracos); matriz FOFA; questões estratégicas; estratégias; e ações estratégicas.

A LDB (BRASIL, 1996), a Lei do SINAES (BRASIL, 2004), o decreto presidencial que regulamenta o SINAES (BRASIL, 2006) e a própria orientação do MEC (BRASIL, 2007) para a elaboração do PDI, não fazem referências para a estratégia ou planejamento estratégico, confirmando que o Plano de Desenvolvimento Institucional não é sinônimo de planejamento estratégico.

Enquadrando o PDI nas funções de uma organização delineadas por Fayol, e que constam na Figura 1 (MAXIMIANO, 2012), o mais próximo que o mesmo chegaria é na função administrativa Planejamento. Entretanto, apesar do modelo baseado nas legislações não poder ser caracterizado como planejamento estratégico, não há impedimentos de que, a prática das instituições de educação superior, o utilizem com esse fim. Conforme já apresentado, o MEC deixou a elaboração do PDI livre, desde que contenha no mínimo os itens dispostos. Dessa forma, além de atender as legislações, o PDI poderá contemplar os itens informados por Pereira (2010).

É interessante destacar que o PDI possui algumas características que são encontradas também no planejamento estratégico, apesar de essas características não serem suficientes para caracterizar o PDI como estratégico. Entretanto, contribui e serve de estímulo para que as instituições de educação superior avancem para torná-lo um planejamento estratégico. A primeira característica é a participação, pois para o PDI ter respaldo junto aos professores, técnico-administrativos e acadêmicos, tornando viável a sua implantação na instituição, Cardoso (2006) explica que é fundamental a participação desses agentes no processo de elaboração. No entanto, conforme apontando na pesquisa do autor, em geral as instituições não tornam o processo de elaboração do PDI participativo, sendo baixa e às vezes inexistentes. A

desarticulação entre quem planeja e quem implanta as ações do plano é uma das principais barreiras a serem quebradas pelos gestores das IES.

Outra característica do PDI é a coesão interna entre setores e atividades, a forma como se inter-relacionam. Cardoso (2006) explica que, enquanto plano, o PDI deve servir para toda a instituição, buscando a integração dos diversos setores organizacionais, das dimensões e dos níveis de planejamento (estratégico, tático e operacional). O trabalho do autor indica, entretanto, que a prática das IES é o contrário, sendo outra barreira a ser vencida.

Ainda segundo autor, um aspecto importante em qualquer organização é o princípio do planejamento permanente, que em tempos de ambiente turbulento, torna qualquer plano ultrapassado ao longo do tempo, seja em virtude das manobras dos concorrentes, ou das intervenções governamentais. Cardoso (2006) encontrou em sua pesquisa que muitas IES estão revisando seus PDI apenas no prazo legal de existência do próprio plano, ou seja, de cinco em cinco anos, e não a partir da percepção de necessidade de ajustar-se ao ambiente incerto e descontínuo da educação superior brasileira. O autor explica que por parte do MEC, o gestor pode reconstruir o PDI permanentemente, pois se esperar cinco anos, o plano tende a ficar inadequado no contexto em que a IES está inserida.

Muriel (2006) acrescenta que a elaboração do PDI e das estratégias que nele constam depende muito da visão empreendedora da equipe que o elabora. A autora explica que os gestores do setor educacional normalmente possuem muitos conhecimentos na área da educação, mas pouco ou nenhum sobre gestão, trazendo limitações a uma adequada elaboração e implementação do PDI. Pesquisa elaborada por Cardoso (2006) aponta que (1) a participação dos membros no PDI é baixa ou inexistente; (2) o plano não é integrado em suas dimensões e nos três níveis; e (3) não há periodicidade constante em sua atualização.

Apesar de não possuir um caráter estratégico e ter algumas limitações, Cardoso (2006) conclui que o impacto do PDI sobre as IES é positivo, e quanto maior a cultura de planejamento e maior absorção pelos gestores dos conhecimentos sobre as técnicas de utilização dessa ferramenta, melhor estará a instituição, e por consequência, a educação superior brasileira. Deixa-se uma cultura de gestão retroativa para uma cultura proativa.

2.5 Planejamento Estratégico Universitário

Fathi e Wilson (2009) explicam que como qualquer empresa, as universidades também devem utilizar o planejamento estratégico, por ser fundamental para que as instituições cresçam e prosperem. Lerner (1999) entende que as universidades são levadas a participar do processo de planejamento estratégico por uma variedade de forças, que incluem o aumento da demanda por educação superior, possibilidades de diminuição de repasse de recursos do governo e mudanças no perfil dos estudantes.

Complementando, Machado (2008) acredita que as instituições enfrentam muitos problemas nos dias atuais, como a dificuldade em ocupar todas as vagas oferecidas pelo vestibular, a falta de relacionamento com os alunos, a falta de medição de desempenho com critérios mais objetivos, a falta de perspectivas claras de futuro, a distância do mercado empregador, a distância da comunidade em que está inserida e a insatisfação interna. Para o autor, uma das formas de melhorar esses problemas passa pela confecção de um planejamento estratégico.

Ao longo dos anos, as universidades americanas têm experimentado e testado várias técnicas para o desenvolvimento de um planejamento estratégico abrangente, segundo Fathi e Wilson (2009). Os planos escolhidos muitas vezes fazem a combinação com os modelos empresariais, para então criar outro mais customizado e eficaz. Lerner (1999) acrescenta que esses modelos customizados devem:

- criar um quadro para determinar a direção que a universidade deve tomar para atingir um futuro desejado;
- permitir que todos os grupos universitários possam participar e trabalhar em conjunto para a concretização dos objetivos delineados;
- trazer a visão de todos os participantes, incentivando-os a refletir criativamente sobre a orientação estratégica da universidade;
- permitir que o diálogo entre os participantes melhore a compreensão da visão da universidade, promovendo um sentido de propriedade do planejamento estratégico;
- alinhar a universidade com o seu ambiente externo.

Devido as características peculiares de uma universidade, Lerner (1999) acredita que o planejamento estratégico leva vários anos para ser institucionalizado, e a organização aprender a pensar estrategicamente. Essas peculiaridades das universidades foram retratadas por Melo (2002, p. 62) como incoerentes:

Considerando que as universidades são organizações que se constituem como centros produtores e transferidores do conhecimento e este se constitui

uma variável fundamental mutável, parece haver incoerência entre a estrutura das universidades (conservadora e centralizadora) e as características do conhecimento (inovador e transformador).

Para Melo (2002), o contexto social em que as universidades se inserem acarreta o aparecimento de distintos e extremos setores, que apresentam opiniões divergentes, constituindo em um conservadorismo exacerbado contra ideias revolucionárias. Quando essa situação é transportada para a estratégia das universidades, Mintzberg (1985) explica que parece haver coleções de estratégias pessoais, com quase nenhuma visão perceptível central, muito menos planos interligando-os, ocorrendo a mesma situação em hospitais.

De acordo com Mintzberg (1985), isso ocorre porque estratégias alheias tendem a se proliferar em organizações de peritos, refletindo a complexidade dos ambientes que eles enfrentam e consequente necessidade de um controle considerável por esses peritos sobre o seu próprio trabalho. Cada perito persegue o seu próprio método de estratégias de atendimento ao paciente, objeto de pesquisa, estilo de ensino. De acordo com o autor as estratégias alheias podem ser deliberadas ou emergentes para os atores envolvidos, embora sempre emergente a partir da perspectiva da organização em geral.

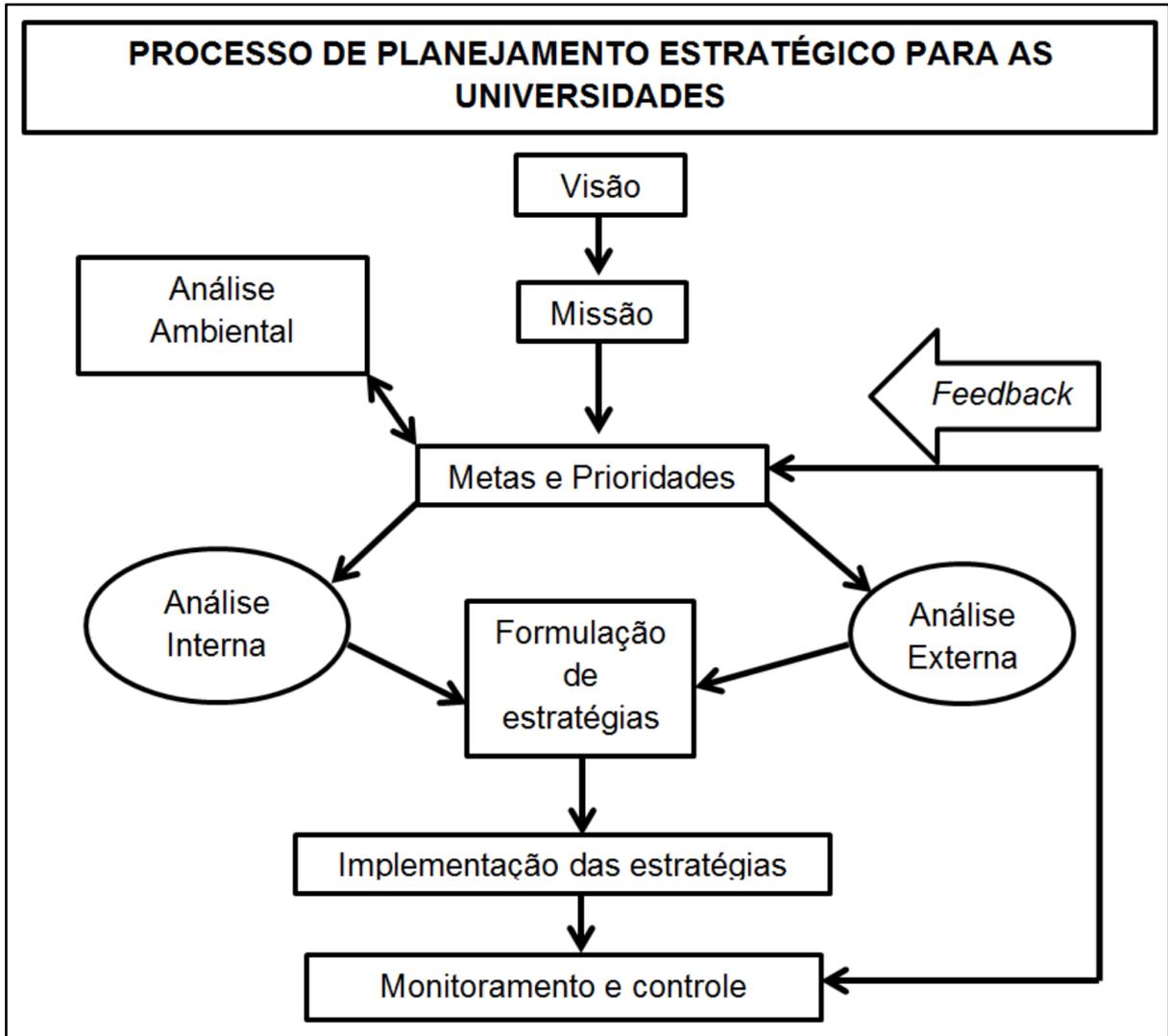
Ansoff (1987) segue o mesmo raciocínio quando considera a dimensão político-social. Em certas organizações, o poder é distribuído entre vários grupos, sendo que nenhum grupo é poderoso o suficiente para forçar sua vontade sobre o resto. Como resultado, as lutas de negociação e poder são os mecanismos por meio do qual as escolhas são feitas, devido à multiplicidade de culturas, cada uma com seu próprio mapa da realidade, normas e valores. Não há acordo sobre objetivos comuns para a organização, levando a um comportamento comumente observável em burocracias governamentais e em universidades.

Apesar dessa complexidade, Fathi e Wilson (2009) e Lerner (1999) entendem ser possível construir um planejamento estratégico em universidades. Ambos os autores coincidiram em suas propostas de modelo a ser seguido por essas instituições, que em linhas gerais, é similar à estrutura proposta por Pereira (2010). As etapas do processo de planejamento estratégico universitário sugeridas por Fathi e Wilson (2009) podem ser visualizadas na Figura 5.

Complementarmente, Lerner (1999) sugere como etapas para o planejamento estratégico universitário, o estabelecimento da (1) visão e missão, (2) análise

ambiental, (3) análise dos fatores críticos de sucesso, (4) *benchmarking*, (5) programação estratégica, (6) definição da avaliação periódica da estratégia, (7) revisão do planejamento estratégico e (8) pensamento estratégico.

Figura 5 – Processo de Planejamento Estratégico Universitário



Fonte: Adaptado de Fathi e Wilson (2009).

Tanto Lerner (1999), quanto Fathi e Wilson (2009) chamam a atenção para que o conteúdo qualitativo dos itens do planejamento estratégico universitário absorva a diversidade existente na universidade, em especial os aspectos acadêmicos e pedagógicos.

3 INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR

As Universidades, seja por tradição ou pela importância quanto à produção e transmissão de conhecimento, são as instituições mais chamadas pela sociedade a acompanhar as transformações da vida humana, decorrentes das mudanças de paradigmas que se instalam em cada tempo. Esse fato requer das instituições e profissionais do Ensino Superior, adequações e atualizações constantes, que visem ao acompanhamento não somente dos avanços específicos de suas áreas de conhecimento, como também das novas demandas sociais que emergem em função da busca pelo conhecimento. Todos querem possuí-lo, todos querem fazer parte da disputa pelo saber, e enfim, todos querem desfrutar dos resultados que sua obtenção proporciona.

No final do século XX, configura-se, um mundo que sofre as consequências de sua modernização, enquanto acelera-se o ritmo das invenções tecnológicas, intensificam-se os conflitos entre poderes e se manifestam com mais forças as reivindicações por igualdade e inclusão social, seja pela condição de pobreza ou por diferenças físicas e cognitivas. Nesse novo contexto se configura um novo paradigma decorrente de uma nova mentalidade que pouco a pouco vem ganhando espaço por sua coerência com as ansiedades humanas por igualdade e liberdade, a educação acompanha todas essas mudanças paradigmáticas, já que se insere e age sobre todo o contexto social.

Nessa nova concepção que se instala, grandes debates e discussões surgem, chamando a atenção das universidades para atualizar suas funções e finalidades, que precisam objetivar e disponibilizar agora, espaços amplos de acesso a todos indiscriminadamente. Enquanto disseminadoras do conhecimento produzidos pelos diversos campos do saber, as universidades precisam estar atentas às demandas que surgem com a apropriação desses saberes que por sua vez se modificam de acordo com as necessidades exigidas em cada tempo. Hoje são mantidos os padrões e valores fundamentais da ciência, porém à construção de seus conhecimentos foi adicionada outra dimensão, que considera o indivíduo enquanto ser ativo e participativo tanto no ensino como na aprendizagem.

A realidade dos alunos se constitui como ponto de partida para a construção de metodologia eficazes que realmente garantam a aprendizagem dos conteúdos, os

quais se constroem na junção entre ciência, realidade social e especificidades físico-cognitivas dos alunos para sua obtenção.

As universidades precisam reconhecer que as experiências comuns construídas no dia a dia de seus alunos é que vão determinar o tipo de apreensão que terão dos conhecimentos científicos propostos por seus currículos.

Alunos que possuem limitações físicas caracterizadas por deficiência sensoriais ou motoras, exigem das instituições de ensino superior, bem como de seus profissionais, um olhar diferenciado que tenham como princípio a construção do conhecimento a “todos”, mesmo que para este fim essas instituições se sintam desafiadas, despreparadas e até mesmo incrédulas em relação ao sucesso desses alunos.

É preciso que essa prática inclusiva se mostre sensível às diferenças existentes dentro no universo acadêmico, e que as Instituições de Ensino Superior (IES), no caso dessa pesquisa, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), implemente ações para a efetivação dos direitos dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Para que essa prática se efetive, precisa-se que adote uma política de inclusão realmente sensível às diferenças.

[...] pensar ou falar em “inclusão escolar” [e por que não em educação superior] de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais não significa apenas referir-se ao acesso e permanência dos mesmos no ensino regular [e também na educação superior], mas também lhes oferecer oportunidades de participação de forma a favorecer o desenvolvimento de suas reais potencialidades, respeitando seus limites e condições [...] (GRANEMANN, 2005, p. 18, inclusão nossa).

A inclusão destes alunos no Ensino Superior é um direito e estudos tem demonstrado como as universidades precisam se organizar para lhes oferecer condições acessíveis, tanto no ingresso, na permanência com sucesso em sua graduação. A chegada de alunos com Necessidades Educacionais Especiais aos cursos de graduação das universidades públicas tem revelado a necessidade emergencial que os aspectos educacionais relacionados ao processo de atendimento acadêmico deste grupo sejam trazidos ao debate, buscando oferecer condições mínimas de acesso e permanência dessa população no meio universitário (DECHICHI; SILVA; GOMIDE, 2008, p. 338).

Cabe frisar que “acesso” é compreendido não só ao ingresso à universidade, por meio de um processo seletivo inclusivo, onde foram atendidas às necessidades

dos alunos com deficiência, mas, sobretudo, a permanência com sucesso desse aluno na instituição, no qual ofereçam subsídios que garantam condições adequadas para a inclusão com sucesso do curso. Portanto, acesso implica processo de mudança, e está relacionado a criar condições legais e direitos igualitários (MANZINE, 2008).

As Instituições de Ensino Superior enfrentam desafios crescentes com a democratização do ensino e o ingresso de alunos com deficiência, pois apesar das inúmeras discursões e pesquisas sobre esta temática, falta instrumentos básicos que favoreçam a sua prática. Esses desafios fazem referência, principalmente, a garantia do acesso da pessoa com deficiência na Educação Superior, a oferta de um ensino de qualidade, em igualdade de condições com as demais pessoas e a promoção de um ambiente onde ela tenha suas diferenças culturais, sociais e individuais respeitadas.

O acesso para a pessoa com deficiência na Educação Superior se divide em dois estágios, ambos desafiadores. O primeiro refere-se ao concurso vestibular e o segundo se inicia com a entrada do aluno na instituição, sendo possível afirmar que este é o momento em que ele estará sujeito a grandes adversidades provindas de uma instituição que ainda não se preparou adequadamente para garantir a sua permanência em condições de ensino justas.

Esta situação exige que sejam tomadas as providências, sob pena de entrarmos em um processo que muito bem poderíamos caracterizar como “inclusão excludente”, onde alunos e alunas entram pela porta da frente (via vestibular ou outros processos seletivos), mas de dentro há pouco ou nada a se oferecer. Somos “hospedeiros”, cuja casa não se encontra em condições de receber culturas, identidades e alteridades distintas do modelo de normalidade constituído social, cultural, linguística e historicamente (THOMA, 2006, p.01).

Thoma (2006) segue afirmando que não há como negar que as exigências são muitas e que não basta apenas a boa vontade de alguns. Inclusão exige rupturas e a busca de alternativas viáveis, pois também é certo que todos têm o direito de alcançar maiores índices de escolarização e uma política precisa ser urgentemente pensada para isto.

Percebemos que as Instituições de Ensino Superior precisam passar por uma transformação no sentido de adequar as condições de ensino a realidade vivenciada pela pessoa com deficiência, de modo a satisfazer e acompanhar as mudanças que vem acontecendo na sociedade no que diz respeito a inclusão.

A Universidade é um espaço complexo, com grande potencial para exercer a transformação da sociedade, pois ao mesmo tempo em que fortalece as relações sociais e é responsável pelo desenvolvimento do conhecimento técnico-científico, ela forma o homem para o mundo do trabalho e se constitui como um espaço de discussão de questões relacionadas à sua própria formação e à formação da sociedade. Sendo assim:

O ambiente universitário, apesar de focar a formação profissional, também é responsável pela formação global do sujeito e deve resgatar conceitos, adaptar-se às necessidades apresentadas pela comunidade discente, proporcionando a construção da qualificação profissional e pessoal (MOREIRA, 2009, p.227).

Nesse contexto, podemos considerar que devido ao grande papel exercido pela Universidade como formadora de profissionais, ela deve ser a instituição mais qualificada para orientar os indivíduos quanto as práticas inclusivas. Entretanto, de acordo com Santos (2003) é comum as queixas de alunos com relação a prática pedagógica de professores universitários, ou ainda, a respeito da forma excludente, preconceituosa e seletiva do sistema universitário.

Já para Moreira (2005) não se trata de considerar a Universidade como um espaço de segregação e exclusão, mas sim, como um local que apesar das incontestáveis contribuições para a formação intelectual, tem encontrado inúmeras dificuldades para efetivar uma educação pautada nos critérios inclusivos e democráticos.

É importante ressaltar que a inclusão não se refere apenas a inserir a pessoa com deficiência no Ensino Superior, é preciso repensar em todos os aspectos que envolvem a Universidade e que podem trazer alguma limitação para o aluno, dentre eles, a formação dos professores universitários que a princípio não possuem formação específica na área da inclusão, na estrutura física e nos equipamentos técnicos que o aluno venha precisar para efetuar seus estudos na instituição. Vale destacar que mais que a arquitetura, o currículo e as atividades, o ambiente universitário deve ser verdadeiramente acolhedor, onde o respeito à dignidade do ser humano seja não apenas discutida, mas exercitada diariamente por toda a comunidade universitária (MACHADO, 2008).

É preciso acabar com as práticas pontuais e limitadas de inclusão, realizadas por obrigação ou pela boa vontade dos docentes. A pessoa com deficiência deve ser

considerada por meio de seu próprio valor, um ser de relações que é capaz de aprender independentemente de características físicas, sociais ou culturais. Pensar dessa forma, de acordo com Silva; Rodriguez (2008) é acreditar no potencial e na capacidade de aprender e produzir da pessoa com deficiência, é de fato admitir a existência do princípio da universalização.

Segundo Machado (2008, p.48) “a inclusão precisa ser vivenciada e construída, na Universidade, nas pequenas ações do dia-a-dia, abrangendo os direitos e os deveres, gerando compromisso, responsabilidade e participação”. Assim, em se tratando do atendimento às necessidades de *todo* e *qualquer* aluno, as atitudes de uma instituição de Ensino Superior devem enfatizar uma postura não só dos educadores, mas de todo o sistema educacional. Uma instituição de ensino com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a *todas* as diferenças individuais, inclusive as associadas a alguma deficiência – física, auditiva, visual, entre outras (SANTOS, 2003).

Além disto, Fortes (2005, p.85-86) diz que a universidade pode também ser a mola propulsora para criar, no meio acadêmico, práticas significativas de inclusão através dos seguintes fatores:

- da formação de recursos humanos, ou seja, de profissionais de ensino capacitados para atuar frente à diversidade do alunado, bem como para atender às suas necessidades específicas. Desta forma, poderá contribuir para superar a barreira do despreparo do professor para ensinar aos educandos que fogem aos padrões comuns, por apresentarem alguma deficiência;
- da produção de conhecimento por meio da pesquisa e nesta área, vários e valiosos trabalhos científicos têm sido elaborados em nosso país e que têm contribuído para oferecer dados concernentes à inclusão;
- da extensão a universidade pode desempenhar papel fundamental no assessoramento às escolas por meio de projetos de educação inclusiva com vistas à atualização de seus professores. É importante, também, orientar a própria comunidade universitária (docentes, alunos e funcionários), possibilitando-lhes o acesso a informações básicas sobre as pessoas com deficiência e sua inclusão, de forma a se tornarem, posteriormente, agentes multiplicadores desse processo.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

4.1 Acesso ao Ensino Superior

As finalidades do ensino superior são, estimular a criação cultural, o espírito científico e o pensamento reflexivo; formar graduados nas diferentes áreas de conhecimentos, aptos para a inserção em setores profissionais; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; prestar serviços especializados à comunidade e promover a extensão aberta à população (BRASIL, 1996). O ensino superior se sustenta no Ensino, Pesquisa e Extensão, ou seja, a produção do conhecimento, a experimentação e a atuação em projetos de extensão e/ou pesquisa são ações constantes da universidade.

O Ensino Superior requer do aluno comprometimento com os estudos, aproveitamento acadêmico, dedicação, participação, crescimento pessoal e amplitude do conhecimento. É evidente que a inclusão no Ensino Superior precisa garantir o melhor aproveitamento acadêmico dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

A Universidade tem como objetivo formar alunos bem preparados para desempenhar uma profissão e/ou para atuar no campo da pesquisa. É nesse cenário que pensamos a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, através das Instituições de Ensino Superior que dão conta dessa formação. As Instituições de Ensino Superior precisam oferecer as condições para que o aluno com sua limitação consiga ter o melhor aproveitamento acadêmico quanto aos demais.

No que diz respeito à inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior, ainda há muita dificuldade, pois quando se pensa no acesso, há várias etapas a cumprir para que esses alunos tenham condições iguais aos ditos “normais”, indo desde às condições físicas disponibilizadas na Instituição, até os materiais adaptados.

De acordo com Luz (2007) para quem é deficiente visual, concluir um curso universitário é uma verdadeira batalha, começando no acesso, quando apesar de existir lei que assegure que a prova seja elaborada com letras ampliadas para pessoas com baixa visão, e para o deficiente visual que utiliza o método Braille, a Resolução 2883/95 regulamenta sobre essas condições de realização das provas em processo

seletivo vestibular, isso muitas das vezes não ocorrem e a única opção é fazê-la oralmente.

Já prescreve orientações gerais quanto a adaptações de provas para o acesso de todos os alunos de acordo com as necessidades exigidas por cada deficiência, como consta no Art. 27 do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999:

Art. 27. As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência § 1º as disposições deste artigo aplica-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1999, p.22).

Segundo Brumer et al (2004) os deficientes visuais aprovados no vestibular, enfrentam outro tipo de dificuldade ao ingressarem nas Universidades, pois a bibliografia específica de seu curso é de uso restrito para justificar sua impressão em braile, ficando dependentes dos colegas em leituras, reprodução de trabalhos e provas, em muitos casos, esses serviços são pagos, e somente os que dispõem de recursos podem assumir esse custo.

A falta de material específico, segundo Luz (2007, p. 5) mesmo depois de matriculado, o deficiente visual não consegue independência para ler e estudar. E apesar de existir uma pequena bibliografia disponível em braile nas universidades, raramente possuem softwares de voz e programas que ampliam a tela dos computadores. Outro problema apontado, diz respeito ao não preparo da comunidade acadêmica para receber os deficientes visuais, pois muitas ainda estão em processo de adequação física para recebê-los, mas poucas possuem professores e funcionários capacitados a lidar com alunos cegos.

Portanto, as ações afirmativas são definidas como um conjunto de Políticas Públicas de Inclusão, visando combater a discriminação, bem para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado objetivando a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego (GOMES, 2003). São essas Políticas de Inclusão, juntamente com as ações institucionais que exercem grande importância no sucesso desses alunos, pois são elas que obrigam as Universidades a mudarem suas concepções a partir do convívio real com tais alunos, pois só assim é possível superar a descrença na capacidade intelectual desses alunos.

As instituições são representadas socialmente pelos seres humanos, e no caso das Universidades, os representantes políticos de nosso país, junto aos professores, tornam-se agentes diretamente responsáveis pelo acompanhamento dessas demandas, e por fazer cumprir na prática as discussões humanistas tão presentes nas discussões acadêmicas. Devido à importância dos aspectos políticos e administrativos para efetivação dessas práticas, centralizamos nossas reflexões aos avanços e limitações contidos nessas políticas, sob a perspectiva do público alvo dessa pesquisa, para que a Universidade acompanhe o processo de inclusão social tão propagados nos últimos anos.

Os processos que geram a exclusão, são alvos de muitos estudos que visam detectar e localizar, algo que ainda está arraigado, confuso e problemático nas Políticas de Inclusão. Quando nos deparamos com episódios que envolvem a exclusão na Educação Superior, geralmente buscamos compreender tais fatos ancorados no significado restrito da palavra inclusão, isto é, somente da palavra, uma mera preocupação em “colocar dentro”, e não do seu discurso das propostas das leis, dos fatos, das reais possibilidades de efetivação, esquecendo-nos de trazer à tona o porquê dessa política não se efetivar de fato, o motivo de não se cumprir o que a própria lei determina.

Nesse contexto, os deficientes visuais, que são alvo dessa pesquisa, tentam uma graduação na Educação Superior, lutam para que as leis na perspectiva inclusiva se efetivem, reivindicando a todo o momento os direitos decorrentes das suas necessidades e peculiaridades. Ações inclusivas que garantam os direitos sociais como, por exemplo, o direito à educação e ao trabalho, não são aplicados, nem colocados em prática a fim de que se possam buscar caminhos melhores e alternativas para que os deficientes visuais e todos aqueles que necessitam de atendimento especializado, possam realmente ser sujeitos e cidadão de direito. É importante ressaltar, que a Política de Inclusão se mostra sensível à diferença, mas as Instituições de Educação Superior, não implementam ações institucionais para efetivação dos direitos das pessoas com deficiência visual, e quando implementam, muitas das vezes não as cumprem. Se reunirmos diferentes estudos, leis e regulamentos referentes a essa temática, podemos desenvolver a discussão para responder a tal questão.

A partir de 1990, a expansão do Ensino Superior tornou-se uma questão presente nas ações e nos discursos políticos para democratização do ensino que

envolve um fator de crescimento e de desenvolvimento social. Os estudos e as ações governamentais sobre inclusão de alunos com Necessidade Educacionais Especiais ligado à educação básica avançaram, e como consequência, esses alunos alcançam cada vez mais aos níveis mais elevados de escolarização.

As Políticas Públicas no Brasil, enraizadas na legislação direcionadas a inclusão dos alunos com Necessidade Educacionais Especiais no Ensino Superior começaram a caminhar a passos curtos, no início da década de 2000, notamos uma tímida concentração de estudos que abordavam temáticas referentes à acessibilidade e às relações interpessoais e pedagógicas de alunos com deficiência no Ensino Superior (ALCOBA, 2008; FORTES, 2005; MAZZONI, 2003). Outros estudos foram envolvendo a questão da trajetória acadêmica de alunos com deficiência, os recursos didáticos e pedagógicos, a criação de serviços de apoio, um programa institucional para alunos com deficiência, as condições de acesso e permanência, os aspectos práticos do atendimento aos alunos com deficiência e a orientação para professores (MASINI; BAZON, 2005; FERNANDEZ, 2003; FERREIRA, 2007; PARRA; INFANTE, 2006; OLIVEIRA; SEIXA; ANJOS, 2004; PACHECO; COSTAS, 2006; PEREIRA, 2007; ROCHA; MIRANDA, 2009; SILVA *et al.*, 2006).

Com o aumento de matrículas de alunos com deficiência desperta para a necessidade de se instituir uma Política Inclusiva para fortalecer o ingresso e a permanência com sucesso destes alunos. Para isso, é necessário garantir o acesso aos recursos e apoios especializados, para que possam ter condições de igualdade. Desse modo, uma Política Educacional tem que privilegiar a promoção da Inclusão Educacional, a participação e a equidade de todos.

A dimensão política (administrativa) aborda o eixo do estabelecimento de uma política através de legislação e ações administrativas referentes ao sistema de ensino que seja voltado para a inclusão do aluno com Necessidades Educacionais Especiais em Instituições de Ensino Superior. Entendemos por política a junção de várias ações para garantir que a Instituições de Ensino Superior possa efetivar a inclusão de alunos com limitações.

4.2 Legislação e inclusão

Enquanto agência de produção de conhecimento, o papel da Universidade na construção da Educação Inclusiva é essencial. Cabe a ela elevar o potencial do

processo de inclusão por meio de pesquisas fundamentadas na realidade dos sistemas regulares, em busca de provocar reflexões que norteiem práticas diferenciadas em direção a uma maior coerência com os reais conflitos existentes nas instituições. A questão da pesquisa é levantada pela Declaração de Salamanca (1994), item 46:

Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. [...] Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração.

São muitas as leis que visam à inclusão das pessoas em todos os aspectos da vida social, econômica e política, até ao final da década de 1980 no Brasil não havia políticas públicas que amparassem a pessoa com deficiência. Só em 1986 foi criado a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), e a palavra inclusão só foi aparecer na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), apesar de estar na categoria de Políticas Públicas a CORDE não demonstrava ainda força em prol das pessoas com deficiência. Sua efetivação veio somente um ano após a publicação da Constituição Federal de 1988, como afirma Moreira et al. (2011, p. 03):

Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 é que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência passa a ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino e, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, a educação especial passa a ser concebida como uma modalidade de educação escolar.

De acordo com Silva (2000, p. 94), “A efetivação da atuação da CORDE se materializou apenas em 1989, com a Lei nº 7.853, que dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência, sobre as competências da CORDE e institui tutela jurisdicional dos interesses dessas pessoas. A lei estabeleceu as responsabilidades do Poder Público para o pleno exercício dos direitos básicos das pessoas com deficiência, inclusive definindo aspectos dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade”.

Na sua criação a CORDE estava ligada à estrutura da Presidência da República, mas transitou por vários Ministérios e Secretarias até o ano de 2003

quando passou a fazer parte da estrutura da Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH PR). O decreto 6.980 (BRASIL 2009) transformou a CORDE em Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que continuou na estrutura da CORDE. Em 2010 pelo Decreto 7.256 (BRASIL 2010) finalmente ganhou a nomenclatura de Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, sendo um órgão departamental da SDH PR.

Concomitante com esta reestruturação criou-se o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) com o decreto nº 3.076 (BRASIL, 1999) que é um órgão da Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Esse Conselho foi criado com a atribuição principal de garantir a implementação da Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência.

Apesar da força estrutural que o CONADE apresenta, até hoje esteve à frente apenas de duas Conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência e quatro Encontros Nacionais de Conselho de Direitos das Pessoas com Deficiência e da Campanha “Acessibilidade – Siga essa ideia no ano de 2011.

Atualmente, a inclusão é uma diretriz das Políticas Públicas, tanto em nível Federal, quanto do Estado e do Município. No âmbito Federal, dentre as iniciativas, damos destaque à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, de 1996, que descreve medidas, como no artigo 59 que trata dos sistemas de ensino assegurarem aos alunos com deficiência:

Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p.18); além de outros aportes jurídicos que serão tratados nessa dimensão.

Algumas Universidades brasileiras, já estão promovendo essa inclusão, disponibilizando equipamentos necessários para que os deficientes visuais possam utilizar na sua formação materiais digitados, livros em Braille, livros falados, e leitores voluntários para fazerem a leitura de livros e textos expressos. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu artigo 208, inciso III garante “atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. No caso a lei aborda, e muito bem, a questão do ensino regular, mas quem está hoje nessa modalidade de ensino provavelmente desejará ingressar nem uma Universidade. Se na maioria das vezes há muita desistência é porque não há

condições necessárias para que o mesmo possa dar continuidade aos estudos, ou há falta de incentivo.

A Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris, com apoio da Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1999, ao se referir às condições de igualdade tanto no ingresso quanto na permanência no ensino superior, no preâmbulo, explicita a seguinte diretriz:

Em todos os lugares a educação superior depara-se com grandes desafios e dificuldades relacionadas ao seu financiamento, igualdade de condições no ingresso e no decorrer do curso de estudos, melhoria relativa à situação de seu pessoal, (...) pesquisa e serviços de extensão. Relevância dos programas oferecidos, empregabilidade de formandos e egressos, e acesso equitativo aos benefícios da cooperação internacional (UNESCO, 1999, p. 24).

Esta diretriz expõe a questão do ingresso e da permanência em condições de igualdade para todos e, também, mostra a necessidade de se intensificar estudos que esclareçam outras formas de acesso, do qual chamamos a atenção para o acesso de alunos com deficiência visual. Neste sentido, destacamos algumas ações no Ensino Superior por parte do governo federal.

Nesse período o Ensino Inclusivo nas Universidades foi destaque nessas Políticas propostas pela UNESCO, apresentando, dentre outras, ideias importantes sobre a pesquisa e o acesso à Universidade:

(...) O acesso aos estudos superiores será igual para todos; (...) O Estado conserva uma função essencial no financiamento do ensino superior. O financiamento público da educação superior reflete o apoio que a sociedade lhe presta e dever-se-ia continuar reforçando, sempre mais, a fim de garantir o desenvolvimento deste tipo de ensino, de aumentar a sua eficiência e manter a qualidade e pertinência; (...) Promover, gerar e difundir conhecimento por meio da pesquisa [...] fomentar e desenvolver a pesquisa científica e tecnológica, ao mesmo tempo em que a pesquisa no campo das ciências sociais, das ciências humanas e das artes; (...) A educação superior deve fazer prevalecer os valores e os ideais de uma cultura de paz, formar cidadãos que participem ativamente na sociedade [...] para consolidar, num contexto de justiça dos direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz. (CASTELÕES, 2002, p. 2)

Entendemos a Educação Inclusiva na perspectiva da dimensão política por ser aquela que proporciona ao aluno com deficiência participar de todas as ações disponíveis nas Instituições de Ensino Superior, oferecendo opções de recursos didático-pedagógicos.

Diversas iniciativas no Brasil são relacionadas por Moreira, Bolsanello e Seger (2011):

a primeira iniciativa por parte do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), com relação ao aluno com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior se deu através da Portaria nº 1.793/94, que recomendava a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”

A segunda iniciativa ocorreu em 1996, por meio do Aviso Circular nº 277 MEC/GM que solicita das Instituições de Ensino Superior a viabilização de condições de acesso aos candidatos com deficiências em seus concursos vestibulares e que as Instituições desenvolvam ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais, de infraestrutura e de capacitação de recursos humanos, de modo que seja atendida uma permanência de qualidade a esses alunos.

Em 1999, é instituída a Portaria n.º 1.679/99 que trata dos requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Também foi aprovado o Decreto n.º 3.298/99 que estabelece às Instituições de Educação Superior a necessidade de adaptar as provas e conceder os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno com deficiência, inclusive tempo adicional para a realização das provas,

Em 2005 é lançado o “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior”, pelo Ministério da Educação, e está em vigência até a presente data. Nos dois primeiros anos (2005 e 2006) este programa objetivava principalmente criar possibilidades para que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) organizassem propostas de ações voltadas ao acesso ao Ensino Superior. Já a partir de 2007, passou a integrar as ações propostas pelo Plano do Desenvolvimento da Escola (PDE), criado pelo MEC para o aperfeiçoamento da gestão escolar democrática e inclusiva, e incentivar a criação e/ou fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas IES.

O “Programa Incluir” – Programa de Acessibilidade na Educação Superior visa propor, conforme o site do Ministério da educação (MEC):

Ações para garantir o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O Programa Incluir visa fomentar a criação e a consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2015).

O programa tem como objetivos:

- 1.1. Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior.
- 1.2. Promover ações para que garantam o acesso, permanência e sucesso de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES).
- 1.3. Apoiar propostas desenvolvidas nas Instituições Federais de Educação Superior para superar situações de discriminação contra esses estudantes.

- 1.4. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem;
- 1.5. Promover a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicações. (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2010, p. 52).

O “Programa Incluir”, foi desenvolvido pela Secretaria de Ensino Superior (SESU) em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP). O Programa é voltado para inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, em cumprimento a determinação do art. 24 do Decreto de nº 5.296, de 2004 (BRASIL, 2004):

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade público e privado, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

O Decreto de nº 6.571, de 2008, que determina acerca da estrutura de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior, Art. 3º, inciso VI, dispõe:

[...] estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior... § 3º os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência (BRASIL, 2008a, p.2).

Este documento propõe a criação de um espaço de acessibilidade, o qual marca politicamente na instituição sua atuação sobre a questão da inclusão na IES. Mas, como já dissemos, é preciso um conjunto de ações integradas para que a inclusão se efetive. Moreira (2005) diz que a inclusão de alunos com deficiência na universidade não pode ser tomada como sua única responsável, mas como parte integrante da implementação de políticas públicas que garantam apoio financeiro às ações e iniciativas neste contexto.

É importante destacar que:

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, evidencia que a transversalidade da educação especial no ensino superior deve ocorrer por meio de ações que desencadeiem o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Para tal, o planejamento e a organização de recursos e serviços para a viabilização da acessibilidade arquitetônica, das comunicações, dos sistemas de informação, dos materiais didáticos e pedagógicos devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a

pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008 apud MOREIRA, BOLSANELLO e SEGER, 2011).

Portanto, em linhas gerais, o Programa Incluir – Acessibilidade à Educação Superior (BRASIL, 2013) tem por objetivo promover a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior, assim como adequação arquitetônica para acessibilidade nos diversos ambientes das IFES – rampa, barra de apoio, corrimão, piso e sinalização tátil, sinalizadores, alargamento de portas e vias, instalação de elevadores, dentre outras; aquisição de recursos de tecnologia assistiva para promoção de acessibilidade pedagógica, nas comunicações e informações aos estudantes com deficiência e demais membros da comunidade universitária – computador com interface de acessibilidade, impressora Braille, linha Braille, lupa eletrônica, teclado com colmeia, acionadores acessíveis, dentre outros; aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico acessíveis; aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade.

O REUNI – Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais foi criado com o objetivo de criar condições para ampliar o acesso e a permanência no ensino superior, em nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e recursos humanos existentes nas universidades federais. Esse programa tem como meta global o prazo de cinco anos para que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) elevem gradualmente a taxa de conclusão de curso de graduação presencial, devendo alcançar a média de noventa por cento de titulação, que determina o aumento de quase cem por cento do número de alunos por professor na graduação, atingindo a média de dezoito alunos por professor.

O Plano Viver sem Limite (BRASIL, 2011) criado pelo Decreto 7.612, pela Presidência da República, reforça estas alegações, pela cartilha disponibilizada no site da Secretaria Nacional de Proteção da Pessoa com Deficiência. O programa disponibiliza, recursos para implantação do “Programa Nacional de Tecnologia Assistiva” e assim o define:

Para que o número de produtos de tecnologia assistiva disponíveis seja ampliado, é necessário o investimento em pesquisa. Com esse objetivo, o Plano Viver sem Limite determinou a implantação do Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva (CNRTA), que deverá orientar uma rede

composta por 20 núcleos de pesquisa em universidades públicas, a ser consolidada até 2014, para estabelecer as diretrizes e coordenar ações de desenvolvimento em tecnologia assistiva, bem como articular a atuação dos centros de produção científica e tecnológica do país. Ele ficará no Centro de Tecnologia e Informação Renato Archer, em Campinas. (BRASIL, 2011).

Este Decreto, dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, dentre os quais: garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; soluções de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. Dispõe sobre o Atendimento Especializado Educacional Especializado, prevendo estruturação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) visando à eliminação de barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com necessidades educacionais especiais.

O MEC propôs a criação desses programas de políticas sob a perspectiva da inclusão social e educacional no ensino superior, dando destaque ao Programa Incluir (BRASIL, 2005), e ao Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), (BRASIL, 2007). Esses programas consideram o apoio às pessoas com deficiências.

A partir da década de 1990, segundo Moreira, Bolsanello e Seger (2011):

percebemos que concomitante às legislações nacionais, inúmeras conferências internacionais começam a repercutir diretamente na educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. É nítido que o sistema educacional, a partir da década de 1990, está legalmente amparado no discurso inclusivo, nos princípios democráticos de igualdade, equidade e diversidade. No entanto, apesar da importância dos instrumentos legais, estes por si só não garantem práticas inclusivas na educação, muitas demonstrando distanciamento das proposições teóricas e legais. Do mesmo modo que a proposta da inclusão na educação básica precisa ter uma organização pedagógica planejada, devidamente financiada para assegurar os apoios e recursos físicos, humanos e materiais aos alunos com necessidades educacionais especiais, o ensino superior necessita das mesmas condições, conforme se verá no decorrer deste estudo.

As recomendações internacionais foram decisivas, segundo Odeh (2000, apud Moreira, Bolsanello e Seger, 2011):

para a criação de políticas públicas que visavam à inclusão na escola e que foram prontamente absorvidas pelos quadros legais dos países da América

Latina, embora sua regulamentação fosse acontecendo de maneira lenta e subjetiva, de acordo com as regras legislativas dos países. A consequência desse processo é uma “integração não-planejada”, que tem início na educação básica com o acesso dos alunos com necessidades educacionais nas escolas regulares.

Quanto a acessibilidade da pessoa com deficiência no espaço urbano, a Norma Brasileira (NBR) 9.050 foi a primeira norma técnica criada no Brasil pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – (BRASIL, 2004). Esta Norma foi regulamentada em 2004 que traz em seu principal objetivo critérios e parâmetros técnicos a serem observados quando do projeto, construção, instalação de adaptações de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos às condições de acessibilidade para pessoas com deficiência.

O Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999) ampara esta Norma e consolida as indicações da Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, conceituando a “acessibilidade” além das rampas, salienta direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência, em seu art. 2º: Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância, e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem sem bem estar pessoal, social e econômico.

No seu art. 4º caracteriza as “deficiências” em [...] I – deficiência física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho de funções; II – deficiência auditiva – perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras [...]; III – deficiência visual – acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campos visual inferior a 20º (tabela de Snellen), ou ocorrência de ambas situações; IV – deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e

limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptáveis [...]; V – deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências.

4.3 Ações Institucionais na UFMA

Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), podemos considerar a Resolução nº 499 - CONSEPE, de 31 de outubro de 2006, responsável pela implantação do Programa de Ação Afirmativa de Cotas para a Inclusão à Educação Superior de alunos negros, indígenas, deficientes e os de escolas públicas, a partir do Processo Seletivo Vestibular do ano de 2007. Aqui podemos destacar que essa ação institucional da Universidade Federal do Maranhão não se restringe apenas às pessoas com deficiência, mas envolve aqueles que historicamente foram excluídos do processo educacional brasileiro, tais como: o negro, o indígena e os pobres

Essa iniciativa foi discutida pela Universidade Federal do Maranhão conjuntamente com as Unidades Acadêmicas, com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e com movimentos sociais locais, e através Comissão Permanente de Vestibular – COPEVE, que aprovou esse Programa de Ação Afirmativa de Cotas.

Em 2009, três anos depois, em 17 de dezembro é aprovada pela Universidade Federal do Maranhão a criação do Núcleo Pró-Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação, através da Resolução nº 121 – CONSUN, órgão instituído pelo Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior (2005) do Governo Federal, o qual objetiva assegurar acesso e permanência às pessoas com deficiência na universidade, que de acordo com esta Resolução, o Núcleo terá por finalidade garantir o ingresso e acesso ao conhecimento às pessoas com deficiência na Universidade, através de suporte técnico e atendimento especializado. Com a criação do Núcleo Pró-Acessibilidade a UFMA passa a institucionalizar de forma mais efetiva uma política para essa demanda.

Conforme o site oficial do Ministério da Educação, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – INCLUIR visa propor:

Ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2015).

O Núcleo de Acessibilidade, órgão vinculado a Pró-Reitoria de Ensino, passou a funcionar efetivamente em 2010 com o objetivo de garantir o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na Universidade, através de serviços técnicos e profissionais especializados (RESOLUÇÃO nº 121, 2009).

O Núcleo de Acessibilidade busca alternativas de inclusão (acesso e permanência exitosa) à comunidade universitária com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), visando garantir essas condições de acesso, permanência, além da participação e aprendizagem, por meio de oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena, além de colaborar com as coordenações e com os departamentos dos cursos que atendem alunos com deficiência.

Atualmente o Núcleo de Acessibilidade (NUACE) é composto por uma coordenação, seis transcritores do sistema Braille, dez tradutores intérpretes de Libras, uma assistente social e um assistente administrativo. Esta equipe do NUACE busca que os discentes com Necessidades Educacionais Especiais tenham suas necessidades atendidas, bem como condições de superar os obstáculos postos e impostos, cotidianamente no âmbito de suas formações profissionais.

Os alunos com deficiência visual, aqueles que necessitam de condições específicas de atendimento, como os cegos e/ou com baixa visão, são os que mais demandam os serviços especializados do Núcleo de Acessibilidade. Para este alunado, o atendimento consiste em preparar o material para o acesso ao conteúdo acadêmico, por meio de ampliação ou mesmo conversão do texto em áudio para que possam ouvi-los a partir de software de leitura, além da transcrição para o Braille.

Ao ingressar na universidade esses alunos recebem um notebook, um gravador de voz e mais recentemente uma lupa eletrônica manual, a fim de acompanhar as atividades acadêmicas. Aos alunos com baixa visão, além da ampliação do material acadêmico, são disponibilizados, lupas eletrônicas portáteis e de mesa, bem como acesso a scanner, com a finalidade de auxiliá-los em suas atividades acadêmicas.

Além dessas ações aos alunos com necessidades educacionais especiais, o Núcleo de Acessibilidade promove ações de sensibilização da comunidade acadêmica acerca da educação inclusiva, através de ações institucionais internas, como palestras, seminários e minicursos, e ações institucionais externas, como participação em congressos, seminários, além do atendimento socioeducacional.

Levando em consideração que estes atos jurídicos mencionados anteriormente no atual contexto nacional e internacional, em que a Legislação Federal vigente favorece ao processo de inclusão, e que estes atos jurídicos devem ser acatados e postos em prática, não há como negar que o processo de inclusão existe, pela via legal. Isso, no entanto, não é suficiente para determinar àqueles que são incluídos a permanência com sucesso e conclusão com êxito de seus respectivos cursos. Além disso, cabe lembrar que os aparatos legais, por si só, não garantem a efetividade da inclusão, sendo, dessa forma, necessária mobilização por parte das instâncias competentes, no sentido de sensibilizar a comunidade acadêmica em direção ao cumprimento do que a legislação propõe, além de conscientizar alunos, professores e demais membros da universidade acerca das diferenças, de modo a possibilitar a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Chahini (2010) destaca que não se deve ficar restrito apenas a elaboração e aprovação de leis, é preciso que se trabalhe com ações que sensibilize e conscientize a sociedade acerca das especificidades da pessoa com deficiência, demarcando suas potencialidades e real inclusão em todos os segmentos da sociedade.

Ainda segundo autora, a Educação Inclusiva exige um repensar e rever de práticas educativas, sociais e interpessoais a fim de reduzir barreiras arquitetônicas, atitudinais, de comunicação e didático-pedagógicas, bem como os principais entraves que precisam ser superados pela educação, dentre esses: a desinformação, o desconhecimento de professores em relação ao potencial das pessoas com deficiência, o número excessivo de alunos em sala de aula, dentre outros.

Portanto, a inclusão no Ensino Superior é uma proposta bastante desafiadora, pois na perspectiva da Educação Inclusiva, como já foi citado anteriormente em diversas fontes, esteve voltada a educação básica exclusivamente, mas esse público alvo conseguiu chegar ao Ensino Superior, portanto, poucos estudos se apresentam referente à educação inclusiva no Ensino Superior.

Para Nunes *apud* Chahini (2013, p.39) “o conceito de acessibilidade extrapola as barreiras concretas da sociedade, passando a enfatizar o direito de ingresso, permanência e utilização de todos os bens e serviços sociais por toda a população”.

Daí a importância de se conhecer como a educação inclusiva está inserida na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), pois apesar de todo arcabouço jurídico-legal que fundamenta esta proposta social de educação inclusiva, enfrenta vários desafios, portanto, precisamos saber o que pensam e como agem os alunos com

deficiência visual em relação ao processo de inclusão nessa Instituição de Ensino Superior. Ressalta-se, portanto, a importância dessa formação ser de qualidade para esses alunos, pois conseqüentemente visando prepará-los ao mercado de trabalho, que exijam qualificação de todos os educandos. Dessa forma, a preparação da universidade para atender às necessidades e assegurar a inclusão do aluno com Necessidades Educacionais Especiais torne-se essencial. Seguindo essa temática, Pacheco e Costas (2006) afirmam

Para que se avance nessa direção, é essencial que os sistemas de ensino busquem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação – que, além do conhecimento da demanda, possibilitem a identificação, análise, divulgação e intercâmbio de experiências educacionais inclusivas – e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Além disso, as autoras apontam como fator primordial para a inclusão no Ensino Superior, a formação e capacitação dos docentes. Sobre essa questão, Carvalho et al (2008), em revisão de literatura, compilou dados que sugerem que a postura do professor universitário precisa pautar-se na prática reflexiva, indo além das políticas públicas, pois a inclusão educacional só poderá se efetivar quando houver clareza sobre a condição da pessoa com necessidades educacionais especiais, suas habilidades e fragilidades. Como afirmam Castanho e Freitas (2005), a qualificação do profissional no ensino superior como agente de inclusão exige conhecimentos que ultrapassam o científico, pois o docente irá se defrontar com incertezas, singularidades e conflitos de valores durante sua atuação, sendo, desse modo, essencial que tal profissional seja capacitado para enfrentar a realidade do contexto universitário.

Nesse sentido, Thoma (2006) coloca em questão a urgência de providências a favor da educação inclusiva, alertando para o risco da “inclusão excludente”, a qual possibilita acesso à universidade por meio de vestibular e outros processos seletivos, mas que após ingresso do aluno com necessidades educacionais especiais, nada oferece para que sejam atendidas essas necessidades. Na mesma direção, Vargas (2006) esclarece que a proposta de direitos iguais a todos só poderá ser colocada em prática a partir do reconhecimento da necessidade tratamento diferenciado aos alunos,

de acordo com suas demandas, no sentido de assegurar as necessidades educativas de um, de forma igualitária:

Pensar no diferente não significa unicamente atribuir ao sujeito mais ou menos capacidades e possibilidades. Significa, sim, deixar de lado parâmetros estabelecidos e trabalhar a partir do que seja 'diferente'; proporcionando, assim, atendimento especializado para aqueles que dele precisarem. (Vargas, 2004, p. 24 apud Vargas, 2006).

Diante dessa realidade, pontua-se a seguinte questão: as perspectivas de inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) existem de fato ou apenas se impõem por atos jurídicos e por ações sociais? Sob a perspectiva dos próprios alunos com deficiência visual pretende-se analisar e avaliar se as Políticas Inclusivas na UFMA estão se efetivando na prática

5 DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que completou, em 2016, 50 anos, tem como missão gerar, ampliar, difundir e preservar ideias e conhecimentos nos diversos campos do saber, propor soluções visando ao desenvolvimento intelectual, humano e sociocultural, bem como à melhoria de qualidade de vida do ser humano em geral, e situar-se como centro dinâmico de desenvolvimento local, regional e nacional, atuando mediante processos integrados de ensino, pesquisa e extensão, no aproveitamento das potencialidades humanas e da região e na formação cidadã e profissional, baseada em princípios humanísticos, críticos, reflexivos, investigativos, éticos e socialmente responsáveis.

O Núcleo de Acessibilidade da UFMA – NUACE, que tem por objetivo assegurar aos alunos com deficiência o acesso, permanência e conclusão dos cursos de graduação através de serviços técnicos e profissionais especializados, é composto por uma coordenação, 6 transcritores do sistema Braille, 10 tradutores intérpretes de Libras, uma assistente social e um assistente administrativo, como ilustra a Tabela 1.

Tabela 1 – Equipe Técnica do Núcleo de Acessibilidade (NUACE) da UFMA

PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS	QUANTITATIVO
Coordenação	01 (um)
Transcritores do sistema Braille	06 (seis)
Tradutores intérpretes de Libras	10 (dez)
Assistente social	01 (um)
Assistente administrativo	01 (uma)

Fonte: NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UFMA (NUACE)

Os atendimentos realizados pelo Núcleo são organizados considerando as principais necessidades e reivindicações dos alunos com deficiências, que atualmente concentram-se nas seguintes categorias: auditiva, física, intelectual, visual (baixa visão, cego e monocular). O acesso via cotas permite o ingresso de apenas um aluno por curso e por semestre, no campus da UFMA.

As ações pró-acessibilidade realizadas oferecem apoio a quatro projetos, em 2016, com recursos do Programa de Acessibilidade na Educação Superior – INCLUIR. A Universidade tem identificados 61 alunos com deficiência visual – 24 monoculares,

12 cegos e 25 com baixa visão – regularmente matriculados em cursos nas áreas de Ciências e Tecnologia, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas e Sociais em 2017.1. O total de atendimentos nesse segmento foi de 213.

Além disso, o Núcleo realiza atendimentos socioeducativos, informando os alunos sobre direitos sociais e acesso a políticas públicas, acompanhando suas principais demandas e elaborando laudos e pareceres sociais. Os atendimentos alcançam também os familiares. Apenas no primeiro semestre de 2016 foram realizadas 107 intervenções sociais.

Apesar do esforço e disposição da equipe técnica e do constante diálogo entre a equipe do Núcleo e os alunos com deficiência, alguns fatores dificultam essas ações, como o espaço físico inadequado, a carência de equipamentos, a insuficiência do Quadro de profissionais especializados e a inexistência de profissionais especializados na área da deficiência intelectual.

Considerando o quadro atual de alunos e o número de cursos existentes na UFMA, bem como o ingresso de pessoas com deficiência por cota (dois por ano em cada curso), a estimativa do número de alunos com deficiência na UFMA, para os próximos cinco anos está expressa na Tabela 2.

Tabela 2 – Estimativa do número de alunos com deficiência na UFMA

ANO	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Nº de alunos com deficiência	252	440	628	816	1004	1192

Fonte: PDI – UFMA – 2017-2021

6 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia é o elemento da pesquisa que sustenta o resultado, apresentando o caminho seguido pelo pesquisador, suas operações mentais e técnicas. Assim, a metodologia é composta pelas etapas percorridas até a produção do conhecimento científico. (GIL, 2014).

Para Lakatos e Marconi (2008, p. 46) “o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que permitem alcançar o objetivo, traçando um caminho a ser seguido, detectando os erros e auxiliando as decisões do cientista”.

6.1 Métodos e meios técnicos de investigação

A metodologia representa o conjunto de técnicas e de processos utilizados para execução da pesquisa, os objetivos específicos já deixam claro que tipo de pesquisa se fala. De acordo com Marconi e Lakatos (2007, p. 43) o procedimento metodológico se ramifica de acordo com o objetivo e procedimentos técnicos adotados. Portanto, adotou-se a pesquisa de análise exploratória, pois tem como finalidade “explorar ou examinar um problema ou situação para proporcionar conhecimento e compreensão e em seguida descritiva, definida por Gil (2014, p. 28), como aquela que “[...] tem por objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou relações entre variáveis”.

Quanto ao procedimento técnico, utilizou-se o estudo de caso, “[...] caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante outros tipos de delineamentos.” (GIL, 2014, p. 58).

Assim, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, pois permite a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. No mesmo sentido Flick (2009, p. 23) afirma que os:

aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes, no reconhecimento e análise de diferentes percepções, nas reflexões dos pesquisadores a respeito das suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento e também na variedade de abordagens e métodos.

A abordagem qualitativa tem como procedimento metodológico a entrevista semiestruturada. A pesquisa qualitativa considera a subjetividade dos indivíduos, por isso possibilita entrar em contato com um nível de realidade que não pode ser quantificada e permite, dessa forma, buscar o significado dos fenômenos estudados (MINAYO, 1999).

6.2 Universo e amostra

Universo ou população é o conjunto de todos elementos de uma região ou organização. Levando em consideração a dimensão física da Instituição, que possui diversos Câmpus localizados em oito diferentes municípios, apresentando dimensões diferenciadas, a finalidade da pesquisa e a exiguidade de tempo e recursos financeiros, escolheu-se delimitá-la para, apenas, os alunos com deficiência visual do Campus Cidade Universitária Dom Delgado (Campus São Luís), quantificados em 61 alunos, sendo 24 monoculares, 12 cegos e 25 com baixa visão. (GIL, 2014; UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2016).

Gil (2014, p. 90) esclarece que amostra é o “[...] subconjunto do universo ou população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população”.

A amostra foi constituída no total de 10 alunos com deficiência visual da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), dentre os diversos consultados, e que, assim, se dispuseram a participar desse estudo.

6.3 Coleta de dados

A coleta de dados, foi realizada por meio de um questionário contendo entrevistas semiestruturadas, aplicados diretamente aos alunos com deficiência visual, através de um roteiro contendo 34 perguntas objetivas. O questionário é definido como “[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam a investigação. ” (GIL, 2014, p. 109), com perguntas fixas. Aplicou-se, nos alunos com deficiência visual, questionário estruturado, que é o conjunto de questões objetivas submetidas aos investigados para a obtenção de respostas sobre percepções, crenças, sentimentos, valores, comportamentos etc. (GIL, 2014).

A escolha e a formulação das perguntas basearam-se no questionário encontrado na Dissertação de Doutorado em Educação de Thelma Helena Costa Chaini (2010), intitulada: *Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação* (ver ANEXO A).

6.4 Análise dos dados

A análise de dados se embasou nos prescritos de Minayo (2000): a) ordenação dos dados por meio do mapeamento (transcrição de dados, releitura de materiais, organização dos relatos e dados documentais); b) classificação dos dados por meio da leitura exaustiva e repetida dos textos, identificando os pontos relevantes e elaborando as categorias; c) análise final na qual se estabelece articulações entre os dados e os referenciais teóricos, respondendo às perguntas da pesquisa de acordo com os objetivos propostos.

6.5 Apresentação dos dados

Apresentam-se os dados por meio de gráficos. A utilização do percentual também compõe a apresentação dos dados por simplificar as informações e oportunizar comparações relativas entre as informações.

7 RESULTADO DA PESQUISA

Este capítulo é dedicado aos resultados da nossa pesquisa. Nele, descrevemos e analisamos dados obtidos através de entrevistas com os sujeitos do estudo – alunos com deficiência visual que participaram do nosso estudo, sujeitos centrais da pesquisa; e elementos associados ao ingresso e permanência deles na UFMA dentro e fora da sala de aula.

Apresentamos a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), discutindo, entre outras características, as ações institucionais inclusivas que tem tido lugar nessa instituição de ensino superior (IES), caracterizamos o ingresso desses alunos na UFMA, discutindo o atendimento especializado contemplado pelo Edital ao ingressar na UFMA, a percepção que os alunos com deficiência visual têm sobre o ingresso, acessível ou não, a experiência vivenciada durante a realização das provas e outras considerações.

Será analisado a questão da permanência dos alunos com deficiência visual na UFMA, a lógica subjacente à organização dessas partes apoia-se na consideração de perspectivas micro e macro de análise da inclusão nessa IES. A perspectiva micro refere-se à situação de ensino-aprendizagem em sala de aula e a perspectiva macro refere-se à situação de educação e/ou formação universitária na instituição UFMA, de uma forma geral. Através de abordagem sistemática das características dos professores e das práticas pedagógicas em sala de aulas, focalizamos alguns elementos que podem ser favoráveis ou não inclusão dos alunos com deficiência visual neste âmbito da formação universitária.

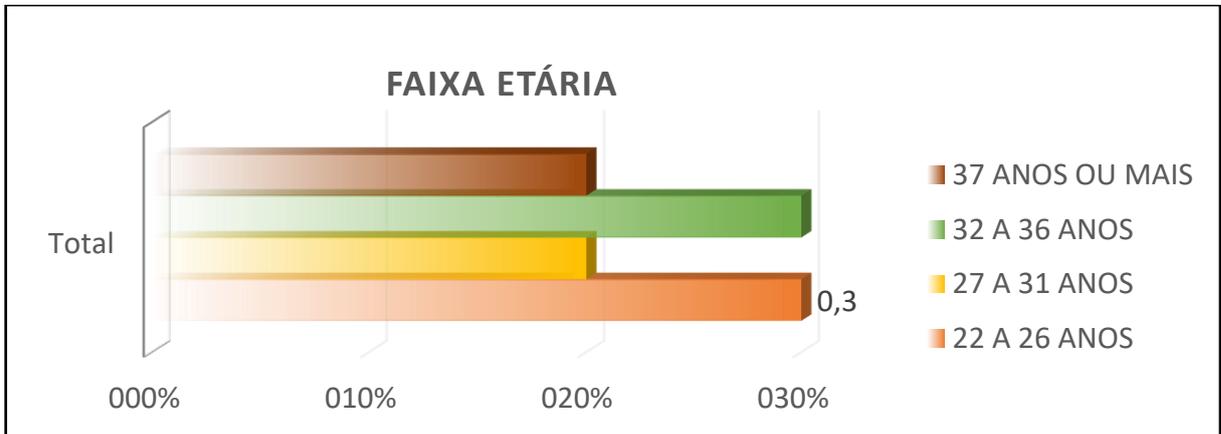
A Universidade tem identificados 61 alunos com deficiência visual – 24 monoculares, 12 cegos e 25 com baixa visão – regularmente matriculados em cursos nas áreas de Ciências e Tecnologia, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas e Sociais em 2017.1, sendo esse considerado o universo da pesquisa.

7.1 Perfil

A nossa amostra contou com um total de 10 alunos com deficiência visual, sendo quatro alunos cegos e seis com baixa visão, correspondendo a 16% do universo, estando matriculados nos cursos de Comunicação Social – Rádio e TV, Letras-Ingês,

Teatro, Administração, Biblioteconomia, Educação Física, Geografia, Turismo, Pedagogia, Química Industrial, respectivamente.

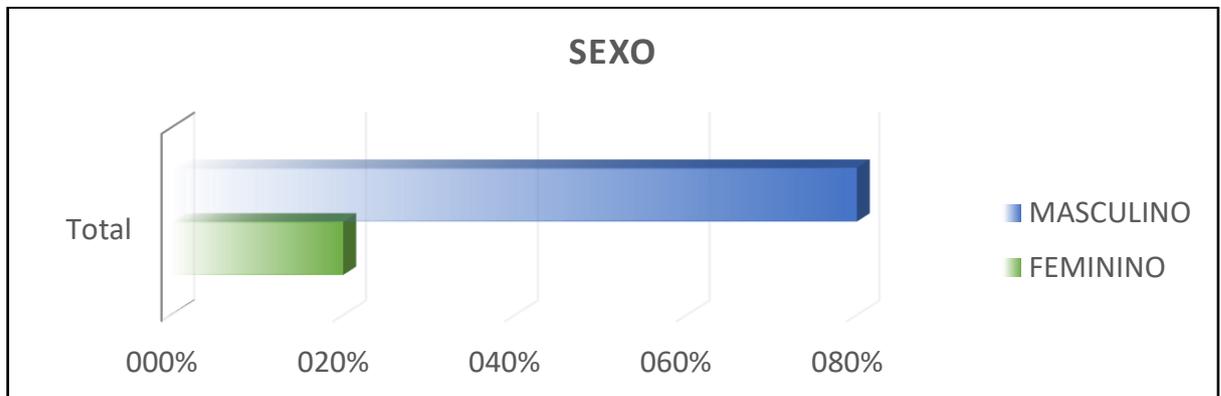
Gráfico 1 - Idade



Fonte: Dados da Pesquisa.

Há uma certa distribuição de idades, entre os 22 anos e os que afirmaram ter 37 ou mais anos, conforme ilustra o Gráfico 1.

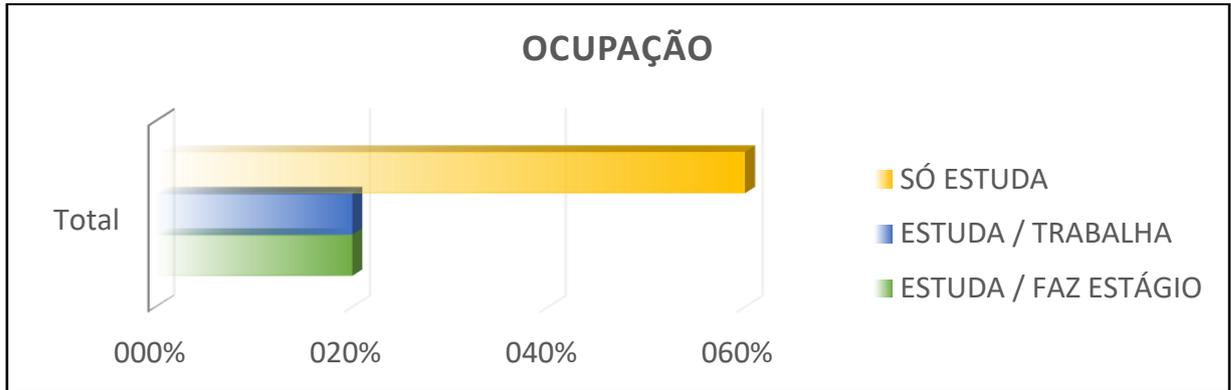
Gráfico 2 - Sexo



Fonte: Dados da Pesquisa.

Na amostra pesquisada há uma maioria do sexo masculino, totalizando 8 respondentes, conforme representado no Gráfico 2.

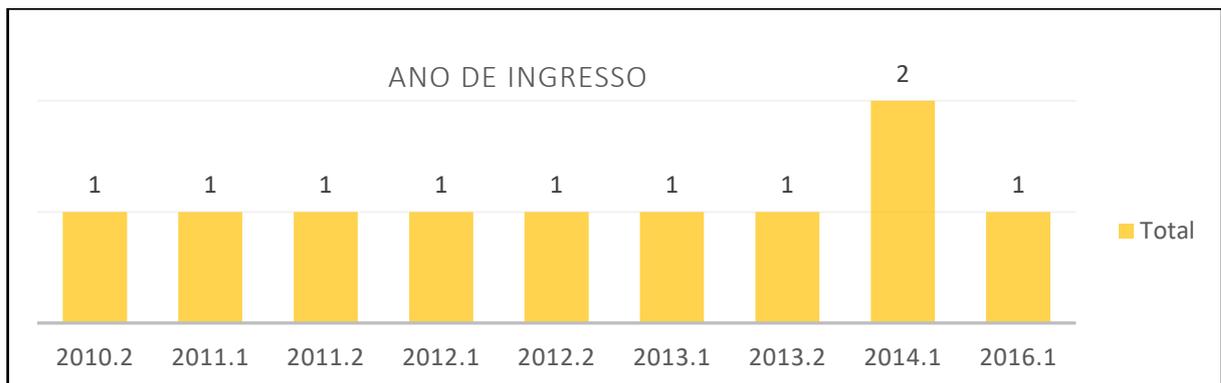
Gráfico 3 - Ocupação



Fonte: Dados da Pesquisa.

O Gráfico 3 indica que dos 10 respondentes, apenas 2 fazem estágio e outros 2 trabalham, em paralelo a rotina normal de estudos, enquanto os outros 6 dedicam-se apenas aos estudos.

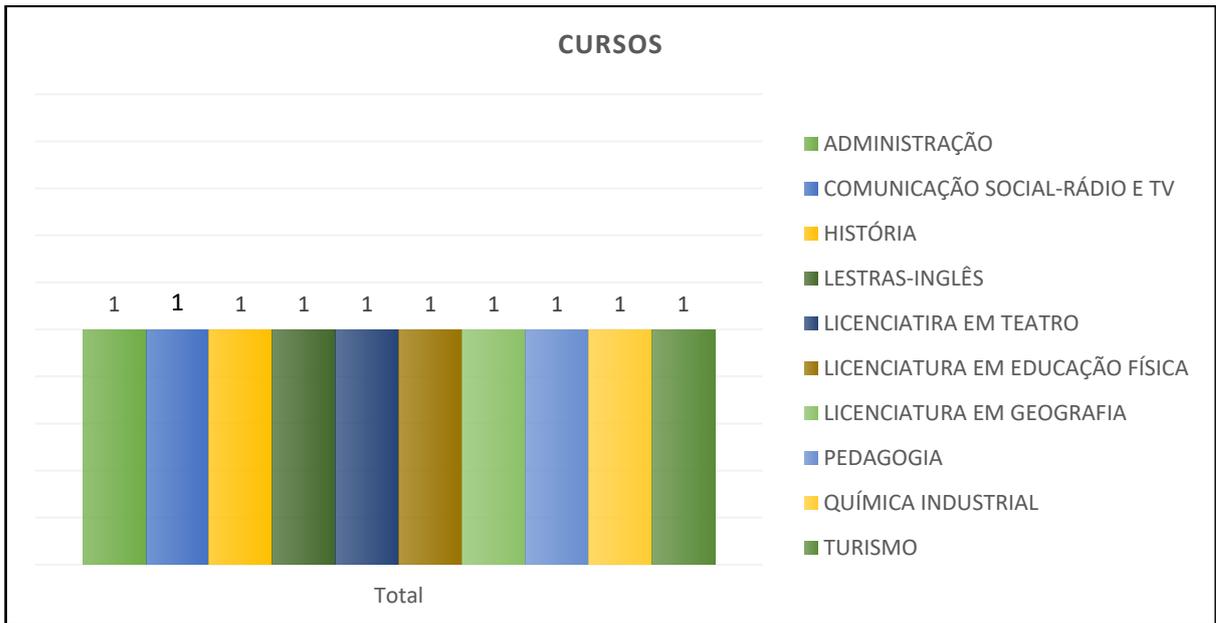
Gráfico 4 – Ano de Ingresso



Fonte: Dados da Pesquisa.

Ao perguntarmos sobre o ano que ingressaram na UFMA, percebemos, conforme o Gráfico 4, que a cada ano há ingresso de alunos com deficiência visual ao ensino superior.

Gráfico 5 - Curso

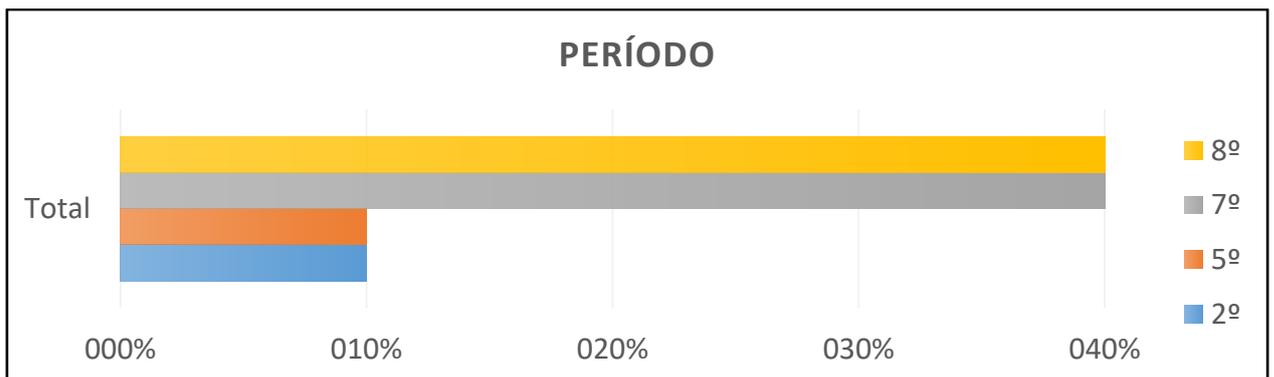


Fonte: Dados da Pesquisa.

Quando perguntados sobre o curso que estavam matriculados na UFMA, os entrevistados responderam, como mostra o Gráfico 5, da seguinte forma: 10 (100%) estão em diferentes cursos, sendo que 3 (30%) tem deficiência visual total (cego) e estão cursando, Licenciatura em Letras (Habilitação em Inglês), Teatro e Comunicação Social – Rádio e TV, os outros 6 (60%), que apresentam baixa visão, estão cursando, Administração (Bacharelado), Licenciatura em História, Educação Física, Geografia, Pedagogia, e Química Industrial.

Esses dados demonstram que há uma diversidade na escolha dos cursos, sendo que antes da Política de cotas os alunos com deficiência visual tinham grande dificuldade de ingressarem em um curso superior.

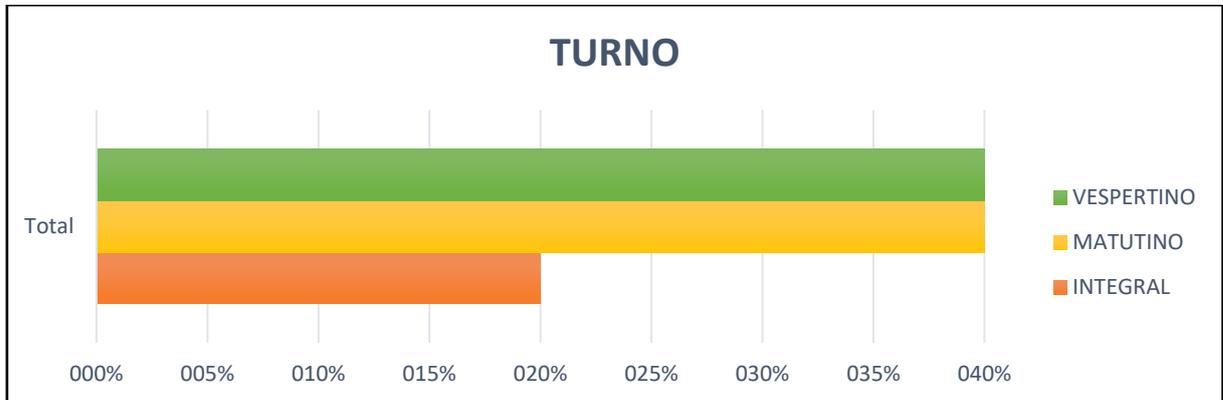
Gráfico 6 - Período



Fonte: Dados da Pesquisa.

A maioria dos entrevistados, conforme os dados representados pelo Gráfico 6, já realizou mais da metade de seus cursos.

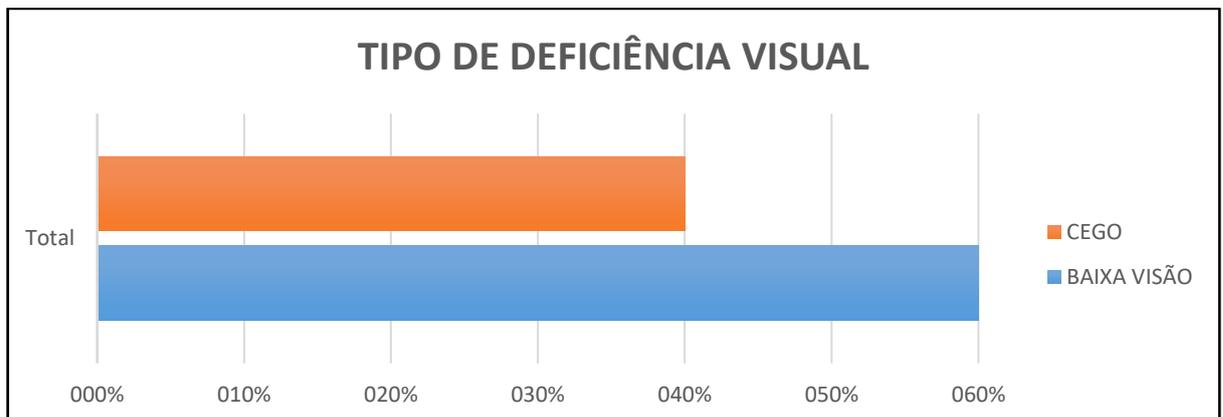
Gráfico 7 - Turno



Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 7 temos a distribuição por turnos, revelando que apenas 2 dos 10 entrevistados tem atividade em tempo integral na Universidade e os demais se dividem em número igual estado ou no turno matutino ou no turno vespertino.

Gráfico 8 – Tipo de deficiência visual



Fonte: Dados da Pesquisa.

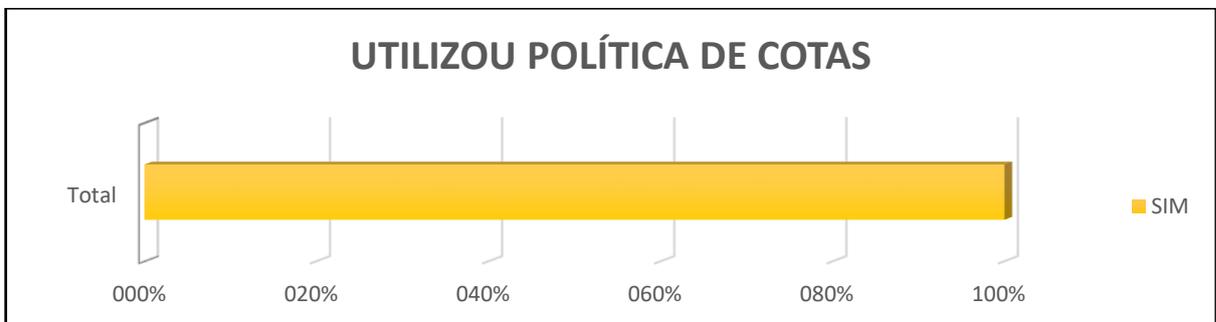
A partir das respostas, ilustradas no Gráfico 8, notamos que dos entrevistados, 6 (60%) são alunos que apresentam baixa visão, e 4 (40%) são cegos.

Conclui-se que cada um desses grupos apresenta recursos pedagógicos e didáticos específicos, portanto, para que possam ter condições de aprendizagem em iguais condições com os demais alunos, é preciso que eliminem as barreiras de comunicação e de informação, adotando práticas educacionais inclusivas, não

somente ao ingressar, mas também na permanência com êxito na universidade. Reconhecer as necessidades e as habilidades dos distintos alunos com deficiência visual, faz-se necessário criar mecanismos pedagógicos efetivos para serem aplicados em sala de aula, garantindo o acesso aos recursos didáticos e pedagógicos adequados, para que ocorra a efetivação da inclusão na perspectiva de todos os alunos com deficiência.

7.2 Políticas de ingresso

Gráfico 9 – Utilizou política de cotas?

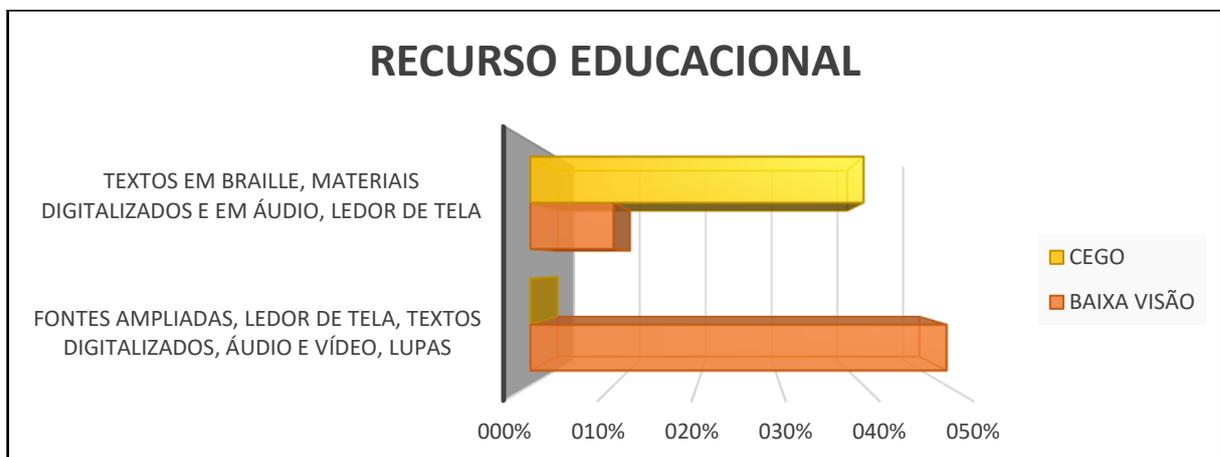


Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme o Gráfico 9, todos os participantes utilizaram a política de cotas ao ingressar na UFMA.

Podemos concluir que após a política de cotas, houve um aumento expressivo no ingresso de alunos com necessidades educacionais específicas, pois antes desse sistema, havia grandes dificuldades ao ingressarem na Educação Superior

Gráfico 10 – Recurso Educacional especializado que necessita

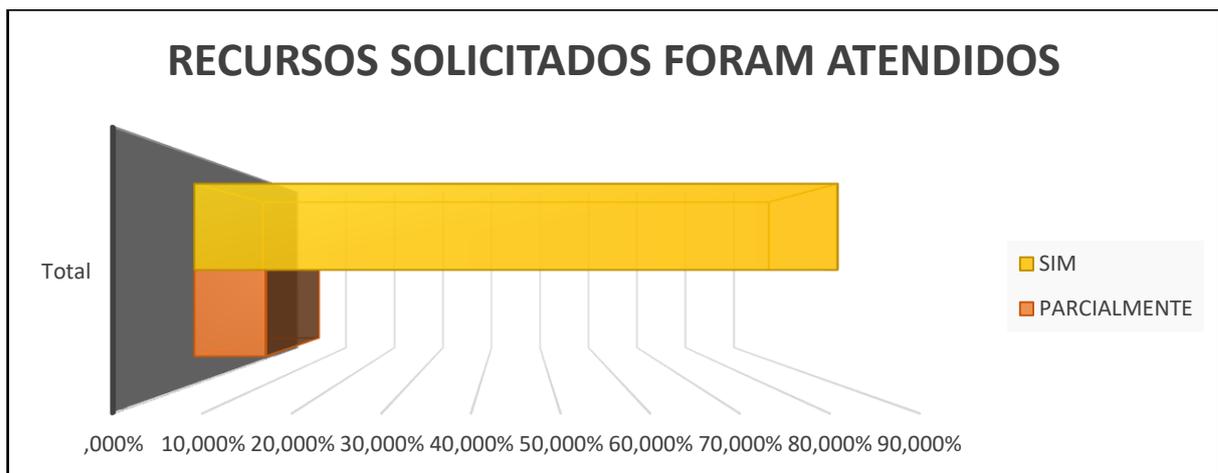


Fonte: Dados da Pesquisa.

Podemos relacionar o Gráfico 8 com o Gráfico 10, pois dos 10 entrevistados, 6 (60%) são alunos que apresentam baixa visão, e 4 (40%) são cegos.

Conclui-se que cada um desses grupos apresenta recursos pedagógicos e didáticos, específicos, mas percebemos que tem um aluno que apresenta baixa visão, mas que utiliza textos em Braille, materiais digitalizados e em áudio, leitor de telas. Concluimos que é preciso que é de suma importância que os profissionais e/ou professores tenham conhecimento sobre os recursos didáticos para cada aluno com deficiência, por isso, os profissionais precisam ter informações básicas referentes às reais condições, características, potencialidades dos seus alunos, para que dessa forma possam adequar a sua atuação ou suas estratégias de ensino as condições visuais do aluno. Os recursos para as pessoas com deficiência visual são específicos no que se refere à baixa visão e cegos.

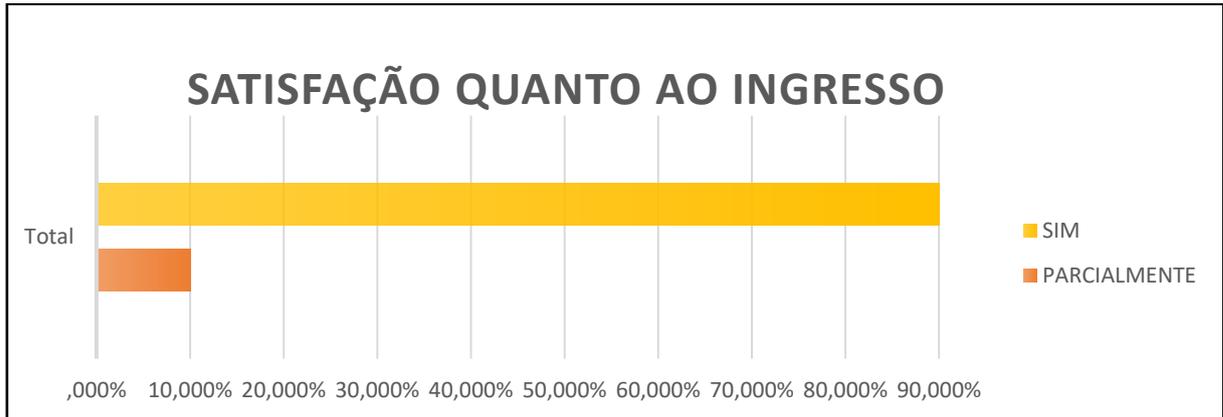
Gráfico 11 – Recursos foram atendidos ao ingressar na UFMA?



Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 11, notamos que ao ingressar na UFMA, os 9 (90%) alunos, tiveram atendidos os seus recursos solicitados para a realização das provas, penas 1 (10%) teve em parte seu recurso atendido.

Gráfico 12 – Satisfação quanto ao processo de ingresso



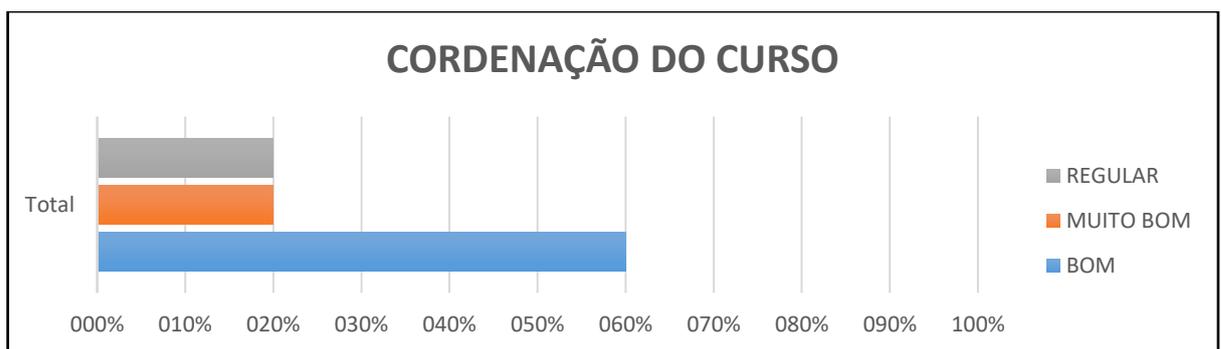
Fonte: Dados da Pesquisa.

Buscando-se verificar o grau de satisfação quanto ao processo de ingresso na UFMA, notamos, como ilustra o Gráfico 12, que 7 (70%) dos alunos encontram-se totalmente satisfeitos (GRAU DE SATISFAÇÃO MUITO BOM).

No entanto, é importante ressaltar que a UFMA aderiu ao ENEM e nesse processo seletivo, observou-se que para quase 100% dos alunos desta pesquisa os recursos humanos e materiais solicitados foram atendidos.

7.3 Políticas de permanência

Gráfico 13 – Atendimento educacional especializado dispensado pela coordenação do curso

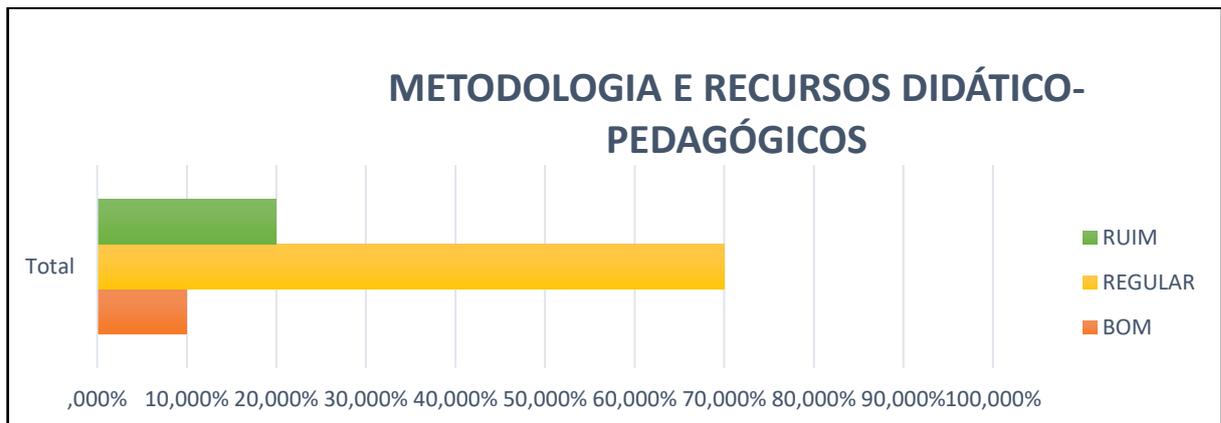


Fonte: Dados da Pesquisa.

O Gráfico 13 nos mostra que 6 (60%) dos alunos estão com o grau de satisfação BOM (PARCIALMENTE SATISFEITOS) com o atendimento dispensado pela coordenação dos seus respectivos cursos, 20% estão com o grau de satisfação MUITO BOM (TOTALMENTE SATISFEITOS) e 20% estão com perspectiva REGULAR (PARCIALMENTE INSATISFEITOS).

Dessa forma, os dados representam que as coordenações dos cursos devem estar mais próximas dos alunos, principalmente de alunos com deficiência visual, durante seu processo de formação acadêmica, há que envolvê-lo em conversas, reuniões, que possibilite aos alunos falarem de suas condições e necessidades educacionais específicas no curso.

Gráfico 14 – Didáticas, metodologias e recursos pedagógicos utilizados pelos docentes que facilitam o processo de ensino-aprendizagem

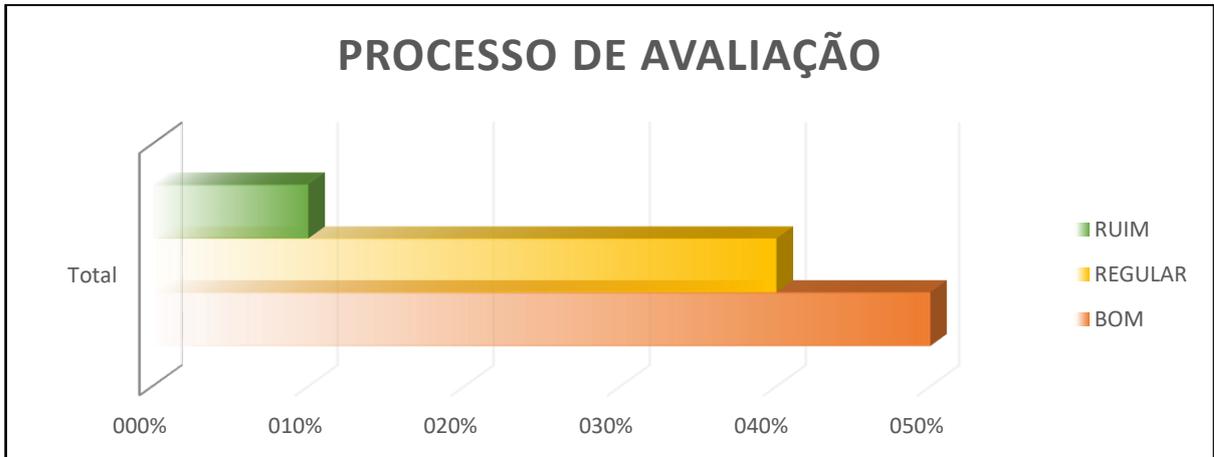


Fonte: Dados da Pesquisa.

Quando indagamos sobre as didáticas, metodologias e recursos pedagógicos utilizados pelos docentes em sala de aula que facilitasse o processo de ensino-aprendizagem (inovações didáticas, uso de novas tecnologias), o Gráfico 14 nos mostra que 7 (70%) dos alunos com deficiência visual estão com o grau de satisfação REGULAR (PARCIALMENTE INSATISFEITOS) e 20% estão com o grau de satisfação RUIM (TOTALMENTE INSATISFEITOS).

Concluimos com esse resultado que há necessidade emergencial de Universidade criar práticas educacionais inclusivas, para colaborar com os alunos que apresentam deficiência visual no curso, além disso, muitos professores não compreendem a condição que os alunos com necessidades educacionais específicas necessitam, gerando com isso, situações difíceis, que podem ser conciliadas com muita conversa entre coordenação do curso e docentes. Podemos pontuar algumas estratégias de ensino citadas pelos próprios alunos entrevistados tais como: aula expositiva; seminário; diálogo, trabalho em grupo; estudo dirigido; trabalho de campo e dramatização. A avaliação se processa através de prova escrita; oral; seminário e pesquisa bibliográfica.

Gráfico 15 - Processo de avaliação de aprendizagem utilizados pelos docentes levando em consideração às necessidades educacionais específicas



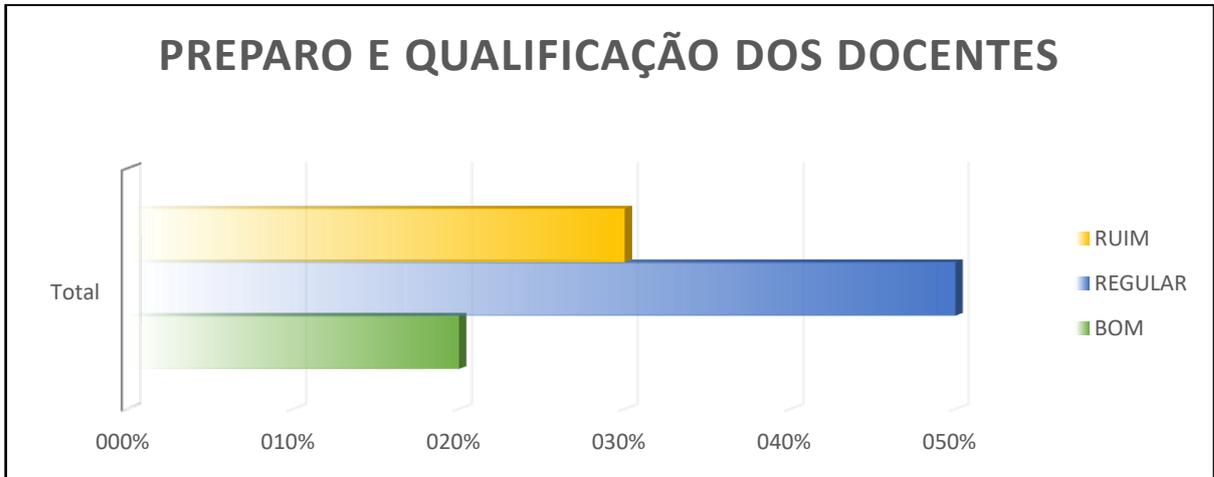
Fonte: Dados da Pesquisa.

Buscando-se verificar quanto ao processo de avaliação dos alunos com deficiência visual, percebe-se, pois, diante dos dados do Gráfico 15, que 50% dos alunos com necessidades educacionais específicas, avaliaram esse item como BOM (PARCIALMENTE SATISFEITOS), 40% avaliaram como REGULAR (PARCIALMENTE INSATISFEITOS) e 10% como RUIIM (TOTALMENTE INSATISFEITOS).

Neste ponto, também há necessidade de criar estratégias de avaliação, quanto ao aluno com deficiência visual, além de que o profissional, necessita ter conhecimento sobre educação especial e/ou inclusiva, para poder criar estratégias de ensino e metodologia adequada para que o aluno possa ter rendimento no componente curricular.

Um outro ponto importante por parte do docente, é conhecer qual recurso específico o aluno necessita, para poder aplicá-lo de forma correta, os 10% que avaliaram com RUIIM (TOTALMENTE INSATISFEITOS) esse item, relataram que muitas vezes os professores haviam se esquecido de ampliar a letra da sua prova, lembrando apenas na hora da aplicação da mesma.

Gráfico 16 – Conhecimento, preparo e qualificação necessários dos docentes em relação às necessidades educacionais específicas

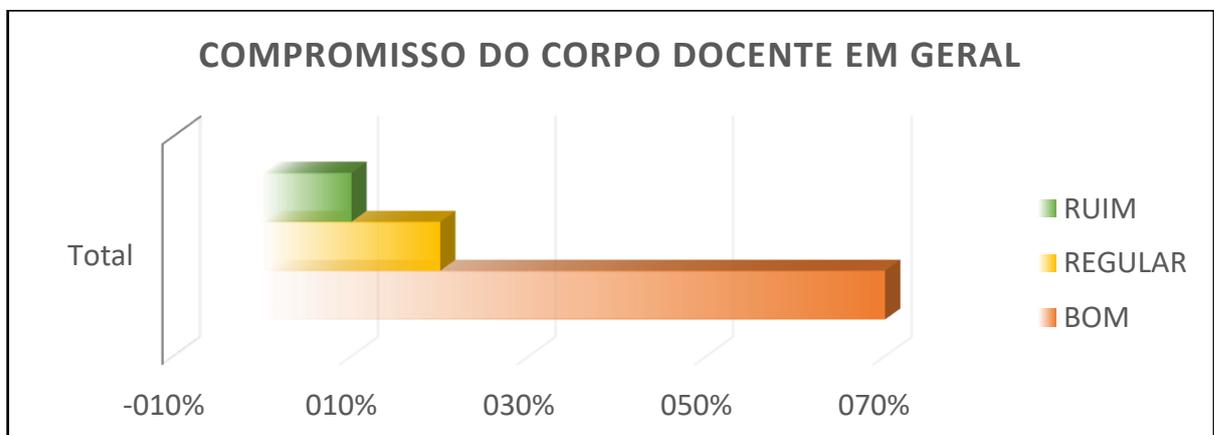


Fonte: Dados da Pesquisa.

Essa carência de conhecimento de metodologia e práticas educacionais específicas (Gráfico 16), levou 50% dos alunos com deficiência visual a avaliarem como REGULAR (PARCIALMENTE INSATISFEITOS), 30% avaliarem como RUIIM (TOTALMENTE INSATISFEITOS) e apenas 10% avaliaram com grau de satisfação BOM (PARCIALMENTE SATISFEITOS).

Percebemos que o uso inadequado de metodologias e práticas pedagógicas por parte dos docentes que não promovam a inclusão, fica mais evidente nos dados do Gráfico 16, pois evidência o despreparo do docente quanto ao atendimento de alunos com deficiência visual

Gráfico 17 – Compromisso do corpo docente em geral, em relação às necessidades educacionais específicas

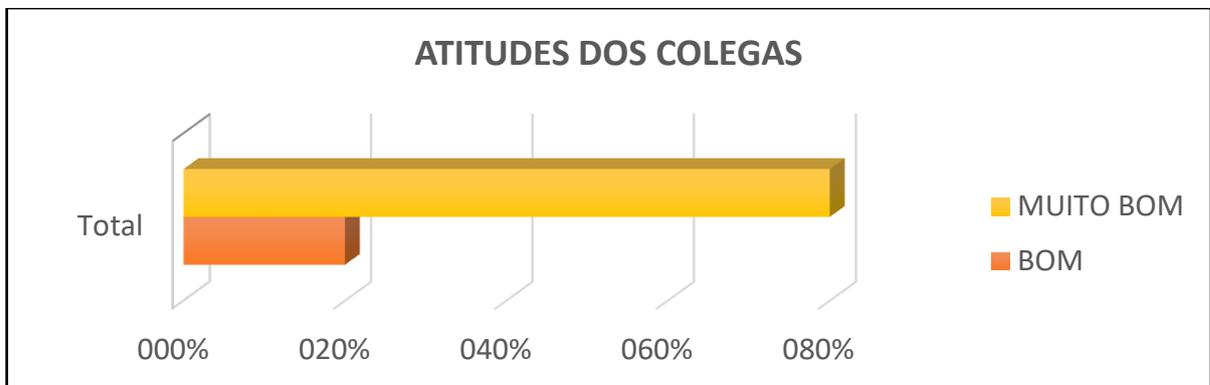


Fonte: Dados da Pesquisa.

Quando perguntamos sobre o compromisso geral do corpo docente de seus respectivos cursos, percebemos que através do Gráfico 17, 70% dos alunos com deficiência visual, avaliaram como BOM (PARCIALMENTE SATISFEITOS).

Os dados nos levam a concluir que a maioria dos docentes, apesar de não terem um aprofundamento sobre as limitações de seus alunos, ou seja, não terem um conhecimento especializados, são capazes de refletir sua prática docente, planejar e tomar decisões apropriadas.

Gráfico 18 – Atitudes de colegas em relação às necessidades educacionais específicas

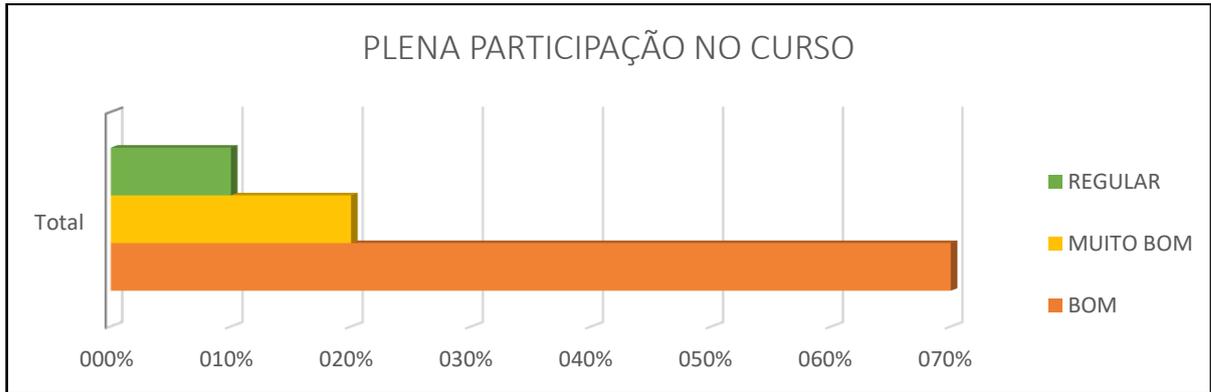


Fonte: Dados da Pesquisa.

Quanto a avaliação das atitudes dos colegas em relação as suas necessidades educacionais específicas, percebemos que no Gráfico 18, 80% dos alunos com limitação visual, reconheceram a importância dos seus colegas no seu processo de formação, e avaliaram como sendo MUITO BOM (TOTALMENTE SATISFEITOS) e 20% avaliam com BOM (PARCIALMENTE SATISFEITOS).

Concluimos que são os colegas que mantêm uma relação de amizade, apoio e cumplicidade, demonstrando atitudes de acolhimento e cooperação em diversas atividades, dentro e fora da sala de aula, tais como: explicação sobre o que está escrito no quadro; leitura de textos; realização de trabalhos em grupo, e deslocamento na sala e no campus da universidade.

Gráfico 19 – Condições de plena participação no processo de ensino-aprendizagem

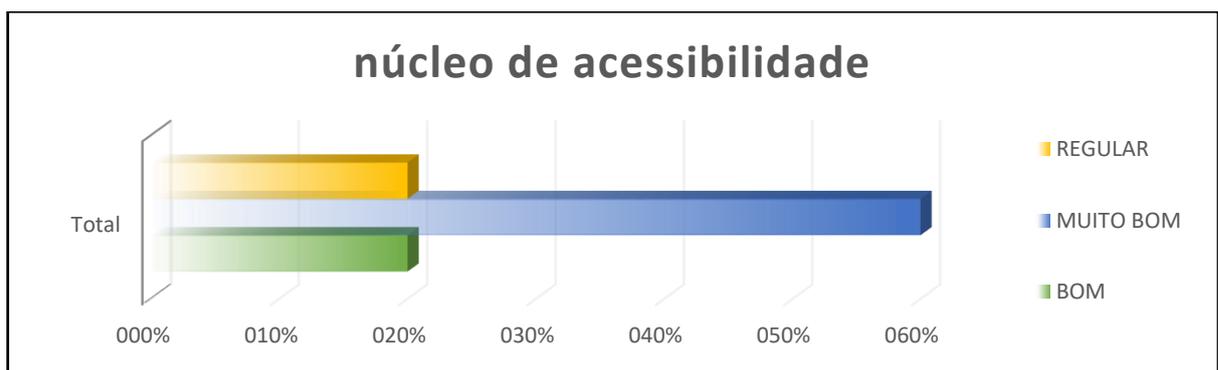


Fonte: Dados da Pesquisa.

Buscando identificar o grau de satisfação quanto a plena participação dos alunos com deficiência visual em seus respectivos cursos, ficou nitidamente que 70 % dos entrevistados, avaliaram como BOM (PARCIALMENTE SATISFEITOS), 20% como MUITO BOM (TOTALMENTE SATISFEITOS), e 10% como REGULAR (PARCIALMENTE INSATISFEITOS).

Percebemos que apesar de suas grandes limitações no decorrer de sua permanência na Universidade, os alunos com deficiência visual, participam de todas as atividades de seu curso, como os demais alunos.

Gráfico 20 – Atendimento educacional especializado realizado pelo núcleo de acessibilidade da UFMA (NUACE)

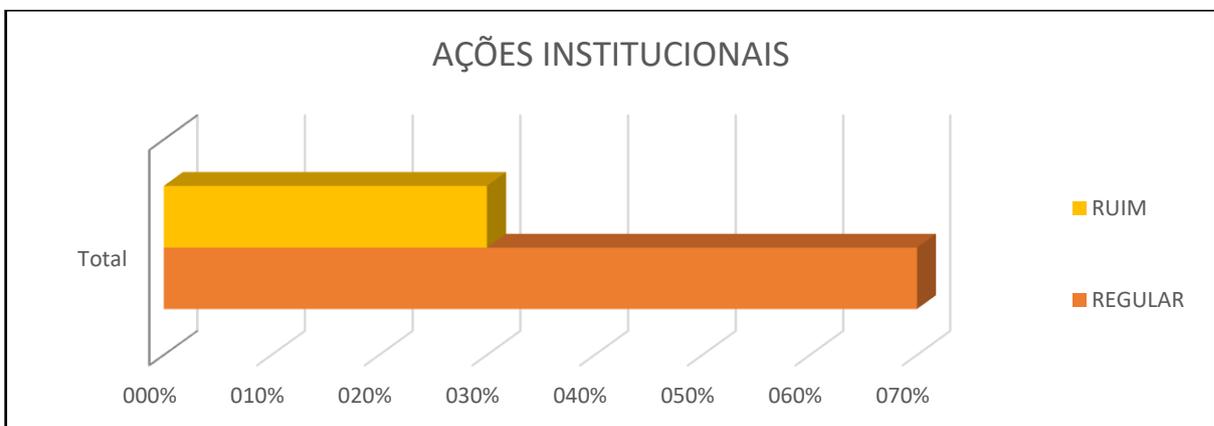


Fonte: Dados da Pesquisa.

Quando interrogamos sobre o atendimento dispensado pelo Núcleo de Acessibilidade da Universidade (NUACE), 60% dos alunos entrevistados, avaliaram com grau de satisfação MUITO BOM (TOTALMENTE SATISFEITOS), e 20% como BOM (PARCIALMENTE SATISFEITOS), e 20% avaliaram como REGULAR (PARCIALMENTE INSATISFEITOS).

Diante desses dados notamos que o Núcleo de Acessibilidade (NUACE), apesar de suas limitações como: espaço físico inadequado; número de profissionais reduzido, tem atendido de forma satisfatória aos alunos cegos e/ou baixa visão, pois são os que mais demandam os serviços especializados como: transcrição para o Braille, ampliação ou mesmo conversão de texto em áudio, para que o aluno possa acompanhar o conteúdo acadêmico a partir de software de leitura. Disponibiliza também, diversos outros serviços, no sentido de ser mediador das relações que envolvam a inclusão na Universidade.

Gráfico 21 – Ações institucionais promovendo a participação dos alunos em todas às atividades acadêmicas



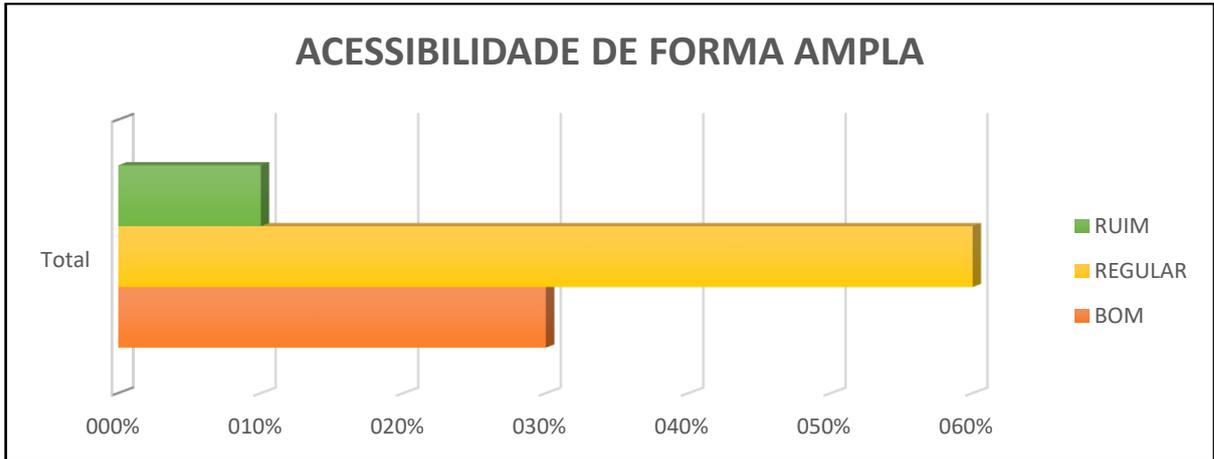
Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 21, notamos a insatisfação por parte dos alunos com deficiência visual, no que se refere as ações institucionais que promovam a inclusão na Universidade (tais como oferecer áudio-descrição para acompanhar palestras, congressos, filmes), 70% dos alunos avaliaram como REGULAR (PARCIALMENTE INSATISFEITOS) e 30% avaliam como RUIM (TOTALMENTE INSATISFEITOS).

Diante desses dados, percebemos a emergencial implementação de ações pela Universidade para a promoção de acessibilidade dos alunos com deficiência visual, são pequenas ações ligadas a função administrativa, como, por exemplo: receber informações sobre a presença desses alunos e promover ações que possibilitem adaptações aos alunos na UFMA, e não ações pontuadas e isoladas. E um ponto bastante percebido, é que a Universidade apresenta apenas o Núcleo de Acessibilidade (NUACE), como o responsável pela efetivação da inclusão na instituição, ou seja, todos os problemas referentes ao processo de inclusão, são de

responsabilidade do NUACE, considerando apenas um depósito de problemas referentes aos alunos com necessidade educacionais específicas.

Gráfico 22 – Acessibilidade de forma mais ampla disponibilizada em toda sua vida acadêmica

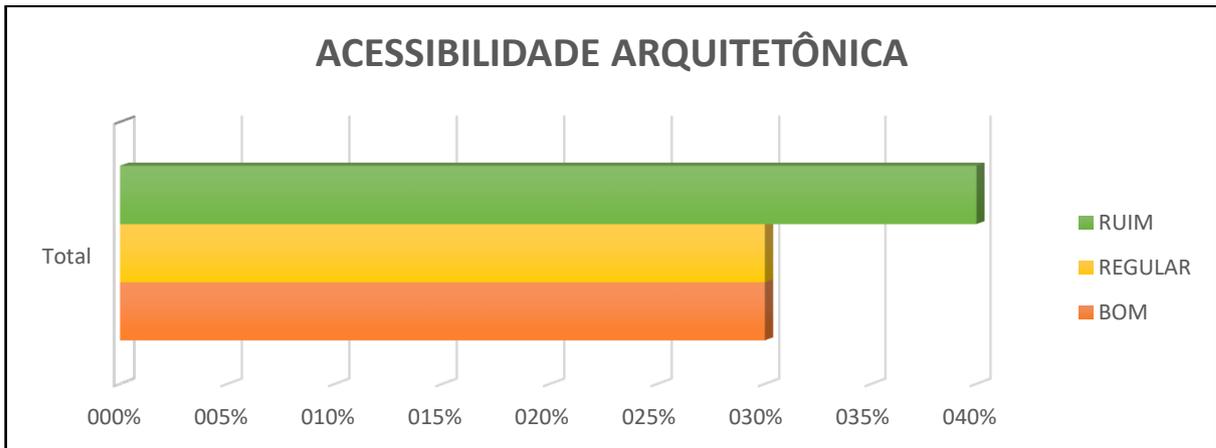


Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 22, percebemos que 60% dos alunos, avaliaram a acessibilidade de forma ampla como REGULAR (PARCIALMENTE INSATISFEITOS), 30% avaliaram como BOM (PARCIALMENTE SATISFEITOS), e apenas 10% avaliaram como RUIIM (TOTALMENTE INSATISFEITOS).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), esclarece que na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos em todas as atividades acadêmicas, e essas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços à promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informações, nos materiais didáticos e pedagógicos. No entanto, salientamos que as pessoas com deficiência visual, estão ingressando no ensino superior sem que as instituições forneçam condições pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais, de comunicações).

Gráfico 23 – Ações institucionais promovendo a acessibilidade arquitetônicas:

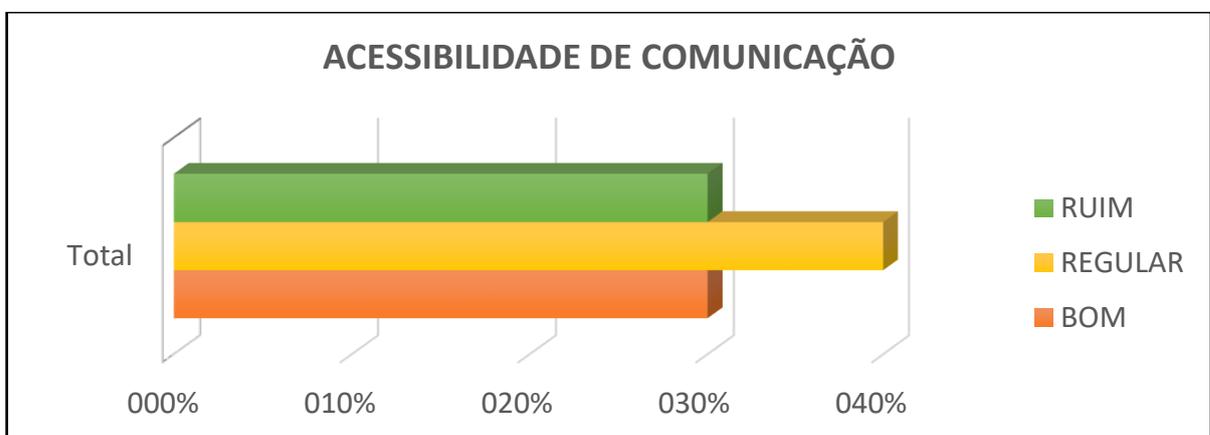


Fonte: Dados da Pesquisa.

Revela-se, pelo Gráfico 23, que a acessibilidade arquitetônica na percepção dos alunos com limitação visual, notamos que 40% avaliaram como RUIIM (TOTALMENTE INSATISFEITOS), 30 % avaliaram como REGULAR (PARCIALMENTE INSATISFEITOS), e apenas 30% estão PARCIALMENTE SATISFEITOS (BOM).

Diante dos dados, a UFMA, apesar de procurar minimizar as barreiras arquitetônicas, com a execução de obras para promover a acessibilidade física, ainda deixa muito a desejar neste aspecto, pois é preciso que para as adequações, seja acompanhada pelos que demandam tão necessidades, pois muitas das vezes as alterações não estão satisfazendo os que realmente necessitam das adaptações, e utilizam o espaço físico da universidade.

Gráfico 24 – Ações institucionais promovendo a acessibilidade de comunicações:

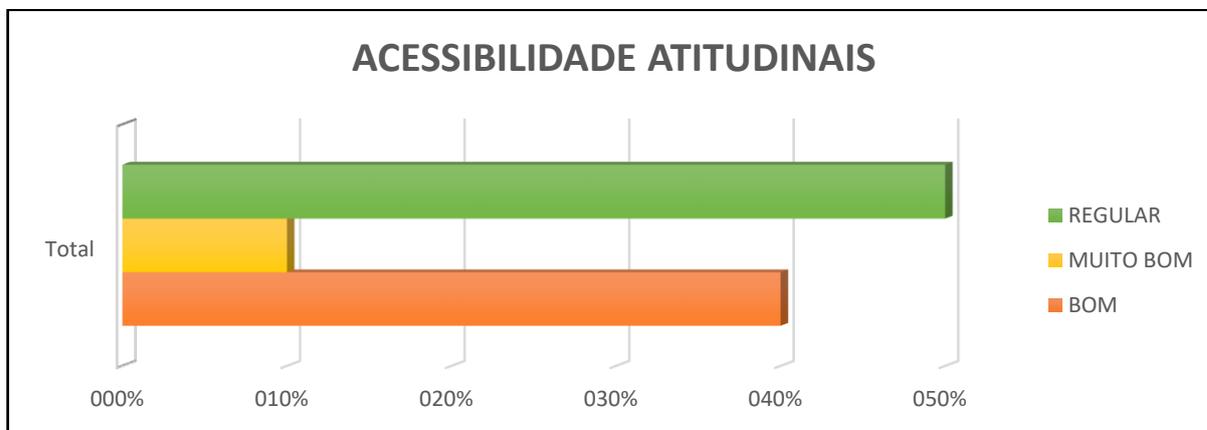


Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 24, percebe-se que a acessibilidade de comunicação na percepção dos alunos com limitação visual, 30% avaliaram como RUIIM (TOTALMENTE INSATISFEITOS), 40% avaliaram como REGULAR (PARCIALMENTE INSATISFEITOS), e 30% avaliaram como BOM (PARCIALMENTE SATISFEITOS).

Os 30% que avaliaram com REGULAR, apontaram como principal causa, a falta de meios de comunicação acessíveis às suas condições de limitação, ou seja, o uso de recursos e instrumentos de comunicação inadequados à aprendizagem e à comunicação, pois o deficiente visual, apresenta restrições e dificuldades de comunicação e sinalização, são obstáculos que os colocam em situação de desvantagens. Neste ponto, a Universidade precisa também de ações emergenciais para a eliminação das barreiras de comunicação e de informação, caracteriza-se como qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou recebimento de mensagens.

Gráfico 25 – Ações institucionais promovendo a acessibilidade atitudinais



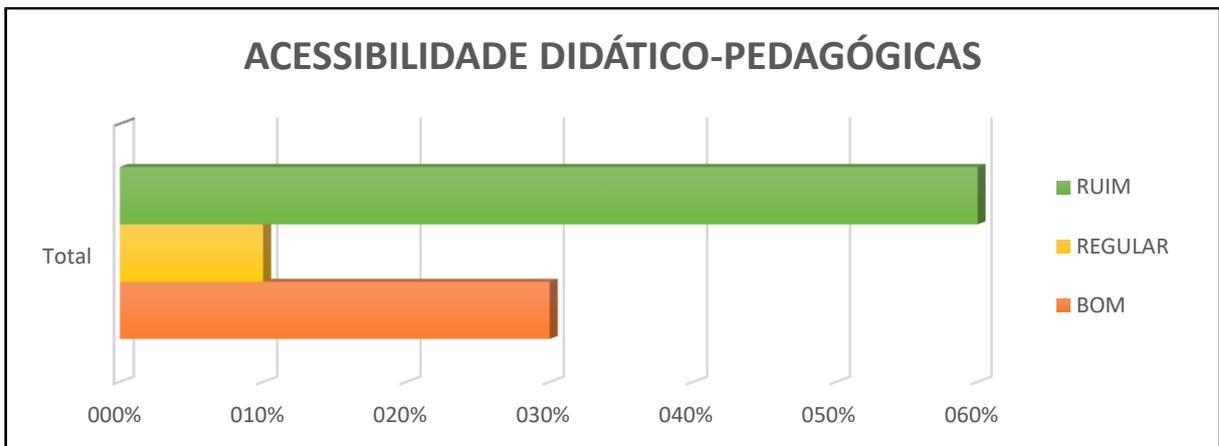
Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 25, 50% avaliaram a acessibilidade atitudinais com REGULAR (PARCIALMENTE INSATISFEITOS), 40% avaliaram como BOM (PARCIALMENTE SATISFEITOS), e apenas 10% avaliaram como MUITO BOM (TOTALMENTE SATISFEITOS).

Os resultados obtidos, nos permitem concluir que a comunidade acadêmica apresenta atitudes sociais realmente que não favorecem ao processo de inclusão, portanto, fica notável a eliminação de barreiras atitudinais dentro na Universidade. Para isso a UFMA, precisa modificar tal concepção, realizando um trabalho de

informação, mobilização, conscientização, que instrumente e concretize a realização das ações em relação à diversidade e à valorização das diferenças, portanto, a Universidade precisa ampliar a sua função social. Essas atitudes, caracterizam como uma barreira na Universidade, e são oriundas das atitudes das pessoas diante da deficiência como consequência da falta de informação e do preconceito, o que acaba resultando em discriminação e mais preconceito.

Gráfico 26 – Ações institucionais promovendo a acessibilidade didático-pedagógicas



Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 26, percebemos que 60% dos alunos, avaliaram a acessibilidade didático-pedagógicas como REGULAR (PARCIALMENTE INSATISFEITOS), 30% avaliaram como BOM (PARCIALMENTE SATISFEITOS), e apenas 10% avaliaram como RUIM (TOTALMENTE INSATISFEITOS).

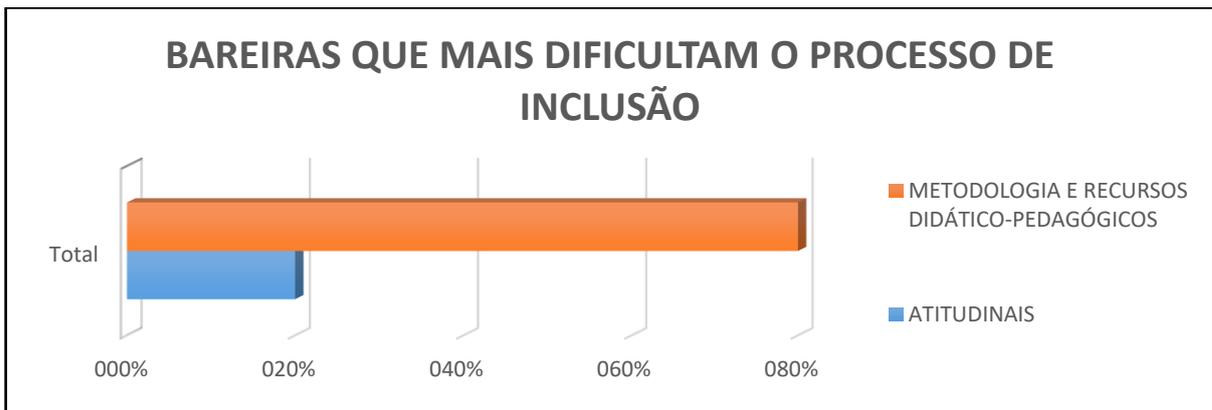
A acessibilidade didático-pedagógicas, são aquelas evidenciadas na ação do docente, nas práticas pedagógicas em sala de aula, portanto, mais de 50% estão insatisfeitos em relação as metodologias de seus professores, no que se refere as condições de acesso ao conteúdo ministrado, e na adequação do material didático. Podemos citar as principais barreiras pedagógicas evidenciadas pelos alunos com deficiência visual: didática em sala de aula; a utilização de métodos inadequados; a falta de preparo dos professores para identificar as necessidades específicas desses alunos; e a carência de materiais adaptados.

As condições de ingresso e de permanência com êxito na Universidade, são fatores essenciais para que haja inclusão no ensino superior, portanto, reconhecer as necessidades dos alunos que apresentam algum tipo de limitação, é fundamental criar mecanismos pedagógicos efetivos para serem aplicados em sala de aula, garantindo,

também, o acesso aos recursos didáticos e pedagógicos adequados. Cabe a Universidade fornecer essas condições pedagógicas adequadas, seja está efetivada na qualificação do docente em lidar com tal deficiência.

7.4 Dificuldades ou barreiras

Gráfico 27 – Barreiras que mais têm dificultado o processo para a efetivação da inclusão

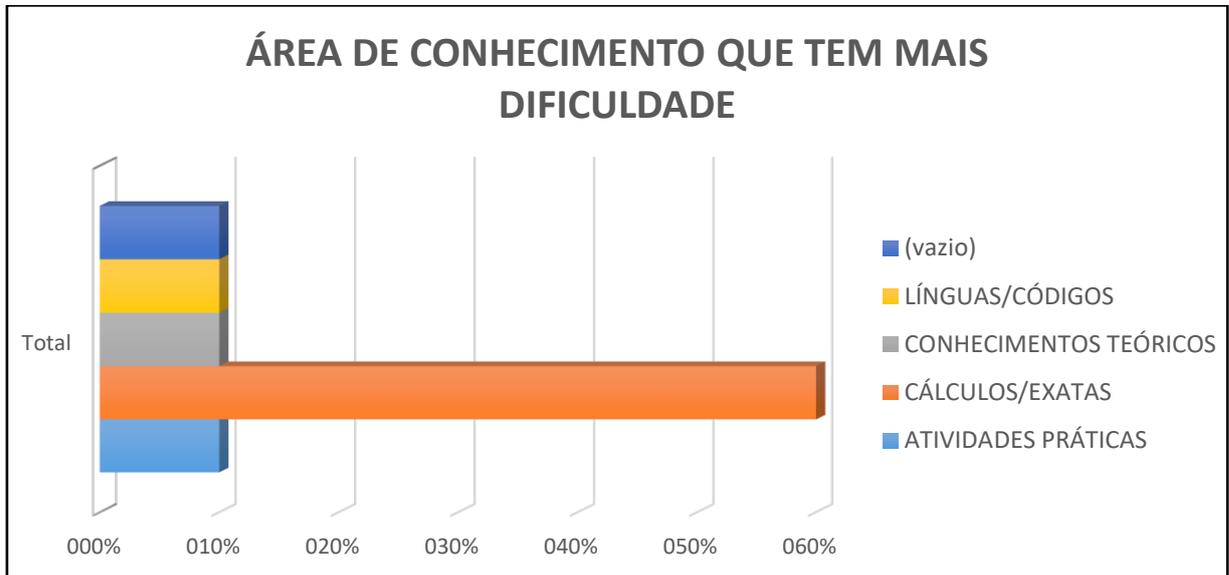


Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 27, ao perguntarmos durante sua permanência na UFMA, quais barreiras têm dificultado mais o processo para a efetivação da inclusão, os alunos foram unânimes em relatar que são as metodologias e recursos didáticos-pedagógicos.

Ou seja, levando em consideração suas condições de deficientes visuais, os seus respectivos professores não sabem utilizar uma metodologia, um recurso didático-pedagógico que atendam às suas necessidades educacionais específicas. Neste ponto, chamamos atenção da Universidade, para a realização de uma adequação sobre as condições pedagógicas, esse processo precisa ser combinado por meios de orientações e estratégias pedagógicas, além de instrumentos adequados para cada caso específico, com o objetivo de envolver as melhorias pedagógicas, através da inclusão de alunos na universidade.

Gráfico 28 – Área do conhecimento com maiores dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração ao não atendimento às necessidades educacionais específicas

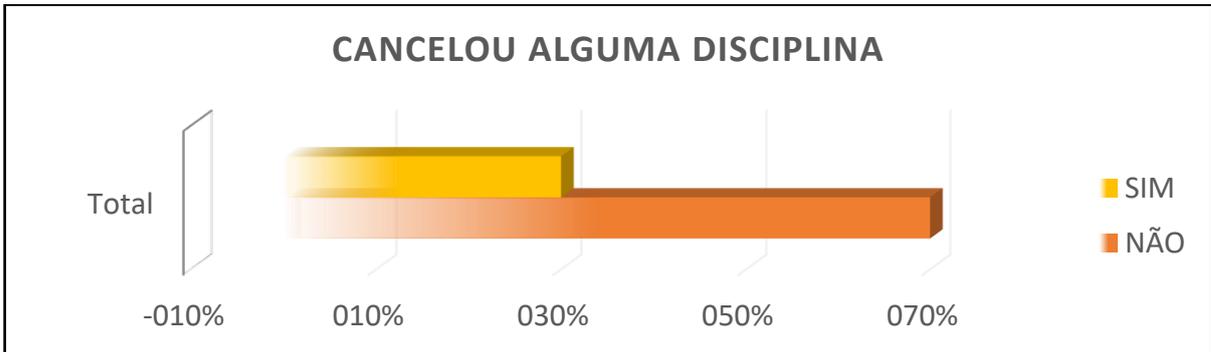


Fonte: Dados da Pesquisa.

Com o objetivo de investigar qual área do conhecimento, os alunos com deficiência visual apresentam maiores dificuldades, levando em consideração suas necessidades educacionais específicas, ficou evidenciado pelo Gráfico 28, que 60% dos alunos, responderam a área de CÁLCULO/EXATAS, ficou aqui nitidamente visível, que o ensino de matemática, por sua vez tem um agravante, pois muitos de seus conceitos, para serem abstraídos pelo aluno, precisam fazer um paralelo com a visualização imediata, com o resultado concreto dos cálculos.

Por isso, percebemos pela nossa amostra, que apenas 1 (um) aluno está no curso do CCET – Centro de Ciências Exatas e Tecnologias, mas os demais alunos estão em outros cursos que apresentam componentes curriculares do CCET, portanto, é preciso que os docentes, principalmente dessa área, possam ter sensibilidade quando a adequação dos conteúdos a ser trabalhados em sala de aula.

Gráfico 29 – Cancelamento de algum componente curricular por não atendimento às necessidades educacionais específicas



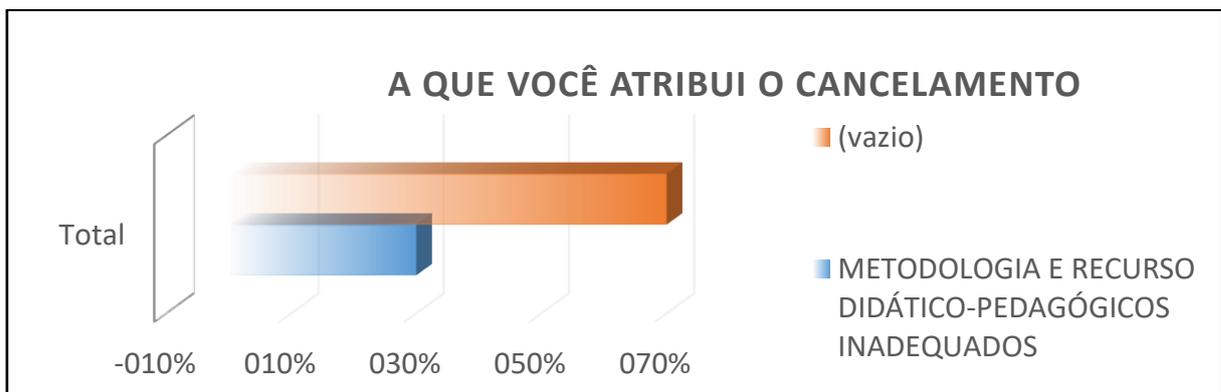
Fonte: Dados da Pesquisa.

Notamos no Gráfico 29, que 70% dos alunos entrevistados, nunca precisou cancelar nenhum componente curricular, mas 30% afirmaram já terem cancelado.

Fazendo um comparativo com o Gráfico 30, fica evidente que o motivo que levou a tal cancelamento, foram as metodologias e recursos didáticos inadequados por parte dos docentes, e esses 30% que cancelaram disciplinas, afirmaram que o fizeram para não obterem reprovação na referida disciplina.

Um dado bastante importante, é que os componentes curriculares cancelados são da área de conhecimento que tem maiores dificuldades (60% - Cálculos/Exatas), quando o não atendimento às suas necessidades educacionais específicas (evidenciado no Gráfico 28).

Gráfico 30 – Motivos de cancelamento de componente curricular

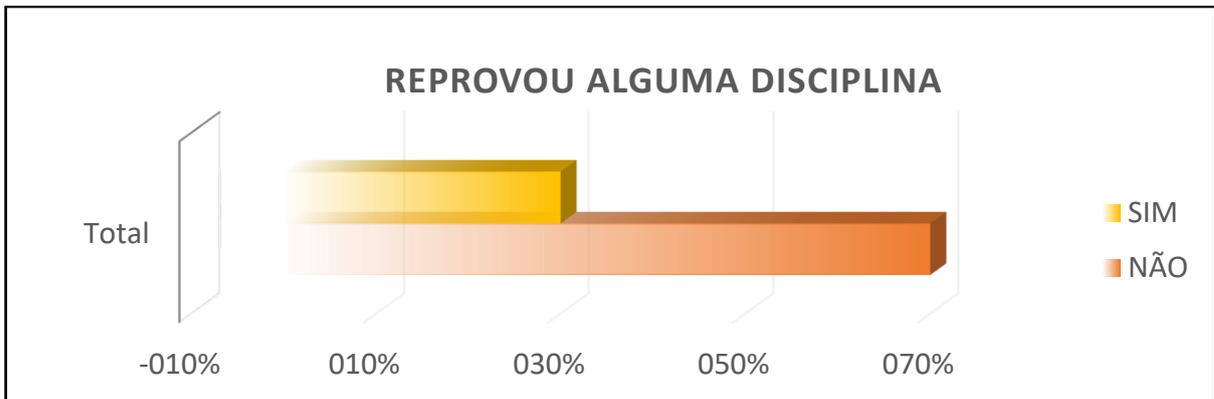


Fonte: Dados da Pesquisa.

Quando perguntamos a que você atribui o cancelamento, 30% dos alunos com deficiência visual, foram categóricos em dizer que são as metodologias e recursos didáticos-pedagógicos inadequados responsáveis pela busca do

cancelamento do componente curricular, por não conseguir acompanhar ao conteúdo ministrado pelos professores em sala de aula.

Gráfico 31 – Reprovação em algum componente curricular por não atendimento às necessidades educacionais específicas

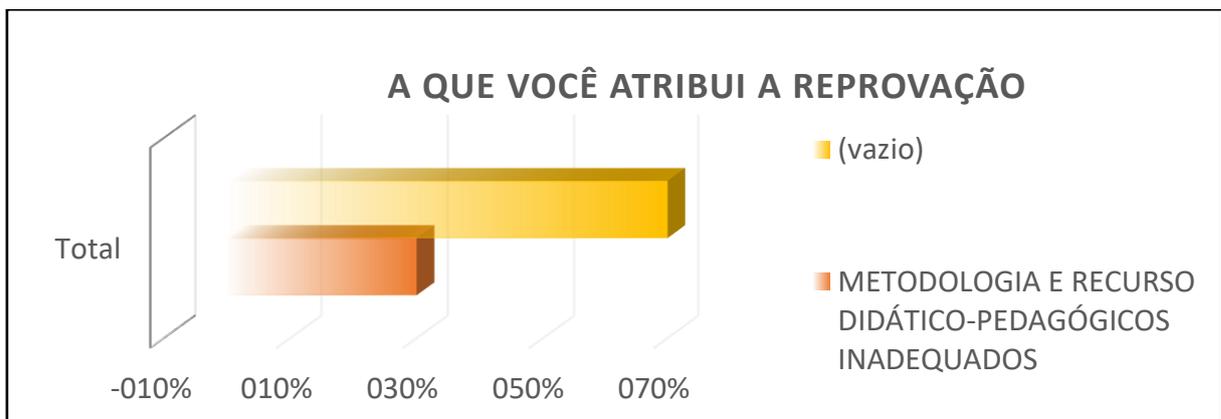


Fonte: Dados da Pesquisa.

Quando perguntamos se alguma vez obteve reprovação em algum componente curricular (disciplina), por não atendimento às suas necessidades educacionais específicas o Gráfico 31, nos mostra que 30% dos alunos obteve reprovação, e 70% nunca ficaram reprovados.

As análises são as mesmas do Gráfico 29, no que se refere as dificuldades que tem em acompanhar disciplinas de Cálculos/Exatas.

Gráfico 32 – Motivos de reprovação em componente curricular



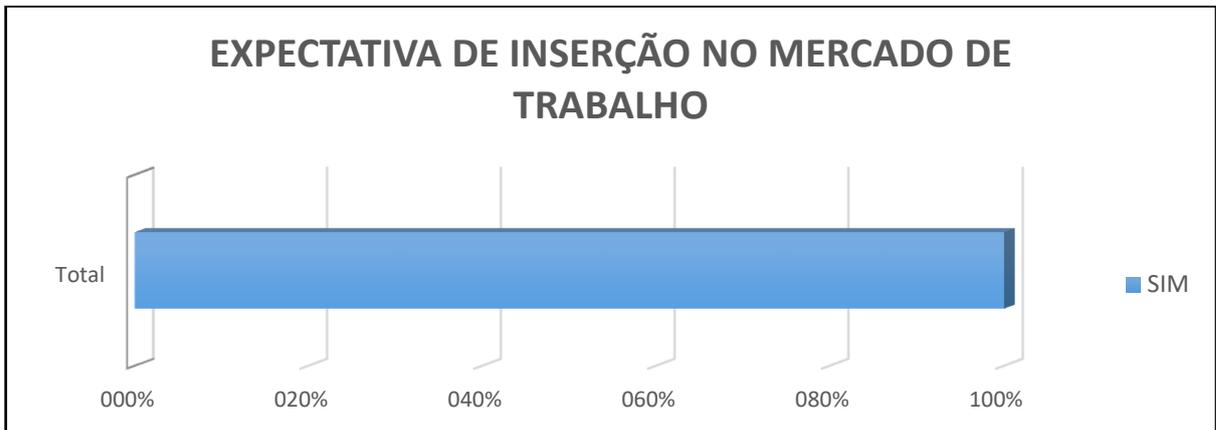
Fonte: Dados da Pesquisa.

Quando perguntamos a que você atribui a reprovação, 30% dos alunos com deficiência visual, foram categóricos em dizer a mesma resposta do motivo do

cancelamento da disciplina, que foram as metodologias e recursos didáticos-pedagógicos inadequados responsáveis pela reprovação do componente curricular, por não conseguir acompanhar o conteúdo ministrado pelos professores em sala de aula.

Os 30% de obtiveram reprovação, apontaram que os professores do CCET, em sua maioria não dispõem de recursos didáticos adequados às suas necessidades educacionais específicas, dentre elas citam: a não utilização de letras ampliadas no quadro; não disponibilização do material digitalizado para a disciplina; não utilização de recursos tecnológicos tanto para os alunos cegos quanto as de baixa visão.

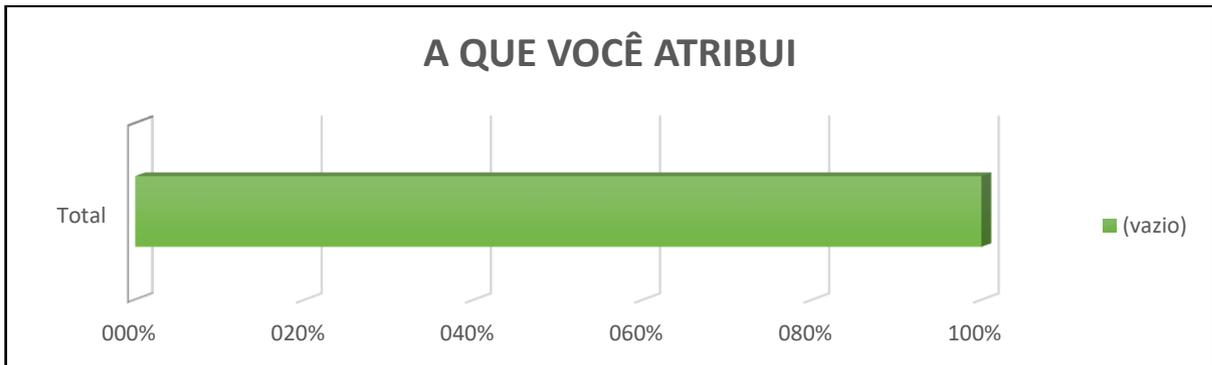
Gráfico 33 – Expectativa de inserção no mercado de trabalho: os conhecimentos transmitidos em seu curso durante processo de graduação serão suficientes?



Fonte: Dados da Pesquisa.

Ao questionarmos quanto a sua expectativa de inserção no mercado de trabalho, se os conhecimentos transmitidos em seu curso durante processo de graduação serão suficientes para tal fim, conforme o Gráfico 32, 100% dos alunos informaram que, apesar das grandes dificuldades apresentadas durante sua permanência na Universidade, eles estão preparados para serem inseridos no mercado de trabalho, com qualificação necessária, mas ressaltaram que sempre precisara se manter qualificado, através de cursos de pós-graduação.

Gráfico 34 – Motivo da não expectativa de inserção no mercado de trabalho

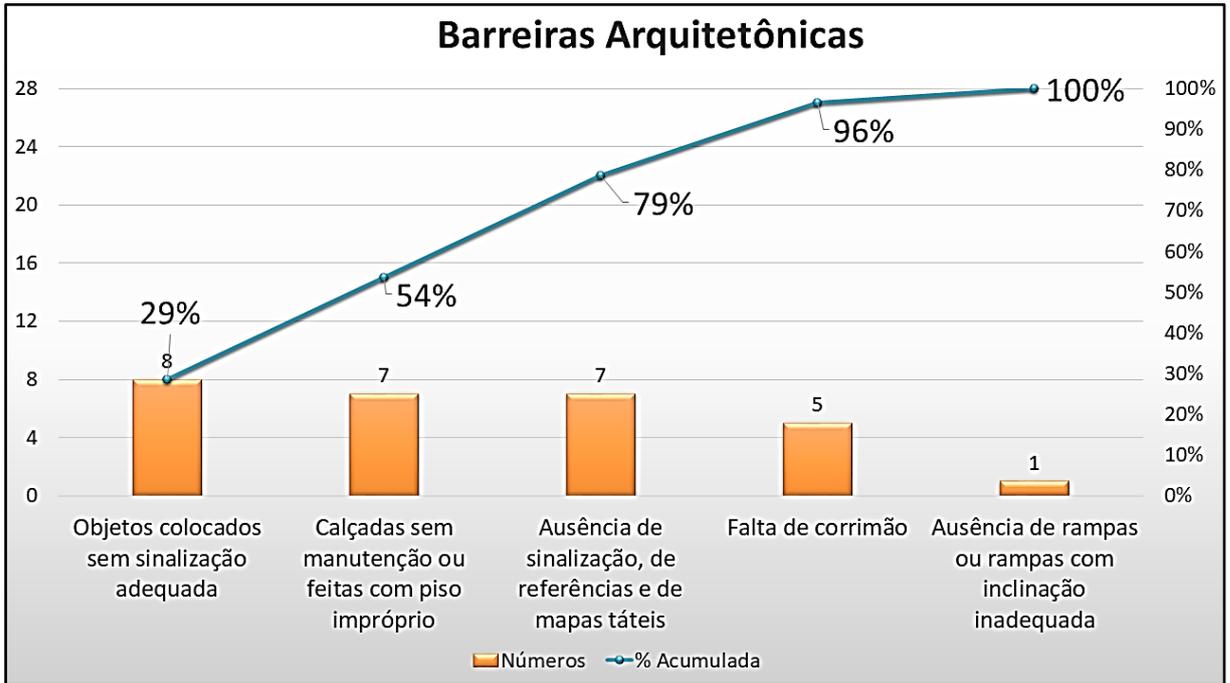


Fonte: Dados da Pesquisa.

Como decorrência dos dados da questão anterior, não houve apontamentos nessa questão.

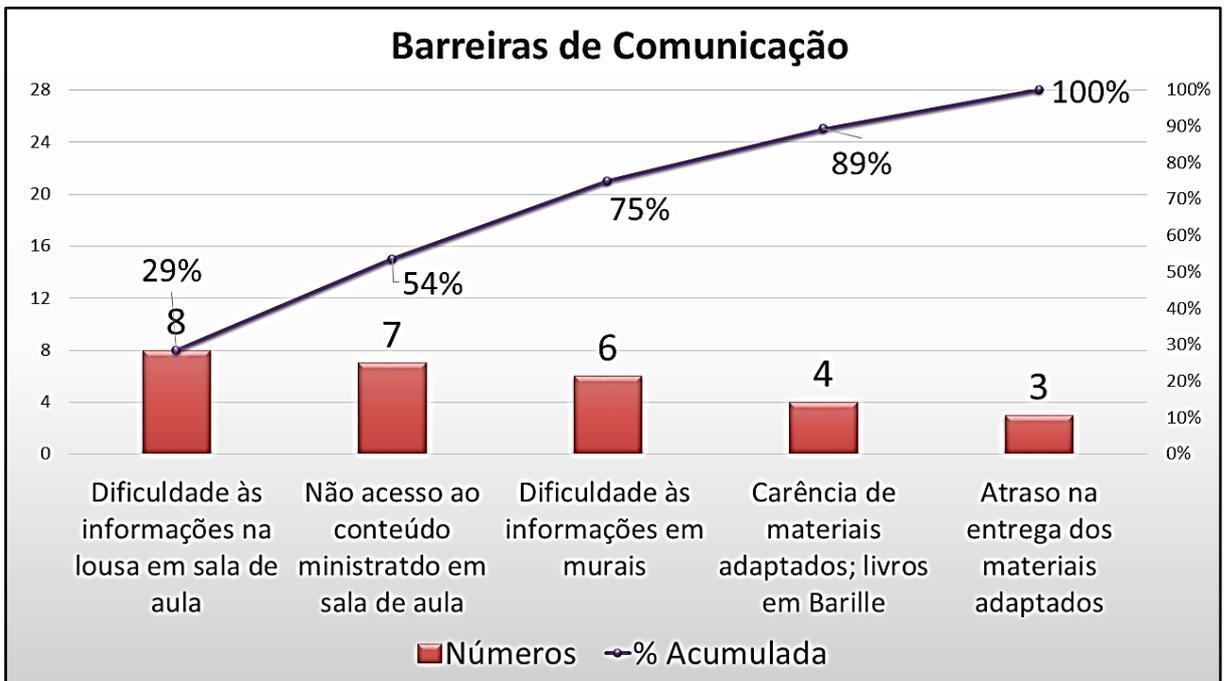
Utilizando a indicação dos entrevistados, referentes a itens que dificultam as acessibilidades arquitetônica, de comunicação, pedagógica e atitudinal, relacionamos eles como barreiras e elaboramos os Gráficos 35 (Barreiras Arquitetônicas), 36 (Barreiras de Comunicação), 37 (Barreiras Pedagógicas) e 38 (Barreiras Atitudinais), onde, atendendo o Princípio de Pareto, os itens são dispostos da maior a menor frequência e uma linha mostra a percentual acumulado. A cada ponto dessa linha indica o quanto do problema geral a solução de determinados itens iria atingir. Pode-se perceber, que em geral, o atendimento dos 2 itens mais frequentes iria atender em torno de 50 por cento, ou mais, das insatisfações.

Figura 35 – Gráfico de Pareto: Barreiras arquitetônicas



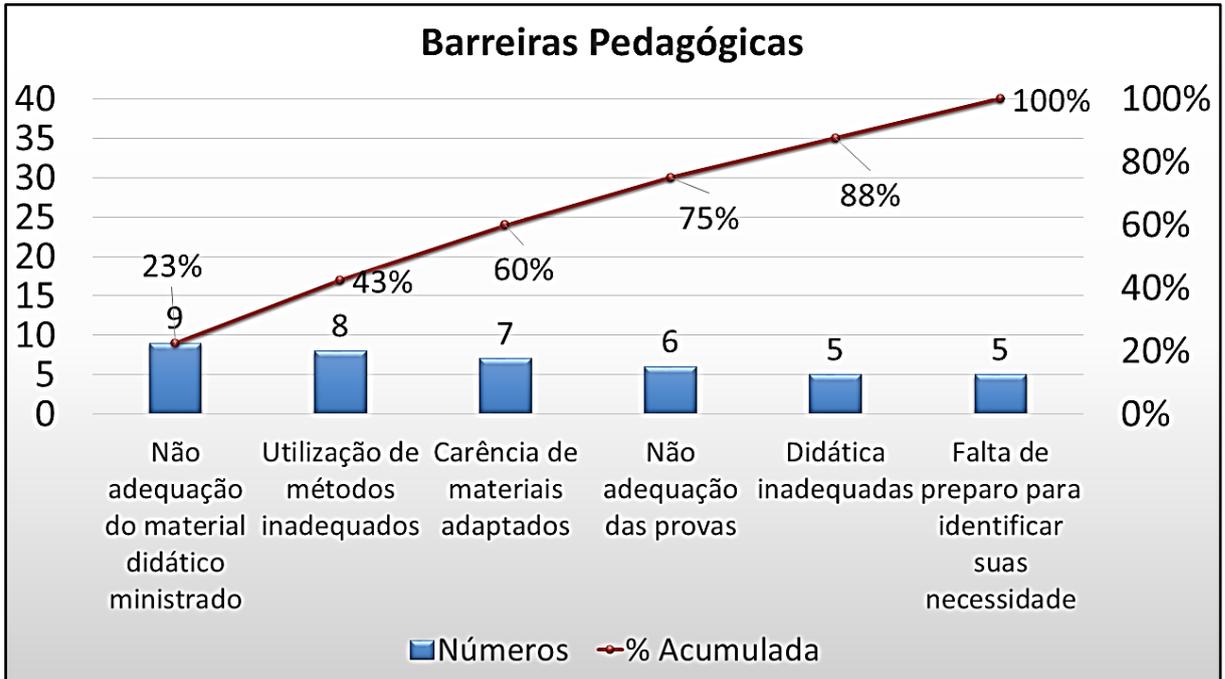
Fonte: Dados da Pesquisa.

Figura 36 – Gráfico de Pareto: Barreiras de comunicação



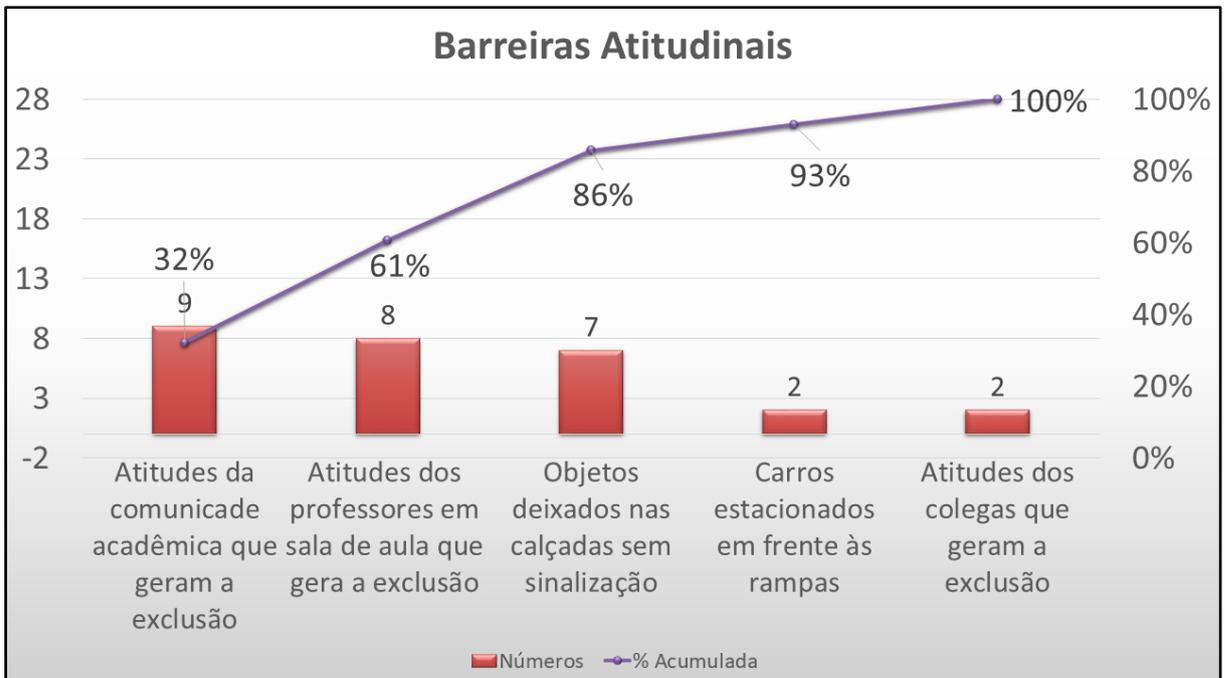
Fonte: Dados da Pesquisa.

Figura 37 – Gráfico de Pareto: Barreiras pedagógicas



Fonte: Dados da Pesquisa.

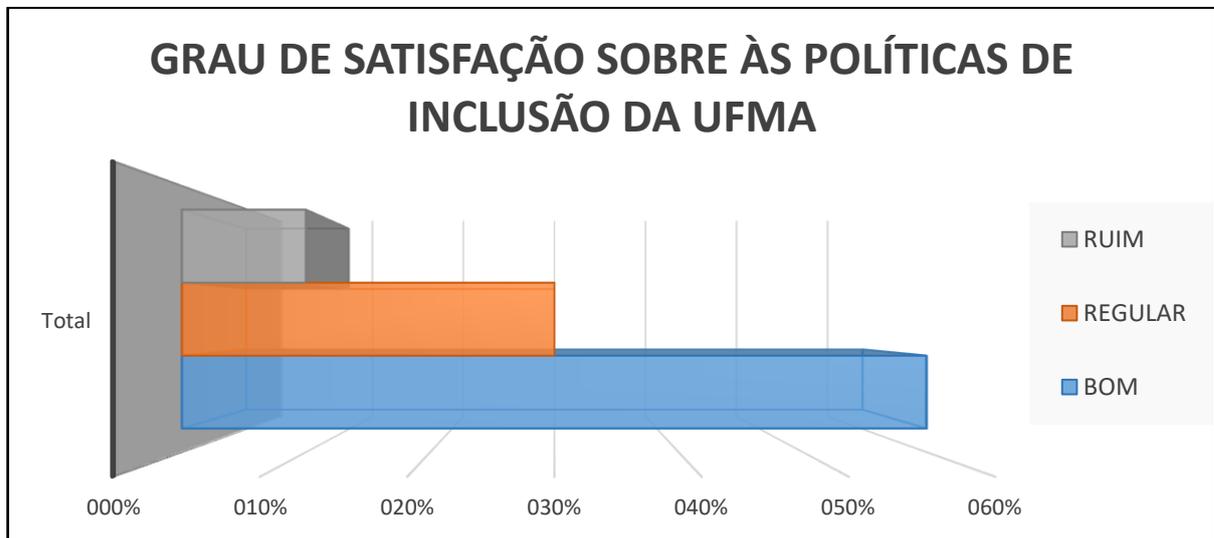
Figura 38 – Gráfico de Pareto: Barreiras atitudinais



Fonte: Dados da Pesquisa.

7.5 Grau de satisfação

Gráfico 39 – Grau de satisfação com as políticas de inclusão de alunos com deficiência visual na UFMA



Fonte: Dados da Pesquisa.

Quando perguntamos, qual o grau de satisfação com as políticas de inclusão de alunos com deficiência visual na UFMA, como mostra o Gráfico 39, 60% dos alunos avaliaram como BOM (PARCIALMENTE SATISFEITOS), 30% avaliaram com REGULAR (PARCIALMENTE INSATISFEITOS), e 10% avaliaram com RUIM (TOTALMENTE INSATISFEITOS).

Esses dados nos fazem concluir que apesar de todo empenho daqueles que dedicam à causa da inclusão, é preciso que ao ingressar o aluno com deficiência na Universidade, a mesma procure desenvolver ações institucionais que permitam identificar suas necessidades educacionais específicas, bem como qualificar seu corpo docente, para que seja efetivada o processo de inclusão, favorecer acesso ao conhecimento acadêmico aos seus alunos, através de disponibilização de materiais didáticos adequados às suas limitações, evitando que estes tranque e/ou cancele seus cursos, além de evitar também que cancele e/ou reprove em alguma disciplina, por falta de suporte adequados.

8 CONCLUSÃO

Esta pesquisa, se propôs a responder a seguinte indagação: as Políticas de Inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), estão sendo efetivas sob a perspectiva dos próprios alunos? O objetivo geral foi identificar o grau de satisfação dessas Políticas de Inclusão na UFMA de alunos com deficiência visual durante seu processo de ingresso e permanência até a sua graduação. Esta problemática se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: apresentar o processo de inclusão no Ensino Superior; mensurar a satisfação dos alunos quanto a permanência na Universidade, mas para tanto foi importante verificar quais condições de permanência são oferecidas por essas instituições.

Diante dos dados da pesquisa, apresentados no capítulo anterior, a realidade atual apresentada na Universidade Federal do Maranhão evidencia que as Políticas de Inclusões relativas à acessibilidade de alunos com deficiência visual ainda estão em processo de efetivação, sendo percebido a falta de ações e práticas adequadas que não apenas promovam o acesso da pessoa com deficiência na instituição, mas, principalmente, ofereça condições didático-pedagógicas adequadas à sua permanência com sucesso neste nível de ensino. Há de se destacar o número insuficiente de potencial humano capacitado, elemento importante para efetivar as referidas Políticas de Inclusão.

Através de entrevistas com os alunos, foi possível verificar quais ações são realmente eficientes, as ações que podem ser consideradas facilitadores da permanência e, também, as barreiras ainda presentes no cotidiano universitário.

Ao se referir a facilitadores, pode-se concluir que a universidade vem desenvolvendo ações nesse sentido, porém ainda não de forma suficientes. Percebemos que apesar de suas grandes limitações no decorrer de sua permanência na Universidade, os alunos com deficiência visual, participam de todas as atividades de seu curso, como os demais alunos. Aliás, são os colegas que mantêm uma relação de amizade, apoio e cumplicidade, demonstrando atitudes de acolhimento e cooperação em diversas atividades, dentro e fora da sala de aula, tais como: explicação sobre o que está escrito no quadro; leitura de textos; realização de trabalhos em grupo, e deslocamento na sala e no campus da universidade.

Quanto as barreiras, em especial foi citado que os docentes não sabem utilizar uma metodologia, um recurso didático-pedagógico que atendam às suas

necessidades educacionais específicas, tais como a não utilização de letras ampliadas no quadro; não disponibilização de material digitalizado para a disciplina; não utilização de recursos tecnológicos tanto para os alunos cegos quanto as de baixa visão, itens esses que dificultam o processo de aprendizagem, inclusive ocasionando cancelamento de matrícula como forma de virem a ser reprovados no final. Esses conflitos podem ser conciliados com muita conversa entre coordenação do curso e docentes. Os próprios alunos citam algumas estratégias de ensino tais como: aula expositiva; seminário; diálogo, trabalho em grupo; estudo dirigido; trabalho de campo e dramatização. Neste ponto, também há necessidade de criar estratégias de avaliação, quanto ao aluno com deficiência visual, além de que o profissional, necessita ter conhecimento sobre educação especial e/ou inclusiva, para poder criar estratégias de ensino e metodologia adequada para que o aluno possa ter rendimento no componente curricular.

Apesar do amparo jurídico já existente, fica constatado, nos relatos dos alunos, haver uma lacuna entre a realidade vivenciada no contexto acadêmico e as determinações estabelecidas pelos dispositivos legais, principalmente, quando os alunos citam as barreiras ainda encontradas no ensino superior. Essas evidências reforçam a importância do cumprimento da legislação e a necessidade de políticas públicas institucionais.

Para finalizar, é importante destacar o que pode ser considerado como os três grandes desafios para a Universidade Federal do Maranhão: romper as barreiras ainda existentes, principalmente, as atitudinais; prever e propor as condições de acessibilidade (física, comunicacional e pedagógica); e criar alternativas para evitar práticas excludentes por parte dos docentes.

Diante do que foi exposto, visualizou-se que, com o aumento de matrículas de alunos com deficiência no ensino superior, desperta-se para a necessidade de se instituir práticas efetivas de Política Inclusiva para fortalecer o ingresso e a permanência com sucesso destes alunos. Assim, uma educação superior que prime pela presença de todos os alunos na universidade necessita de investimentos em ações, em materiais adequados, em qualificação dos docentes, em adequação arquitetônica, mas, principalmente, investimentos em ações que combatam atitudes inadequadas e preconceituosas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Martinho Isnard Ribeiro de. **Manual de planejamento estratégico: desenvolvimento de um plano estratégico com a utilização de planilhas Excel**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- ALCOBA, S.A.C. **Estranhos no ninho**: a inclusão de alunos com deficiência na UNICAMP. 2008. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- ANSOFF, H. Igor. **The emerging paradigm of strategic behavior**. *Strategic Management Journal*, p. 501-515, v. 8. 1987.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1988.
- BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES** e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, nº 72, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 03.
- BRASIL. Decreto Presidencial nº 5.773, de 09 de maio de 2006. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino**. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, nº 88, 10 maio. 2006. Seção 1, p. 06.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, nº 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.834.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Instruções para elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>>. Acesso em: 28 jun. 2017.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Decreto nº 5296, de 2 de dezembro de 2004**: acessibilidade. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.
- BRASIL. **Decreto de nº 5.904, 21 de setembro de 2006**: regulamenta a Lei de nº 11.126, de 27 de junho de 2005, para o uso do cão-guia pela pessoa com deficiência visual em ambientes de uso coletivo. Brasília, 2006.
- BRASIL. **Decreto de nº 6571, de 17 de setembro de 2008**: a Presidência da República dispõe sobre o atendimento do AEE. 2008a. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 21 jan. 2015.
- BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)**.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 3298 regulamenta a Lei nº 7.853 de outubro de 1989**: dispõem sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, de 20 de dezembro de 1999. 1999a. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 8659 de 5 de abril de 1911**: aprova lei orgânica do Ensino Superior e Fundamental na República. 1911. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

BRASIL. **Edital de convocação de propostas através do Programa Incluir do Ministério da Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 2, 16 maio 2015.

BRASIL. **Lei de nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996 refere-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996a. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

BRASIL. **Lei de nº 9610, de 16 de fevereiro de 1998**: Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais. Brasília, 1998a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm>. Acesso em: 24 abr 2016.

BRASIL. **Lei de nº 10098, de 19 de dezembro de 2000**: estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência. 2000.

BRASIL, **Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP, 2001**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 07 de jun. 2017.

BRUMER, Anita et al. **Saindo da “escuridão”: perspectivas da inclusão social, economia, cultural e política dos portadores de deficiência visual em Porto Alegre**. Revista Interface: Sociologias, Porto Alegre, ano 6, nº11, jan/jun 2004, p. 300-327.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010.

COSTA, Eliezer Arantes da. **Gestão estratégica: construindo o futuro de sua empresa – Fácil**. São Paulo: Saraiva, 2012.

CARDOSO, Wille Muriel. **O impacto do plano de desenvolvimento institucional na profissionalização das instituições privadas de ensino superior**. 66 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Centro de Pós-Graduação em Administração das Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, da Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2006.

CERQUEIRA, Jonir Bechara e FERREIRA, Elise de Melo Borba. **Recursos Didáticos na Educação Especial**. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?itemid=102> . Acesso em: 2 fev, 2017.

CHAHINI, T. H. C. **Os Desafios do Acesso e da Permanência de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais nas Instituições de Educação Superior de Sao Luis - MA**. 2006. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; GOMIDE, A. B. **Projeto Incluir: acesso e permanência na UFU**. In: *Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 333 - 352.

DELPIZZO, G. N.; GHISI, M. A. A.; SILVA, S. C. **A tecnologia promovendo a inclusão de pessoas cegas no ensino superior a distância**. UDESC. 2005.

FATHI, Michael; WILSON, Liz. **Strategic planning in colleges and universities**. *Business Renaissance Quarterly*, p. 91-103, v. 4, verão/2009.

FERNANDEZ, A. F. **Plano de atenção ao estudante com deficiência da Universidade Politécnica de Catalunya**. In: SEMINÁRIO ACESSIBILIDADE, TI E INCLUSÃO DIGITAL, 2., 2003, São Paulo. **Anais do...** São Paulo: ATIID, 2003. Disponível em: <<http://www.fsp.usp.br/acessibilidade>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

FERREIRA, S.L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.1, p.43-60, jan./abr. 2007.

FORTES FILHO. J.B. Retinopatia da prematuridade. **Arq. Bras. Oftalmol.**, São Paulo, n. 64, p.246-258, 2006.

FORTES, V.G.G.F. **A inclusão da pessoa com deficiência visual: a percepção dos acadêmicos**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

GRANEMANN, Jucélia Linhares. **O aluno com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais na escola e na sociedade**. In: **Escolas inclusivas: práticas que fazem diferença**. Campo Grande: UCDB, 2005, p. 17 – 42. (Coleção teses e dissertações em educação, v.4)

LERNER, Alexandra L. **A strategic planning: primer for higher education**. *College of Business Administration and Economics of California State University*, 1999. Acesso em: 08 jan. 2017. Disponível em: <http://www.fgcu.edu/provost/files/strategic_planning_primer.pdf>.

LUZ, Saulo. **Quando o cego vai à Universidade**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/noticia.php?it=9555> . Acesso em: 25 jan,2017.

MANZINI, E. J. **Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação**. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.(Org.). *Educação Especial: Diálogo e Pluralidade*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. p. 281-289.

MASINI, E.F.S. **A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.** Complementação da pesquisa MASINI, E.F.S. **Avaliação das atividades, Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual Laramara, que contribuem para a inclusão.** Pesquisa financiada pelo CNPq 2001 a 2004. São Paulo.

MANZINI, E. J. et al. **Acessibilidade em Ambiente Universitário: Identificação e Quantificação de Barreiras Arquitetônicas.** In: MARQUERZINE, M. C. et al. (Org.). *Educação Física, Atividades Motoras e Lúdicas, e Acessibilidade de Pessoas com Necessidades Especiais.* Londrina: Eduel, 2003.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Teoria geral da administração.** 1. ed. 11. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

MARTINS, Carlos Benedito. **Uma reforma necessária. Educação e Sociedade, Campinas,** v. 27, n. 96 – Especial, p. 1001-1020, out. 2006.

MACHADO, Luís Eduardo. **Gestão estratégica para instituições de ensino superior privadas.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

MACHADO. E.V. *et al.* **Orientação e mobilidade:** conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** São Paulo: Atlas, 2006

MARCHESI, A. **A prática das escolas inclusivas.** In: RODRIGUES, D. (Org.). **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva.** Porto: Porto, 2008. p.63-81.

MARTIN; M.B.; RAMÍREZ, F.R. Visão subnormal. In: MARTIN, M. B.; BUENO, S.T. **Deficiência visual:** aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Santos, 2003. p.27-40.

MELO, Pedro Antônio de. **A cooperação universidade/empresa nas universidades públicas brasileiras.** 2002. 330 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MINTZBERG, Henry; WATERS, James A. **Of strategies, deliberate and emergent Strategic Management Journal,** v. 6, p. 257-272, 1985.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas.** 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G.; Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. In: **Dossiê: Educação inclusiva: das políticas às práticas educacionais.** Educar em Revista. Curitiba, n.41, jul/set 2011. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&&pid=S0104-40602011000300009>. Acesso em 20 Jul 2017.

MOREIRA, Herivelto & CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP%A, 2008.

MOREIRA; H.F.; MICHELS, L.R.; COLOSSI, N. **Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior**. *Revista Escritos sobre Educação*, Ibitité, v.5, n.1, p.19-25, jan. 2016.

MURIEL, Roberta. **Plano de desenvolvimento institucional – PDI: análise do processo de implantação**. Brasil: Editora Hoper, 2006.

NUNES, Sylvia e LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt .**O aluno cego: preconceitos e potencialidades**. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 55-64.

NUNES, Edson, **Estrutura e Ordenação da Educação Superior: Taxinomia , expansão e política pública**, UNESCO, Ed Brasileira pelo escritório da UNESCO no Brasil, São Paulo, 2003

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologias e práticas**. 25. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, R.F.C. **Desbrailização: realidade e perspectivas**. In: AMIRALIAN, L.T.M. **Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade**. São Paulo: Vetor, 2009.

OLIVEIRA, E. T. G.; MANZINI E. J. **Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: O Ponto de Vista do Estudante com Deficiência**. In: ALMEIDA, M. A., MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. *Temas em Educação Especial: Múltiplos Olhares*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 220 - 229.

OLIVEIRA, Elaine Tereza Gomes, **Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: O ponto de vista do estudante com deficiência**, Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2003.

PARRA, D.J.L.; INFANTE, G.R. Consideraciones en la intervención psicopedagógica en el alumnado universitario con discapacidad. **Revista La Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo**, Toledo, ano 31, n. 16, p. 241-256, dez. 2016.

PACHECO, R.V.; COSTAS, F.A.D.T. **O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria**. *Revista Santa Maria*, Santa Maria, n. 27, 2006. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>>. Acesso em: 12 maio 2017.

PEREIRA, Júlio Cesar R. **Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais**. 3. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora da USP, 2004.

PEREIRA, Maurício Fernandes. **Planejamento estratégico: teorias, modelos e processos**. São Paulo: Atlas, 2010.

ROCHA, T.B.; MIRANDA, T.G. **Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 5 set. 2015.

RODRIGUES, D. (Org.). **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Portugal: Porto, 2008.

RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. *Revista de Educação Especial UFSM*, Santa Maria, n. 23, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp>>. Acesso em: 5 set. 2016.

SANTOS, G. C. S. **População com Deficiência na Educação Superior: Panorâmica de uma Realidade**. In: VALDÉS, M. T. M. *Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior no Brasil: Caminhos e Desafios*. Fortaleza: EDUECE, 2006. p. 89 - 109.

SANTOS, A. F. **Educação inclusiva no ensino superior: o docente universitário em foco**. 2009. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2009.

SANTOS, D.R.; BORGES, S.R. Tecnologias de Informação voltadas para pessoas com deficiência visual. *Revista Fafibe On Line*, São Paulo, n. 3, ago. 2007. Disponível em: <www.fafibe.br/revistaonline>. Acesso em: 6 jul. 2017.

SILVA, S. C. ; BECHE, R. C. E. ; MUND, J. S. **O perfil do aluno e do servidor com necessidades educativas especiais da UDESC**. In: MARTINS, L. A. R. et al. *Educação & Diversidade: Saberes e Experiências*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010. p. 61 - 73.

SILVA, Poliana Rodrigues. **Tecnologia Assistiva: uma proposta de inserção na Universidade do Estado da Bahia – Campus VII**. Monografia, 2010.

SILVA, *et al.* **Programa institucional de apoio à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior**. *Revista Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 8, p. 55-74, 2006.

THOMA, Adriana da Silva. KRAEMER, Graciele Marjana. **Identidades e diferenças produzidas no campo da educação de surdos**. In: SILVA, Mozart Linhares. HILLESHEIM, Betina. OLIVEIRA, Cláudio José. (Orgs). *Estudos Culturais, Educação e Alteridade*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009; p. 257 – 272.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca e linha de ação: Sobre necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: acesso e Qualidade. Salamanca, 7-10 de junho.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global de educação**. Brasília:
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2005. v. 4.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

O teor das perguntas do formulário é baseado no questionário encontrado na dissertação de doutorado em educação de Thelma Helena Costa Chaini (2010), intitulada: *Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação*:

1. Idade:

- 17 a 21 anos
- 22 a 26 anos
- 27 a 31 anos
- 32 a 36 anos
- 37 anos ou mais

2. Sexo

- masculino
- feminino

3. Ocupação

- só estuda
- estuda / faz estágio
- estuda / trabalha

4. Ano de ingresso: _____

5. Curso: _____

6. Período: _____

7. Turno:

- matutino
- vespertino
- noturno
- integral

8. Tipo de deficiência visual que possui?

- cego
- baixa visão

9. Utilizou a política de cotas ao ingressar na UFMA?

- sim
- não

10. Precisa de algum recurso educacional específico?

- leitor de tela, fontes ampliadas, textos digitalizados, áudio e vídeo, lupas
- textos em braille, materiais digitalizados e em áudio, leitor de tela

11. Os recursos solicitados durante o processo de ingresso na UFMA foram atendidos (recursos humanos e materiais)?

- sim
- não

12. Quanto ao processo de ingresso na UFMA através da política de inclusão, você encontra-se:

- totalmente insatisfeito
- parcialmente insatisfeito
- parcialmente satisfeito
- totalmente satisfeito

13. Quanto ao atendimento educacional especializado dispensado pela coordenação do curso em relação às suas necessidades educacionais específicas, você encontra-se:

- totalmente insatisfeito
- parcialmente insatisfeito
- parcialmente satisfeito
- totalmente satisfeito

14. Quanto às didáticas, metodologias e recursos pedagógicos utilizados pelos docentes que facilitam o processo de ensino-aprendizagem (inovações didáticas, uso de novas tecnologias), você encontra-se:

- totalmente insatisfeito
- parcialmente insatisfeito
- parcialmente satisfeito
- totalmente satisfeito

15. Quanto ao processo de avaliação de aprendizagem utilizados pelos docentes levando em consideração às necessidades educacionais específicas, você encontra-se:

- totalmente insatisfeito
- parcialmente insatisfeito
- parcialmente satisfeito
- totalmente satisfeito

16. Quanto ao conhecimento necessário, preparo e qualificação dos docentes em relação às suas necessidades educacionais específicas, você encontra-se:

- totalmente insatisfeito

- parcialmente insatisfeito
- parcialmente satisfeito
- totalmente satisfeito

17. Quanto ao compromisso do corpo docente em geral, em relação às suas necessidades educacionais específicas, você encontra-se:

- totalmente insatisfeito
- parcialmente insatisfeito
- parcialmente satisfeito
- totalmente satisfeito

18. Quanto as atitudes de seus colegas em relação às suas necessidades educacionais específicas, você encontra-se:

- totalmente insatisfeito
- parcialmente insatisfeito
- parcialmente satisfeito
- totalmente satisfeito

19. Quanto ao seu curso, levando em consideração a possibilidade de plena participação no processo de ensino-aprendizagem, você encontra-se:

- totalmente insatisfeito
- parcialmente insatisfeito
- parcialmente satisfeito
- totalmente satisfeito

20. Quanto ao atendimento educacional especializado realizado pelo núcleo de acessibilidade da UFMA (NUACE), você encontra-se:

- totalmente insatisfeito
- parcialmente insatisfeito
- parcialmente satisfeito
- totalmente satisfeito

21. Quanto as ações institucionais que promovem a participação dos alunos em todas às atividades acadêmicas (oferecer áudio-descrição para acompanhar palestras, congressos, filmes), você encontra-se:

- totalmente insatisfeito
- parcialmente insatisfeito
- parcialmente satisfeito
- totalmente satisfeito

22. Quanto a acessibilidade de forma mais ampla, como a arquitetônica, atitudinais, de comunicação, didático-pedagógicas, disponibilizados em toda sua vida acadêmica, você encontra-se:

- totalmente insatisfeito
- parcialmente insatisfeito
- parcialmente satisfeito
- totalmente satisfeito

23. As ações institucionais que promovem a acessibilidade arquitetônicas:

- totalmente insatisfeito
- parcialmente insatisfeito
- parcialmente satisfeito
- totalmente satisfeito

24. As ações institucionais que promovem a acessibilidade de comunicações:

- totalmente insatisfeito
- parcialmente insatisfeito
- parcialmente satisfeito
- totalmente satisfeito

25. As ações institucionais que promovem a acessibilidade atitudinais:

- totalmente insatisfeito
- parcialmente insatisfeito
- parcialmente satisfeito
- totalmente satisfeito

26. As ações institucionais que promovem a acessibilidade didático-pedagógicas:

- totalmente insatisfeito
- parcialmente insatisfeito
- parcialmente satisfeito
- totalmente satisfeito

27. Durante sua permanência na UFMA, quais barreiras têm dificultado mais o processo para a efetivação da inclusão?

- barreiras arquitetônicas: como a falta de corrimão, calçadas sem manutenção, ausência de sinalização e de mapas táteis, entre outros.
- barreiras atitudinais: como as atitudes dos docentes em sala de aula, relacionamento com os colegas, obstáculos nas calçadas e caminhos, entre outros.
- barreiras de comunicação: como as dificuldades às informações em murais, na lousa em sala de aula, entre outros.

- () barreiras didático-pedagógicas: como aquelas evidenciadas na ação do docente, nas práticas pedagógicas em sala de aula, na adequação do material didático e nas diferentes formas de acesso ao conteúdo ministrado, a utilização de métodos inadequados, falta de preparo dos docentes para identificar as necessidades específicas dos alunos e a carência de materiais didáticos adaptados para sua necessidade, dentre outros.

28. Qual área do conhecimento tem maiores dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração ao não atendimento às suas necessidades educacionais específicas?

- () cálculos/exatas
() conhecimentos teóricos
() línguas/códigos
() atividades práticas

29. Alguma vez precisou cancelar algum componente curricular (disciplina), por não atendimento às suas necessidades educacionais específicas?

- () sim
() não

30. Caso a resposta acima tenha sido **afirmativa**, qual o motivo que você atribui?

- () o docente não dispõe de uma metodologia didático-pedagógica que atenda às suas necessidades educacionais específicas, impossibilitando o acompanhamento satisfatório dos componentes curriculares (disciplinas)
() indisponibilidade de materiais adaptados às suas necessidades educacionais específicas, (textos e material em braille e/ou ampliados, áudio descrição para acompanhar palestras, congressos, filmes, entre outras deficiências técnico-pedagógicas existentes)
() não disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, (computadores com interface de acessibilidade, impressora braille, lupas eletrônicas, escâner de mão, gravadores de áudio, dentre outros)

31. Alguma vez obteve reprovação em algum componente curricular (disciplina), por não atendimento às suas necessidades educacionais específicas?

- () sim
() não

32. Caso a resposta acima tenha sido **afirmativa**, qual o motivo que você atribui:

- () o docente não dispõe de uma metodologia didático-pedagógica que atenda às suas necessidades educacionais específicas, impossibilitando o acompanhamento satisfatório dos componentes curriculares (disciplinas)

- () indisponibilidade de materiais adaptados às suas necessidades educacionais específicas, (textos e material em braille e/ou ampliado, áudio descrição para acompanhar palestras, congressos, filmes, entre outras deficiências técnico-pedagógicas existentes)
- () não disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, (computadores com interface de acessibilidade, impressora braille, lupas eletrônicas, escâner de mão, gravadores de áudio, dentre outros)

33. Quanto a sua expectativa de inserção no mercado de trabalho, os conhecimentos transmitidos em seu curso durante processo de graduação serão suficientes para tal fim?

- () sim
- () não

34. Caso a resposta acima tenha sido **negativa**, a que você atribui tal expectativa:

- () o docente não dispõe de uma metodologia didático-pedagógica que atenda as suas necessidades educacionais específicas, impossibilitando ao acompanhamento satisfatório dos componentes curriculares (disciplinas)
- () não disponibilização de materiais adaptados às suas necessidades educacionais específicas, (textos e material em braille e/ou ampliado, áudio descrição para acompanhar palestras, congressos, filmes, entre outras deficiências técnico-pedagógicas existente)
- () não disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, (computadores com interface de acessibilidade, impressora braille, lupas eletrônicas, escâner de mão, gravadores de áudio, dentre outros)

35. Em escala de 1 a 4, qual o seu grau de satisfação com as políticas de inclusão de alunos com deficiência visual na UFMA?

- () 1 – menor satisfação
- () 2
- () 3
- () 4 – maior satisfação

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, solicito, mui respeitosamente, da minha Coordenadora do Curso de Administração da Universidade Federal do Maranhão, professora Adriana Araújo, autorização para realização da pesquisa integrante do Trabalho monográfico para conclusão do curso de Administração, na referida universidade, do acadêmico Gilson Nascimento Santos, orientado pelo Prof. Dr. Ademir da Rosa Martins, tendo como título: **“POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: ingresso e permanência sob a perspectiva dos alunos”**.

A coleta de dados será realizada por meio da aplicação de questionário semiestruturado.

Gilson Nascimento Santos
Aluno do curso de Administração da UFMA

Deferido (X)

Indeferido ()

Professora Adriana Araújo
Coordenadora do Curso de Administração

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Caro (a) Senhor (a)

Estou realizando uma pesquisa de Monografia intitulada “**POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**: ingresso e permanência sob a perspectiva dos alunos”, cujo objetivo geral é conhecer/avaliar o grau de satisfação sobre as políticas de inclusão da UFMA sob a perspectiva dos alunos com deficiência visual durante seu processo de ingresso até a sua graduação. A Pesquisa conta com a orientação do Prof. Doutor Ademir da Rosa Martins, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador, com a UFMA ou qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito psicológico, como desconforto frente à presença do pesquisador durante a entrevista. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto, contando com a formação teórico-prática do pesquisador na área.

Quanto aos riscos físicos, também não haverá possibilidades de ocorrer, visto que a coleta de dados ocorrerá em espaços seguros, dentro de salas e/ou escritórios apropriados, nas instituições pesquisadas. Os participantes terão como benefícios orientações e/ou esclarecimentos a respeito de todo o processo de aplicação dos instrumentos.

Caso aceite, gostaria que soubesse que será realizada a coleta de dados por meio de aplicação de Entrevistas semiestruturadas. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail gilson@admufma.com.br ou (98) 98818-4573.

Gilson Nascimento Santos graduando em Administração pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data

Sujeito da pesquisa *.