



---

## As políticas de inclusão na educação superior pública brasileira: o Programa Incluir no contexto da UFAL – *Campus Arapiraca Sede*


Lana Lisiêr de Lima Palmeira<sup>1</sup>

 <http://orcid.org/0000-0003-0443-7245>

Carla Priscilla Barbosa Santos Cordeiro<sup>2</sup>

 <http://orcid.org/0000-0002-2806-6023>

José Weeller da Silva<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-7875.5903>

### Resumo

Neste trabalho estudaram-se os limites e as possibilidades da efetivação do Programa Incluir e a incorporação de uma cultura que favoreça os alicerces de educação cidadã para todos. Adotou-se abordagem de natureza qualitativa como opção teórico-metodológica e, de forma particular, o estudo de caso, com ênfase na revisão de literatura e na análise documental. Os dados foram processados à luz da Análise de Conteúdo de Bardin, que objetiva a inferência de conhecimentos pertinentes às suas condições de produção e recepção. Constatou-se que a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior brasileira, em especial no *locus* da pesquisa, acontece ainda, apesar de alguns avanços, de forma limitada e insuficiente diante da ideia mais ampla de formação realmente inclusiva e cidadã.

*Palavras-chave:* Educação superior; Inclusão; Políticas públicas; Gestão educacional.

---

### Inclusion policies in brazilian public higher education: the “incluir” program in the context of UFAL - college Arapiraca headquarters

### Abstract

In this work, the limits and possibilities for the implementation of the Inclusion Program and the incorporation of a culture that favors the foundations of citizen education for all were studied. A qualitative approach was adopted as a theoretical-methodological option and, in particular, the case study, with emphasis on literature review and document analysis. The data were processed in the light of Bardin's Content Analysis, which aims to infer knowledge relevant to its production and reception conditions. It was found that the inclusion of people with disabilities in Brazilian higher education, especially in the locus of research, still happens, despite some advances, in a limited and insufficient way in the face of the broader idea of truly inclusive and citizen training.

*Keywords:* College Education; Inclusion; Public policy; Educational Management.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Alagoas, Maceió, lana.palmeira@arapiraca.ufal.br.

<sup>2</sup> Centro de Estudos Superiores de Maceió, Maceió, carlapriscilla.bsc@gmail.com.

<sup>3</sup> Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca, joseweelleradventista@gmail.com.

## Introdução

O foco nos direitos da cidadania e nos Direitos Humanos de forma mais ampla, presente nas práticas acadêmicas do(a)s pesquisadore(a)s aqui nominado(a)s, tem colocado diante dele(a)s uma grande quantidade de questões que a matéria abarca. São muitos os desafios a respeito da inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior, em especial no quesito acessibilidade, uma vez que ainda existem diversas barreiras a serem rompidas para o acesso pleno e efetivo a uma educação de qualidade.

Ao fazer alusão à expressão “Direitos Humanos”, busca-se romper uma certa linearidade existente sobre a temática, e enfatizam-se postulados da liberdade e da dignidade humana, seguindo a linha de raciocínio de Kant (1959), que apresenta um conceito de homem que nunca é um meio, mas um fim, um fim nele mesmo. É no próprio humano que se encontra o humanismo, o que faz com que negar os direitos humanos seja negar a si mesmo.

Eis, talvez, o problema mais gritante que impulsionou o desenrolar deste estudo: ver o humano que muitas vezes nega a si próprio. Ver uma educação que deixa de ser o lugar da liberdade para ser o lugar dos interesses da administração, o que faz com que o indivíduo deixe de imprimir sua humanidade integral para imprimir um estado artificial, muitas vezes anti-humanista, o que é, inclusive, uma ameaça para o conhecimento e o desenvolvimento das ciências e das técnicas, e corre-se o risco de corromper o humanismo e as próprias ciências.

Sabe-se que a política de inclusão de pessoas com deficiências na educação superior tem acontecido, nas últimas duas décadas, através da regulamentação de programas e ações, via instrumentos legais e infralegais, e a partir de uma forte recomendação do Governo Federal, que se materializa no envio de recursos para instituições interessadas em realizar ações concretas de inclusão. Nesse sentido, passa a se estabelecer, desde o ano de 2012, como política mandatória para todas as Instituições Federais de Educação Superior (Ifes), o Programa

Incluir (BRASIL, 2018), desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e cujo objetivo é “[...] promover a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior”.

O Programa Incluir (BRASIL, 2013b) estabelece – como ações a serem desenvolvidas no seio das Ifes para adequação arquitetônica voltada à acessibilidade em seus ambientes – aquisição de recursos de tecnologia assistiva para promoção de acessibilidade pedagógica aos estudantes com deficiência e demais membros da comunidade universitária, como computador com interface de acessibilidade, impressora Braille, linha Braille, lupa eletrônica, teclado com colmeia e acionadores acessíveis, entre outros, além da aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico acessível e da aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade. Nesses últimos anos, como resultado dessas exigências provenientes do programa em questão, é com regozijo que se vê um avanço significativo da disposição do Governo Federal em criar condições legais e políticas para que o atendimento às necessidades educacionais especiais se torne efetivo.

Nesse contexto, nas últimas determinações dos poderes nacionais – mais especificamente no campo educacional, como o Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), ou as modificações da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), feitas pela Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013a), que estabelece determinações sobre o atendimento a pessoas com deficiência – percebe-se uma resposta efetiva das autoridades oficiais, no plano legal, o que vem sendo reivindicado há anos pela sociedade civil.

Assim, pensou-se ser fundamental começar a ampliar esse olhar nos termos da Lei n.º 12.796/13 (BRASIL, 2013a) e do Decreto n.º 7.234/10 (BRASIL, 2010), o que desaguou justamente no objetivo geral da investigação aqui realizada.

Dessa forma, buscou-se observar como o Programa Incluir (BRASIL, 2013b) – após a mudança da LDBEN (BRASIL, 1996), principalmente no que diz respeito à ampliação do conceito de necessidades educacionais especiais – vem sendo implantado no contexto da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *Campus Arapiraca Sede*, com a identificação dos limites e

possibilidades de sua efetivação, bem como da concretização de uma educação cidadã.

Assinala-se que a lei mais recente determina o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, e especifica entre eles todos os que possuem transtornos globais do desenvolvimento. E, ao mesmo tempo, inclui como mercedores de atenção especial também os estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Ainda no contexto anteriormente trazido, tem-se que tal atendimento deve ser transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino, e que as determinações devem ser voltadas para

[...] democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2013b, p. 3).

Nessa seara, com tais “avanços” no campo das políticas públicas de inclusão, entendeu-se ser oportuno e necessário investigar um conjunto de situações inquietantes, que vão desde as formas como vem se dando o acesso à educação superior das pessoas com necessidades educacionais especiais até os mecanismos e processos existentes ou em vias de efetivação para a permanência desse público, com sucesso, no Ensino Superior brasileiro. É uma resposta, de certa forma, a posições há algum tempo cobradas e que, agora oficializadas, determinam a ultrapassagem de um conceito limitado de “inclusão” que, até muito recentemente, parecia estar ligado unicamente à eliminação de barreiras arquitetônicas.

É fundamental registrar que na letra e no espírito dessas e de outras leis há não só um alargamento do conceito de deficiência mas também a retomada do conceito do atendimento de necessidades especiais, já que são contempladas não apenas as deficiências físicas propriamente ditas como todos os transtornos globais do desenvolvimento, as altas habilidades e a superdotação. Entretanto, mesmo com a evolução normativa, deve-se observar se no prisma concreto essas leis materializam-se de forma a garantir o acesso à educação superior pública e, principalmente, a permanência com sucesso desses alunos no ensino.

Foi seguindo essa trilha de raciocínio que a presente pesquisa se desenvolveu: busca

uma visão para trás e para frente e apresenta como marco balizador a mudança ocorrida na LDBEN (BRASIL, 1996) no tocante à ampliação do conceito de deficiência e à inclusão de novos elementos que demandam atendimento educacional específico. Analisa, assim, a forma como está se dando a institucionalização propriamente dita das referidas medidas e os impactos decorrentes da aludida institucionalização. É preciso ter em mente, ainda que de forma muito preliminar, a hipótese de que, embora tal institucionalização melhore a acessibilidade nas universidades públicas, ela, por si, ainda talvez não avance da forma necessária, porque as mentalidades, assim como determinadas práticas, não mudam do dia para a noite.

Nesse sentido, o estudo ora apresentado é relevante e plenamente justificável, até porque toda prática que rechaça posturas de preconceito – e que assim busca a igualdade e a dignidade da pessoa humana, sobretudo como uma questão ética e moral – constitui-se em uma resposta oportuna para a instauração de uma formação educativa cidadã e de relações sociais efetivamente democráticas.

### **Percurso metodológico**

Para dar conta do que fora proposto e delimitado, nos termos dos objetivos de estudo já apresentados nas linhas acima, realizou-se, *a priori*, uma pesquisa bibliográfica na qual se intencionou ampliar e aprofundar o arcabouço teórico e as diversas abordagens sobre educação inclusiva para pessoas com necessidades especiais – aqui entendidas aquelas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

Também se lançou mão da pesquisa documental, no intuito de perceber como as políticas e normas de acessibilidade vêm se implantando na dinâmica interna de uma instituição superior de ensino concreta, no caso a UFAL, *Campus Arapiraca Sede*.

Tentou-se examinar os documentos legais referentes à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais à contraluz da realidade que se expressa na Ufal, para identificar o nível de convergência entre o que preconizam as normas positivadas e o que efetivamente vem sendo desenvolvido por essa universidade, tanto no plano geral quanto nos espaços acadêmicos específicos. Para tanto, buscou-se contato com o Núcleo de Acessibilidade

(NAC) do *Campus* Arapiraca Sede, bem como com a Pró-Reitoria Estudantil (Proest) e com a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), a fim de saber se elas possuíam dados acerca da efetivação do Programa Incluir (BRASIL, 2013b) no âmbito da instituição.

Apenas o NAC da UFAL *Campus* Arapiraca Sede deu um retorno positivo e informou as ações que estão sendo desenvolvidas nessa seara; não houve por parte das outras instâncias procuradas respostas efetivas às solicitações feitas, apenas um redirecionamento de *e-mails*, sem que fossem fornecidos, até a data em comento, os dados e os documentos requeridos.

Em relação ao referido núcleo, é importante destacar que as informações dele oriundas chegaram aos pesquisadores via *e-mail*, após solicitação feita pelo mesmo canal. Registra-se aqui que a pesquisa aconteceu em fase de pandemia de Covid-19, quando vigoravam todas as regras de distanciamento social, o que não permitiu o contato pessoal entre pesquisadores e a responsável pelo setor.

Ainda nessa seara, importa saber que todas as informações cedidas aos pesquisadores se constituíram de dados secundários, já existentes nos cadastros do NAC da instituição, que não revelavam identidade de nenhuma pessoa, nem representaram qualquer tipo de menção a algum participante da pesquisa, e por isso não houve a necessidade de tramitação do projeto via Comitê de Ética em Pesquisa.

Embora o foco mais amplo da investigação fosse analisar como são recebidas as determinações legais no âmbito da acessibilidade na educação superior – observando se os preceitos de universalização da acessibilidade consubstanciados no panorama legal estão sendo efetivados no campo educacional –, entendeu-se ser preciso buscar uma visão global, que privilegie a educação, mas não possa deixar de lado ou mesmo subalternizar os direitos humanos, na medida em que suas diretrizes são proclamadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pelo Estado brasileiro.

Assim, este trabalho levantou não só todo o arcabouço ideológico e normativo que embasa os direitos dos deficientes físicos e dos que apresentam transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação a uma educação inclusiva – por meio da análise de toda legislação e documentos (de caráter nacional e internacional), na tentativa de aferir, através da observação das ações concretas desenvolvidas na atualidade, se a efetivação

das garantias impostas por lei encontra-se em curso –, mas também os limites e possibilidades que circunscrevem tal realidade frente à ideia de uma educação inclusiva plena.

Ainda nesse segmento de ideias e sabendo-se que a obrigatoriedade das ações propostas no Programa Incluir (BRASIL, 2013b) passou a existir a partir do ano de 2012, mas que a LDBEN (BRASIL, 1996) só incorporou em seu texto a ideia ampliada de necessidades especiais no ano de 2013 – incluindo não apenas as deficiências como os transtornos globais de desenvolvimento, as altas habilidades e a superdotação –, estabeleceu-se a referida data como marco delimitador das análises.

Para a interpretação dos dados encontrados, optou-se por utilizar a Análise de Conteúdo de Bardin, representada pela técnica de análise das comunicações, que examina detalhadamente o que foi coletado na pesquisa, sem deixar de considerar as observações do pesquisador ao longo do caminho trilhado para a obtenção desses achados, leva em conta sua ancoragem teórica e subjetividade, apropria-se de definições de cunho semântico das mensagens – ou mesmo infere que a análise nada mais é do que “uma operação lógica pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 2016, p. 45).

No que concerne à Análise de Conteúdo, esclarece-se que, em face à ausência de regulamentos no âmbito interno da UFAL, *Campus Arapiraca Sede* – o que já limitou o *corpus* da pesquisa – trabalhou-se tão somente com as informações oriundas do NAC do referido *campus*, tendo como parâmetro para delimitação das informações recebidas as que apresentaram maior aderência temática ao objeto central do estudo. Assim, categorizados os resultados encontrados, realizaram-se as inferências pertinentes, conforme será exposto a seguir.

## **Resultados e discussões**

### **Atendimento educacional especializado**

Por muito tempo as pessoas com deficiência foram deixadas à margem do planejamento educacional como um todo, desde o ensino básico até o Ensino Superior. Os poderes públicos

mostravam-se ausentes ou inexistentes diante da necessidade de construir políticas públicas de igualdade de acesso à educação – em todos os seus níveis – e ao pleno desenvolvimento da pessoa, o que deixava esses indivíduos à margem da sociedade.

Esse cenário foi mudando aos poucos, uma vez que na década de 1970 a escola passa a ser vista como um lugar de integração, a partir do princípio da inserção do aluno com deficiência no ensino regular. Nesse primeiro momento, a temática era trabalhada pelos poderes públicos baseada no paradigma da integração, que buscava inserir o aluno no ensino regular, ao lado de alunos sem deficiência, e eles deveriam se adequar aos métodos educacionais e aos padrões da escola (MAZZOTA, 1999).

Embora essa tenha sido uma etapa importante para a educação especial, o momento é considerado bastante controverso, já que as reflexões e as ações voltadas à pessoa com deficiência sob o paradigma da integração acabaram por reforçar a discriminação sofrida por esses indivíduos na escola, uma vez que não tinham a oportunidade de vivenciar um aprendizado real e deviam se adaptar a realidades já postas, pensadas para um tipo padrão de aluno, que não tem problemas ou deficiências (DRAGO, 2011, SILVA; OLIVEIRA, 2011). Como explicam Pertile e Mori (2021, p. 11),

essa absorção realizada pela Educação Especial em relação aos problemas da escolarização de estudantes que por razões diversas não obtinham um desenvolvimento satisfatório não estimulou a busca de alternativas que significassem análise e aperfeiçoamento dos processos educacionais para os estudantes com deficiência no ensino comum; favoreceu a retirada desses e encaminhamento para instituições de atuação exclusiva na área, a maioria de natureza privada.

Essas mesmas reflexões realizam-se em nível de Ensino Superior, embora as políticas para esse âmbito sejam relativamente mais recentes do que as políticas para a educação básica.

No início da década de 1990, o paradigma educacional passou a se aproximar da visão de uma educação inclusiva, a partir da discussão e da inclusão dessa temática na *Constituição Federal* (BRASIL, 1988), quando a educação passa a ser vista como um direito de todos, o que inclui o acesso à escola, a permanência no sistema e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, à pessoa com deficiência.



Além desse documento, outros marcos para o movimento foram a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – Unesco, 1990) e a *Declaração de Salamanca* (Unesco, 1994), que influenciaram a construção do modelo atual de educação inclusiva no Brasil.

Em 2008 foi publicada a *Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão* (BRASIL, 2008), que avançou de forma significativa na discussão sobre as práticas discriminatórias e excludentes em todos os níveis de ensino, incluindo o superior. Desse modo, as últimas décadas experimentaram a passagem do paradigma integracionista para um paradigma de inclusão.

A pessoa com deficiência é considerada, de acordo com a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015, Art. 2) – conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência –, como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

A inclusão social da pessoa com deficiência passou a ser compreendida como as “diversas ações e medidas tomadas no sentido de buscar o fim (ou ao menos a diminuição) da exclusão ao acesso aos benefícios e conquistas da sociedade” (CIRINO, 2016, p. 72), enquanto a inclusão escolar assumiu o significado de “ações e medidas tomadas no sentido de buscar o fim (ou a diminuição) da exclusão ao acesso à educação” (CIRINO, 2016, p. 76). Mais do que isso, reconheceu-se na perspectiva inclusiva que todo indivíduo, independentemente de origem, condição social, aspectos físicos, religiosos etc., tem direito à aprendizagem real e ao pleno desenvolvimento em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2008).

Reconheceu-se a heterogeneidade, que é inerente ao espaço escolar e promove a interação entre os indivíduos (BEYER, 2006). Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a ser reconhecido como um mecanismo voltado a criar condições para que o ambiente educativo não promova a segregação, mas, ao contrário, assegure recursos e serviços educacionais especializados para uma educação que beneficie todos os alunos (DRAGO, 2008).

O AEE envolve o cuidado com aqueles que possuem Transtornos Globais do

Desenvolvimento (TGD) e inclui como mercedores de atenção especial também os estudantes com altas habilidades ou superdotação. No primeiro caso, consideram-se portadores de TGD os que têm as funções do desenvolvimento afetadas de forma qualitativa. São os seguintes transtornos: “Autismo; Síndrome de Rett; Transtorno ou Síndrome de Asperger; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação” (BELIZÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 19). No segundo caso, indivíduos com altas habilidades ou superdotação são aqueles com um desenvolvimento assíncrono entre suas variadas habilidades (como as intelectuais e psicomotoras, por exemplo) e o desenvolvimento cronológico dessas funções do modo esperado. Assim, são indivíduos com habilidades cognitivas avançadas (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007).

Dentre as várias possibilidades que estão incluídas no AEE está a acessibilidade que elimine as barreiras para a plena participação dos alunos a partir de suas necessidades específicas (BRASIL, 2008), o que é uma obrigação de toda e qualquer instância educativa. Nesse sentido, o Programa Incluir (BRASIL, 2013b) é aplicado no *Campus Arapiraca Sede*: um programa que, para romper as barreiras físicas e atitudinais que podem atrapalhar ou impedir o pleno desenvolvimento de pessoas com deficiência, institui recursos para que elas tenham total acesso à evolução de seus estudos na universidade.

### **Programa Incluir no *Campus Arapiraca Sede***

Ao buscar, com os setores competentes da UFAL, *Campus Arapiraca Sede*, dados acerca das ações efetivas do Programa Incluir (BRASIL, 2013b) na aludida instituição, elaborou-se um roteiro de questões cujas respostas seriam fundamentais à pesquisa.

Deixa-se evidente que tal solicitação fora encaminhada ao NAC por saber-se que esse setor é o responsável pelas mais variadas demandas que se ligam ao público-alvo objeto da pesquisa em tela.

Iniciou-se a abordagem inicial com a requisição de informações mais gerais acerca da composição do referido núcleo, e obteve-se como resposta que

em 2018, a partir da Lei nº 13.409/2016 e do Decreto n. 9.034/2017, foram incluídas pessoas com deficiência no sistema de cotas nas universidades. O NAC do *Campus* de Arapiraca deu início suas atividades no ano de 2018 com o trabalho de bolsistas apoiadores, sendo acompanhado pelas servidoras Laura Almeida (Assistente Social) e Vanessa Costa (Intérprete de Libras). A partir do mês de junho de 2019 o NAC ganhou um espaço físico e mais uma servidora Mônica Vanderlei (Pedagoga) e em agosto do mesmo ano, a servidora Maria Luana Leite (Intérprete de Libras) e em janeiro de 2020, mais um servidor, José Valdir de Souza Lima (Intérprete de Libras). Há também a equipe de monitores/as bolsistas que realiza o acompanhamento e a produção de materiais pedagógicos e de apoio de ensino em formatos acessíveis (ampliado, áudio, Braille e alto-relevo) para estudantes com deficiência visual, física, múltipla, surdocegueira, sendo essa a equipe atual. *Nesse sentido, nossas respostas serão dadas a partir do referido ano, pois, não temos dados anteriores a esse período* (SANTOS, 2021, grifos nossos).

Ao saber que os dados disponibilizados eram relativos aos anos que estão cronologicamente de 2018 em diante, já que os anteriores parecem inexistir, teve-se uma primeira quebra da linha temporal estabelecida para o estudo em questão, já que nas diretrizes metodológicas traçadas inicialmente seriam analisadas tais ações desde o ano de 2013 até a atualidade, pois é a partir do aludido ano (2013) que a LDBEN (BRASIL, 1996) sofre ampliação do conceito de deficiência e inclui novos elementos que demandam atendimento educacional específico.

Entretanto, diante da inexistência de dados palpáveis acerca da execução do Programa Incluir (BRASIL, 2013b) no *Campus* Arapiraca Sede da UFAL – visto que até mesmo o NAC só fora criado em 2018, por força da Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016) e do Decreto n.º 9.034, de 20 de abril de 2017 (BRASIL, 2017), que dispõem sobre a reserva de vagas para pessoas deficientes e autodeclaradas pretas, pardas e indígenas nas instituições federais de ensino superior, as chamadas “cotas” –, tentou-se explorar o que se entendeu possível e oportuno dentro do cenário encontrado, e foram realizadas indagações quanto ao número de alunos matriculados no *Campus* Arapiraca que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, o que é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Estudantes deficientes do *Campus* Arapiraca Sede

Nome <sup>4</sup>	Tipo de deficiência	Perfil etário	Gênero	Curso
Força	Surdocego	29	Masculino	Administração
Coragem	Paralisia Cerebral	27	Masculino	Administração
Superação	Paralisia Cerebral	24	Masculino	Administração Pública
Destemor	Visual	22	Masculino	Física
Perseverança	Dislexia	32	Masculino	Psicologia

Fonte: quadro produzido pelos pesquisadores com dados informados pelo NAC – *Campus Arapiraca Sede*

Dando continuidade à fase de levantamento de dados, passou-se a questionar se há no *Campus Arapiraca Sede* casos de altas habilidades e/ou superdotação, e obteve-se a informação de que não existe ou não fora comunicado tal caso ao NAC.

Em seguida, procurou-se ter conhecimento das principais ações que vêm sendo desenvolvidas para garantir a acessibilidade desses estudantes informados como deficientes, que apresentam surdocegueira, paralisia cerebral, deficiência visual e dislexia, e como resposta foram elencadas as seguintes ações:

acompanhamento com os bolsistas apoiadores, tradução e interpretação de Libras, guia-interpretação para surdocego, acompanhamento Pedagógico, acompanhamento Psicológico, benefícios da Assistência estudantil, reuniões com coordenadores de cursos, treinamento de atividades motoras, produção de materiais educativos/informativos (SANTOS, 2021).

A fim de avançar mais no prisma das questões operacionais do tema, já que se percebeu não existir uma política específica impulsionada pelo Programa Incluir (BRASIL, 2013b), indagou-se se está acontecendo a adequação arquitetônica para acessibilidade nos ambientes da universidade, com aquisição de recursos de tecnologia assistiva e contratação de profissionais da área para promoção de acessibilidade pedagógica aos estudantes com deficiência. A resposta obtida foi que

---

<sup>4</sup> Em razão da necessidade de preservar as identidades do(a)s estudantes, optou-se aqui por ocultar seus nomes, substituindo-os por expressões que guardem positividade e otimismo, com foco no que se está estudando. Assevera-se, por oportuno, que caso quiséssemos entrevistar os estudantes ou poder mergulhar de forma mais profunda nas suas histórias de vida, teríamos que ter submetido o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Ufal, já que ele é responsável pela avaliação em acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, nos termos da Resolução CNS 466/12 e da Resolução 510/16.

sim, em parceria com o setor de infraestrutura da UFAL. Exemplos de solicitações feitas pelo NAC: foi solicitada a troca de mesa do Restaurante Universitário reservados para alunos com deficiência, rampa para o Restaurante Universitário, espaço reservado na Biblioteca, vagas destinadas às pessoas com deficiência no estacionamento, aplicação de Piso Tátil dentro do *Campus*, instalação de computadores e *softwares* direcionados à acessibilidade nas salas dos alunos com deficiência; placas de identificação em todos os setores do referido *Campus* (SANTOS, 2021, grifos nossos).

Indo um pouco mais além, com objetivo de adentrar no prisma da acessibilidade não só limitada a barreiras arquitetônicas, questionou-se como vêm se dando as ações para garantir a acessibilidade atitudinal no *Campus* Arapiraca Sede, e recebeu-se como resposta que tais ações acontecem “através de Cartilhas educativas/informativas, de discussões em Eventos sobre o tema, de apresentação nas Recepções dos Feras e envios de e-mails para professores e coordenadores” (SANTOS, 2021).

Fechando essa etapa inicial de coleta de informações e caminhando na perspectiva do objetivo traçado no projeto de pesquisa, procurou-se saber quais os desafios a serem vencidos para que sejam estabelecidas no *Campus* da Ufal Arapiraca ações que garantam uma melhoria das condições não só de acesso dessas pessoas à universidade como também de permanência satisfatória dentro do espaço em questão. Como resposta, foram indicadas as possíveis ações que visam a esse objetivo:

- a) a ampliação e estruturação de uma equipe multiprofissional;
- b) ampliação e adequação do espaço físico do NAC;
- c) aquisição de equipamentos tecnológicos assistivos;
- d) ausência de recursos próprios para ação do *Campus*;
- e) capacitações para os servidores e apoiadores;
- f) sensibilização da comunidade acadêmica (SANTOS, 2021).

Após tais respostas prévias, buscou-se contato novamente com o NAC, que sempre se mostrou muito receptivo, não mediu esforços para auxiliar no estudo em comento e tentou detalhar e refinar os dados anteriores. Assim, indagou-se como se dá o acompanhamento psicológico e pedagógico do(a)s estudantes que deles necessitam, e foi informado que

para os alunos com deficiência terem acesso aos serviços ofertados pelo NAC é

necessário que o mesmo faça tal solicitação, podendo ir à sala do NAC presencialmente ou através do preenchimento do Formulário de Acolhimento disponibilizado no site da UFAL, através do link (<https://forms.gle/DKqD3nWXVLJfCD1W9>).

A partir desse preenchimento é agendado o Acolhimento (estamos fazendo de forma online pelo Meet) e então encaminhado, para os referidos serviços.

Em se tratando do acompanhamento Pedagógico, quando solicitado, a equipe de Acolhimento encaminha através de e-mail para o Pedagogo da Proest ou para a Pedagoga do *Campus* de Arapiraca, dependendo da disponibilidade dos servidores, e estes, entram em contato com o aluno para escuta de suas demandas e posteriormente, orientações quando a dificuldade pedagógica.

No que tange ao acompanhamento Psicológico, ele também é feito de forma similar ao Pedagógico, ou seja, a equipe de Acolhimento encaminha através de e-mail para o setor de Psicologia da Proest, e o referido setor entra em contato com o aluno para marcar a sessão e inicia-se o processo de escuta com o aluno de suas demandas e posteriormente, a Psicóloga dá suas orientações. Quando não atendidos pela própria UFAL, o mesmo é encaminhado para a rede de atendimento, *pois dependemos da disponibilidade de servidores, pois, a demanda é grande e o quadro de servidores é mínimo.*

Salientamos que tanto o acompanhamento Pedagógico, quanto o Psicológico se dá dentro de uma perspectiva interdisciplinar de escuta dos interessados e sempre numa perspectiva de olhar interdisciplinar para o todo (SANTOS, 2021).

Além disso, também foi questionado se todos que se enquadram nas condições de deficiência possuem esses acompanhamentos, e a resposta foi que “não. Apenas aqueles que solicitarem o atendimento” (SANTOS, 2021).

Quando foi perguntado se, na visão da responsável pelo referido setor, as ações que hoje são realizadas seriam suficientes para atender às necessidades dos estudantes com deficiência no *Campus* Arapiraca Sede e, em não sendo, quais ações deveriam integrar o plano de trabalho, foi recebida a informação de que

*infelizmente ainda não, pois sempre há a necessidade de ampliação e avanços das atividades. As demandas são diversas e ainda o setor e seus servidores não possuem todas as qualificações necessárias. No entanto, buscamos participar de capacitações contínuas da equipe e solicitação de compras de materiais para que com isso, o setor possa ter uma estruturação de recursos assistivos destinados aos estudantes com deficiência, que é seu público, além da estruturação de uma equipe técnica multidisciplinar de lotação exclusiva no setor (SANTOS, 2021, grifos nossos).*

Nessa linha de raciocínio, tentou-se ainda avançar na busca constante de trazer

contribuições concretas ao *locus* de pesquisa. Assim, foi mantido o contato via *e-mail*, de forma incansável, com outras instâncias da universidade, como a Proest e a Prograd, a fim de saber se elas possuíam dados acerca da efetivação do Programa Incluir (BRASIL, 2013b) no âmbito da Ufal, *Campus* Arapiraca Sede. Todavia, conforme já exposto nas linhas alusivas ao percurso metodológico, infelizmente não houve, por parte das instâncias procuradas, respostas efetivas às solicitações feitas – elas se limitaram a redirecionar *e-mails* a outros setores da universidade, sem que fossem apresentados, até a data em comento, os dados e os documentos requeridos.

Assim, diante do que foi cotejado até o presente momento, não seria excessivo trazer à tona uma das passagens de MANTOAN (2003, p. 9), em que autora declina que

[...] ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da idéia de uma formação integral do aluno — segundo suas capacidades e seus talentos — e de um ensino participativo, solidário, acolhedor.

Lamentavelmente, essa ideia ainda não é uma efetividade concreta na Ufal, *Campus* Arapiraca Sede, diante dos limites já declinados e que serão mais uma vez trazidos à tona à guisa de conclusão nas páginas subsequentes.

### **Considerações finais**

Os discursos em torno da diversidade e da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil estão legitimados em muitos marcos normativos, já elencados ao longo deste trabalho. A nova LDBEN (BRASIL, 1996) deu margem a diversos documentos e decretos legais, especialmente ao Programa Incluir, foco central do estudo em questão.

Todavia, não basta ter instrumentos e documentos que vislumbrem garantias, sem que haja ações efetivas práticas no intuito de tornar reais os ditames legais e os programas governamentais. Além disso, é necessária uma mudança nas mentalidades dos que atuam direta ou indiretamente com as questões aqui tratadas, a fim de que não tenhamos discursos utópicos.

Quando se tem um sistema que pensa e enxerga as necessidades do(a)s estudantes, verifica-se o quanto a inclusão vai além da obrigatoriedade da matrícula, pois, imbricada nesse contexto, encontra-se uma vasta gama de apoio de todo(a)s o(a)s envolvido(a)s no processo de “inclusão”, para garantir o propósito central trabalhado, abrindo margem à perpetuação da exclusão institucionalizada.

Na pesquisa ora apresentada, apesar da não completude dos documentos que representariam o *corpus* do estudo – os quais, mesmo após várias tentativas não foram repassados pelos setores competentes –, obteve-se, por meio dos dados coletados no NAC da Ufal, *Campus Arapiraca Sede*, uma quantidade de informações que permitem uma leitura global e densa em torno da investigação em curso, propiciando considerações finais plausíveis.

A iniciar pela própria criação do núcleo, que só foi feita em 2018 – quando, a partir da Lei n.º 13.409/2016 (BRASIL, 2016) e do Decreto n.º 9.034/2017 (BRASIL, 2017), foram incluídas pessoas com deficiência no sistema de cotas nas universidades –, observa-se que mesmo que o Programa Incluir (BRASIL, 2013b) fosse bem anterior a tal data, não havia sido sequer criado o Núcleo de Acessibilidade desde a sua implantação; o setor só é efetivado, do ponto de vista estrutural, quando a exigência passa a ser legal, com caráter de “obrigatoriedade”.

Ainda assim, os dados revelam que, apesar de existirem cinco estudantes com deficiências no referido *campus* – a saber: surdo-cegueira, paralisia cerebral, deficiência visual e dislexia –, o apoio ainda caminha muito na base conservadora e até ultrapassada que entende o “incluir” como eliminar barreiras arquitetônicas. Isso fica nítido quando se pergunta acerca das principais ações atuais do núcleo e obtém-se como resposta que elas estão focadas na parceria com o setor de infraestrutura da UFAL, baseadas em solicitações feitas à direção geral da instituição – troca de mesas reservadas para alunos com deficiência e construção de rampa no restaurante universitário, construção de espaço reservado na biblioteca, destinação de vagas às pessoas com deficiência no estacionamento, aplicação de piso tátil dentro do *campus*, instalação de computadores e *softwares* direcionados à acessibilidade nas salas dos alunos com deficiência e colocação de placas de identificação em todos os setores do referido *campus*.

Quando se questiona sobre as ações ligadas à assistência pedagógica e psicológica, percebe-se uma certa “burocratização” da prestação do serviço, já que, de acordo com o que



foi coligido, nem todos que se enquadram nas condições de deficiência possuem esses acompanhamentos, pois eles são limitados àqueles que solicitarem o atendimento. A via para solicitação e efetivação gera um procedimento não tão simples – do ponto de vista do seu fluxograma –, o que, por vezes, pode fazer com que o(a) estudante deixe de buscar o acesso e até mesmo venha a deixar o curso no qual ingressou, por problemas decorrentes de sua situação aliados à limitada ajuda institucional nesse aspecto.

Assim, diante do objetivo central estabelecido na pesquisa em foco e dos dados levantados, à contraluz da realidade propugnada nas leis e nos programas governamentais, pode-se inferir que a política de inclusão – no sentido de proporcionar não só o ingresso, mas também a permanência exitosa na universidade de estudantes com deficiências físicas, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação – ainda é limitada e necessita de um olhar mais atento e cauteloso.

Por outro lado, oportunizando socializar mais achados da pesquisa, foram apontados como limitadores para uma ampliação dos serviços dessa seara aspectos que vão desde a necessidade de melhor estruturação não só de uma equipe multiprofissional como do próprio espaço físico do NAC, até a necessidade de capacitação para os servidores e sensibilização da comunidade acadêmica.

Certamente, resolvidos ou minimizados tais “limitadores”, haverá possibilidades de pensar em uma educação que seja mola propulsora de conscientização social e respeito à alteridade, tendo em mente o que Freire (1987) preconizava: o oprimido precisa ser consciente de sua condição, para que lute por sua humanidade. É preciso dar-lhe voz, através da “[...] criação de estruturas socioeducativas que equipem os oprimidos com ferramentas necessárias para (des)velar as raízes de sua opressão e desumanização, identificar suas estruturas e atuar sobre elas, [que] também são componentes centrais [...]” (WALSH, 2009, p. 32).

Afinal, como muito bem ensina Mantoan (2003, p. 18),

ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação do ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até

então, dentro dela.

Assim sendo, e assumindo como elemento norteador das discussões até aqui empreendidas uma formação com base no que está sugerido no *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (BRASIL, 2007), não é demais finalizar tal raciocínio exaltando a necessidade de haver postulados não apenas de igualdade mas também de equidade em cada ação e cada intervenção, para que seja aplicado o que preceitua Santos (1995, p. 44), quando ensina que “[...] temos direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

### Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Justiça. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. 2. tiragem, atualizada. Brasília: Unesco, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm) Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm) Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Superior. *Documento Orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior*. Brasília: Secad/Sesu, 2013b. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/sesu/pdf/documento\\_orientador\\_programa\\_incluir.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/sesu/pdf/documento_orientador_programa_incluir.pdf) Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.409%2C%20DE%2028,das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20federais%20de%20ensino](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.409%2C%20DE%2028,das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20federais%20de%20ensino) Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto n.º 9.034, de 20 de abril de 2017*. Altera o Decreto n.º 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9034.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9034.htm) Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Incluir. *Apresentação*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir> Acesso em: 10 dez. 2021.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELIZÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. *A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento*. Brasília: MEC; SEE, UFC, 2010.

BEYER, H. O. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

CIRINO, G. *A inclusão social na área educacional*. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

DRAGO, R. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE*, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P. da S. O projeto político pedagógico como articulador do trabalho da comunidade escolar: interculturalidade, interdisciplinaridade e campesinato. In: DRAGO, R.; PASSAMAI, M. H. B.; ARAUJO, G. C. de. *Projeto político pedagógico da educação do campo*. Vitória: UFES/PPGE, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. de. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. de S. *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: MEC; SEE, 2007.

KANT, I. *Crítica da razão prática*. São Paulo: Brasil Editora S. A., 1959.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar*. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtiem: Unesco, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Unesco, 1994.

PERTILE, E. B.; MORI, N. N. R. História e contradições na educação da pessoa com deficiência: da eliminação do atendimento educacional especializado. *Revista HISTEDBR*, Campinas, v. 21, p. 1-19, 2021. *Online*.

SANTOS, B. de S. A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 7., 1995, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, set. 1995.

SANTOS, V. C. *Manual de normalização para trabalhos acadêmicos*. Destinatário: José Weeller da Silva [S. I.], 26 jan. 2021. 2 Mensagens eletrônicas.

SILVA, N. S.; OLIVEIRA, T. C. B. C. *Concepções e paradigmas: da exclusão à inclusão da pessoa com deficiência*. [2011?]. Disponível em:  
[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho\\_Comunicacao\\_oral\\_idin\\_scrito\\_736\\_e26a65969cccf3441ecf8a14885ecf6e.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho_Comunicacao_oral_idin_scrito_736_e26a65969cccf3441ecf8a14885ecf6e.pdf) Acesso em: 20 jan. 2022.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Recebido em janeiro 2022.

Aprovado em outubro 2022.