



BRUNO SILVA DE SOUZA

**IMPLICAÇÕES DA INCLUSÃO EDUCACIONAL:
NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE**

**LAVRAS-MG
2020**

BRUNO SILVA DE SOUZA

**IMPLICAÇÕES DA INCLUSÃO EDUCACIONAL:
NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE**

Monografia apresentada à
Universidade Federal de Lavras, como
parte das exigências do curso de
Licenciatura em Física, para a obtenção
do título de Licenciado.

Profa. Dra. Helena Libardi
Orientadora

LAVRAS-MG

2020

BRUNO SILVA DE SOUZA

**IMPLICAÇÕES DA INCLUSÃO EDUCACIONAL:
NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE**

**IMPLICATIONS OF EDUCATIONAL INCLUSION:
ACCESSIBILITY CENTERS**

Monografia apresentada à
Universidade Federal de Lavras, como
parte das exigências do curso de
Licenciatura em Física, para a obtenção
do título de Licenciado.

Aprovado em 25 de agosto de 2020.

Dra. Nathalia Maria Resende

Dr. Jefferson Adriano Neves

Profa. Dra. Helena Libardi
Orientadora

LAVRAS-MG

2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores do período da graduação, que com a nobreza de tal profissão nos inspiram a sempre mais, seja para vida profissional, seja como ser humano. A todos aqueles que semearam o pensamento crítico e reflexivo, que nos faz ampliar a visão do mundo e da sociedade, com uma dedicatória especial à minha orientadora Helena Libardi.

Agradeço à minha família; Luiz, Flávia e Giovanni, que estiveram comigo por todo caminho percorrido.

Agradeço a todos que mesmo direta ou indiretamente contribuíram para esse momento.

A todos os gestores e unidades acadêmicas, profissionais da instituição, dos demais serviços de apoio e à comunidade acadêmica como um todo que tem contribuído para construção e fortalecimento da política de inclusão.

EPÍGRAFE

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria
produção ou a sua construção”

(Paulo Freire)

RESUMO

O foco deste trabalho são os Núcleos de Acessibilidade no ensino superior implementados pelo Programa Incluir. A função destes núcleos é planejar e colocar em prática ações voltadas ao público alvo da educação especial para a promoção da inclusão. O presente trabalho traz a evolução do processo inclusivo no ensino superior e a atuação dos Núcleos de Acessibilidade para garantir o acesso e permanência do educando até a conclusão do curso. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, no portal da Capes, por dissertações de mestrado e teses de doutorado nas áreas de Pedagogia, Inclusão, Psicologia e Direitos Humanos, que tratavam sobre núcleos de acessibilidade. O referencial teórico deste trabalho ainda compreende legislações e análise de dados do Censo da Educação Superior 2017 e do Programa Incluir para demonstrar os avanços e limitações na questão inclusiva. Este trabalho obteve como resultado que o número de matrículas de estudantes com deficiência cresce de forma significativa, sendo necessário que as instituições repensem suas metodologias e adaptações para atender aos alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, cada qual com suas particularidades. Com base nas análises das dissertações de mestrado e teses de doutorado, percebe-se que a inclusão infelizmente não acontece de forma plena e significativa. Apesar de já ter várias conquistas com as ações desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade, há barreiras a serem rompidas, como as atitudinais, que ainda perduram na sociedade, além de contar com a insuficiência de recursos para adequar as necessidades das instituições de acordo com as legislações. O presente trabalho permite uma visão por amostragem das ações desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas instituições de ensino superior do território nacional e, diante os resultados, observa-se a necessidade de cada instituto de ensino superior assumir o compromisso de rompimento de barreiras, principalmente atitudinais, fazer um planejamento de ações antecipado para receber os estudantes e um real levantamento das necessidades de cada educando, o que contribuiria para evitar a evasão acadêmica. Formação docente inicial e continuada, qualificação de profissionais e rompimento de barreiras de comunicação também são alvos para fortes mudanças. A inclusão tem como base a perspectiva da empatia, motivação, autoestima e resiliência que, em conjunto com as demais ações positivas, permitem garantir o acesso e a permanência do educando até a conclusão do curso, promovendo assim uma inclusão de forma democrática.

Palavras-chave: Núcleos de Acessibilidade. Inclusão no ensino superior. Barreiras.

ABSTRACT

The focus of this work is the Accessibility Centers in higher education implemented by the Incluir Program. The function of these centers is to plan and implement actions aimed at the target public of special education to promote inclusion. The present work brings the evolution of the inclusive process in higher education and the work of the Accessibility Centers to guarantee the access and permanence of the student until the conclusion of the course. The methodology used was bibliographic research, on the Capes portal, for master's dissertations and doctoral theses in the areas of Pedagogy, Inclusion, Psychology and Human Rights, which dealt with accessibility centers. The theoretical framework of this work also includes legislation and data analysis from the 2017 Higher Education Census and the Incluir Program to demonstrate the advances and limitations on the inclusive issue. This paper shows that the number of enrollments of students with disabilities grows significantly. That is why it is necessary for institutions to rethink their methodologies and adaptations to serve students with disabilities or with specific educational needs, each with their own particularities. Based on the analysis of master's dissertations and doctoral theses, it is clear that inclusion does not happen in a full and meaningful way. Despite already having several achievements with the actions developed by the Accessibility Centers, there are barriers to be broken, such as attitudinal ones, which still persist in society, in addition to having insufficient resources to adapt the needs of institutions in accordance with legislation. The present work allows a sampling view of the actions developed by the Accessibility Centers in higher education institutions in the national territory and, in view of the results, there is a need for each higher education institute to assume the commitment of breaking barriers, mainly attitudinal, make an advance planning of actions to receive the students and a real survey of the needs of each student, which would contribute to avoid academic dropout. Initial and continuing teacher education, qualification of professionals and breaking of communication barriers are also targets for strong changes. Inclusion is based on the perspective of empathy, motivation, self-esteem and resilience which, together with the other positive actions, allow to guarantee the access and permanence of the student until the conclusion of the course, thus promoting inclusion in a democratic way.

Keywords: Accessibility Centers. Inclusion in higher education. Barriers.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de Universidades Federais participantes do Programa Incluir	36
Gráfico 2 – Evolução do número de matrículas de estudantes público alvo da educação especial na educação básica	39
Gráfico 3–Evolução das matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior	39
Gráfico 4–Inclusão na Educação Superior, instituições públicas e privadas	40

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Número de núcleos de acessibilidade nas Universidades Federais.....	63
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Autores de dissertações de mestrado e de teses de doutorado.....	43
Quadro 2 – Características das instituições analisadas.....	60

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ÂNIMA	Núcleo de Apoio a Aprendizagem na Educação
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CADV	Centro de Apoio ao Deficiente Visual
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAENE	Comissão Permanente de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais
CF	Constituição Federal.
CPAC	Comissão Permanente de Apoio e Assistência Acadêmica
DEA	Distúrbio Específico de Aprendizagem
Deed	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DIAF	Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAD	Ensino a distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituição de Ensino Superior
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas
IFB	Instituto Federal de Brasília
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFCE	Instituto Federal do Ceará
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
IF Farroupilha	Instituto Federal Farroupilha
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFMT	Instituto Federal Mato Grosso
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFS	Instituto Federal de Sergipe
IF Sertão PE	Instituto Federal do Sertão Pernambucano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MACKENZIE-SP	Universidade Presbiteriana Mackenzie
MEC	Ministério da Educação
NAIPD	Núcleo de Apoio e Inclusão da Pessoa com Deficiência
Napnes	Núcleo de acessibilidade às pessoas com necessidades educacionais específicas
NEES	Necessidades Educacionais Especiais
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação da Licenciaturas.
PROMISAES	Projeto Milton Santos de acesso ao Ensino Superior
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESu	Secretaria de Educação Superior
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TDAH	Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade
Tecnep	Educação, Tecnologia e Profissional para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
THE	Testes de Habilidades Específicas
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICID	Universidade da Cidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	INCLUSÃO E SUAS NUANCES.....	21
2.1	Os direitos humanos e a inclusão.....	21
2.2	Inclusão.....	22
2.2.1	A importância das interações sociais na vida humana.....	23
2.2.2	Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão	24
2.2.3	Diferença entre inclusão e atendimento educacional especial.....	25
2.3	Tipos de deficiências	27
3	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	29
3.1	Dispositivos legais e a evolução da inclusão no contexto mundial.....	29
3.2	Acesso, acessibilidade e permanência no ensino superior.....	33
3.2.1	Diferenças entre acesso e acessibilidade	34
3.3	Programa Incluir	34
3.4	Núcleos de Acessibilidade.....	37
3.5	Matrículas no ensino superior.....	38
4	METODOLOGIA.....	41
5	ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E TESES DE DOUTORADOS	43
5.1	Análise sobre educação inclusiva no ensino superior – Teixeira (2016).....	44
5.2	Análise da permanência de universitários com deficiências – Urban (2016).....	45
5.3	Contribuições da Psicologia para as ações dos Núcleos de Acessibilidade – Ciantelli (2015).....	47
5.4	Inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de graduação EAD/UAB/UFSM – Dillenburg (2015)	49
5.5	Acesso e permanência do estudante deficiente na educação superior: análise do programa incluir na universidade federal de Mato Grosso do Sul (2005-2010) – Silva (2013)	52
5.6	Políticas Públicas e a visibilidade da pessoa com deficiência – Projeto Curupira – Souza (2014).....	55
5.7	Trajetória acadêmica de alunos com deficiência visual: um estudo com egressos da graduação em música - Júnior (2017).....	57
5.8	Suportes para estudantes com deficiência visual no ensino superior – Silva (2018) ...	59
5.9	Boas práticas de acessibilidade na educação superior – tecnologia assistiva e desenho universal - Ricardo (2017).....	62

5.10	Apoio educacional a jovens e adultos com distúrbios específicos de aprendizagem e/ou TDAH – Ramos (2015).....	63
5.11	A educação especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros – Mendes (2017).....	64
5.12	Acesso e permanência na educação superior – estratégias e ações da divisão de acessibilidade e ações afirmativas/ DIAF na UFMS – Santana (2016).....	67
5.13	Trajetória acadêmica de pessoas com deficiências no ensino superior – Morgado (2018).....	69
5.14	Núcleos de Acessibilidade às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNE): a inclusão na perspectiva dos jovens com deficiência– Macedo (2016)	72
5.15	O perfil dos profissionais da rede de educação especial: descrição da formação e do conjunto de processos e práticas na educação superior – Vestena (2017)	73
5.16	Ações do Núcleos de Acessibilidade na EAD de uma IES privada e a satisfação dos estudos com deficiência – Fantacini (2017)	76
5.17	Política de inclusão no ensino Superior na modalidade EAD nas universidades privadas – Silveira (2015).....	78
5.18	Desafios da permanência estudantil para a população alvo da educação especial nas universidades estaduais do Paraná: Foco na UEL – Silva (2017)	80
5.19	A política cega e o estudante sábio: gestão social como um caminho para a inclusão no ensino superior público – Nunes (2013).....	83
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	85
7	CONCLUSÃO	92
	REFERÊNCIAS	99

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito essencial a todos cidadãos, independentemente de qualquer deficiência que possa acometer ao indivíduo. Não que antes não fosse, mas devido à dinâmica da sociedade, se fez necessária a adoção de medidas e ações que busquem a equidade de direito a todos, sendo que a sociedade, que era excludente em relação às pessoas com deficiência, possui hoje outros olhares, apesar de ainda não estar afastada completamente a mácula da discriminação.

O sistema educacional, apesar dos esforços realizados com implementações de ações, não consegue atender à demanda necessária, pois, ao implementar medidas que visam garantir o direito a uma educação de qualidade, condições de acesso, permanência e atendimento adequado às pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais específicas, esbarra no número de matrículas que vem aumentando significativamente, da educação básica até o nível superior, sendo que as instituições ainda não conseguem atender de forma ampla a todos os tipos de deficiência conforme será demonstrado no desenvolvimento deste trabalho.

Uma educação inclusiva de verdade, que atenda a todos plenamente, é um verdadeiro desafio, uma vez que a exclusão das pessoas com deficiência na sociedade ocorria desde os tempos primórdios, com abrangência no contexto mundial, como enfatiza Jannuzzi (2004). Devido a esse fato, a educação, apesar de ser direito básico do ser humano, esteve na contramão para atender a todos.

Dentre os papéis essenciais da escola, se destaca sua função social, garantindo o desenvolvimento global do ser humano e uma aprendizagem eficaz que se respalda em atender a todos de acordo com suas especificidades.

O termo utilizado para atender a esta determinada categoria de estudantes, público alvo da Educação Especial e da Educação Inclusiva, vem sofrendo várias alterações diante das reflexões ao longo dos anos. Será utilizado o termo estudante com necessidades educacionais específicas e ou com deficiência para se referir aos estudantes com algum tipo de deficiência física, mental, intelectual, sensorial, com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), hiperatividade, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação e dificuldades de aprendizagens, sendo assim, caracterizando necessidades educacionais específicas de um modo geral, aquelas que necessitam de um tratamento diferenciado de acordo com sua especificidade.

De acordo com Júnior (2017), foi a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que o conceito de necessidades educacionais especiais ganhou repercussão e foi se instaurando, e não abrangendo apenas pessoas com deficiências, mas também aqueles com dificuldades de aprendizagem. O lema era “Educação para Todos”, devendo ser ofertada na rede regular de ensino.

Os direitos humanos explanados neste trabalho constituem princípios norteadores da dignidade da pessoa humana que devem existir na sociedade para a manutenção da justiça social com a finalidade de eliminar as barreiras atitudinais de discriminações, preconceitos e falta de empatia que ainda se encontram presentes no cotidiano.

Devido as exigências de pais e de movimentos visando melhores condições de ensino e tratamento para com os deficientes, por volta da década de 50 e 60, tornou-se necessário voltar os olhares para as pessoas com deficiência que eram excluídas da sociedade e adotar políticas públicas voltadas para essa categoria. Surgiram várias fases que, a cada momento na história, foram se aperfeiçoando de acordo com a dinâmica da sociedade e das transformações, uma vez que todo ser humano só se potencializa com a troca de conhecimentos, sendo as interações sociais a base para a construção do ser.

Hoje, em nosso meio, prevalece o termo inclusão, que superou as fases anteriores e visa uma aprendizagem em conjunto com seus pares, pois os educandos com deficiência ou com necessidades educacionais específicas fazem parte da sociedade e devem contribuir com troca de conhecimentos, valorizando a nossa diversidade.

Há, em nosso ordenamento jurídico, um aparato legal que visa assegurar os direitos das pessoas com deficiência e, de acordo com a evolução global, são inúmeras as leis, diretrizes, decretos, convenções acerca do assunto em prol de uma sociedade mais digna para se viver.

Os dispositivos referentes ao ensino superior não são muitos explícitos no assunto, apenas visam o direito e deixam as responsabilidades de aplicações às Instituições de Ensino Superior (IES) que, de acordo com recursos recebidos, devem aplicá-los atendendo às exigências legais de acessibilidade. Porém, cada instituição possui uma realidade e cabe a cada uma analisar a sua situação e tomar medidas de acordo com suas necessidades.

De um modo geral, essas políticas públicas visam o acesso e a permanência dos educandos público alvo da educação especial no ambiente escolar, elencando vários tipos de barreiras a serem rompidas e estabelecendo diretrizes e princípios a serem seguidos, cabendo

a cada unidade a adoção de medidas para que esse acesso e permanência sejam significativos e eficazes na formação do indivíduo.

Devido ao aumento significativo de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior, se fez necessários a adoção de medidas para garantir o acesso e permanência de educandos na rede pública de ensino. Na rede particular, as instituições devem se adequar aos ditames legais e atender a cada estudante de acordo com suas necessidades.

Referente às políticas públicas no ensino superior, temos os Núcleos de Acessibilidade, implantados pelo Programa Incluir, que constituem suportes de apoio para os educandos que possuem necessidades educacionais específicas ou atendimento diferenciado em virtude do tipo de deficiência ou da dificuldade de aprendizagem.

É necessário conhecer a real necessidade de cada educando, para atendê-lo de forma adequada. As unidades escolares e instituições de ensino superior devem dispor de meios e ferramentas eficazes para garantir um ensino de qualidade preconizado no direito à educação de qualidade que todos possuem. Para incluir estudantes com atendimento educacional especializado e garantir a inclusão educacional, se faz indispensável focar em recursos necessários na formação dos professores, em materiais pedagógicos, adaptações de currículos e avaliações. A articulação dessas necessidades é de extrema importância para atender aos educandos e garantir o seu direito. As práticas pedagógicas, as metodologias, os recursos disponíveis e o enfrentamento de barreiras e atitudes são fundamentais para garantir a aprendizagem plena dos estudantes.

A inclusão é complexa e não pode ser considerada apenas um cumprimento de leis e, sim, oferecer ao ser humano condições dignas de educação para sua reafirmação.

Como a atualidade social se forma pela dinâmica do mundo e com a riqueza da diversidade, sendo esta a contribuidora para a formação de identidade de um povo e fortalecedora de aprendizagens e experiências, se faz necessário que os membros da sociedade atuem de modo que contribuam para o rompimento de barreiras e discriminações. Dessa forma, teremos uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante do exposto, este trabalho analisará as ações dos Núcleos de Acessibilidade de instituições públicas e privadas, através de análises de 15 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado, verificando se os estudantes com deficiência e com necessidades educacionais específicas têm conseguido garantir seu direito de acesso e permanência no ensino superior e se as ações e planejamentos destes núcleos contribuem para o fortalecimento da autonomia

visando a formação de um cidadão para atuar na sociedade com perspectivas para o mercado de trabalho.

A escolha das dissertações e teses se deram em virtude de reafirmarem a importância dos Núcleos de Acessibilidade das instituições federais na promoção da inclusão educacional no ensino superior, demonstrando também a atuação de algumas instituições privadas, que não são alvos do Programa Incluir. Assim, o embasamento teórico deste trabalho, respaldado nos estudos analisados, permite entender os avanços e limitações do processo inclusivo, ao verificarmos como as instituições desenvolvem suas ações diante as barreiras existentes, justificando assim a sua importância.

Foram analisadas, além de dissertações de mestrado e teses de doutorados, pesquisas em obras bibliográficas e em sites da internet e dados obtidos através do Censo da Educação Superior 2017 e do Programa Incluir.

O trabalho faz uma análise das ações desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade no ensino superior e a implementação do Programa Incluir.

O suporte teórico se deu também em estudos de livros bibliográficos de autores das áreas de Pedagogia, Psicologia, Inclusão, Direitos Humanos e em sites. O referencial teórico escolhido se embasa em uma linha crítica e na perspectiva de avanço do processo inclusivo, contemplando autores que ressaltam a importância das interações sociais como parte integrante no processo de construção do ser e de sua identidade, construindo motivação e autoestima.

Esse aporte teórico é fundamental para traçar o objetivo do trabalho, permitindo um melhor entendimento das políticas adotadas para a promoção da inclusão.

Para embasar este trabalho, apresentamos capítulos e seções que demonstram a questão da inclusão no nosso país e no mundo, reafirmando os direitos básicos da dignidade da pessoa humana, ressaltando a importância da vida em sociedade e as diferenças na inclusão e no atendimento educacional especializado de acordo com a evolução dos tempos, com base em dispositivos legais que vêm para garantir a inclusão no sistema educacional, da educação básica até o nível superior, resguardando o direito a uma educação de qualidade que todos possuem.

Na investigação para conhecer as ações dos Núcleos de Acessibilidade e a forma pela qual esses núcleos trabalham a aprendizagem no contexto inclusivo no ensino superior, foi necessário contextualizar a história da educação especial e inclusiva, não só no cenário brasileiro, mas também no mundial.

Pode-se observar que a questão da inclusão é, sem dúvida, uma das mais problemáticas e difícil tarefa que o Poder Público e a sociedade brasileira enfrentam para se adequar aos ditames legais e às ações de forma humanizada.

De acordo com o Decreto 3298/99 (BRASIL, 99) há vários tipos de deficiências sendo imprescindível uma gestão institucional que possua olhares sob vários aspectos para que a atuação dos Núcleos de Acessibilidade vise adaptações na parte pedagógica e metodológica, revisão de currículos e avaliações, e as teses de doutorado e as dissertações de mestrado contribuem para essa verificação.

O Brasil possui um imenso aparato legal que dispõe de medidas e regras para a garantia da inclusão dispondo sobre o acesso e a permanência do educando com deficiência ou com necessidades educacionais específicas no ensino superior, mas que não garantem por si só a inclusão de forma plena.

Devido às transformações sociais e influências do capitalismo, o ensino foi se moldando às necessidades da sociedade, a educação a distância (EAD) foi ganhando espaço para atender aos que não possuíam condições de acesso ao ensino superior e, com isso, exigiu-se adaptações da EAD para atender aos estudantes com necessidades educacionais específicas, a fim de promover educação a todos. Encontramos respaldo nos estudos de Fantacini (2017, p. 22) que menciona “[...]que a modalidade EAD vem ganhando força na educação superior, pois a metodologia adotada acolhe estudantes dos mais variados contextos”[...].

Podemos destacar também:

[...] O aumento da oferta do Ensino Superior pela disseminação da EAD contribuiu para o mercado e a economia, fortaleceu a sua privatização por parte de grandes grupos nacionais e internacionais e veio ganhando destaque quanto ao número de alunos e demandas reprimidas atendidos. (SILVEIRA, 2015, p. 18)

“[...]Também foi possível verificar que estudos referentes a Núcleos de Acessibilidade na EAD são quase inexistentes, revelando que existem apenas orientações e ideias vagamente relacionadas como o problema de estudo[...]” (FANTACINI, 2017 p.68).

A inclusão depende de recursos e ações embasadas nos princípios de direitos humanos para que seja eficaz.

Este trabalho se justifica diante da necessidade de ampliação de ações e meios propagadores da inclusão da pessoa com necessidades educacionais específicas ou deficiência e que possui limitações em participação de atividades das instituições devido vários tipos de barreiras encontradas. A justificativa ainda se reafirma no direito de

aprendizagem plena, independentemente de suas limitações e na perspectiva de fazer valer os direitos resguardados no ordenamento legal brasileiro.

O objetivo geral desse trabalho é investigar as ações dos Núcleos de Acessibilidade, ao acompanhar a evolução do processo inclusivo na educação escolar, em especial, no ensino superior, bem como o acesso e permanência do educando com necessidades educacionais específicas ou deficiências, neste nível de ensino.

Os objetivos específicos visam:

- Verificar através das análises de dissertações de mestrados e teses de doutorados os avanços e limitações do processo inclusivo das IES analisadas por cada autor.
- Levantar se as instituições de ensino superior possuem Núcleos de Acessibilidade.
- Observar se as ações das instituições a serem adotadas abrangem a todos estudantes público alvo da educação especial
- Analisar se as ações desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade visam a promoção e autonomia para atuação no meio social.
- Elaborar recomendações para a continuidade da promoção do processo inclusivo.

2 INCLUSÃO E SUAS NUANCES

2.1 Os direitos humanos e a inclusão

Não há como se falar em inclusão sem nos atentarmos para os direitos humanos, como previsto no art. 5º do Decreto 3.298/1999 (BRASIL, 1999). Os direitos humanos devem ser destacados devido sua importância na vida em sociedade, na valorização da dignidade da pessoa humana e em busca do bem comum. Para falar de inclusão e acessibilidade educacional, temos que fazer referência aos direitos humanos, pois o movimento social inclusivo está relacionado a eles, não há como dissociá-los, pois referem-se a construção histórica de lutas, igualdades e erradicação de discriminações e preconceitos.

Os direitos humanos alcançaram a característica de direito universal, devido ao surgimento da Declaração do Homem e do Cidadão, em 1789¹. Infelizmente, eles esbarram em obstáculos na conquista da valorização da pessoa humana e na reafirmação de direitos.

Mas é através da educação, da escola e de centros de apoios aos estudantes que será possível disseminar a solidariedade para que se alcance equidade e justiça para fazer valer os direitos humanos. Em 1948, é proclamada a Declaração Universal dos direitos do homem e do cidadão (ONU, 1948), que reafirma a proteção universal de direitos amparados em princípios da dignidade da pessoa humana.

Direitos Humanos, na visão de Gonzalez e Velázquez (2012), são considerados direitos naturais embasados nos preceitos da moral, da ética e da justiça social, devendo ser encarados como fenômeno histórico, filosófico-político e político, cujo desenvolvimento se reflete de acordo com cada realidade.

Segundo os apontamentos de Santos e Paulino (2008), respeitar os direitos humanos é promover a vida em sociedade e a igualdade de direitos, sem qualquer tipo e forma de discriminação ou qualquer circunstância que impeça a garantia de acesso aos direitos resguardados. Os direitos humanos devem ser encarados em uma perspectiva humanizadora, que tem como base a dignidade da pessoa humana, sendo que em cada unidade escolar, da educação básica ao ensino superior, deve propiciar o seu desenvolvimento e a sua manutenção.

Podemos dizer que ter uma vida digna com a garantia de valores e direitos essenciais à sobrevivência humana é reafirmação dos direitos humanos, permitindo assim atuação no

¹ Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-á-criação-da-Sociedade-das-Nações-até-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em 31/07/2020.

meio social, uma vez que as interações sociais fazem parte do desenvolvimento cognitivo e os direitos humanos servem para balizar as injustiças que advém da dinâmica do mundo.

Cabe ao poder público, à sociedade e às instituições a responsabilidade da propagação de direitos que visem a garantia da valorização da pessoa como ser humano, garantindo assim a eficácia desses direitos.

2.2 Inclusão

O tema inclusão é muito polêmico devido à sua complexidade, uma vez que envolve questões governamentais, sociais, políticas públicas e movimentos sociais, sendo que a demanda educacional de estudantes com deficiência não para de crescer e a prática educacional tem que adequar metodologias e currículos.

A inclusão não se esgota em si só, por incluir. A inclusão deve ser plena e significativa na vida dos educandos e refletir no meio social. Graduandos necessitam apoios educacionais específicos para que aprendam de forma eficaz. Para isso, é necessário apoio para sua escolarização e formação. Portanto, educação inclusiva não diz respeito apenas aos estudantes com deficiência, mas sim a qualquer educando que possua dificuldades de aprendizagens e que necessite de atendimento, sendo que este deve ser feito dentro do contexto e ambiente educacional para ser realmente inclusivo.

Destacamos o pensamento de Santos (2003, citado por SANTOS; PAULINO 2008, p.49) “[...] o conceito de inclusão passou a ser entendido num contexto mais amplo, que englobam todas as pessoas que experimentam barreiras à aprendizagem e à participação, e não somente às pessoas portadoras de deficiências. [...]”

Pode-se destacar que inclusão é uma concepção nova de ensino que tem como objetivo que todas as crianças tenham direito à educação com as mesmas oportunidades e que o ambiente diversificado contribua para a valorização das diferenças (O QUE É...[s. d.]). Todos têm direito ao acesso e à participação.

Devemos ter em mente que incluir não é apenas inserir o estudante em um ambiente heterogêneo, levando em consideração suas diferenças, mas sim ressignificar o seu aprendizado e que este seja desenvolvido de forma plena. É claro que mudanças são necessárias, não só de espaço físico, mas também nas adequações de currículos, metodologias e práticas pedagógicas e capacitação de docentes para que contribuam na aprendizagem. Por isso devem ser observadas sempre a individualidade e a necessidade de cada um.

Inclusão escolar realmente acontece se os profissionais, docentes e todos envolvidos se mantiverem firmes no propósito, se permitirem que as mudanças necessárias aconteçam e se houver a metodologia e práticas de ensino adequadas a cada situação.

2.2.1 A importância das interações sociais na vida humana

Não há como vivermos no mundo sem interação humana. As interações regem nossas vidas, fazem parte da essência do ser humano e delas advém seu sucesso ou insucesso, a criação de reflexões e tomadas de decisões, além da criação e reafirmação de identidades. São estas relações que reforçam a valorização do ser humano e o respeito entre as pessoas. A comunicação é condição da vida humana.

Relacionar-se com as pessoas não é fácil, pois há vários pensamentos, atitudes que geram determinados comportamentos e é por isso que elas constituem a base de formação do “eu”.

Casagrande (2014) traz que a educação, com seu caráter social e com a tarefa de proporcionar relações e interações sociais para a criação de conceitos e significados, utiliza a comunicação criativa de seus membros. Toda aprendizagem, reflexão e atitudes conduz o indivíduo à formação de sua identidade e, dentro da ação educativa, há elementos psicológicos, afetivos, racionais que são responsáveis por essa criação.

Sua visão é que a identidade criada pelo ser não é estanque, está sempre em desenvolvimento devido às ações do mundo e das pessoas que influenciam na formação das identidades.

Podemos citar o trecho das autoras Sampaio e Sampaio (2009) que apresentam que as interações humanas e sociais contribuem para o fortalecimento das convivências e propiciam enriquecimentos de aprendizagens e promovem a inclusão.

A escola tem um papel significativo, não só para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, mas também para sua saúde psíquica, pois ela é o primeiro espaço social promotor de separação entre a criança e a família, estabelecendo um importante elo com a cultura. Sendo a educação de boa qualidade, um dos fatores essenciais para o desenvolvimento econômico e social de um país, priorizar a qualidade do ensino regular é um desafio que precisa ser assumido por nossa sociedade e pelos educadores, em particular, para que se coloque em prática o princípio democrático da educação para todos. É nessa perspectiva que se destaca a importância de estudos sobre a escola inclusiva enquanto contexto de desenvolvimento significativo não apenas para as crianças com deficiência, mas também para crianças sem deficiência, pela possibilidade da convivência com a diversidade e do estímulo à cidadania (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 31)

Sanfelice e Bassani (2020) também contribuem ressaltando a importância da interação social:

na psicologia do desenvolvimento, os autores são unânimes em afirmar que a interação social é a base da construção do indivíduo, já que é no contexto das relações sociais que emergem a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e o conhecimento de si e do outro. (SANFELICE; BASSANI 2020, p. 75).

Neste mesmo sentido, temos a teoria histórico-cultural de Vygotsky que afirma que o indivíduo, além de sua maturação orgânica, necessita de interações sociais que acontecem através de trocas com seus pares. O conhecimento advém da relação entre sujeitos e objetos e assim ocorre o desenvolvimento cognitivo do ser.

2.2.2 Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão

Nos tempos primórdios, o Brasil possuía um sistema de exclusão educacional que privilegiava a elite, excluindo os pobres e as pessoas com deficiência. O alicerce do conhecimento está nas interações humanas, que no passado ficavam comprometidas devido as fases excludentes que assombavam quem mais precisava de apoio (SANFELICE; BASSANI, 2020).

De acordo com Sasaki (1997, citado por SANFELICE; BASSANI, 2020), o Brasil e o mundo possuíam uma forte manifestação de exclusão contra as pessoas com deficiência (antes do século XX). Estes eram marginalizados da sociedade, sem direitos à educação. Esta época é conhecida como a fase da exclusão, primeira fase da história da educação especial.

Com a criação de vários institutos no século XX, surge a segunda fase, chamada de Segregação. Os institutos prestavam atendimento às pessoas com deficiência e propiciavam a alfabetização, enquanto que os indivíduos eram separados das demais pessoas. Nos anos 50 e 60 surgem as escolas especiais, devido a movimentos de pais que lutavam pelos direitos das pessoas com deficiência para serem matriculados nas escolas regulares. Existiam dois sistemas de ensino paralelos, mas que não se comunicavam. Nessa época também existiam as salas especiais dentro das escolas comuns.

Em 1970 tem início a terceira fase da educação especial, a Integração. O estudante poderia ser matriculado na escola de ensino regular desde que ele se adaptasse ao sistema escolar.

Na segunda metade da década de 80, surge a quarta fase da educação especial, a Inclusão, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), contando

posteriormente com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL, 1996a). Eclodiu um anseio pelos direitos das pessoas com deficiência em uma perspectiva de igualdade, baseando-se nos princípios de direitos humanos.

De acordo com Souza (2014, p. 39):

Segregação e isolamento social sempre estiveram presentes na história da humanidade, emanados das desvantagens econômicas e sociais. E essas condicionantes são refletidas no ambiente de aprendizagem, pois lá, assim como no ambiente macro social, estão presentes os fatores inerentes às relações sociais. Então, seria uma ingenuidade pensar diferente, pois as representações de poder, diferença, mérito e fracassos estão postas. Junto ou como reflexo dos fatores anteriores, surgem os modelos e os padrões impostos e obrigados a serem copiados e reproduzidos.

De acordo com o Documento Orientador do Programa Incluir (BRASIL, 2013a), pode-se verificar a necessidade de erradicar um sistema excludente que segregava as pessoas com deficiência, não oferecendo meios de inclusão.

No início do século XXI, esta realidade suscita mobilização mais ampla em torno do questionamento à estrutura segregadora reproduzida nos sistemas de ensino, que mantém um alto índice de pessoas com deficiência em idade escolar fora da escola e a matrícula de estudantes público alvo da educação especial, majoritariamente, em escolas e classes especiais.

A proposta de um sistema educacional inclusivo passa, então, a ser percebida na sua dimensão histórica como processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição de 1988. (BRASIL, 2013a, p. 6).

A proposta do ensino inclusivo é permitir que os estudantes convivam em conjunto, interagindo e se socializando, contribuindo para aprendizagens mais significativas e fortalecendo a diversidade sem discriminação.

2.2.3 Diferença entre inclusão e atendimento educacional especial

Quando tratamos de educação inclusiva, nos referimos que todos estudantes com e sem deficiência ou necessidades educacionais especiais devem conviver, em um mesmo ambiente educacional. Essa é a oportunidade de troca de saberes e conhecimentos. Já no atendimento educacional especializado, volta-se apenas para um público, os que possuem determinadas limitações e necessitam de um atendimento educacional especial.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui uma modalidade de ensino, um serviço oferecido na rede regular de ensino que dispõe de recursos pedagógicos indispensáveis ao processo de ensino e de aprendizagem, propiciando aos estudantes

atendidos acessibilidade às ferramentas de ensino e aos bens culturais que proporcionam aprendizagens. Podemos ainda dizer que o AEE é uma ferramenta que contribui com o processo inclusivo, desde que realmente caminhem juntos. É, sem dúvida, um recurso muito importante para a inclusão.

Hoje trabalha-se AEE na perspectiva do ensino inclusivo. Existem recursos e ambientes AEE, mas o ensino não pode ocorrer separadamente, o estudante deve ter sua matrícula ofertada na rede regular de ensino. A forma como o AEE existiu por muito tempo podemos chamar de segregação.

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica. (BRASIL, 2008, p.14).

Essa visão segregadora não correspondia a uma prática inclusiva satisfatória e, com o passar do tempo, a inclusão começa a ganhar força dando ensejo para uma educação inclusiva. O AEE que ocorria em tempos primórdios da educação era substitutivo do ensino comum e, em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.14), surge uma tentativa de esclarecer e conciliar os termos referente à educação especial em sentido de estarem juntos e sem discriminação, surgindo assim uma nova concepção para esse tipo de atendimento, que só têm sentido se caminharem juntos.

O objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14).

2.3 Tipos de deficiências

O Decreto 3298/99 (BRASIL, 99) considera como pessoas com deficiência as que possuem deficiência física, auditiva, visual, deficiência mental e deficiência múltipla. Atualmente, o artigo 2º da Lei 13.146/15 considera:

pessoa com deficiência 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 (BRASIL, 2015).

Podemos dizer que a deficiência pode ter características físicas, sensoriais e intelectuais e cada uma possui divisões e características singulares de acordo com graus de perdas (que estavam estipuladas no Decreto 5.296/04 (BRASIL, 2004)).

De acordo com o Decreto 7.611/11 (BRASIL, 2011), são público alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), de acordo com a Resolução nº 02 do CNE/CEB de 2001 (BRASIL, 2001a), artigo 5º, são aquelas que, durante o processo educacional, apresentem:

- I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares;
- II - Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

De acordo com os apontamentos de Silva (2017), a deficiência intelectual se caracteriza por déficit funcional. Em conjunto com as pessoas com deficiências, são estudantes alvo da educação especial aqueles com Transtornos do Neurodesenvolvimento e os com Altas habilidades/superdotação.

Por Transtornos do Neurodesenvolvimento, compreende-se o prejuízo no desenvolvimento nas relações interpessoais e na comunicação como o autismo; Síndromes do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger (causa prejuízo persistente na interação social e afeta os padrões de comportamento)) e Síndrome de Rett (perda das habilidades das mãos); Transtorno desintegrativo (regressão de funções e capacidades) da Infância (Psicose Infantil) e Transtornos Invasivos sem outra especificação.

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) se caracteriza pela hiperatividade, impulsividade e falta de atenção que pode ter início na infância e persistir na fase adulta, devendo ser observada.

De acordo com o apontamento de Fonseca (1995), o importante é saber identificar desde a infância o tipo de deficiência que o educando possui, se é uma deficiência intelectual, se o problema se encontra na acuidade sensorial², se é um desajuste psicológico ou até mesmo superdotação e ou altas habilidades. Assim deverá detectar criança com e sem deficiência e com ou sem dificuldades de aprendizagens.

Identificar o tipo de deficiência é fundamental para que possa ser acompanhada e direcionada, pois a deficiência acompanhará a pessoa por toda sua vida.

Padilha (2001) afirma que:

[...] o importante seria que nós não limitássemos a vida humana a essa relação normal/patológica, pois é preciso olhar para além do corpo, além da doença, além da diferença, para além da deficiência. A discussão parece eterna...Difícil... É necessário apontar para a possibilidade de uma maior compreensão de que alguns aspectos do desenvolvimento, que do ponto de vista neurológico anunciam deficiência mental e limitações, podem ser superados, mesmo que tais superações possam apenas ser demonstradas em alguns níveis, porque estão delimitados estes aspectos e estes níveis, num tempo também delimitado (PADILHA, 2001, p.3).

² Acuidade sensorial é o processo de aprender a fazer distinções das informações sensoriais que obtemos do mundo, é desenvolvida pela consciência de observar e sentir o ambiente, as consciências e as energias a sua volta com agudez e perspicácia. <https://administradores.com.br/artigos/o-que-e-acuidade-sensorial>. Acesso em 02/06/2020.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

3.1 Dispositivos legais e a evolução da inclusão no contexto mundial

A inclusão é foco de políticas públicas em todo o mundo e está presente em todos os setores da sociedade: saúde, educação, economia, etc. Devido a diversidade cultural dos povos e a forma como as pessoas e a sociedade atendem às políticas públicas, estas acabam não se efetivando como deveria, pois, sofrem influências onde é aplicada.

Nos estudos sobre inclusão, Jannuzzi (2004) demonstra que pessoas com deficiência físicas e ou mentais eram, nos tempos primórdios, excluídas do convívio social, eram realmente rejeitados. Com o passar do tempo e devido à validação dos direitos humanos, uma nova concepção referente às pessoas com deficiência foi ganhando espaço, dando destaque à não discriminação. A sociedade evoluía e não tinha como ignorar a presença das pessoas com deficiência e com isso foram surgindo as instituições especializadas e toda necessidade e dificuldade foi sendo fortemente observada junto com os absurdos das práticas de ensino.

A sociedade mesmo já tendo evoluído significativamente ainda enfrenta barreiras impostas e desajustes sociais.

Infelizmente, as verbas destinadas às ações não são suficientes para atender a demanda e dar condições para a implantação de uma educação igualitária, isso desde os primeiros anos da educação básica e atinge também o nível superior. Os profissionais da educação não conseguem se qualificar para uma adequada aplicação de práticas pedagógicas condizentes com a realidade e necessidade de cada estudante.

Conforme MEC (2010), desde a época do Império há atendimento às pessoas com deficiência. No Rio de Janeiro havia o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos Mudos (1857). Em 1926 prosperou o Instituto Pestalozzi que prestava atendimento a pessoas com deficiência intelectual e posteriormente iniciou atendimento a super dotados.

A primeira APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) surgiu em 1954. Um novo cenário de debates sobre educação inclusiva ganhava espaço, visando melhorias ao atendimento aos estudantes atendidos pelo AEE buscando romper a segregação e a exclusão educacional e social.

Já com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), fica consagrada, em seu artigo 208, a garantia do atendimento educacional especializado de preferência na rede regular de ensino.

A lei 7.853/89 (BRASIL, 1989), regulamentada pelo Decreto 3.298/99 (BRASIL, 1999), dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas. Neste decreto, que a regulamenta, deve se dar atenção especial ao art. 27 que trata das IES e do estudante com deficiência, sendo que este deve ser assistido pela instituição.

Em 1990 entra em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente que foi sancionado para reafirmar os direitos já expressos na Constituição Federal de 1988 e vislumbra também sobre o atendimento especializado para as pessoas com necessidades educacionais específicas na rede regular de ensino, enfatizando a inclusão escolar.

De acordo com MEC (2010), temos ainda, no que tange a educação inclusiva, a Declaração Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Estes são documentos que possuem como premissas a educação de qualidade em qualquer nível de ensino, dando atenção especial às necessidades de aprendizagens das pessoas com deficiências, sendo que a escola deve incluir todos.

Sobre a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, temos que a LDB 4.024/60 (BRASIL, 1961) dispunha sobre atendimento educacional às pessoas com deficiência, de preferência no sistema geral de ensino. Já a LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971) não promovia a organização com finalidade de atendimento a esta classe de educandos e ocorria o encaminhamento para as escolas especiais. A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996a) foi mais enfática na questão, uma vez que assegura o direito de todos na sociedade à educação, sem exclusão de nenhuma pessoa.

Almejando que estudantes com necessidades especiais possam alcançar cada vez mais o desenvolvimento acadêmico, e considerando o crescente número de solicitações de pais e estudantes, em relação ao acesso e permanência dos estudantes no ensino, o Ministério de Educação, através do Aviso Circular nº 277/MEC/GM (BRASIL, 1996b), solicita às IES ajustes em três momentos:

- Na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular;
- No momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando;
- No momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos. (BRASIL, 1996a).

Para dar condições de acesso às pessoas com deficiências, também se faz necessário:

- Instalação de Bancas Especiais contendo, pelo menos, um especialista na área de deficiência do candidato;
- Utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida;
- Utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas orais e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOS VOX adaptado ao computador.
- Colocação de intérprete no caso de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos;
- Flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos com deficiência auditiva, dando relevância ao aspecto semântico da mensagem sobre o aspecto formal e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição a prova de redação.
- Adaptação de espaços físicos, mobiliário e equipamentos para candidatos com deficiência física;
- Utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores;
- Ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato;
- Criação de um mecanismo que identifique a deficiência da qual o candidato é portador, de forma que a comissão do vestibular possa adotar critérios de avaliação compatíveis com as características inerentes a essas pessoas. (BRASIL, 1996a).

A Portaria 3.284/03 (BRASIL, 2003) dispõe sobre autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de IES, exigindo o atendimento aos requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, pois são condições básicas de acesso ao ensino superior, embasadas nas normas técnicas da Norma Brasil 9050 (ABNT, 2015) que trata da acessibilidade de pessoas com deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos.

Ainda podemos citar outros dispositivos legais e implantações que amparam e asseguram a inclusão. Conforme MEC (2010), temos a Convenção da Guatemala (GUATEMALA,1999); a Resolução do CNE/CEB 02/01 (BRASIL, 2001a); o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b);o Decreto nº 3.956/01 (BRASIL, 2001c), que ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência; a Resolução do CNE/CP 01/02 (BRASIL, 2002a) que dispõe sobre formação docente; a Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002b) que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), regulamentada posteriormente pelo Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005a); a Portaria 2.678/02 (BRASIL, 2002c), que trata da difusão do sistema Braille; o Decreto 5.296/04 (BRASIL, 2004), que regulamenta as Leis 10.048/00 (BRASIL, 2000a) e 10.098/00 (BRASIL, 2000b), que tratam da promoção de

acessibilidade; Programa Incluir criado pelo MEC em 2005 (programa de acessibilidade da educação superior); o Plano de Desenvolvimento da Educação em 2007, que tem como eixo a formação de profissionais para a educação Especial, dando origem ao Decreto 6.094/2007.

Temos também a Lei 11.096/05 (BRASIL, 2005b), que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior.

Em 2006, a Organização das Nações Unidas aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências e o Brasil, como signatário desta Convenção, assume o compromisso de assegurar, no sistema educacional, a inclusão, em todos os níveis.

Em 2008, surge o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” que apresenta a transversalidade da educação especial no ensino superior, abrangendo toda educação básica e a superior, sendo que a educação especial deve ocorrer nas escolas de ensino regular. São incluídos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, as altas habilidades e a superdotação.

O Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011a), que revogou o Decreto 6.571/2008, dispõe em seu artigo 1º, inciso V, que a oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, deve abranger a todos, para que a educação seja efetivada, e, no artigo 5º, parágrafo 5º, salienta que 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 estudantes com deficiência.

O Decreto 7.612/2011 (BRASIL, 2011b) institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite (BRASIL, 2013b). A lei 12.711/12 (BRASIL, 2012) dispõe sobre o sistema de cotas (ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio) e a Lei 13.146/15 (BRASIL, 2015) institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

De acordo com os apontamentos de Fantacini (2017), em 2012 surge um documento atinente à Educação a Distância (EAD), que aborda o atendimento da pessoa com deficiência, o Referencial de Qualidade para a Educação a Distância, que servia de base para a Avaliação de cursos presenciais e a distância, servindo como fonte para credenciamentos das IES e reconhecimentos de cursos superiores. Por ser frágil, em 2013, o MEC retomou e publicou os “Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- Sinaes(BRASIL, 2013c).

3.2 Acesso, acessibilidade e permanência no ensino superior

O Documento Orientador do Programa Incluir, Acessibilidade da Educação Superior (BRASIL, 2013a) apresenta os tipos de barreiras que causam entrave no processo inclusivo (barreiras constituem qualquer entrave ou obstáculo que dificulte, impeça ou reduza o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de alguém se comunicar ou ter acesso à informação).

As barreiras podem ser encontradas em diversas formas, como: objetos, construções ou reformas. De acordo com o documento, podem ser classificadas em:

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

Dentre as barreiras citadas anteriormente, podemos elencar barreiras relacionadas a comunicação e ao processo de ensino e aprendizagem:

- Barreiras nas comunicações e na informação, estipulada na Lei 10.098/00 (BRASIL, 2000b) que a caracteriza como qualquer entrave que dificulte ou impossibilite acesso à informação através de sistemas de comunicação.
- Barreiras atitudinais, são baseadas em atitudes e comportamentos que constituem o preconceito, discriminação perante às pessoas com deficiência, modos de atuar diante situações relacionadas com as pessoas ou simplesmente o não agir, esta atitude influencia as demais.
- Barreiras metodológicas são as que constituem impedimentos a aprendizagem do processo educativo.
- Barreiras tecnológicas são as que dificultam ou impedem o acesso ao uso de tecnologias.
- Barreiras instrumentais são as que não permitem acesso a ferramentas de estudo, trabalho e lazer.

3.2.1 Diferenças entre acesso e acessibilidade

As palavras são diferentes, com significados diferentes, mas as pessoas costumam confundir os dois termos.

Manzini (2005 citado por MORGADO 2018) salienta que as duas palavras começaram a ser entendidas como sinônimas e frisa que, apesar de serem termos relacionados, possuem essências diferentes, mas caminham juntas.

Podemos dizer que o conceito de acessibilidade é:

condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2013a, p.15).

Então, acessibilidade se refere a oferta, são meios, ferramentas facilitadoras de se buscar ou conseguir algo, de se manter e agir em ambientes com autonomia, seria uma condição plena de participação e de aprendizagem.

Acesso é a forma de se chegar em algum lugar e este acesso aos níveis mais elevados de ensino vem se ampliando significativamente, devido ao processo de inclusão da educação básica.

De acordo com o Documento Orientador do MEC, o acesso ao sistema educacional em qualquer nível deve se valer de ações de apoio específicas para dar acessibilidade e, assim, a plena participação e autonomia do educando.

Deve-se destacar o pensamento da autora Morgado (2018):

Os dados encontrados apontaram para a relação entre acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior estavam interligadas, de modo a verificar uma dinâmica entre estas duas temáticas. Em alguns momentos, os participantes relataram que para acontecer a permanência teria que acontecer o acesso, mas, em alguns momentos, para que acontecesse o acesso, teria que existir ações que favorecessem a permanência. É um movimento de mão dupla, ou seja, acontece nos dois sentidos (MORGADO, 2018, p. 54).

3.3 Programa Incluir

Perante o cenário de plena transformação social e o anseio pelo ensino a níveis mais elevados, o Governo se vê diante da necessidade de uma política pública de inclusão que possa atender os educandos no ensino superior com necessidades educacionais específicas ou deficiência, que se tornasse efetiva e fosse colocada em prática. Assim, o MEC, em 2005,

cria o Programa Incluir, cumprindo as disposições dos Decretos 5.296/04 (BRASIL, 2004) e 5.626/05 (BRASIL, 2005a).

Para o MEC, é um programa de disponibilização de recursos financeiros que procura atender a acessibilidade na educação superior. Este programa seria a implantação de uma política de educação especial com inclusão, objetivando o acesso e a permanência do estudante com deficiências nas instituições públicas de ensino e também a contribuição para a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e comunicativas. Os recursos seriam disponibilizados para a aquisição de materiais necessários ao atendimento e adaptações das variadas formas de especificidades. Houve investimentos na formação de profissionais e docentes. O Programa objetiva, também, a criação de Núcleos de Acessibilidade, que têm como função atender às necessidades dos educandos pertencentes ao atendimento especializado, visando sempre seu bem estar e assegurando seus direitos a uma participação ativa na vida acadêmica.

À medida que esses estudantes ingressam no ensino superior, cabe às instituições atender suas necessidades específicas.

Baseado nas concepções dos direitos humanos, a educação inclusiva surge para resguardar a igualdade de condições de aprendizagem, buscando a erradicação da exclusão educacional. Mas como essa busca incessante esbarra em ações governamentais, culturais e sociais, se fez necessário criar alternativas para superar as barreiras e discriminações, construindo um sistema educacional inclusivo. Assim, o Ministério da Educação lança em 2008 a Política Educacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, visando a promoção de uma educação de qualidade para todos.

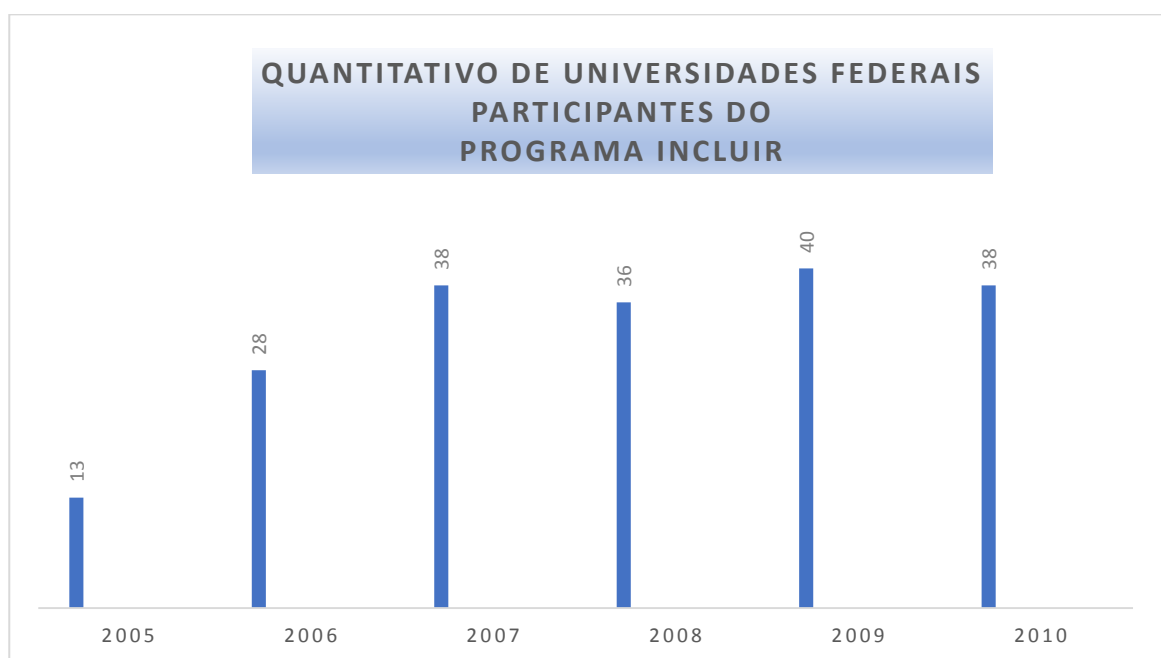
No que tange à educação superior, a Política Educacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apenas ressalta que:

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

Ou seja, retorna às instituições, sejam elas públicas ou privadas, a responsabilidade e o comprometimento de erradicar as desigualdades e promover uma educação equânime para todos.

O Programa Incluir aprovava, através de seus editais, projetos adequados à finalidade do mesmo. Segue, no Gráfico 1, o quantitativo de Universidades Federais contempladas com o programa do Governo Federal, que tinha como objetivo apoiar as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) para criação e fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade.

Gráfico 1 – Quantitativo de Universidades Federais participantes do Programa Incluir



Fonte: Dados retirados da página do MEC, Programa Incluir, Edital e Resultados

No período de 2005 a 2010, os editais do Programa Incluir, contemplaram as seguintes ações de acessibilidade:

- a) Adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e funcionamento na instituição;
- b) Adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão e colocação de sinalização tátil e visual;
- c) Aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas e demais recursos de tecnologia assistiva;
- d) Formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de tecnologia assistiva, da Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros códigos e linguagens. (BRASIL, 2013a, p.14).

O Programa trabalhou com editais (chamadas públicas) até o ano de 2010 e a partir de 2012 passou a não aplicar mais a seleção de projetos por editais, sua aplicação se tornou

universal, abrangendo todas as Universidades Federais, baseando-se nos números de estudantes matriculados.

A partir de 2012, o MEC apoia financeiramente a institucionalização de políticas de acessibilidade no ensino superior, por meio dos Núcleos de Acessibilidade configurado nos seguintes eixos: infraestrutura; currículo, comunicação e informação; programas de extensão e; programas de pesquisa (BRASIL, 2013 apud SILVA, 2018 p. 34).

Um grande passo foi dado com a extinção da seleção por editais, pois assim todas Universidades Federais podem receber recursos para minimizar as diferenças e proporcionar medidas inclusivas a todos. De acordo com o Documento Orientador (BRASIL, 2013a), “a ação da universalização atendendo todas as Ifes, induz, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada.”

Após a extinção dos editais, o Programa Incluir ficou a cargo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Secretaria de Educação Superior (SESu), cabendo a estas a responsabilidade pela disponibilização dos recursos financeiros aos Núcleos de Acessibilidade, desde que estruturados com as definições do Programa.

3.4 Núcleos de Acessibilidade

O foco deste trabalho se encontra nos Núcleos de Acessibilidade por serem indispensáveis à manutenção do ensino de qualidade e propagador da inclusão, atendendo à materialização da inclusão educacional.

Os Núcleos de Acessibilidade constituem um espaço dentro da instituição com profissionais responsáveis e atuantes que visam ações com a finalidade de abranger um determinado público que necessita de apoio e de atendimentos educacionais especializados, com a finalidade de propiciar a aprendizagem dos educandos, garantindo seus direitos e sua participação na vida acadêmica.

Esses centros devem possuir políticas de acessibilidade e planejamento de ações para atingir seu objetivo, sendo ele a inclusão de acadêmicos abrangendo todas as atividades desenvolvidas na IES, para alcançar a aprendizagem de forma plena. Assim estará garantida a inclusão educacional e também a social, pois inclusão escolar vislumbra em inclusão social.

Cada instituição tem um compromisso e responsabilidade social de garantir a todos acesso e permanência aos estudos. Devem oferecer meios e condições para atingir a aprendizagem significativa.

Valendo-se dos ditames da aplicação dos direitos humanos, cabe às instituições a aplicação de ações democráticas que fortaleçam a dignidade humana, a igualdade dos direitos, a prevalência dos direitos individuais e sociais elencados em nossa Constituição Federal de 1988 e que não meçam esforços para o cumprimento da legislação. Com o Sinaes, a implementação dos Núcleos de Acessibilidade passa a ser requerida.

Quando se fala em inclusão, deve-se ter em mente que é necessário não só acolher o educando, mas também seus familiares, pois fazem parte da vida do estudante e podem contribuir no processo de aprendizagem.

Ações são necessárias, devendo acompanhar a evolução política, social e cultural. Dar espaço à diversidade é incluir e reinventar o ensino, e fazer com que todos se enriqueçam com as descobertas e aprendizagens.

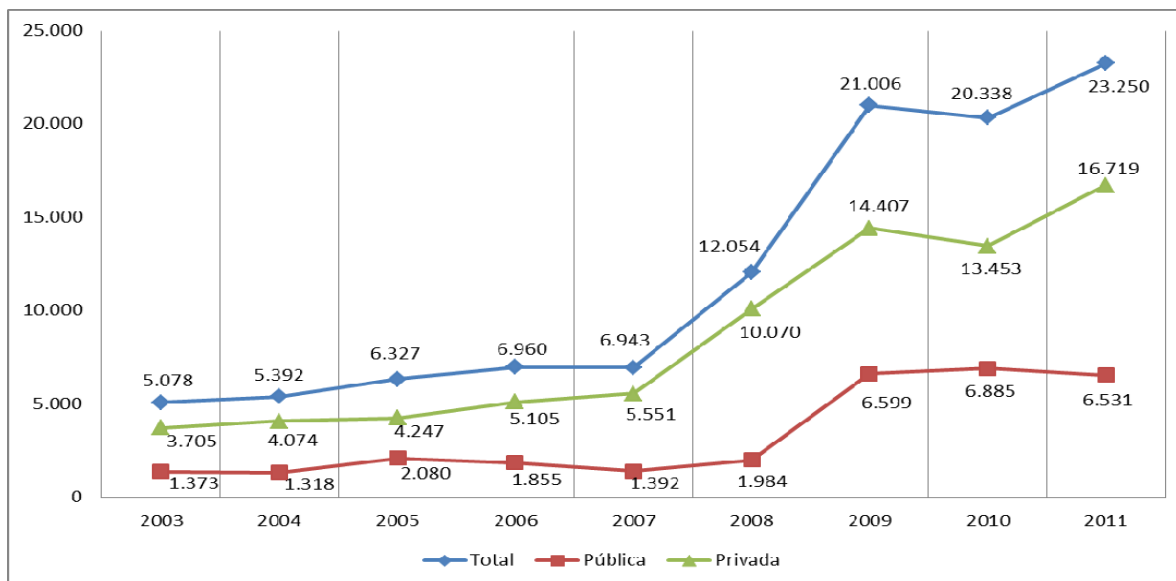
3.5 Matrículas no ensino superior

Entre a constante dinâmica da sociedade, há o desafio de garantir a todos uma educação de qualidade. Contribuir para o acesso e a permanência do estudante na escola é uma meta para abranger a todos, independentemente de raça, cor, sexo, religião e se possui ou não algum tipo de deficiência. Por isso é necessário que as ferramentas de apoio estejam em processo contínuo de expansão.

O número de matrículas no ensino superior de pessoas com deficiências e ou necessidades educacionais específicas vem crescendo de forma significativa nos últimos tempos. Diante dessa realidade, a educação superior deve trabalhar na perspectiva de educação inclusiva, o que não significa apenas matricular um estudante seguindo os ditames de legislações, mas sim acolher e dar condições para que esse estudante se sinta acolhido pela instituição e pelos seus colegas de estudos. A inclusão é muito mais ampla do que apenas manter o estudante em espaço educacional, conforme o que determina as legislações.

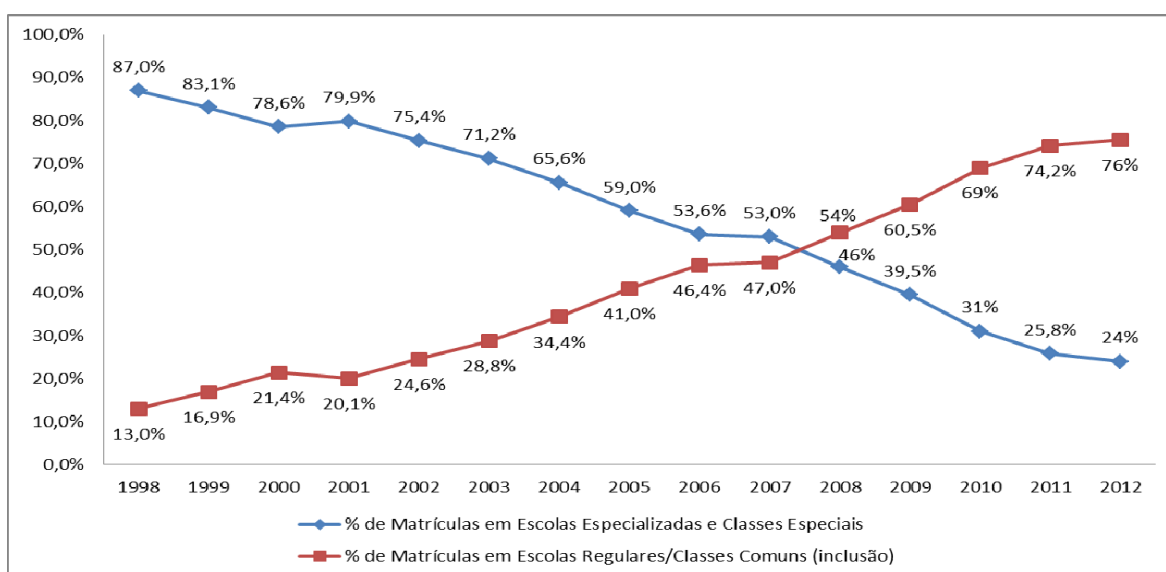
Segue, nos Gráficos 2, 3 e 4, a evolução de matrículas de estudantes, público alvo da educação especial, na educação básica, no ensino superior.

Gráfico 2 – Evolução do número de matrículas de estudantes público alvo da educação especial na educação básica



Fonte: Dados retirados de (BRASIL, 2013a).

Gráfico 3–Evolução das matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior



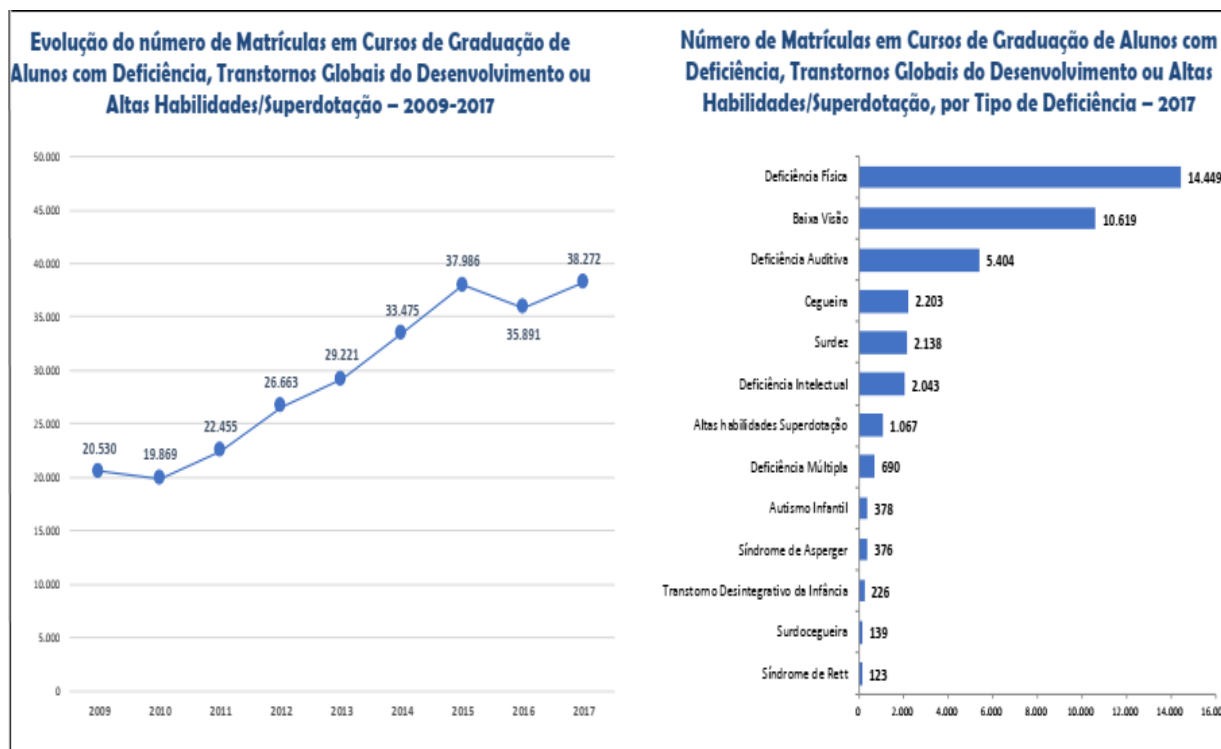
Fonte: Dados retirados de (BRASIL, 2013a).

De acordo com dados de Brasil (2013a), houve um aumento do número de matrículas na educação superior, de 5.078 em 2003 para 23.250 em 2011 (358%), sendo que 72% (13.083) dessas matrículas são de Instituições Privadas.

O site do INEP apresenta um avanço no número de estudantes com deficiência no Ensino Superior brasileiro matriculados em universidades particulares. Em 2015, os dados apontaram que dos 37.927 estudantes com deficiência matriculados, 22.175 estavam dentro das Instituições de Ensino

Superior privadas, ou seja, 67% das matrículas. (INEP, 2016 apud MORGADO, 2018, p. 49).

Gráfico 4–Inclusão na Educação Superior, instituições públicas e privadas



Fonte: MEC. Censo da Educação Superior 2017. Divulgação dos principais resultados. Diretoria de Estatísticas Educacionais - Deed. Brasília-DF.

4 METODOLOGIA

Para o presente trabalho, foi efetuada pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes. Para a pesquisa, foram utilizados os termos “Núcleo de Acessibilidade” e no plural, “Núcleos de Acessibilidades”. Foram selecionados 19 trabalhos para verificar as ações desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade com a finalidade de atingir os objetivos traçados para este trabalho.

Foram selecionadas também referências bibliográficas de autores das áreas de Pedagogia, Inclusão, Psicologia, Direitos Humanos, consulta de legislações e conteúdo de sites de internet para a contribuição de informações.

Sendo assim, este trabalho se baseia em pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo.

Para se ter ideia da trajetória da educação inclusiva no contexto nacional e nas instituições de ensino superior, foram elaborados e desenvolvidos temas que retratam essa trajetória e reafirmam o direito de todos a uma educação de qualidade. Dessa forma, os capítulos 2 e 3 são estruturados com as bibliografias de autores das áreas já citadas e o capítulo 5 é contemplado com as análises de dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Os resultados obtidos e a discussão dos trabalhos analisados estão sistematizados em um capítulo, sendo que cada seção compreende um trabalho analisado, destacando os principais pontos da análise dos autores sobre as ações dos Núcleos de Acessibilidade e seus efeitos na jornada inclusiva, bem como apresentando os problemas e possíveis soluções.

Todo o aporte teórico tem a função de estruturar o trabalho, enfatizando as conquistas e o que se faz necessário para uma verdadeira prática inclusiva.

Todo conteúdo pesquisado para servir de base para este estudo foi analisado e disposto em uma sequência para dar visibilidade dos fatos na trajetória inclusiva.

Para a análise de cada trabalho dispostos em cada seção do capítulo 5, foi necessário analisar os principais pontos como: se a instituição alvo da análise possui Núcleo de Acessibilidade, se os docentes tomam conhecimento das limitações e de cada necessidade do estudante, como é a composição dos Núcleos e a formação dos profissionais que atuam nele, tipos de serviços prestados, tipos de barreiras que impedem o acesso ao espaço ou às aprendizagens, adaptações de conteúdos e metodologias de ensino.

Necessário frisar que cada trabalho possui um tipo de abordagem. Há alguns que pesquisaram um tipo específico de deficiência ou um curso específico, outros apontam uma barreira específica analisada. Alguns pesquisaram apenas uma instituição e outros, várias. Devido a essa variedade de informações, a melhor forma de retratar a análise efetuada neste

trabalho foi detalhar os principais pontos encontrados em cada trabalho em forma de texto, sempre articulando as ações dos Núcleos de Acessibilidade.

A perspectiva é sempre atentar para as condições de acesso e permanência do estudante até a conclusão do curso.

Para complementar a análise, também foi consultado o Censo da Educação Superior 2017, que mostra dados do crescente número de matrículas de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação e o quantitativo de cada deficiência, bem como o quantitativo de instituições participantes do Programa Incluir.

A maioria das fontes bibliográficas não possuem amplo conteúdo e comparações de Núcleos de Acessibilidade. Dispõem sobre conceitos, características, fundamentações, apresentam um vasto conteúdo sobre as aprendizagens e princípios básicos da inclusão, respaldados pelos direitos humanos, mas não dispõem de ferramentas comparativas como efetuado nas dissertações de mestrado e teses de doutorado, o que justifica a consulta em diversas fontes. Assim destaco:

Duarte, Rafael, Figueiras, Neves e Ferreira (2013 citado por MELO; ARAÚJO 2017, p.1) afirmam que “Apesar das políticas afirmativas estarem implementadas em grande parte das Ifes, ainda são escassos os estudos analisando a situação dos estudantes com deficiência diante dessas políticas.”

Na sequência das análises dos autores, apresento os resultados e discussões com uma reflexão sobre a motivação e autoestima no processo de ensino aprendizagem e conclusão, No final, disponho todo o referencial que estruturam o trabalho.

5 ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES DE MESTRADO E TESES DE DOUTORADOS

A proposta deste capítulo é reforçar os subsídios teóricos e legais das condições de inclusão e permanência no ensino superior dos educandos com necessidades educacionais específicas.

As obras pesquisadas se referem às instituições brasileiras, sendo que em alguns trabalhos há a omissão do nome da instituição por questões de preservação de identidade. Mesmo assim, foi possível traçar um panorama geral das IES de nosso país, o atendimento prestado por elas aos estudantes com necessidades educacionais específicas e deficiência através das ações dos Núcleos de Acessibilidade e se realmente elas estão cumprindo com as exigências do nosso sistema legal e proporcionando ações eficazes para promover a inclusão.

Servirão de aporte os trabalhos dos autores listados em ordem alfabética no Quadro 1 a seguir e, na sequência, segue a análise de cada dissertação ou tese.

Quadro 1 – Autores de dissertações de mestrado e de teses de doutorado (continua)

AUTORES	TÍTULO	ANO
Aline Chermont Warol Teixeira	Mestrado	2016
Ana Lidia Penteado Urban	Mestrado	2016
Ana Paula Camilo Ciantelli	Mestrado	2015
Andreia Ines Dillenburg	Mestrado	2015
Cleudimara Sanches Sartori Silva	Mestrado	2013
Dalmir Pacheco de Souza	Doutorado	2014
Dalton Keenan Júnior	Mestrado	2017
Daniele Sentevil da Silva	Mestrado	2018
Débora Cristina Ricardo	Mestrado	2017
Julia Rodrigues dos Santos Ramos	Mestrado	2015
Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira Mendes	Doutorado	2017
Leila Lima de Souza Santana	Mestrado	2016
Liz Amaral Saraiva Morgado	Mestrado	2018
Marcilia Maria Soares Barbosa Macedo	Mestrado	2016
Natana Pozzer Vestena	Mestrado	2017
Renata Andrea Fernandes Fantacini	Doutorado	2017

Quadro 1 – Autores de dissertações de mestrado e de teses de doutorado (conclusão)

Tatiana dos Santos da Silveira	Doutorado	2015
Thayara Rocha Silva	Mestrado	2017
Vera Lúcia Moreira Nunes	Mestrado	2013

Fonte: Criado pelo autor

5.1 Análise sobre educação inclusiva no ensino superior – Teixeira (2016)

A autora Teixeira (2016) desenvolveu seus estudos na Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, e analisou que havia um trabalho de sensibilização com os docentes desde 2006, até mesmo o programa se chamava Sensibiliza. Essa ação foi ganhando força porque o gestor da instituição deu credibilidade ao trabalho. Estes trabalhos desenvolvidos impulsionaram a inclusão na Universidade.

O centro de apoio a estudantes com deficiência possuía uma equipe de acessibilidade arquitetônica, divulgação e comunicação e, conforme questões sobre as várias deficiências existentes, o trabalho ia se ampliando.

O programa institucional começou a trabalhar em 2007 com o acolhimento estudantil com a finalidade de identificar as dificuldades encontradas pelos estudantes.

Questões referentes ao acesso ao curso, como o vestibular, foram analisadas. Houve alterações de locais de provas para atender os candidatos com deficiência em locais com maior acessibilidade mais próximos de suas residências, aumento no horário para a realização das provas, oferecimento de intérpretes e recursos apropriados para cada situação e também adequações das questões foram efetuadas.

A universidade, através de seu programa, foi contemplada em 2007 com o Programa Incluir e, para ampliar o atendimento ao público com deficiência, foi elaborado o site do programa Sensibiliza, para divulgar as ações desenvolvidas. Em 2008, foi contemplada novamente pelo Programa Incluir e deu continuidade aos trabalhos com aquisição de equipamentos, adaptações arquitetônicas, cadernos instrutivos e oficinas de vivências.

Em 2009, o núcleo de acessibilidade passou a ser denominado Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Sensibiliza/UFF.

Em 2006, o programa atendia apenas 6 estudantes e com as políticas públicas implementadas e que asseguram o acesso e permanência no ensino superior, e passou, em 2016, a atender um público de mais de 100 estudantes, prestando atendimento também à

equipe e a funcionários. A expectativa é da chegada de mais técnicos para assumirem funções.

A autora conseguiu informações que, mesmo sendo um programa de grande atuação, ainda há docentes que não se sensibilizam com a inclusão e, segundo ela, a criação do núcleo de acessibilidade fortaleceu o trabalho de inclusão na instituição.

[...] a história do Sensibiliza - UFF mostra que a instituição há muito tempo está engajada na promoção de uma educação inclusiva, apoiando não só o ingresso do público-alvo da educação especial na universidade, como também favorecendo a permanência e o sucesso destes alunos [...]. O Programa Incluir também veio contribuir e fortalecer o trabalho de inclusão que já ocorria na UFF, principalmente por disponibilizar recursos financeiros. (TEIXEIRA, 2016, p. 31).

5.2 Análise da permanência de universitários com deficiências – Urban (2016)

O trabalho da autora iniciou com análise de Drezza (2007 citado por URBAN 2016) que observou o apoio, de caráter inclusivo, aos estudantes de ensino superior com alguma deficiência. A análise foi efetuada junto às políticas internas e do trabalho do Centro de Apoio Acadêmico aos Deficientes da Universidade da cidade de São Paulo (UNICID). Foi efetuada uma vasta pesquisa chegando à conclusão das necessidades de políticas institucionais não só para os educandos como também para profissionais da educação e funcionários.

Nos apontamentos de Urban (2016), há referência de Mariante (2008), que analisou o processo de avaliação da aprendizagem de estudantes do ensino superior com necessidades especiais e observou que o sistema possui fragilidades em relação ao trabalho docente.

Na cidade de Natal, RN, Guimarães (2011 citado por URBAN 2016) fez análise junto aos responsáveis por IES, sobre a permanência de estudantes com deficiências, foi constatado que as atividades que envolviam ações inclusivas eram esporádicas, não havia um desenvolvimento contínuo e efetivo.

Nogueira (2012 citado por URBAN 2016, p. 17) analisou que “falta buscar alternativas inclusivas ao observar ... surdos.”

Já nas instituições do Paraná, Castilho (2012 citado por URBAN 2016) observou que os Núcleos de Acessibilidade das IES públicas cumprem com legislação vigente sendo que cada instituição possui um critério de determinações de ações nos Núcleos de Acessibilidade.

Avaliando IES no Brasil e em Portugal, Santos (2013 citado por URBAN 2016) conclui que não há como afirmar que as IES são inclusivas, pois elas transferem aos estudantes o esforço de adequação aos ditames universitários.

Urban (2016) em seus estudos, de um modo geral, teve demonstrações de que as IES têm oferecido condições de acesso e permanência dos educandos, porém, que ainda há muitas barreiras a serem rompidas.

Nos apontamentos e comparações de Urban (2016) utilizando dissertações de mestrado, não foram citados quantas e quais instituições foram analisadas. Nas ações das IES para atendimento aos educandos, conta-se com necessidades de cunho financeiro e administrativo para investimentos na compra de materiais, construção, reformas e contratações de profissionais para a manutenção do educando no ambiente escolar, promovendo a inclusão.

As adaptações apresentadas por Urban (2016, p. 54), na análise efetuada, são as seguintes:

- Acessibilidade física como rampas e banheiros adaptados;
- Salas de isolamento acústico para estudo
- Espaço Braille na biblioteca;
- Adaptação de mobiliários para pessoas com deficiência física;
- Material de orientação aos professores sobre as necessidades e especificidades de cada deficiência;
- Núcleo/Institutos/Programas de acessibilidade na universidade;
- Monitores (auxílio a leitura, sala de aula, avaliações e recursos em Braille);
- Professor Itinerante;
- Treinamento dos funcionários da biblioteca;
- Profissionais para preparar material em Braille ou áudio;
- Curso de Libras para toda a Universidade;
- Curso do Braille, Dos Vox e orientação e mobilidade;
- Encontro de estudantes com deficiência;
- Acesso a materiais didático-pedagógicos adaptados (digitalização e impressão em Braille) e
- Intérprete de Libras

As ações a serem desenvolvidas se referem a deficiência física, visual, auditiva, surdez e deficiência intelectual.

As IES, segunda a autora, vão realizando as adaptações paulatinamente conforme a chegada dos estudantes com deficiência.

No que se refere aos Núcleos de Acessibilidade, estes são, para a autora, um órgão de extrema importância, pois são elo entre o educando com necessidades educacionais especiais e o seu ingresso no ensino superior, bem como sua permanência.

5.3 Contribuições da Psicologia para as ações dos Núcleos de Acessibilidade – Ciantelli (2015)

Já na análise de Ciantelli (2015) houve uma preocupação em observar as ações desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade baseando-se na atuação da Psicologia, verificando o que pode ser melhorado e positivo. Seu estudo dá ênfase em ações para combater as barreiras atitudinais que ainda insistem em não garantir a cidadania plena.

Foram analisadas 17 instituições, são elas:

- Universidade Federal do Acre (UFAC)
- Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
- Universidade Federal de Roraima (RR)
- Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
- Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
- Universidade Federal de Goiás (UFG)
- Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)
- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)
- Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
- Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
- Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
- Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)
- Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)
- Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
- Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Das 17 IES analisadas por Ciantelli (2015), a deficiência física é a mais presente nas IES, seguida pela visual e auditiva. A deficiência intelectual é uma das que possuem os índices mais baixos encontrados, seguida pelas deficiências múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento. Dos participantes responsáveis pelos núcleos, 4 deles são psicólogos e os demais possuem titularidades de mestres e doutores na área de educação, voltando-se para a Educação Especial.

Ficou concluído neste estudo que os coordenadores dos núcleos acompanham, coordenam e orientam os educandos, além de atividades como gestão dos núcleos, gerencia financeira do órgão, orientações de projetos de bolsistas, coordenação de formação e

capacitação de professores e funcionários, apoio e desenvolvimento em atividades paraolímpicas, coordenação de atividades dos Intérpretes em Libras, assessoria de um psicólogo na equipe e desenvolvimentos de pesquisas, projetos e relatórios.

Cabe frisar que ainda participam desses núcleos os seguintes profissionais: intérpretes de libras, pedagogos, psicólogos, fisioterapeutas e tradutores e também em pequena proporção arquitetos, docentes fonoaudiólogos, secretários, antropólogos, assistentes sociais, bibliotecários, chefes de sessão de intérpretes, estudantes com deficiência, jornalistas, produtores, educadores físicos, recepcionistas, revisores e produtores de textos em Braille, técnico em assuntos educacionais, urbanistas e turismólogos.

Segundo a autora, pode-se concluir que cabe às IES a total responsabilidade social perante à inclusão dos educandos e a sua plena participação na vida acadêmica, e que esta responsabilidade não deve ser apenas no papel, mas colocado em prática para a manutenção do estudante no ambiente acadêmico, pois as políticas públicas são determinações dos governos e cabe a cada gestor a maneira de conduzir as ações para que sejam bem empregadas e se tornem eficazes.

A autora ressalta que o Programa Incluir foi criado para que cada IES possua um núcleo gestor de controle das atividades e desenvolvimento de metas para se chegar ao objetivo, que é a aprendizagem global do educando com deficiência, e frisa que o Ministério da Educação criou o “Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiências – Viver sem Limites”, que previa o apoio de ampliação de mais de 63 Núcleos de Acessibilidades nas Ifes até 2014 (BRASIL, 2013b), para dar assistência e permanência dos educandos no ambiente institucional.

Os núcleos, para serem inclusivos, devem se ater ao espaço físico com profissionais responsáveis pelas ações e deve haver uma política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão. Toda atividade desenvolvida na IES deve ser implementada nos núcleos para atingir a todos acadêmicos e atendendo a cada singularidade, como projeto de pesquisa, estudo, intercâmbio, extensão, cooperação técnico-científica. (BRASIL, 2008). Dessa forma, estará fortalecendo o acesso e permanência do estudante.

Ciantelli (2015) ressalta que, de um modo geral, todos os envolvidos nos Núcleos de Acessibilidade lutam para o desenvolvimento do rompimento de barreiras e de colocar em prática as ações planejadas. Alguns dividem as tarefas de acordo com sua equipe, em outras, há o responsável em detectar com mais urgência a necessidade de acordo com as

deficiências e assim cada um trabalha de acordo com sua realidade. Há participação de equipe multiprofissional que vê a deficiência sob vários olhares.

De acordo com os levantamentos de Ciantelli (2015), quase todos os núcleos analisados se preocupam com a questão da acessibilidade arquitetônica. De 17 núcleos analisados, 15 promovem ações comunicacionais que se referem à produção de material em Braille, programas, digitalizações de materiais, vídeos de acessibilidade, ou seja, tudo que se diz respeito ao recebimento de mensagens. Em relação às ações metodológicas que se refletem em apoio e orientação pedagógica, apenas 1 IES analisada não desenvolve essa atividade no núcleo. Apenas 14 IES promovem ações instrumentais. Isto se refere à ajuda técnica e empréstimos de recursos indispensáveis ao estudante com deficiência para que ele desenvolva seus estudos e trabalhos. Em relação às ações programáticas, apenas 12 IES promovem esse tipo de ação, que se referem às ações de sensibilização, desenvolvimento como rodas de conversas, debates e conscientizações.

5.4 Inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de graduação EAD/UAB/UFSM – Dillenburg (2015)

A autora efetuou seus estudos com base em 8 cursos da Universidade Federal de Santa Maria, RS, dentre eles presenciais, semipresenciais e EAD.

Seu objetivo era analisar a permanência de estudantes com deficiências e ou necessidades especiais na modalidade EAD, uma vez que a inclusão EAD é uma realidade e este tipo de modalidade de ensino está em ascensão e é influenciada por políticas públicas que norteiam a educação.

Esse é um grande desafio que tem sido alvo de discussão de Educação a Distância e Inclusão. Na UFSM, foi verificado que há a possibilidade de integração das tecnologias entre as modalidades distintas, apesar de muito ainda ter que ser feito.

O que deve prevalecer é que as ações de governo e das instituições precisam estar preparadas para ofertar a mesma qualidade no presencial como no EAD. O ensino EAD hoje se tornou uma alternativa para muitos que buscam o ensino superior, pois a demanda é atender às classes da população que têm dificuldades de acesso à formação universitária.

A UAB (Universidade Aberta Brasil) criada pelo MEC em 2005, é uma política pública com vistas à expansão da educação superior.

A UFSM iniciou o ensino na modalidade EAD no ano de 2004 com a finalidade de ofertar ensino de acordo com as novas exigências do mundo, pois o ensino EAD encontra-se em expansão e com ele deve ser repensada a questão da inclusão.

De acordo com Dillenburg (2015), a modalidade EAD, no âmbito da UAB/UFSM, é uma das principais políticas de expansão e interiorização do ensino superior público.

A UFSM conta com:

- Um núcleo de apoio ao estudante (ANIMA) que visa atender professores, técnicos administrativos em educação e estudantes do ensino médio, tecnológico e de cursos de graduação e pós-graduação com ou sem deficiência;
- Uma comissão de aprendizagem, desde 2015 o ANIMA constitui essa comissão na universidade e auxilia na compreensão das dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos estudantes da UFSM;
- Um núcleo de tecnologia educacional responsável pela manutenção e adequação da plataforma e
- Um núcleo de acessibilidade responsável pela orientação a todos na universidade sobre inclusão e oferece condições de acessibilidade e permanência aos estudantes e servidores com deficiência. Foi criado em 2007 e conta com uma comissão de acessibilidade.

O núcleo de acessibilidade da UFSM realiza AEE, encontro com os acadêmicos e consultas com os docentes.

Para a Dillenburg (2015), somente implementar Núcleos de Acessibilidade não é a solução para a inclusão diante novas exigências que surgem, cabe aos sistemas de ensino e às instituições enfrentar as demandas. O estudante EAD deve ter as mesmas condições e suporte que um estudante presencial, tenha ele uma deficiência ou não.

As ações dos profissionais da UFSM têm como foco que o atendimento ao estudante pelo AEE não pode se basear apenas na não evasão, mas sim, na permanência e promoção até a conclusão do curso.

Nas análises efetuadas dos 8 cursos observados, Dillenburg (2015) conclui que há falta de treinamento dos profissionais diante a inclusão, sendo que esta constitui um desafio para os profissionais da UFSM. Até mesmo a estrutura física do ambiente não estava preparada para atender a clientela com necessidades educacionais especiais ou deficiências.

Há limitação do estudante diante as barreiras encontradas, pois para o caso de cegueira, o estudante tinha apenas acesso ao e-book e a plataforma para estudantes EAD não era bem adaptada.

No ensino EAD há grande dificuldade de encontrar profissional intérprete, devolvendo a responsabilidade de contratar um profissional para a Prefeitura Municipal em

que o polo se localizava, uma vez que não consta o intérprete no Regulamento da Capes a respeito.

Com base em dados emitidos pela universidade, a evasão é grande tanto nos cursos presenciais como nos EAD, pois de acordo com Dillenburg (2015), garantir apenas o acesso do estudante ao ensino superior, sem planejar ações de manutenção do mesmo, é criar um movimento ilusório e acaba sendo excludente em vez de inclusivo.

Diante às barreiras e dificuldade encontradas até a conclusão dos estudos que durou 2 anos, Dillenburg verificou que barreiras arquitetônicas estavam sendo solucionadas e muitas coisas estavam sendo feitas, mas salienta que os coordenadores sempre frisavam nos desafios. Um deles é que os prédios foram construídos antes de 2000, as estruturas eram antigas e a questão da acessibilidade ainda não era foco de inclusão e atendimentos AEE.

“Em 2014, ano da realização do estudo verificou-se que a acessibilidade arquitetônica na UFSM era de 48%”. (Relatório do Núcleo de Acessibilidade, 2014, p. 121 apud DILLENBURG, 2015 p. 104).

O EAD também carece de adequações, como a plataforma, o que está sendo elaborado. A agente educacional do suporte está desenvolvendo um estudo para adequá-la para maior acessibilidade dos estudantes com deficiência visual.

Outro tipo de deficiência que merece destaque, de acordo com as análises de Dillenburg (2015), é a deficiência auditiva. Há conteúdos que podem ser oferecidos em forma de vídeo nos cursos EAD e presenciais. Os docentes utilizam aulas expositivas e devem atentar-se para vídeos com legendas ou Libras.

Informação coletada pela autora referente aos Interpretes de Libras da UFSM junto ao núcleo de acessibilidade foi que todos os cursos presenciais possuem acompanhamentos destes profissionais, o que não acontece com o estudante EAD.

Há muitos relatos de insegurança quanto às matrículas de estudantes com deficiência, pois até pouco tempo essa categoria de estudantes não fazia parte do corpo discente da instituição.

A UFSM desenvolve, desde 2008, por meio das ações do Núcleo de Acessibilidade, o acompanhamento de estudantes ingressantes pelos sistemas de cotas.

Uma das dificuldades no caso da EAD é a de que os estudantes estão alocados em outras cidades e acabam não chegando ao Campus para o AEE. Esse fato contribui para que o estudante acabe desistindo do curso. Neste caso, uma das ações possíveis seria a de

ampliar o atendimento por videoconferência, para que este estudante possa ter acesso ao acompanhamento.

Um dos coordenadores demonstrou que está sempre verificando a acessibilidade e as condições de permanência dos estudantes, presencial e EAD.

Para a autora, embora a instituição tem se movido para a eliminação de barreiras arquitetônicas, ainda tem que melhorar. Também há problemas na estrutura alocada fora do campus para atender cursos EAD, de acordo com o coordenador do curso a distância.

Outra demanda apresentada como barreira foi a acessibilidade metodológica. Há dúvidas quanto às ações a serem utilizadas em sala de aula e nas avaliações.

“Ao término da análise das categorias podemos identificar desafios, avanços e fragilidades na inclusão de estudantes com deficiência em ambas as modalidades e de quanto a presença destes acadêmicos têm movido as práticas dentro da instituição.” (DILLENBURG, 2015, p. 125).

5.5 Acesso e permanência do estudante deficiente na educação superior: análise do programa incluir na universidade federal de Mato Grosso do Sul (2005-2010) – Silva (2013)

Os estudos da autora se basearam na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) que possui 10 campus. A Universidade conta com um núcleo de acessibilidade chamado de “Laboratório de Educação Especial” que visa oferecer apoio pedagógico às pessoas que apresentam necessidades educacionais específicas, seus objetivos se baseiam nos expressos do Programa Incluir, garantir o acesso e a permanência dos educandos com necessidades especiais ou deficiência no ensino superior. Sua implementação ocorreu com a promulgação do Programa Incluir e se consolidou na UFMS em setembro de 2010, antes disso, a participação era feita pelos professores que elaboravam as propostas e executava as ações aplicando os recursos.

O Programa Incluir, para Silva (2013), contribuiu para que os gestores das instituições de ensino superior pudessem atender aos estudantes com necessidades educacionais específicas ofertando equipamentos indispensáveis à aprendizagem e também a adaptação de instalações.

Ela também percebeu que há uma falsa autonomia referente ao Programa, pois as propostas tem que atender às regras e especificações do edital e nem sempre essas regras correspondem à realidade de cada instituição e às necessidades que precisa atender, afetando a continuidade de projetos e ações que podiam estar sendo desenvolvidas.

Havia, portanto, uma certa burocracia para a disponibilização de recursos para atender os educandos e suas necessidades.

A autora ainda ressalta o exemplo de que as propostas enviadas não poderiam contemplar a capacitação de profissionais para atendimento e apoio aos estudantes com deficiência, sendo que os funcionários não possuíam preparo algum. O Programa quando trabalhava com os editais visava ações voltadas para o espaço físico. Silva (2013) considera isso uma inclusão limitada, pois os interesses estavam voltados para a gestão do Programa e não para o público alvo. Só a partir do edital nº 8 (de 2006) que houve essa percepção voltada para a capacitação e contratação de pessoas para o atendimento. Neste edital, as propostas contemplavam a formação profissional de professores e técnicos e a contratação de pessoal para serviços de atendimentos educacionais especializados. A UFMS foi contemplada neste edital, com recursos para:

Acessibilidade à comunicação de alunos com deficiência, em todas as atividades acadêmicas, aquisição e adaptação de mobiliários para acessibilidade de pessoas com deficiência nos diferentes ambientes ou compartimentos da Instituição e formação profissional de professores e técnicos para atuação com alunos com deficiência. (UFMS, 2006 apud SILVA, 2013, p. 87).

Porém, “teve que devolver quase 50% do recurso recebido devido a Gerência de Recursos de Materiais da Pró-reitoria de Administração da UFMS operar para as aquisições por Pregão Eletrônico³, inviabilizando o processo de compra dos materiais em tempo hábil” (UFMS, 2008 apud SILVA, 2013, p. 94).

As outras contemplações da IES ocorreram em 2009 e 2010.

Na visão de Silva (2013), a formação do professor e dos técnicos para o atendimento teria que ter sido no primeiro edital, pois nota-se que a falta de formação específica e continuada dos professores para atuar gera certo receio devido ao despreparo e muitos estudantes precisam de apoio e atendimento até mesmo em sala de aula, e que a participação dos professores para a elaboração do projeto também se faz de extrema importância.

Encontrou em sua análise que há barreiras administrativas e burocráticas, sendo que estas barreiras no setor público são tidas como constantes.

O laboratório da UFMS é uma sala equipada com materiais que favorecem o atendimento aos estudantes com deficiência e favorecem o trabalho dos professores.

³Pregão Eletrônico, de acordo com o Decreto 5.450 de 31 de maio de 2005, é a modalidade de licitação de forma eletrônica, para aquisição de bens e serviços comuns no âmbito da União. Silva (2013, p. 94). O decreto está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5450.htm. Acesso em: 31 de jul. 2020.

Para atendimento aos estudantes, há necessidade de profissionais especializados e a coordenadora relatou que quando há necessidades de atendimento específico aos estudantes e que eles não dominam, buscam instituições para auxiliá-la. Então, há sim a necessidade de alocação de pessoas efetivas para auxiliar a coordenação, pois estagiários e estudantes voluntários são momentâneos e o trabalho não é contínuo, deixando o trabalho do Laboratório prejudicado. Quando precisa de um intérprete, por exemplo, busca-se fazer convênios com instituições para ter os profissionais específicos para alguma necessidade.

A autora conclui que os recursos financeiros que chegam não são suficientes, mas já é algo, e o número de pessoas para prestar atendimento também são insuficientes, e que, como a universidade funciona em três períodos, não há como prestar atendimento em todos eles. Muitas vezes o atendimento não é oferecido porque a coordenadora do mesmo também é alocada como professora de disciplinas e o laboratório é fechado.

Até em 2012, nos levantamentos da autora, o Laboratório dispunha apenas da coordenadora, 2 auxiliares bolsista de extensão e 2 bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, estagiários do curso de Psicologia e professores.

Após matriculado, o estudante encontrava no site como proceder para participar do Laboratório e ocorria uma triagem pela coordenadora do laboratório, sendo que o trabalho ocorre de forma com que os resultados aconteçam de forma integralizada.

Silva (2013) salienta que todo o trabalho de triagem deveria ser antes do início das aulas, pois a triagem ocorre após o início das mesmas.

O laboratório também presta atendimento a todos estudantes de todos os campi da UFMS e os recursos advém de editais próprios para a ampliação e manutenção de programas. Nos campi, o atendimento é feito por um funcionário administrativo sob a supervisão da coordenadora do Laboratório.

Em 2013, com o repasse direto de recursos, o Laboratório passou a contar com duas psicólogas e uma pedagoga para o atendimento dos campi aos estudantes e isso fez com que o número de atendimentos aumentasse de 7 em 2010 para 53 em 2013.

Para Silva (2013), o Programa Incluir foi uma medida paliativa do governo, apesar de ampliar o acesso do estudante com deficiência ou necessidades educacionais especiais, não garante a permanência do mesmo e que deveria haver uma articulação com outras políticas públicas.

Não houve informações se a UFMS participou de outros editais, pois não há registros na instituição e há servidores que se aposentaram.

5.6 Políticas Públicas e a visibilidade da pessoa com deficiência – Projeto Curupira – Souza (2014)

Diante de todo o cenário pela luta dos direitos aos estudantes com deficiência, Souza (2014) interessou em estudar o Projeto Curupira, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas (IFAM) que visa a acessibilidade da pessoa com deficiência, baseando-se em relatórios do Projeto de 2007 a 2012.

Um núcleo de atendimento aos estudantes com deficiência foi implantado nesta IES em 2001. Segundo Souza (2014, p. 18), o núcleo era “[...] formado por uma equipe multidisciplinar cujo objetivo era oferecer acolhida, atenção e acompanhamento às pessoas com deficiência, integrantes da comunidade escolar: estudantes, funcionários ou visitantes.” Segundo o autor, esse núcleo possuía objetivos e funções além de suas possibilidades.

Com o passar do tempo, ao ser mais bem divulgado, desenvolveu atividades regulares dentro do instituto. Calcado no princípio da educação para todos, começou a promover um trabalho de sensibilização e de informação, a respeito da temática de inclusão de alunos com deficiência no espaço escolar. Desta forma, adotou como base para suas ações, a prática de uma educação para a convivência, promovendo o debate em relação à diversidade e do respeito ao ser humano. (SOUZA, 2014, p. 135).

O autor ressalta que as questões de acessibilidade arquitetônica deveriam constar nos organogramas das instituições e deixar a parte da transversalidade aos Núcleos de Acessibilidade, pois aí sim estaria atendendo a sua real importância.

A história da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices ocorreu em 1909, que acabaram sendo como instituições de qualificação de mão de obra e que, devido a expansão industrial, houve um impulso para a continuidade dessa qualificação.

Em 2000, após análises e observações, surge a necessidade de criar o Programa TEC NEP, que possuía uma mobilização social para o engajamento de pessoas com deficiências no âmbito familiar, escolar e do trabalho.

O Programa TEC NEP oportunizou a criação de um núcleo dentro de cada Instituição Federal de Ensino (IFE), para que servisse de referência no trato e convivência com as pessoas com deficiência, que integrasse o conjunto de sujeitos de cada instituição. Esse espaço seria constituído por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, pedagogos, sociólogos, psicólogos, supervisores, alunos, pais e membros da comunidade. (SOUZA, 2014, p. 133).

A IES teve o Projeto Curupira aprovado pelo Programa Incluir em 2007, podendo assim aumentar as ações já desenvolvidas pelos núcleos. No início dos trabalhos, se destaca a sensibilização, divulgação e materialização das principais metas e ações.

Em 2009, o Projeto Curupira foi novamente contemplado pelo Programa Incluir, ocorrendo a consolidação do núcleo de acessibilidade e atos inclusivos baseados na convivência heterogênea, tendo como foco a acessibilidade arquitetônica, pedagógica, comunicacional e atitudinal, para serem trabalhadas no cotidiano da escola.

No edital 8 de 2010, foi novamente contemplado com meta de capacitação profissional, para pessoas com e sem deficiência. Tendo como objetivo principal “a promoção de ações, que garantam o acesso, a permanência e o sucesso das pessoas com deficiência, em todas as unidades do IFAM.” (SOUZA, 2014, p. 143).

Segue informação dos benefícios do Programa:

Os recursos são destinados a bolsas para alunos e professores, produção de materiais didáticos acessíveis, compra de equipamentos como software e programas de voz, recursos de audiodescrição, material como reglete, soroban, impressora em braile. Todas essas condições supridas proporcionam resultados exitosos, quanto ao atendimento do aluno com deficiência no ambiente de aprendizagem. (SOUZA, 2014, p. 175).

O núcleo de acessibilidade desenvolveu parcerias com diferentes instituições. As ações conjuntas são integradas por cursos, palestras, organização de eventos, assessoria, encaminhamentos para o trabalho. Possuía espaço para reuniões, debates, eventos de sensibilização e informação.

Da implantação do Projeto Curupira, surgiram outros projetos interligando atividades, podemos citar: Projeto Arumã, que habilitava profissionais de diferentes áreas, particularmente a educação básica; Projeto Apoema, responsável pelo núcleo de tecnologia assistiva, desenvolvendo diversos produtos de acessibilidade e realização de palestras.

O projeto Curupira, de acordo com relatórios analisados, desenvolveu 12 cursos em 2008; 20 cursos em 2009; 8 em 2010; 14 em 2011 e 18 cursos em 2012.

Para Souza (2014), há muitos obstáculos para as pessoas com deficiência adentrar no mercado de trabalho e não há uma aplicação adequada dos recursos disponibilizados que garantam a acessibilidade e a permanência do educando no ensino superior.

O Projeto Curupira permitiu a concretização de ações inclusivas por trabalhar com questões de acessibilidade arquitetônica, pedagógica, comunicacional e atitudinal e garantindo a essa parcela da população, inclusão, acarretando mudança fora do ambiente educacional e contribuindo com outros setores para impulsionar o mercado de trabalho.

A parte pedagógica contribuiu para a inclusão, as atitudes são trabalhadas em todos os momentos. Souza (2014) destaca muito a questão atitudinal praticada no Projeto.

Embora não ser função específica do Projeto Curupira o direcionamento de estudantes ao mercado de trabalho, há qualificação do profissional com condições de exercer com qualidade suas atividades.

As empresas têm o Projeto como referência para a demanda do mercado de trabalho, uma vez que há déficit das cotas oferecidas.

5.7 Trajetória acadêmica de alunos com deficiência visual: um estudo com egressos da graduação em música - Júnior (2017)

Júnior (2017) quis investigar o acesso, a permanência e a trajetória de pessoas com deficiência visual no ensino superior relacionados a área musical, pois não encontrou produções de trabalho sobre o tema da Educação Musical Especial, Devido a uma estudante cega matriculada na instituição em que lecionava, despertou o interesse na pesquisa. Salienta que as ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para promover a acessibilidade e conseqüentemente a inclusão em todos os contextos.

Em seu trabalho analisou:

Desde o acesso aos editais e modalidades de processo seletivo, incluindo os Testes de Habilidades Específicas - THE; a participação e avaliação nos conteúdos curriculares básicos, específicos e teórico-práticos; a oferta de apoio pedagógico extracurricular e a promoção de acessibilidade. (Júnior, 2015, p. 161).

Também foram analisados os recursos e serviços que propiciam a promoção da inclusão. Relata que o Programa Incluir é uma das grandes ações que promovem a acessibilidade no ambiente educacional.

As 4 instituições analisadas promoveram a acessibilidade desde o vestibular e atenderam às demandas solicitadas.

Menciona que o tipo de metodologia de ensino adotada pelos docentes é importante para a aprendizagem e que quando estes participam da elaboração da adaptação de materiais é uma atitude positiva que reforça o ensino e a comunicação. As avaliações são reformuladas para atender às necessidades dos acadêmicos.

Júnior (2017, p. 165) reforça que se faz necessário um “[...] setor específico para a adaptação de partituras, seja em Braille, ampliada, ou outros formatos acessíveis às pessoas com deficiência visual.”

Pondera ainda que há fatores que interferem na promoção da acessibilidade, pois os recursos de tecnologias e tecnologias assistivas exigem um planejamento financeiro devido

seu alto custo e nem sempre as instituições possuem condições para a aquisição ou adaptação dessas tecnologias.

De acordo com a análise de universidades públicas estaduais do Paraná:

Sobre a avaliação dos programas/núcleos, as autoras Miranda (2014) e Piza (2011) concluem que, nas universidades pesquisadas, a institucionalização dos programas/núcleos de apoio contribui para a operacionalização de ações voltadas à construção de políticas de acesso e permanência do estudante com deficiência. Por outro lado, destacam que ainda há um longo caminho a ser percorrido, de modo a realizar ações inclusivas efetivas, como por exemplo: a sensibilização da comunidade acadêmica; a capacitação dos professores e funcionários; o esclarecimento da comunidade não deficiente da existência do serviço de apoio à inclusão (MIRANDA, 2014; PIZA, 2011 apud JÚNIOR, 2017, p. 58).

Na visão de Souza (2010a citado por JÚNIOR, 2017, p. 59), com a análise dos editais do Programa Incluir, destaca-se que “os editais do Programa Incluir, os núcleos otimizam o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas.” O problema para o autor é que as instituições não possuem a mesma visão e isso pode gerar tensão no espaço acadêmico.

Para o autor, de um modo geral, é necessário que as instituições desenvolvam um projeto de inclusão educacional mais amplo e de acordo com suas realidades e especificidades, pois só as ações do Ministério da Educação não permitem garantir a inclusão. Aponta que a formação do docente para atuar com o público de atendimento educacional especializado é pouco debatido. A atuação de docente e capacitação é mais ampla na educação básica e a atuação dos Núcleos de Acessibilidade deve se voltar ao apoio dos profissionais, promovendo cursos palestras e treinamentos.

Para a aprendizagem musical com estudantes com deficiência visuais se faz necessário desenvolver avaliação e desenvolvimento de métodos baseado em cada tipo de instrumento musical e uso de tecnologias disponíveis para a escrita musicográfica em Braille.

É importante frisar que a acessibilidade para um estudante com deficiência visual está condicionada também ao conteúdo objeto de seu curso, e não só do enfrentamento das barreiras.

Ficou constatado também em seus estudos que as bibliotecas possuem números limitados de obras adaptáveis quanto a conteúdos de Música. Medidas de adaptações de livros deveriam ser consideradas para o fortalecimento do processo de aprendizagem e meio

propagador da permanência do estudante no meio acadêmico. Segue trecho de Júnior (2017, p. 164) que exemplifica a limitação dos estudantes.

Quanto aos serviços de adaptação de material didático, prestados pelos núcleos/programas de inclusão e acessibilidade, constatou-se que, durante o curso e conforme os relatos dos participantes, as adaptações se restringiram ao material em texto, não sendo realizadas as relacionadas às partituras em Braille ou ampliadas, exceto no processo seletivo. Nesse sentido, durante as disciplinas e de forma a sanar tal dificuldade dos professores, alunos e bolsistas trabalharam em conjunto. Contudo, em alguns casos elas foram adotadas de forma parcial ou tardia, principalmente no que diz respeito à oferta de partituras adaptadas ao Braille, ou ampliadas.

Júnior (2017, p. 166) finaliza afirmando que “os resultados dessa pesquisa apontam que ainda é preciso continuar investindo em acessibilidade, tecnologia e formação complementar para toda a comunidade acadêmica.[...]”.

5.8 Suportes para estudantes com deficiência visual no ensino superior – Silva (2018)

A autora Silva (2018) efetuou seu trabalho com base em 10 instituições, analisando as ações dos Núcleos de Acessibilidade em relação aos estudantes com deficiência visuais e a sua permanência no ensino superior e pode observar que há Ifes que não possuem site próprio e seus respectivos coordenadores responderam de forma abreviada às informações solicitadas e que, talvez, estejam mesmo enfrentando maiores dificuldades para que o núcleo funcione. Esse fato compromete identificação dos estudantes com deficiência pelos professores.

Efetuo busca de descrição dos serviços oferecidos aos estudantes com deficiência e, mais especificamente, aos estudantes com deficiência visual.

Menciona que há dificuldades de obtenção das informações, tanto nos sítios de acessibilidade quanto no contato com os coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade. Também menciona dificuldades devidas à não obtenção de respostas por parte dos estudantes com deficiência matriculados no ensino superior. Os sítios eletrônicos das Ifes não são totalmente acessíveis aos estudantes com deficiência visual. Para ela, é um investimento importante manter os sites atualizados.

Considerando o caso de pessoas com deficiência visual que ingressaram em universidades públicas, pode-se dizer que já trilharam uma trajetória de sucesso escolar, mesmo em meio a muitos desafios. E é possível que tenham habilidades para lidar com uma série de obstáculos que se interponham em seu caminho que envolvam o aprendizado acadêmico. Entretanto, considerando que a proposta da Educação Inclusiva prevê que não são as pessoas com deficiência que devem se adequar a sociedade, mas

justamente o oposto que, no caso do ensino superior, é a universidade que necessita se reestruturar para propiciar o aprendizado com a oferta de serviços que garantam a igualdade de oportunidades a todos, considera-se extremamente importante a realização de estudos que investiguem o modo como as universidades têm se reestruturado para ofertar serviços e garantir a acessibilidade física e aos conteúdos acadêmicos a esses alunos. (SILVA, 2018, p.37).

Segue, no Quadro 2, a análise da autora referente aos Núcleos de Acessibilidade das instituições analisadas:

Quadro 2 – Características das instituições analisadas (continua)

Ifes 1	<ul style="list-style-type: none"> - Localizada na região Sudeste, criada em 1927. - Núcleo a partir de 2015, mas antes já possuía uma comissão de apoio ao com deficiência. - O núcleo entra em contato com os estudantes e os convida a conhecer o trabalho desenvolvido, o serviço disponível e sobre as formas de acompanhamento. - Produção de material de acordo com a deficiência. - Dispõe de recursos tecnológicos. - Sem informações no site sobre serviços de apoio, há ícones sobre inclusão com difícil acesso. - Ações atitudinais como apoio humano.
Ifes 2	<ul style="list-style-type: none"> - Localizada na região Centro-Oeste, criada em 1960. - Núcleo de acessibilidade existente desde 2008. - Informações sucintas referente às ações prestadas pelos núcleos. - Possui um laboratório informal voltado para a demanda de materiais. - Informação que atende as demandas. - Site mais adaptado e com informações mais acessíveis, com informações de apoio pedagógico, com atualizações periódicas.
Ifes 3	<ul style="list-style-type: none"> - Localizada na região Nordeste, criada em 1963. - Necessidade de perícia médica após a concorrência por cotas, se entra pela ampla concorrência o estudante que precisa procurar apoio. - Núcleo a partir de 2014 com dificuldade de adaptação de alguns materiais devido a existência de estudantes com deficiência visual em cursos distintos. - Confeção de materiais em Braille. - Piso tátil na maior parte da instituição. - Site não acessível e sem atualizações constantes.
Ifes 4	<ul style="list-style-type: none"> - Localizada na região Nordeste, criada em 1955. - Núcleo de acessibilidade a partir de 2014. - Há empréstimos de equipamentos, porém há lista de espera para gravadores - Piso tátil com pouca dimensão. - Poucas informações fornecidas sobre serviços de apoio. - Falta de recebimento de verbas por 2 anos do governo federal. - Informações no site mas não em aba específica com apresentação breve do núcleo de acessibilidade, ocorre atualização semanalmente. - Há formação online para os docentes sobre educação Inclusiva.
Ifes 5	<ul style="list-style-type: none"> - Localizada na região Nordeste, criada em 1946. - Núcleo de acessibilidade existente desde 2014. - Piso tátil em 60% da instituição, a maior parte dos espaços contemplam acessibilidade física, porém há prédios com construções antigas inacessíveis. - Material didático é responsabilidade de um técnico em braille. - Sem demandas pendentes. - Possui orientações do site sobre acessibilidade, com atualização semanal.

Quadro 2 – Características das instituições analisadas (conclusão)

Ifes 6	<ul style="list-style-type: none"> - Localizada na região Sul, criada em 1969. - Núcleo de acessibilidade existente desde 2005. - Contato com o estudante ocorre na matrícula e depois por e-mail e telefone. - Informações sucintas sobre serviços de apoio, mas que atinge todos os requisitos de acessibilidade e que não há demandas pendentes. - Não possui um site próprio do núcleo.
Ifes 7	<ul style="list-style-type: none"> - Localizada na região Nordeste, criada em 1946. - Núcleo de acessibilidade existente desde 2008, porém com início de atividades em 2009. - Acessibilidade arquitetônica é precária e os estudantes se movem com ajuda dos bolsistas. - Há acessibilidade de materiais pedagógicos. - Não há demandas pendentes. - Site de boa acessibilidade, porém precisa basear as buscas em ícone, não sendo muito intuitivo. - Há técnicos e bolsistas para apoio de mobilidade e adaptação de materiais aos estudantes.
Ifes 8	<ul style="list-style-type: none"> - Localizada na região Sul, criada em 2009. - A identificação dos estudantes ocorre no período de matrícula. - Núcleo de acessibilidade instituído em 2012. - Possui vários campus e há um setor de acessibilidade em cada campus. - Acessibilidade arquitetônica dentro dos padrões: piso tátil, elevador com sistema de som e identificação em braile. - Materiais pedagógicos adaptados, porém a confecção dos mesmos demora um pouco e os estudantes têm que aguardar. - Não há um site próprio do núcleo e nem informações sobre ele. - Ainda passa por adaptações, pois foi fundada recentemente à pesquisa.
Ifes 9	<ul style="list-style-type: none"> - Localizada na região Sudeste, criada em 1913. - Núcleo de acessibilidade foi criado em 2014. - Atividade integrativa para informar a existência do núcleo de acessibilidade todo no início de cada ano. - Só há informações que há acessibilidade arquitetônica, de sistema de informação, comunicação e material didático e pedagógico. - Não há informações detalhadas de serviços atendidos e não existem demandas pendentes. - Não há um site específicos, mas há opção do Social que é o Programa Incluir.
Ifes 10	<ul style="list-style-type: none"> - Localizada na região Sudeste, criada em 1953. - Núcleo de acessibilidade a partir de 2008. - Os serviços do núcleo em fase de construção. - Aquisição de equipamentos, recentemente, para estudantes com deficiência visual e materiais didáticos. - Não possuía demandas não atendidas. - Há informações no núcleo de acessibilidade de desistência do curso de estudantes com deficiência visual que não haviam procurado o núcleo. - Possui site acessível com atualização semestral.
<p>OBS: Não foram apresentados os nomes das instituições analisadas e as informações de acordo com o estudo de Silva (2018). Baseou-se nos estudantes com deficiência visuais, portanto, as acessibilidades informadas são correspondentes à deficiência, objeto de estudo de sua obra.</p>	

Fonte: Silva (2018, p. 45-67). Adaptado pelo autor

5.9 Boas práticas de acessibilidade na educação superior – tecnologia assistiva e desenho universal - Ricardo (2017)

A autora Ricardo (2017) baseou suas pesquisas em Universidades Federais participantes do Programa Incluir. Ela aposta na tecnologia assistiva para o aumento e melhora das capacidades dos educandos com deficiência, contribuindo para a superação de barreiras e, conseqüentemente, o ganho de oportunidades, e aposta também no Desenho Universal, pois este, com base no Decreto 5.296/04 (BRASIL, 2004) que regulamenta a Lei 10.048/00 (BRASIL, 2000a) e a Lei 10.098/00 (BRASIL, 2000b), padroniza um desenho de espaços, produtos, projetos urbanos que abrangem a todos com diferentes características, tornando a sociedade mais inclusiva. Ambos, juntos, significam que todas as realidades, todos os ambientes e todos recursos na sociedade devem ser criados na perspectiva universal, pensando em todos os sujeitos de um modo geral. Assim, estaria atendendo às necessidades dos estudantes com deficiência. A autora, porém, não encontrou propostas de ações com a utilização de Desenho Universal.

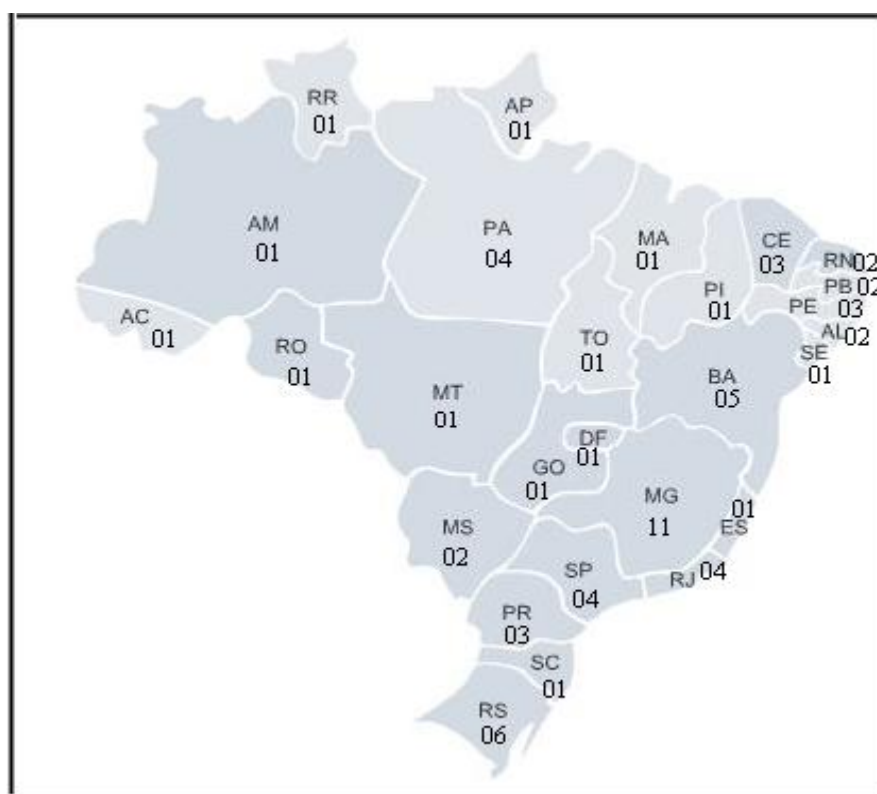
Segundo seus apontamentos, a “tecnologia assistiva” é sinônimo de técnicas de apoio e produtos de apoio, e a expressão é usada no Brasil nos setores governamentais, institutos de pesquisa acadêmica e no mercado nacional de produtos. Seria a tecnologia acompanhando o ser humano nas transformações sociais e na globalização.

O Decreto 5.296/04 (BRASIL, 2004) traz em seu artigo 61 que:

Para os fins deste Decreto, consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida. (BRASIL, 2004).

No que se refere aos Núcleos de Acessibilidade, fez um levantamento do número de Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais brasileiras até 2017 (RICARDO, 2017), apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Número de Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais



Fonte: Ricardo (2017, p. 80). Adaptado pelo autor.

5.10 Apoio educacional a jovens e adultos com distúrbios específicos de aprendizagem e/ou TDAH – Ramos (2015)

Segundo o estudo de Ramos (2015), é estimado que 70% das crianças que eram diagnosticadas na infância com TDAH continuam a demonstrar desatenção e hiperatividade na adolescência e na vida adulta, sendo que o TDAH pode ocasionar outras disfunções de aprendizagens. Dessa forma, irão para o ensino superior precisando de apoio para lidar com determinadas dificuldades de aprendizagem, esta estimativa foi retirada de Faraone *et al* (2002 citado por RAMOS, 2015).

Necessário se faz que o docente tome conhecimentos e se atualize para saber usar metodologias, meios e recursos adequados a cada situação para que a aprendizagem não seja prejudicada.

Para Ramos (2015), as instituições de ensino superior devem entender as limitações do ser e possuir estratégias e meios para trabalhar com as dificuldades visando sempre a aprendizagem do educando.

As limitações cognitivas do ser é uma realidade não só brasileira, mas mundial, estudos são realizados e até manuais instrutivos são elaborados para demonstrar que o fato existe e se deve trabalhar na perspectiva de minimizar as limitações.

Diante das pesquisas da referida autora com estudantes com Distúrbios Específicos de Aprendizagens e/ou Transtornos do Déficit de Atenção e Hiperatividade no ensino superior, em levantamentos efetuados em sites de Universidades no Brasil e no exterior, pode-se observar que, de 20 renomadas Universidades brasileiras, sendo 10 públicas e 10 privadas, 05 não dispunham de Núcleos de Acessibilidade e de Inclusão (sendo 02 públicas - UNESP e UFSC, e 03 privadas - PUCRS, PUC-RIO e MACKENZIE-SP). 4 instituições das 20 possuíam estudantes com TDAH/DEA (02 públicas e 02 privadas), estes estudantes encontravam-se nas IES em que havia o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.

Já em relação às 15 universidades do exterior (EUA, Reino Unido, Canadá, Austrália e Irlanda), todas possuíam, em 2015, núcleo de acessibilidade e inclusão e apenas 1 não possuía estudantes com TDAH, as demais sim.

A conclusão de Ramos (2015, p. 59) sobre seu trabalho é:

Com esta pesquisa pudemos perceber que há escassez de estudos científicos publicados tanto na literatura nacional e internacional, que discutam especificamente sobre o apoio educacional a jovens e adultos com Distúrbios Específicos de Aprendizagem (DEA) e/ou TDAH. O levantamento de informações realizado de forma ativa aos sites de IES no Brasil e do exterior evidenciou uma disparidade grande com relação a presença de Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, bem como o apoio educacional à alunos com DEA e/ou TDAH.

5.11 A educação especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros – Mendes (2017)

O estudo de Mendes (2017) foi baseado em ações institucionais para o atendimento ao público da Educação Especial nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) “que compõem a maior parte da rede federal de educação profissional e tecnológica do país.” (MENDES, 2017, p. 54).

Existem IFs em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, totalizando 38 institutos, que ofertam cursos de qualificação profissional de curta duração (formação inicial e continuada), técnicos de nível médio, educação de jovens e adultos, superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação em programas lato e stricto sensu.

Dos 38 Institutos Federais, 13 participaram da pesquisa da autora Mendes (2017, p. 81), são eles:

a) quatro da Região Sul (IFRS, IFC IFPR e IF Farroupilha); b) quatro da Região Nordeste (IF Sertão-PE, IFS, IFCE e IFPE); c) dois da Região Centro-Oeste (IFMT e IFB); d) dois da Região Sudeste (IFNMG e IFMG); e e) um da Região Norte (IFPA).

Mendes (2017), em seus estudos, menciona que a Educação Especial na rede federal ganhou pauta no início dos anos 2000. Antes haviam ações isoladas em alguns campi, seu marco foi o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Tecnep). Sobre o Napnes (núcleos de atendimentos às pessoas com necessidades específicas), não soube identificar sua origem, mas as primeiras menções ocorreram em 2001. Em 2008 se deu a constituição dos Núcleos de Acessibilidade.

Como o Brasil seguia a tendência internacional, para o ingresso das pessoas com necessidades especiais e ou deficiência no mundo do trabalho, era necessário um modelo de políticas públicas para a questão da educação especial, pensando na educação profissional como fator de desenvolvimento do país e que, através disso, as pessoas com necessidades especiais poderiam desenvolver sua cidadania. O Brasil possuía uma agenda de globalização neoliberal desde 1990, devido às reformas educacionais com medidas de ajustes do mercado, de acordo com as recomendações do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bird).

A autora, em suas observações, chama a atenção que os IFs se preocupam muito apenas com a acessibilidade arquitetônica. Salienta que é necessário ir além das percepções físicas, pois existem outras barreiras a serem rompidas, devendo por exemplo dar descrição mais detalhada das ações destinadas ao de atendimento do público especial. Há uma grande preocupação em cumprir as determinações legais. Para a autora, a gestão das IFs constitui em grande importância para atender a educação especial.

Os aspectos com a perspectiva formativa e pedagógica que seriam a finalidade da política, ainda estão em menor evidência, ou seja, a aprendizagem e a formação profissional das pessoas com NEEs ainda recebem pouca ênfase nos investimentos institucionais pelo que é possível observar na leitura dos relatórios de gestão 2015 e nas respostas dadas pelos sujeitos responsáveis pelas ações ditas inclusivas nos IFs. (MENDES, 2017, p. 23).

A articulação de medidas e ações nos IFs é bem primária e são tomadas a partir do momento da matrícula, Mendes (2017) pondera que o necessário seria uma previsão

antecipada para tentar diminuir a evasão e melhorar a qualidade de atendimento e seria necessária uma reorganização das estruturas para atender de imediato o estudante ingressante, a burocracia para a contratação de profissionais deve ser antecipada.

Em análises de relatórios da gestão há menções sobre princípios norteadores e compromisso social perante a inclusão. Porém, de um modo geral, alguns IFs não mencionam sobre as atividades pedagógicas para os educandos com necessidades educacionais específicas e, quando menciona, não relata como acontece. No relatório de 2015 analisado, pouco se menciona sobre educação especial. Também pode se observar em outro tipo de coleta de informações que há falta de formação específica aos servidores.

Foi observado em seus estudos que muitos desafios ocorrem, é necessária a colaboração de servidores no atendimento, uma vez que a composição dos Napnes não é institucionalizada, mas tem o objetivo de eliminar barreiras existente que impedem a participação e o desenvolvimento da aprendizagem.

De acordo com Mendes (2017), um fator importante seria a análise dos motivos de evasão quando ela ocorre, é necessário investigar as causas para corrigir as falhas. Outro ponto de destaque é que os IFs possuem autonomia administrativa, sendo que as responsabilidades na questão de educação especial pertencem a cada gestão. Assim, as ações devem ser locais. Devido às realidades distintas, as ações não podem ganhar proporção unificada.

Não obtivemos descrições detalhadas em relação ao AEE nas respostas aos formulários, apesar das afirmações de que ocorre e de que existem dificuldades, como a nomeação, por meio de códigos de vagas específicos para profissionais da área e falta de suporte da Secadi nas orientações procedimentais. Parece-nos que são realizadas adaptações curriculares, flexibilização de jornada, ou seja, cada instituto organiza suas ações conforme as demandas recebidas, provavelmente, consultando a legislação ou até buscando subsídio nas práticas de outros institutos que já passaram por alguma diligência parecida. (MENDES, p.102).

Há alguns IFs que se destacam por implementações de medidas e ações perante às ações afirmativas, alguns acabam se tornando referências e outros possuem grandes disparidades de procedimentos.

5.12 Acesso e permanência na educação superior – estratégias e ações da divisão de acessibilidade e ações afirmativas/ DIAF na UFMS – Santana (2016)

O trabalho de Santana (2016) procurou analisar o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na educação superior, principalmente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Importa destacar que a universidade em questão possui uma Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF) que tem como responsabilidades acompanhar pessoas com deficiência. Um dos principais objetivos da DIAF, que preconiza a política de inclusão, é o desenvolvimento de programas e ações que favorecem a permanência de estudantes na educação superior.

De acordo com seus levantamentos, a UFMS possui um Laboratório de Educação Especial e a Divisão de Acessibilidade com o intuito de fornecer a permanência de estudantes atendidos pelas ações do setor. A UFMS apresenta, então, uma Divisão de Acessibilidade e não um núcleo, que é responsável pelo desenvolvimento de ações que promovem a acessibilidade e as políticas afirmativas na Universidade Federal, das quais podemos destacar:

- Realização de atendimento psicoeducacional aos acadêmicos,
- Avaliação dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais,
- Acesso a comunicação e informação, mediante disponibilização de materiais acessíveis, de equipamentos de tecnologia assistiva, de serviços de guia intérprete, de tradutores e intérpretes de Libras
- Acolhe, atende e acompanha os alunos ingressantes por reserva de vagas [...].(PDI, 2015-219 apud SANTANA, 2016. p.90)

As ações de assistência estudantil são administradas pela Pró-Reitoria de extensão que está dividida em mais quatro divisões.

Existe a coordenadoria da Universidade Federal que pratica ações que auxiliam na permanência dos graduandos e a instituição ainda oferta outras ações de assistência estudantil, como auxílio-alimentação, auxílio emergencial, atendimento psicoeducacional, bolsa permanência do MEC, bolsa permanência, bolsa PROMISAES, suporte instrumental, incentivo a participação de eventos.

De acordo com a Resolução 10/2009 (UFMS, 2009), a universidade conta ainda com a Comissão Permanente de Apoio e Assistência Acadêmica que tem a função de apoiar as ações de assistência acadêmica nos 10 campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Segundo Silva (2013 citado por SANTANA p. 90-91):

o setor implantado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul traz o nome de Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas que consiste em

um espaço institucional que agrega projetos de ensino pesquisa e extensão, visando a investigar formas de oferecimento de apoio pedagógico as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Para Santana (2016), a educação sempre tentou atender às demandas sociais e do mundo do trabalho, levando em consideração o estágio de desenvolvimento do mundo capitalista e, devido a isso, a construção de políticas educacionais tentar solucionar os problemas de acesso à educação para compensar as fraturas deixadas por esse sistema.

Um dos problemas encontrados, que é um grande desafio para a universidade de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2015 a 2019, é que as estruturas prediais e urbanísticas foram planejadas e edificadas em sua maioria na década de 1970. A Universidade foi criada em 1979.

De acordo com Santana (2016), a acessibilidade que se deve buscar é a prevista no desenho Universal, que prevê uma arquitetura direcionada para todas as pessoas indistintamente, atendendo às suas necessidades específicas.

A Universidade Federal do Mato Grosso do Sul possui como diretrizes para a política de inclusão, de acordo com (PDI, 2015-2019 apud SANTANA, 2016 p. 74-75):

- Acompanhar o ingresso, permanência e conclusão dos discentes, visando lhes proporcionar os apoios educacionais necessários para o sucesso acadêmico;
- Fomentar a articulação dos diferentes setores e áreas de formação da Universidade com a finalidade de promover condições de ensino, pesquisa e extensão na perspectiva da inclusão;
- Realizar ações que objetivem eliminar as barreiras de natureza arquitetônica, comunicacional, pedagógica, instrumental, legal e atitudinal;
- Contribuir na atualização e elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação com conteúdo ou disciplinas que abordam assuntos relacionados às necessidades educacionais dos estudantes, que apresentam algum tipo de impedimento físico, sensorial, mental/intelectual, deficiências múltiplas, transtornos mentais, bem como aqueles com altas habilidades/superdotação e
- Fomentar ações com a pró-reitoria de gestão de pessoas para propiciar condições de acessibilidade para os profissionais que apresentam deficiências.

Santana (2016) conclui em sua análise que o Programa Incluir não atendeu parcialmente seus objetivos na UFMS, mas afirma ser inegável que os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na Instituição, pois o Programa Incluir colaborou com a aquisição de equipamentos e instalações de adaptações para atendimento aos estudantes.

O fato de a UFSM possuir uma Divisão de Acessibilidade e não um núcleo constitui um fator deste atendimento parcial, pois como existem diferentes grupos beneficiados no setor de divisão de acessibilidade, com diferentes tipos de apoio, as ações para a permanência dos educandos com deficiência e com necessidades educacionais específicas ficam prejudicadas. Isso é um retrocesso, segundo ela, pois aloca em um só setor todos os públicos atendidos pela DIAF e, com isso, acaba não atendendo as determinações do MEC referente ao Programa Incluir.

Outro fato importante levantado em sua pesquisa é que os estudantes se inscrevem como pessoas com deficiência e tem acesso à instituição pela reserva de vagas e depois acabam não confirmando as informações quando são entrevistados pela Divisão de Acessibilidade.

O trabalho de Santana (2016) foi desenvolvido nos anos de 2014 a 2015 e ela afirma que apenas a legislação nacional não garante a efetivação de políticas e programas inclusivos e que há dificuldades não só de ordem financeira, mas também de falta de apoio efetivo da própria instituição.

O trabalho da autora foi baseado no trabalho de Silva (2013) que também efetuou sua análise na UFMS sob o tema: Acesso e permanência do estudante com deficiência na educação superior: análise do programa incluir na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e seus pensamentos corroboram os da autora na questão da capacitação de profissionais para atendimento e apoio aos estudantes com deficiência e que as instituições ficam à mercê das condições estipuladas pelo governo que vê de uma forma uniforme as necessidades das instituições federais e que cada uma possui suas especificidades de acordo com o público que atende.

5.13 Trajetória acadêmica de pessoas com deficiências no ensino superior – Morgado (2018)

Em seus estudos, ficou comprovado que o número de matrículas de estudantes com necessidades educacionais específicas no ensino superior vem crescendo desde a etapas da educação básica até o ensino superior devido a implantações de políticas públicas que amparam o direito de igualdade de todos.

Morgado (2018) analisou 17 dissertações de mestrados e teses de doutorados, das quais apresentaremos 7 delas, com enfoque na temática acima:

Fortes (2005, citado por MORGADO 2018), em sua dissertação de mestrado, observou a inclusão de três estudantes com deficiência visual, que estavam

satisfeitos, pois barreiras foram rompidas desde o vestibular. O crescimento acadêmico era significativo com participações de interações sociais não acadêmicas, concluiu ele que o acesso e permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte é ampla e se dispõe ao pleno desenvolvimento dos acadêmicos.

No seu estudo de doutorado, Alcoba (2008 citado por MORGADO 2018) discute que há, dentro da acessibilidade, desafios que vão além da legislações, que encontram-se nas relações interpessoais e pedagógicas e, diante a análise sob a ótica de professores, observou-se a insegurança em atender determinado público decorrente da falta de experiência e de não saberem se poderiam contar com apoios possíveis e/ou já disponíveis no ambiente da Unicamp. Estes professores mostraram a importância da participação desses estudantes para atuarem com autonomia.

Ao analisar a trajetória escolar e identificar as dificuldades e facilidades, dentro de ambientes institucionais da cidade de Uberlândia/MG, de treze pessoas com baixa visão e 4 com cegueira, Ferreira (2010 citado por MORGADO 2018) conclui que os recursos tecnológicos oferecidos, apesar de não serem tão apropriados, foram facilitadores da aprendizagem e impulsionam os estudantes na continuidade dos estudos.

Já Nascimento (2011), em sua tese, pretendeu demonstrar fatores que facilitam ou não o acesso e a permanência no ensino superior de estudantes com algum tipo de deficiência, analisou oito universitários, os quais possuíam deficiência física, auditiva/surdez, cegueira e baixa visão, deficiência intelectual e síndrome de Down, das Universidade de Recife, PE e da de João Pessoa, PB. Observou que o índice de matriculados no ensino superior é baixo diante o número de matrículas no geral, e que essa categoria de estudantes demora um pouco mais para ingressar no ensino de nível superior e que infelizmente o preconceito e a falta de acessibilidade ainda são os entraves que dificultam o acesso e permanência dessa categoria de estudantes.

Castro (2011 citado por MORGADO 2018) se baseou em identificar as ações e iniciativas de treze universidades públicas brasileira, efetuou pesquisa abrangendo Reitor(a) da instituição ou alguém designado; Coordenador(a) do Processo Seletivo/Vestibular ou alguém designado; Coordenador(a) do núcleo, serviço ou programa de atendimento especializado aos estudantes com deficiência e estudantes com deficiência e encontrou as seguintes barreiras: arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. As ações que vinham desenvolvendo não eram suficientes ao processo inclusivo.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que contribui com a inclusão de estudantes com deficiência na instituição, tem como ação principal a criação da Comissão Permanente de apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE), grupo que orientava setores administrativos, professores, diretores, coordenadores e estudantes quanto às medidas necessárias para o acesso e a permanência com qualidade para todos, como observado através da dissertação de Melo (2011 citado por MORGANO 2018), que analisou o caso de um estudante com deficiência visual do curso de Licenciatura em Música, turma de 2009.

Na cidade Universitária Professor José Aloísio de Campus, Universidade Federal de Sergipe, foi observado por Santos (2012 citado por MORGADO 2018), em estudo de caso, que há falta de acesso aos prédios com dois pavimentos, banheiros sem adaptação para a pessoa com deficiência, pisos sem manutenção, entre outros.

Silva (2014 citado por MORGADO 2018) mostrou que a acessibilidade se tornou uma importante diretriz para assegurar os direitos das pessoas com deficiência à educação, ao trabalho, à cultura e ao lazer, bem como melhorar sua qualidade de vida e participação nos espaços comuns. Efetuou análises de pesquisa desde o vestibular até a formação. Observou seis estudantes da Universidade Federal da Paraíba, campus João Pessoa, e encontrou que as barreiras iniciam mesmo antes do vestibular, pois há fatores de ordem financeira, social e familiar que dificultam o acesso ao ensino superior. A Universidade, juntamente com o governo, era lenta para implementar uma política de inclusão efetiva e não havia procedimentos de monitoramento e avaliação do Programa Incluir, portanto, as barreiras para esta população ainda eram firmes. Os vários tipos de barreiras influenciavam entre si, e a barreira atitudinal se destacava dentre todas. Ficou evidente que as pessoas não exigiam seus direitos.

A conclusão geral do trabalho de Morgado (2018) foi que as Universidades não estavam se dando conta da chegada deste tipo de alunado e o que é relevante é a formação dos professores. A maioria deles não estava preparada para receber as pessoas com deficiências em sala de aula.

5.14 Núcleos de Acessibilidade às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNE): a inclusão na perspectiva dos jovens com deficiência– Macedo (2016)

A autora Macedo (2016) efetuou suas observações no campus de Fortaleza, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, com o objetivo de verificar se as condições de infraestrutura e pedagógicas disponíveis às pessoas com deficiências são capazes de oferecer uma educação com qualidade. Como o público da educação especial se faz presente na instituição, realmente era necessário a existência de um núcleo de apoio.

Em visita à instituição, entrou em contato com o centro de apoio existente e pode constatar a presença de 20 estudantes com deficiência matriculados.

Seu trabalho foi desenvolvido com base em uma estudante com deficiência visual que possuía dificuldades de locomoção, devido à barreira arquitetônica, e também possuía necessidade de um computador em sala de aula e as cadeiras não eram adaptadas.

Um fato marcante é a não preparação no processo seletivo para atender às necessidades da estudante com deficiência visual, mesmo tendo solicitado atendimento especializado. A prova não foi disposta em braile, tendo que ser lida a ela, ou seja, o acesso à instituição não foi inclusivo.

A estudante com deficiência vai e volta do campus com a companhia dos pais todos os dias.

Há informações de que muitos não conhecem o núcleo de apoio da instituição, não havia uma comunicação e expansão de informações de ações praticadas pela IES mesmo tendo identificado que o núcleo era atuante e desenvolvia ações de inclusão e acessibilidade, mas não era tão efetiva, pois não era notável.

Em 2016, o núcleo passou por uma obra de infraestrutura de médio porte.

A autora não relatou o ano de ingresso da estudante com deficiência visual, mas seus estudos foram baseados no quadriênio 2014/2018.

Conclui suas observações ressaltando a necessidade de realização de atividades que promovam a eliminação de quaisquer tipos de barreiras, isto é respeitar a pessoa como um ser integrante da sociedade, pois o ensino superior é direito de todos.

5.15 O perfil dos profissionais da rede de educação especial: descrição da formação e do conjunto de processos e práticas na educação superior – Vestena (2017)

A autora procura em seus estudos analisar o perfil do profissional atuante nos Núcleos de Acessibilidade. Suas análises e observações foram efetuadas na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no Rio Grande do Sul.

Primeiramente, pesquisou trabalhos no Portal de Periódicos CAPES, sendo que encontrou 2 que tratavam do assunto. Sua conclusão sobre eles foi que o primeiro demonstrou o despreparo de professores, falha de estratégias pedagógicas e divergência das leis com as ações referentes ao acesso e a permanência dos estudantes com necessidades especiais até a conclusão do curso. O segundo tinha como objetivo refletir a inclusão de uma estudante com deficiência visual no Curso de Química e detectou barreiras pedagógicas, sendo que os docentes apontaram falhas nos materiais didáticos e falta de preparo com as necessidades específicas da estudante.

Já em pesquisa no Scielo, encontrou mais 2 trabalhos, o primeiro deles, “Universidade inclusiva: transformação e cidadania”, de (FERNANDES, 2016), chega ao resultado que para a formação dos estudantes com deficiência nesta instituição se faz necessário que os professores se tornem capazes de criar recursos e situações que deem suporte aos estudantes para lidar com a diversidade. O outro, “Acesso e permanência do estudante com deficiência na Instituição de Ensino Superior” (IES), de (ROCHA e MIRANDA, 2016), procurou analisar as condições de acesso e a permanência do estudante com deficiência no ensino superior, o que revelou o despreparo de professores e instituição, sendo necessária uma política institucional voltada para a aprendizagem.

Para Vestena (2017), os profissionais atuantes nos núcleos devem possuir habilidades⁴ e competências⁵ para atuarem com o público acadêmico com deficiência. Devem se atualizar constantemente em áreas variadas e desenvolver suas habilidades para que as práticas pedagógicas evoluam.

Para ela, o docente é um facilitador do processo de ensino e de aprendizagem que motiva o estudante e permite que ele seja autônomo na construção do conhecimento e que o estudante se sinta envolvido e interessado. O processo inclusivo não depende exclusivamente do professor, mas de todos envolvidos, seja direta ou indiretamente.

⁴ Seria a utilização de ferramentas que complementariam a ação competente do sujeito a realizar algo, ou a própria ação, “aplicação” das competências (ANTUNES, 2014 citado por VESTENA, 2016, p. 28).

⁵ Seria um conjunto de habilidades para o “saber fazer”, que é a competência no seu significado mais claro e simples (ANTUNES, 2014 citado por VESTENA, 2016, p. 27).

Os docentes devem ter habilidades, ser sinceros e verdadeiros com os acadêmicos, devem se atualizar, atuar conjuntamente com os profissionais de apoio e ter empatia.

Agora, em uma análise mais detalhada, Vestena (2017) buscou encontrar reflexões quanto ao perfil dos profissionais nos sistemas de ensino e nos Núcleos de Acessibilidade analisando a UFSM, RS, com reserva de vagas (cotas) para pessoas com deficiências.

Suas análises se basearam em Núcleos de Acessibilidade (dados sobre a equipe de trabalho atuante nos núcleos), habilidades e competências do profissional e as necessidades específicas dos educandos e também no tipo de deficiência dos estudantes.

Seus estudos concentraram nos profissionais dos Núcleos de Acessibilidade pertencentes à região Sul do Brasil, RS, dos municípios de Santa Maria, Bagé e Rio Grande.

O núcleo de acessibilidade, de acordo com o relatório de 2016 da instituição, conta com os seguintes profissionais: 10 tradutores intérpretes de Libras, 01 assistente em administração, 01 auxiliar em administração, 01 técnico em assuntos educacionais e 2 professores do Magistério Superior. A coordenadora apontou mais servidores além dela, 01 técnica em assuntos educacionais; 01 assistente em Administração e 01 professora do departamento de Educação Especial (coordenadora) e menciona que o número de funcionários é pequeno para atender as demandas.

A técnica em assuntos educacionais possui formação em Licenciatura em Educação Especial, Especialização em Gestão Educacional e Doutorado em Educação. Sua função era de orientação a professores de estudantes com deficiências, organização de atendimentos pedagógicos, reuniões, participação em comissões. O Assistente em Administração possui Licenciatura em Pedagogia, Mestrado em Políticas Públicas e Gestão educacional, sua função era de atendimento ao público, registro de atas e organização administrativa. O Técnico em Assuntos educacionais é responsável pelo atendimento das necessidades específicas dos estudantes com deficiência e orientar os professores de acordo com a necessidade educacional dos estudantes. Não foi informado sobre a formação e atuação dos demais componentes do núcleo.

Há uma seleção de colaboradores (estudantes) com necessidades especiais ou deficiência para compor as Comissões de Acessibilidade. Estes devem possuir competências e habilidades de identificar nos documentos a comprovação da deficiência dos estudantes para serem atendidos pelo núcleo. A parte de atendimento AEE do núcleo é da responsabilidade de Educadoras Especiais que possuem vínculo com algum programa de pós graduação da instituição.

De acordo com a autora talvez um grande problema é que os estudantes atendidos pelo AEE se inscrevem como cotista, mas depois não procura o acompanhamento do núcleo. Realmente não é obrigatório. Depois, se o estudante precisar ele pode procurar o núcleo, mas não ficou comprovado que a instituição procura esses estudantes ingressantes para verificar se realmente precisam de apoio e acompanhamento.

Sobre as deficiências e necessidades educacionais específicas e serviços, Vestena (2017, p. 64-65) elenca uma lista de tipos de serviços solicitados pelos educandos com algum tipo de necessidades especiais que foram repassados pela coordenadora do núcleo:

- Adaptações de provas como ampliação da fonte, ampliação do tempo, uso de computador para a realização da mesma;
- AEE;
- Conversas com professores, coordenação de cursos e famílias;
- Prova diferenciadas para estudantes com deficiência intelectual;
- Gravação de aulas;
- Adaptação do espaço físico (laboratório para estudante com nanismo);
- Empréstimo de equipamentos (notebook, gravador de áudio, lupa eletrônica, cadeira de rodas, bengalas e outros);
- Adaptação de textos (acessibilidade por leitor de tela ou Braille);
- Transporte interno ao campus;
- Transporte de almoço do RU para estudantes com dificuldades de locomoção;
- Monitor de matemática, química e física para estudantes surdos;
- Monitor de português para surdos; e entre outras em casos mais específicos.

Os tipos de deficiências apresentadas na UFSM em relatório de 2016 são: visual, cegueira, auditiva, surdez, física, intelectual, esta apresenta-se em menor número, e transtornos de aprendizagem.

Com base no mesmo relatório de 2016, ingressaram 68 estudantes pela reserva de vagas para pessoas com deficiência, 44 no primeiro semestre na modalidade presencial e EAD e deste total, sete abandonaram os cursos, um desistiu e 11 cancelaram a matrícula. De acordo com os dados da instituição, entre 2015 e 2016 houve um crescimento no número de matrículas, mas também ocorre a evasão e por isso se faz necessário rever o processo inclusivo e suas implicações.

Sobre as habilidades e competências dos profissionais que compõe o núcleo de acessibilidade da UFSM, afirma que estes não precisam ter habilidades e competências voltadas no ensino superior, basta que possua ao menos alguma habilidade mesmo que seja para a educação básica.

Para Vestena (2017), o fato do sistema de legislação brasileira, não tratar sobre o profissional capacitado para atuar com estudantes com deficiência no ensino superior, sendo

apontado pela autora como uma carência de Políticas Públicas, Decretos e Leis que tratem do perfil dos profissionais atuantes nos Núcleos de Acessibilidade diferente do que ocorre na educação básica, conclui, portanto, que não há imposições acerca da composição da equipe nos Núcleos de Acessibilidade e nem mesmo o Programa Incluir apresentou alguma exigência sobre a composição dos mesmos e o perfil dos profissionais, ficando assim a cargo de cada instituição a responsabilidade de criar em seus regulamentos e instruções um quadro de profissionais que seja possível atender as necessidades dos educandos.

De acordo com os levantamentos efetuados e registros de vários profissionais do núcleo de acessibilidade da UFSM, as instituições nunca estarão prontas para atender a todas as demandas imagináveis, o que ocorre é o ingresso e depois as adequações, mas que diante da reserva de vagas, tem que se posicionar e prever questões.

Também reconhecem o grande desafio da inclusão e, para os professores que precisam sempre reinventar e renovar suas aulas, os outros, segundo o profissional, até se negam a efetuar adaptações de aula e de provas.

5.16 Ações do Núcleos de Acessibilidade na EAD de uma IES privada e a satisfação dos estudos com deficiência – Fantacini (2017)

Esta pesquisa teve objetivo geral descrever e analisar como ocorreram as ações no âmbito do núcleo de acessibilidade de uma universidade privada, em especial na educação à distância, bem como avaliar a satisfação dos estudantes com deficiência em relação às ações implementadas. A justificativa de seu trabalho se deu após uma minuciosa análise de dissertações e teses, constatando que não foi encontrado em bancos de dados, análise de Núcleos de Acessibilidade no ensino superior, em instituição privada, de ensino a distância. Não foi divulgado o nome devido preservação de identidades.

O núcleo de acessibilidade da instituição foi implantado no ano de 2013 com a finalidade de estabelecer, avaliar e divulgar as políticas, leis e decretos e a criação de projetos de conscientização referente à educação especial, acessibilidade, inclusão e diversidade. Foi nomeada pela direção uma equipe de trabalho responsável em elaborar e orientar as políticas de acessibilidade da instituição para garantir o acesso e a permanência de todo estudante com deficiência. O núcleo conta com quatro profissionais docentes com formação inicial e continuada e com experiências profissionais na área da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A universidade conta com a educação a distância que é distribuída em mais de 100 polos de apoio, espalhado nas cinco regiões do Brasil, sendo que o núcleo de acessibilidade,

que é único, é responsável por todos os polos. Isso significa um desafio e uma provável limitação de atendimentos.

As ações previstas para o público-alvo da Educação Especial nessa instituição é atender visando as variadas formas de barreiras existentes. As ações pedagógicas são voltadas a palestras para todos os colaboradores.

Fantacini (2017) corrobora com o pensamento de Ciantelli (2015) que aponta a importância de uma formação de uma equipe multidisciplinar atuante, nos Núcleos de Acessibilidade. Isso proporcionaria um trabalho voltado aos educandos com necessidades especiais sob diferentes olhares.

Triste é que os alguns estudantes preferem manter-se em pouca visibilidade e não fazem reclamações das barreiras encontradas. Importante seria mapear e acompanhar todo educando. A autora observou que é difícil encontrar o número certo de educandos com necessidades educacionais específicas na instituição, pois muitas vezes os educandos se omitem devido ao receio das barreiras atitudinais que podem surgir. De acordo com os levantamentos de Fantacini (2017, p. 91), “dos 137 estudantes identificados e autodeclarados no processo seletivo ou no ato da matrícula, apenas 26 estudantes confirmaram sua autodeclaração no núcleo de acessibilidade”.

A autora conseguiu perceber uma boa receptividade por parte da instituição em relação ao acesso dos estudantes com deficiências e ao processo de seleção (vestibular). Constatou que não há muitas informações claras encontradas no edital do vestibular para o candidato com deficiência. Aponta que providências já estão sendo tomadas, pelo núcleo de acessibilidade, no momento da prova, como por exemplo: presença do leitor, de transcritor, de intérprete de libras, provas ampliadas, flexibilização do tempo, adequação do espaço e uso de mobiliário adequado.

Percebemos que a IES por meio de seu núcleo de acessibilidade, ainda não oferece nenhum tipo de Atendimento Educacional Especializado ao PAEE, como previsto de forma discreta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sendo assim, outra proposição seria a pensar na possibilidade de ampliação dos serviços prestados pelo núcleo de acessibilidade, tais como a implementação do atendimento educacional especializado na educação superior desta IES, criação de programas contínuos de capacitação para coordenadores, supervisores, professores e tutores e até mesmo, seguindo o exemplo da pesquisa de Lopes (2016), a possibilidade de implantação de programas de transição para a vida adulta em ambiente Universitário, destinados a estudantes com deficiência. (FANTACINI, 2017, p.149).

Em sua análise do fator de satisfação estrutural, obteve que o grau de acessibilidade, segurança e adequação dos ambientes da instituição, de acordo com a maioria dos estudantes, estavam satisfeitos, mas que seria necessário apurar as causas de quem não estava totalmente satisfeito, pois, devido ao tipo de deficiência, pode haver adequação para alguns e outros não. Por isso, é importante fazer esse levantamento.

Um fator de destaque é que a avaliação referente ao requisito de satisfação psicoafetiva da maioria dos estudantes aumentou positivamente após a entrada na IES. A autora salienta a importância da necessidade de mensurar o índice de satisfação dos estudantes que possuem apoio do núcleo de acessibilidade.

Isso demonstra que a aceitação e o bom relacionamento são fatores determinantes para garantir a permanência dos estudantes no contexto da educação superior.

Os polos atendem às demandas solicitadas de acordo com a demanda em cada curso e toma providencia das solicitações.

Fantacini (2017) deixa claro que é necessária a implementação de atendimento educacional especializado na graduação EAD desta instituição e que o ideal seria a criação de programas de capacitação permanente oferecido a toda a comunidade acadêmica: gestores, coordenadores, supervisores, professores, tutores e demais funcionários para promover a inclusão dos estudantes no ambiente universitário.

5.17 Política de inclusão no ensino Superior na modalidade EAD nas universidades privadas – Silveira (2015)

A autora frisa que, desde o envio do Aviso Circular de 1996, as políticas de inclusão sempre vêm se aprimorando, devido às manifestações de grupos determinados com algum tipo de deficiência e sempre há a necessidade de ajustes de leis e condutas.

Foram observadas 3 instituições privadas: Anhanguera, Kroton Educacional (Rede Pitagorás) e Estácio. Estas foram escolhidas devido ao crescimento na oferta EAD, e são consideradas “as três grandes potências do setor privado da educação superior brasileira”. (SILVIERA, 2015, p. 25).

Foram analisados os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e demais documentos orientadores das políticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão das universidades estudadas. Os tipos de deficiência mais frequentes nas 3 IES são: física, visual e auditiva.

Em seus estudos, obteve a informação que, na Anhanguera, é um profissional de psicologia que acompanha a avaliação interna e externa. Há nesta instituição e na Kroton

documentos que revelam especificidades do atendimento AEE nos Núcleos de Acessibilidade. Já na Estácio, é de responsabilidade do núcleo de apoio pedagógico. Na Kroton, os responsáveis possuem formação na área de educação especial, nas outras duas, não ficou clara a formação dos profissionais atuantes no núcleo.

Pode constatar em sua pesquisa a preocupação das IES em garantir um ambiente inclusivo, mas, para as IES, não fica claro o que realmente seria “essa inclusão no ensino superior” (meu grifo). As instituições pesquisadas não manifestam uma cultura inclusiva, pensam mais no acesso, conteúdos e recursos de adaptação são elaborados em pequena proporção, citam pouco a respeito de acompanhamento aos educandos.

Para a autora, não há apontamentos de ações desenvolvidas que configurem uma política de inclusão, há uma parcela do público alvo que fica fora da documentação da IES.

Todos os documentos institucionais abordam a acessibilidade para os alunos com deficiência física, visual e auditiva, mas apenas um revela atenção para com o aluno com deficiência intelectual. Nenhum dos documentos institucionais analisados apresentou texto sobre acesso e acompanhamento de alunos com transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O que se percebeu foram iniciativas que aparentemente buscam cumprir as exigências da legislação específica para a inclusão dos alunos caracterizados como público-alvo da educação especial no Ensino Superior, mas são frágeis e inconsistentes. (SILVEIRA, 2015, p. 127).

Existe preocupação em atender ao Sinaes, mas os gestores se mostraram preocupados com a responsabilidade social da instituição. São preocupados com o respeito a todos e à diversidade, porém, as ações não correspondem a esta preocupação.

A autora sinaliza uma grande demanda de documentos legais direcionados apenas às IES públicas, sendo que as instituições privadas ficam totalmente responsáveis em promover a inclusão educacional seguindo os ditames legais.

Silveira (2015) demonstra a necessidade de ações e medidas que busquem realmente uma inclusão completa, pois a educação superior se reflete no mercado de trabalho.

Nos estudos de Silveira, (2015) a atenção das IES está voltada para a acessibilidade física e adaptação de recursos pedagógicos. Foi notado que pouco se explora da acessibilidade tecnológica, necessária na metodologia EAD.

Para ela, o que se percebe é a atenção voltada para as deficiências sensoriais (visual, auditiva) e física. As intelectuais não são tratadas e a adequação de materiais não contemplam os ambientes virtuais de aprendizagem e as especificidades da modalidade EAD. Cabendo indagar como as IES que trabalham com a modalidade EAD realizam as políticas de acessibilidade na prática.

Para Silveira (2015, p.129), “os objetivos da pesquisa e os resultados alcançados consolidam a tese de que a política de inclusão no Ensino Superior privilegia o acesso em detrimento da permanência e do sucesso dos estudantes público-alvo da educação especial nesse nível de ensino”.

Salienta que, pelo fato de a educação à distância ter acesso facilitado, a tendência de ter público alvo com deficiência também é maior. Por ampliar o acesso e não atentar para a acessibilidade, reduz o acompanhamento e o sucesso deste público, demonstrando assim fragilidade da legislação e de políticas públicas inclusivas.

5.18 Desafios da permanência estudantil para a população alvo da educação especial nas universidades estaduais do Paraná: Foco na UEL – Silva (2017)

Silva (2017) realizou seu trabalho com base em Universidades Estaduais do Paraná, com foco maior na UEL. Em suas análises, verifica uma necessidade de levantamento de melhores estratégias para ser utilizada em cada caso, com uma perspectiva multiprofissional e multidisciplinar, uma vez que as Universidades Estaduais do Paraná ainda enfrentam muitas barreiras e constantes desafios para proporcionar uma educação inclusiva. Não há operacionalização concreta de ações, devido a várias situações, apesar do grande esforço das pessoas envolvidas.

São inúmeros os desafios apontados pelas Ifes - PR, as principais delas foram: falta de envolvimento e participação de docentes e formação continuada, contratação de profissionais especializados principalmente de tradutor/interprete, falta de sensibilidade com a temática, barreiras atitudinais e sobretudo os cortes financeiros e repasses de verba pelo governo Estadual, essas variáveis esbarram na concretização do processo democrático de ensino aprendizagem e da permanência estudantil dos estudantes com deficiências transtorno global do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação. Ainda que as Universidades se mostram empenhadas, sua idealização muitas vezes é limitada devido principalmente a falta de recursos financeiros destinado para desenvolver ações a esse público da Universidade. (SILVA, 2017, p. 147).

Ressalta que houve uma desvalorização dos trabalhos da Educação Especial devido a ajustes e cortes financeiros que afetam os serviços essenciais. Mas, que os Núcleos de Acessibilidade continuaram a desenvolver trabalhos para assegurar o acesso e a permanência do público alvo da Educação Especial no ensino superior e com ações institucionais voltadas à formação continuada de professores e técnicos.

Na análise de seu trabalho, destacam-se os pontos principais de algumas instituições analisadas. Na Universidade Estadual de Maringá há estratégia para desenvolver melhores condições de permanência para alguns estudantes público da Educação Especial, como

acompanhamento individual dos estudantes por bolsistas, mas que, infelizmente, há uma grande rotatividade dos bolsistas. Há um programa de atendimento aos estudantes com deficiências e com necessidades educativas especiais de caráter temporário ou permanente e também prestam serviços de sensibilização à comunidade acadêmica. O programa implementa ações voltadas aos vários tipos de deficiências e necessidades especiais.

Na Universidade do Norte do Paraná, segundo a autora, não foram encontrados muitos documentos referentes à preocupação com o público alvo da educação especial. Há menção apenas desse público no Regimento Interno e no Estatuto da instituição. Há um órgão específico para atendimento aos estudantes. Não havia, na época da pesquisa, docentes para a disciplina de Libras, intérprete, psicólogo, assistente social e para suprir as necessidades, a instituição promovia eventos, cursos e debates.

Possui um núcleo de acessibilidade digital e parcerias com APAEs.

A autora destaca que a Universidade Estadual de Ponta Grossa fica limitada devido à falta de técnicos nas áreas de Pedagogia, Psicopedagogia, Serviço Social dentre outros e de recursos financeiros ofertar atendimento, mas que procura atender as necessidades dos estudantes. A autora destaca também a resistência de profissionais aceitarem a educação especial do ensino superior. A instituição de um modo geral tem atendido a educandos com outros tipos de necessidades, que não se enquadram nas descritas do público alvo e foram implementadas ações para atendimento ao sistema EAD e realização de parcerias para promover o processo inclusivo.

A Universidade Estadual do Paraná possui núcleos de educação especial e inclusiva em seus campi que incentivam o ensino e a extensão no que tange a formação continuada e aos professores, atividades variadas e preparação de estudantes para o atendimento às pessoas público alvo da educação especial. Mas havia falta de recursos e investimentos em todos os aspectos e uma cultura de falta de respeito com o próximo.

O foco de seu estudo se deu na Universidade Estadual de Londrina que constituiu um núcleo de acessibilidade para o público alvo da educação especial em 2009, sendo que antes era uma apenas uma comissão. Desde 2003 a universidade contava com um programa de apoio. Este núcleo possui diversas atribuições, destacando em orientação aos docentes, acompanhamento e avaliação ao estudante, ações de acessibilidade, manutenção de materiais e equipamentos necessários à aprendizagem. Até o momento dos estudos, barreiras arquitetônicas foram rompidas, até o refeitório dispôs de recursos acessíveis de direcionamento ao acadêmico, mas ainda há muito a se fazer. Há necessidades de

atendimentos em questões físicas e estruturais como rampas e vagas de estacionamentos. Já a biblioteca dispõe de recursos acessíveis aos estudantes com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As demandas vão sendo cumpridas de acordo com o seu surgimento. Um fato negativo é que a criação da UEL se deu muito antes dos dispositivos legais de acessibilidade e naquela época não havia na sociedade a preocupação de acesso para as pessoas com deficiências.

Um fato positivo é que a UEL possui o projeto PRODOCENCIA, de grande importância para a democratização do ensino superior, que envolve docente de diversas áreas que trabalham a temática de inclusão e NEE realizando diversas atividades e eventos com escolas da educação básica.

A solução para suprir a carência de ações, de acordo com as análises de Silva (2017), volta-se para o Estado, que tem o compromisso de garantir o acesso, a permanência do público alvo da Educação Especial no ensino superior, menciona que deveria ocorrer concursos públicos para ter um quadro de profissionais para atender a certas necessidades dos estudantes, como idas ao banheiro, locomoção e alimentação, ou seja, um cuidador. Na UEL essas necessidades são supridas com estagiários.

Os atendimentos também ocorrem de forma isolada. Para alguns tipos de deficiência, há previsões e implementações de ações até mesmo antes da realização do vestibular, mas o verdadeiro desafio é promover espaços de igualdade, acessibilidade e toda assistência estudantil a toda população, alvo da educação especial.

Para Silva (2017, p. 17), o processo de inclusão não deve se restringir apenas aos bancos acadêmicos, mas ocorrer em todos os setores da sociedade.

Tem que chamar a atenção para a relevância de estudarmos questões relativas às Necessidades Educacionais Especiais, às deficiências, às adaptações curriculares, às tecnologias assistivas, à inclusão e demais questões correlatas à Educação Especial em todos os cursos de formação de licenciados e bacharéis, como nas Engenharias, o Direito, as Artes, as Ciências Exatas de maneira geral.

Para ela, a pessoa com necessidades educacionais específicas possui o direito de ser atendido com dignidade por todos que prestam serviços nas mais diversas áreas.

Salienta que se faz necessária a implementação de leis e diretrizes que deem respaldo mais concreto ao público da educação especial no ensino superior, pois a legislação existente no ordenamento jurídico brasileiro volta-se mais à educação básica.

Sabe-se que os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação apresentam diferentes características e exigem diferentes metodologias de adaptações no meio

acadêmico. Devido a isso, o desenvolvimento de suas potencialidades depende das ferramentas e técnicas que o meio a qual estão inseridos dispõe [...] (SILVA, 2017, p. 33).

A autora ainda menciona que, através do SISU e do Enem, os educandos possuem condições de acesso ao ensino superior, constituindo uma importante política pública educacional.

Enfim, finaliza frisando que há ajustes necessários em todas Ifes alvos de seu estudo, como atender demandas de insuficiência de equipamentos, acessibilidade física, recursos no geral e atitudes humanas, mas salienta que:

Também é notável a luta e o esforço de muitos profissionais envolvidos nos serviços e nos diferentes programas de acessibilidades nessas referidas instituições públicas do Estado, trabalhando em prol da melhoria das medidas necessárias para a mudança dessa realidade no universo acadêmico. (SILVA, 2017, p. 110).

5.19 A política cega e o estudante sábio: gestão social como um caminho para a inclusão no ensino superior público – Nunes (2013)

Nunes (2013) aposta em uma gestão social tanto para a gestão da instituição como para os Núcleos de Acessibilidade e serviços de apoio aos cegos, pois seu trabalho foi delineado nesta especificidade de deficiência e desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que possui um Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV), além de ter pesquisado mais 6 instituições brasileiras. Salienta que, apesar de todo o esforço efetuado, há falta de uma política de inclusão mais ampla, não há uma dinâmica administrativa e acadêmica para atender a esses estudantes.

A autora aposta em uma inclusão educacional baseada na gestão social, que seria ampliar as parcerias com as outras áreas administrativas e acadêmicas da universidade:

[...] para atender ao bem comum por meio da esfera pública adotam-se princípios de gestão social que buscam instituir processos administrativos através da participação e do diálogo privilegiando o exercício da cidadania por todos os membros envolvidos no gerenciamento do núcleo de acessibilidade, fazendo com que as ações sejam pautadas pelo consenso e pela intervenção dos indivíduos em busca das necessidades dos estudantes com deficiência[...] (NUNES, 2013, p. 106).

Na época dos estudos, o Centro de Apoio da UFMG não constituía um núcleo propriamente dito, não dispondo de profissionais para ofertar atendimento, não possuía também um plano de ação.

De um modo geral, Nunes (2013, p. 16) não viu uma inclusão educacional plena, tanto para a UFMG como para as demais instituições de ensino superior, o que prejudica a política de inclusão. Para ela, são “[...]dificuldades de implantação devido questões culturais, à falta de experiência e à mão de obra despreparada nas instituições de ensino superior [...]”, mas, de uma certa forma, a maioria da IES públicas de sua pesquisa criou Núcleos de Acessibilidade eficazes, com trabalho multidisciplinar resguardando os direitos à educação superior. Houve, na prática, uma rede colaborativa de apoio às políticas de educação inclusiva, pois o atendimento aos estudantes é bem diversificado e isto torna o serviço complexo. Os projetos foram financiados especialmente pelo Programa Incluir. As ações gerenciais nos Núcleos de Acessibilidade atendem aos princípios da gestão social, mas ainda há muito o que se fazer.

A inclusão na perspectiva da gestão social permite integrar os setores para uma análise geral da situação e efetuar mudanças que permitam um trabalho efetivo de inclusão.

O estudo comprovou que quase todas as instituições pesquisadas estão cumprindo as recomendações legais preconizadas pelo MEC e o processo de desenvolvimento das políticas de inclusão se dá nelas de forma diferenciada: enquanto que em cinco delas o processo já está consolidado, em uma ainda está em implantação e na outra existem apenas ações fragmentadas. (NUNES, 2013, p. 16)

Para uma política inclusiva, deve haver planejamento, organização e execução de ações que coloquem em prática as questões educacionais.

Para Nunes (2013), a ampliação de espaços de atuação e de interações sociais fortalecem a participação na efetivação da política inclusiva.

As IES possuem estudantes com deficiência na graduação e na pós graduação e a UFMG, até em 2013, carecia de um núcleo de acessibilidade. Os dados da pesquisa permitem dizer que a política de inclusão é pouco conhecida entre os professores, estudantes e colegiados, não havendo articulações de ações. Para alguns, ela é parcialmente aplicada e para outros, nem existe.

Referente à acessibilidade arquitetônica da instituição, se faz necessário investimentos para eliminar as barreiras de natureza física (instalações, edificações) e, quanto a tecnologia assistiva, é necessário aprimoramento sempre. O CADV foi se aprimorando e melhorando de acordo com as necessidades para melhor atender os estudantes.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para um melhor recebimento e acompanhamento de estudantes, público alvo da educação especial, as IES necessitam efetuar levantamentos de tipos de deficiências para tomar providências antes de seu ingresso.

As observações e conclusões de cada pesquisa analisada estão baseadas em análises de cada autora e autor, e possuem cunho subjetivo. O que as vezes é para uma pessoa, para outra pode ser de outra forma, depende da visão e da forma de analisar. Assim, passarei para uma reflexão e comparação dos principais pontos destacados por cada autora e autor que demonstram de uma forma genérica e por amostragem a funcionalidade dos Núcleos de Acessibilidade no Brasil e a trajetória da inclusão mediante os esforços de atender aos educandos com deficiência ou com necessidades educacionais específicas.

Podemos aqui ressaltar que o objetivo geral deste trabalho e os específicos foram contemplados através das análises das dissertações e teses.

Podemos dizer que dentre as IES analisadas, há referência em todas as regiões brasileiras. Assim, temos demonstrações da atuação dos Núcleos de Acessibilidade em todo o território nacional. Várias instituições foram analisadas por todo o Brasil por Ciantelli (2015), englobando as 5 regiões brasileiras, e pode-se verificar de maneira geral que as IES possuem equipe de composição dos núcleos bem diversificada, podendo, dessa forma, utilizar vários olhares, com cada um em sua área contribuindo com a inclusão. Alguns trabalhos mencionaram os nomes das IES analisadas e outros não, por motivos de preservação de identidades.

O estudo de Ramos (2015) ressalta instituições que não possuíam Núcleos de Acessibilidade, sendo 02 públicas e 03 privadas de um total de 10 públicas e 10 privadas. O trabalho desta autora demonstra a escassez de ações e diretrizes voltadas para o público com TDAH.

Ciantelli (2015) aponta que é necessário o apoio de outras áreas, como psicologia, para inibir as barreiras atitudinais que são desfavoráveis no processo inclusivo. Também seria necessária a ampliação de parcerias dentre os setores das IES.

Destaca-se, na função dos coordenadores, atividades de formação e capacitação de professores e funcionários, apoio e desenvolvimento em atividades paraolímpicas.

Nunes (2013) aponta para uma inclusão educacional baseada na gestão social.

Fantacini (2017), Silva (2017) e Souza (2014) também apostam em uma equipe multidisciplinar para atendimento aos educandos.

A composição dos Núcleos de Acessibilidade não possui um padrão de composição, cada instituição segue um rigor de acordo com o que pode ofertar. Para Vestena (2017), essa é uma fragilidade que afeta a inclusão no ensino superior, pois não há disposições legais que determinam uma formação específica de quadro profissional para atender aos educandos e cada IES organiza seu quadro funcional de acordo com suas condições, que nem sempre chega a corresponder com a realidade dos educandos com deficiência ou com necessidades educacionais específicas.

O processo inclusivo conta com aspectos positivos e negativos. Os negativos devem ser superados com correções humanas de atitudes de desenvolvimento e planejamento de ações para serem colocadas em práticas. Observa-se que nem sempre a ação depende de recursos financeiros. No estudo de Ciantelli (2015), percebe-se a preocupação das IES quanto às questões arquitetônicas voltadas para as barreiras físicas. Mendes (2017) salienta a necessidade de ir além dos rompimentos de barreiras de ordem físicas e estruturais. O educando precisa de olhares voltados para questões humanas, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem deve ser permeado pela empatia de todos para refletir em ações que motivem o educando em sua trajetória educacional. Teixeira (2016) analisou a inclusão sob o aspecto da sensibilização, pois havia uma preocupação de levantamento de dificuldades encontradas pelos educandos com deficiência ou com algum tipo de necessidades especiais.

Uma grande proposta, de Urban (2016) e Mendes (2017), são políticas institucionais para os profissionais e funcionários da instituição, pois há falta de formação específica aos servidores.

Silva (2013) visualizou barreiras administrativas e burocráticas, sendo necessária uma gestão eficiente para planejamento dos recursos recebidos. Júnior (2017) também vê que para a promoção de acessibilidade é necessário planejamento e organização e isto envolve gestão.

Um ponto forte que se destaca nos estudos de Urban (2016), Morgado (2018), Teixeira (2016), Vestena (2017), Silva (2013), Santana (2016), Nunes (2013) e Silva (2017) é a fragilidade do trabalho docente. Os professores se sentem despreparados para lidar com a situação e por depender de meios que a IES deve disponibilizar e alguns por não se sensibilizar com a causa, não possuem estratégias pedagógicas. Há resistência dos docentes em auxiliar os educandos e efetuar adaptações nos sistemas de ensino e nas avaliações, isto

afeta diretamente o processo de aprendizagem, indo na contra mão do processo inclusivo e da democratização do ensino para todos.

Percebe-se que as barreiras pedagógicas constituem um grande fator de risco no desenvolvimento das aprendizagens. Dillenburg (2015) observou falta de treinamento dos profissionais que atuam com estudantes público alvo da inclusão e a acessibilidade metodológica encontrada pela autora constitui outra barreira. Há dúvidas de ações a serem utilizadas em sala de aula e em avaliações. Júnior (2017) frisa que quando os professores participam da elaboração de materiais, há um reforço do ensino e da comunicação e deve haver atuação dos Núcleos de Acessibilidade voltada ao apoio para os profissionais.

Um fato que merece ser destacado é que os editais de chamamento do Programa Incluir só se voltaram para a questão de formação e capacitação de docente e profissionais a partir do 8º edital. Antes, pensava na inclusão, mas não se atentava para formação e qualificação.

Ricardo (2017) aposta na tecnologia assistiva e no desenho universal como os promissores do processo incluir e de abrangência a todos estudantes com deficiência. Santana (2016) também aposta na perspectiva do desenho universal para ser direcionado para todas as pessoas indistintamente, atendendo assim as suas necessidades específicas.

No trabalho de Ricardo (2017), há o quantitativo do número de universidades brasileiras com Núcleos de Acessibilidade. Nota-se que em todos estados da federação há IES com núcleo de acessibilidade, mas não são suficientes para atender às demandas referente ao crescente número de matrículas. Do total de 69 instituições públicas brasileiras, 4 eram carentes de Núcleos de Acessibilidade até 2017.

Existem fatores que contribuem para o não acesso ao ensino superior. Morgado (2018) verificou, com base em análises de outros autores, que a dificuldade de acesso ao ensino superior já vem antes do vestibular, pois há fatores de ordem financeira, familiar e social que impedem o acesso ao ensino em nível superior. Estes fatores devem ser levados em consideração quando presta atendimento ao educando, pois podem contribuir também para a permanência do estudante no curso.

Algumas IES, infelizmente, carecem de recursos até mesmo para a realização do vestibular, além da falta de comunicação e de informações das ações desenvolvidas no que se refere ao processo de inclusão.

Deve ocorrer a identificação dos estudantes público alvo da educação especial pois eles podem se inscrever como cotistas e depois não procuram os núcleos para

acompanhamento. As IES devem ter controle de todos os estudantes que se inscrevem e acompanhar os mesmos, é dever do núcleo este tipo de ação. Segundo Silva (2013), a triagem deveria ser antes do início das aulas, para não deixar o educando sem apoio até a resolução das questões e adequações.

Fantacini (2017) traz que as IES deveriam trabalhar na perspectiva de mapeamento e levantamento de dados para verificação de necessidades e satisfação do educando. Um destaque em seu trabalho está no aumento da satisfação psicoafetiva, isso nos leva a considerar que um bom relacionamento leva a motivação e a autoestima positiva e isso é fundamental para manter o estudante no meio acadêmico.

Para uma boa verificação, se faz necessária a existência de profissionais suficientes para mapeamento de estudantes e verificação de suas necessidades. Necessária se faz a contratação de mais profissionais para atender aos educandos, pois trabalhos são interrompidos devido à falta de profissionais, comprometendo o desenvolvimento de ações e acompanhamento do corpo discente.

Outra ação de grande importância na tentativa de minimizar a evasão escolar é o levantamento das causas da evasão. Os estudantes que deixam de frequentar as aulas devem ser procurados para acompanhamento e levantamentos das situações que ocasionaram as faltas, essa seria uma forma de rever as atitudes e revisar se todas as necessidades dos estudantes estavam sendo atendidas. Na visão de Santana (2016), os estudantes acabam apenas se beneficiando do sistema de cotas e depois não confirmam as informações quando entrevistados.

Com o avanço da sociedade, foi necessário criar uma modalidade de ensino que atendesse à população. É relevante analisar atuação dos Núcleos de Acessibilidade na modalidade EAD. A inclusão deve ocorrer com qualidade tanto nos cursos presenciais como à distância, pois esta é uma forma de oferecer educação a uma parcela da população que não dispõe de meios para o acesso ao ensino superior de forma presencial. Para Dillenburg (2015), o estudante da EAD deve ter as mesmas condições e suporte que um estudante do ensino presencial, tenha ele deficiência ou não. Mas, infelizmente, há carências de adaptações nesta modalidade de ensino para os estudantes.

Foram efetuadas análises de IES particulares referentes à modalidade EAD na pesquisa de Silveira (2015) e constatado que elas se preocupam em atender aos ditames legais e à acessibilidade física e de recursos, mas na acessibilidade tecnológica EAD que oferta, fica a desejar.

Medidas de fiscalização deveriam ser efetuada para verificar se as IES cumprem com suas responsabilidades, pois, se ofertam o curso na modalidade EAD, devem promover a inclusão e o acompanhamento do educando.

Na visão de Santana (2016), a educação se volta ao mercado de trabalho e as exigências do mundo capitalista e as políticas públicas educacionais tentam amenizar as fraturas do sistema. Também corrobora com esse pensamento Mendes (2017), que realizou seu trabalho com institutos federais, que tem como base a profissionalização e volta-se para o mercado de trabalho.

É necessário que as IES promovam ações e parcerias voltadas para o público alvo da educação especial no quesito “trabalho, emprego e renda”. Assim, ações institucionais podem contribuir além dos muros escolares para fortalecer e dar mais autonomia aos educandos.

Uma grande aposta foi apresentada por Souza (2014), que sugere que a transversalidade deveria ocorrer nos Núcleos de Acessibilidade e a parte referente a estruturas e acessibilidade arquitetônica deveria ficar a cargo das instituições, pois assim os núcleos poderiam se voltar apenas às questões pedagógicas, metodológicas e suas adaptações. Seu trabalho foi baseado no Instituto Federal do Amazonas, que a partir do ano 2000 trabalhou na perspectiva do mercado de trabalho voltado para o público com deficiência. Este instituto, através do Programa Incluir, possibilitou mudanças fora dos muros institucionais e contribuiu com outros setores para impulsionar o mercado de trabalho.

No quesito de comunicação, os sites das IES não são acessíveis para o público com deficiência visual ou nem sequer existiam em algumas instituições até a época de observações, como constatado nos trabalhos de Silva (2018). Ela fez um estudo de IES de 4 regiões do país, com exceção da Região Norte, e fica claro que não há um padrão de exigências para a composição dos núcleos. Cada IES dispõe de ações de acordo com seu público. Seu trabalho deu uma visão geral por amostragem no país, não contemplando apenas a Região Norte. Seu estudo baseou em informações referentes aos estudantes com deficiência visual, não se referenciando a outros tipos de atendimento.

Toda IES deveria manter um site atualizado e acessível para receber demandas e orientar os estudantes. A autora frisa a questão de tempo e disponibilidade, pode-se dizer também que é uma questão de quadro de funcionários e de gestão administrativa.

Não há indícios de inclusão de forma plena na visão de Nunes (2013), apesar dos Núcleos de Acessibilidade serem eficazes. O Programa Incluir alavancou o atendimento aos estudantes, mas, por ser diversificado, torna o processo complexo. Em seu trabalho, tem a informação que a existência de um núcleo de acessibilidade não é do conhecimento de todos.

Foi efetuada análise de institutos federais nas 5 regiões brasileiras, tendo como base Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Tecnep). A autora deste trabalho, Mendes (2017), observou que, apesar de cada IFs possuir uma realidade e cada um dispor de ações conforme suas realidades, há diferenças gritantes nas ações implementadas que versam sobre a temática.

Assim, temos que as IES e IFs não são totalmente inclusivos, mesmo oferecendo as condições de acesso e permanência e se voltando em prol da causa. Acaba ficando sob a responsabilidade do estudante com deficiência ou com necessidades educacionais específicas a sua permanência no curso, pois ele tem que se adaptar com as situações adversas das instituições. Júnior (2017) afirma que apenas as ações do Ministério da Educação não permitem garantir a inclusão.

Enfim, o aporte teórico deste trabalho permite obter o resultado que há Ifes que conseguem atender aos ditames inclusivos, outras carecem de recursos. De um modo geral, cada IF atende de acordo com seu público alvo e, na verdade, não estão totalmente preparadas para atender aos vários tipos de deficiências e necessidades educacionais específicas. Algumas se destacam pelas barreiras comunicacionais vencidas, outras pelas barreiras atitudinais, outras se adéquam ao ditames legais apenas e não compreendem a inclusão e assim, o cenário brasileiro, no que tange ao acesso e a permanência do educando com deficiência no ensino superior, vai caminhando conforme as demandas vão surgindo, apresentando-se de forma fragmentada, necessitando de medidas paliativas para contornar a situação.

Cabe, logo após os resultados, demonstrar um ponto essencial para a promoção do processo inclusivo.

A motivação é fator determinante para a concretização do processo de ensino aprendizagem, constitui a causa do mover e do fazer. A maneira como cada educando se comporta ou recebe informações reflete em suas condutas e reforçam ou não a motivação. Tudo aquilo que ele recebe reflete em seu comportamento e o direciona para uma

determinada ação que contribuirá para uma autoestima positiva ou negativa e esta, por sua vez, contribuirá para seu sucesso ou insucesso acadêmico e pessoal.

Sendo assim, as situações do seu dia a dia refletem em segurança emocional e acolhimento, pois o ser humano, através das interações humanas e sociais, precisa se desenvolver afetiva, social e culturalmente.

Todo educando que ingressa no ensino superior chega cheio de sonhos e pensamentos positivos que devem ser mantidos. Para os estudantes com necessidades educacionais específicas, tem que haver o acolhimento para que eles se sintam aceitos e, assim, se sentirão aptos para avançar no processo de ensino aprendizagem, mesmo diante das suas limitações.

Todo o ambiente educacional e as atitudes praticadas constituem fatores que influenciam a motivação de um estudante com necessidades educacionais específicas.

O ambiente e os demais estudantes fazem parte do processo para obtenção de sucesso. É necessário derrubar qualquer tipo de barreira para promover a inclusão e assim o educando será motivado para se tornar autônomo, criativo e crítico para atuar na sociedade.

As instituições devem atuar com base na motivação, com a finalidade de produzir em cada ser uma autoestima positiva, efetivando a aprendizagem, pois a motivação e a autoestima constituem fatores fundamentais para o bom desempenho acadêmico.

7 CONCLUSÃO

Diante dos trabalhos analisados, nota-se uma grande procura ao tema referente a inclusão no ensino superior e às ações desenvolvidas para a garantia do direito ao acesso e permanência do estudante com deficiência e com necessidades educacionais específicas no ensino superior. As fontes bibliográficas tratam a respeito do tema “inclusão”, mas não foi encontrado sobre Núcleos de Acessibilidade especificamente, sendo necessário análises de estudos em dissertações e teses defendidas.

O objetivo geral foi atingindo, pois as análises dos autores permitiram concluir que os Núcleos de Acessibilidade desenvolvem ações com a finalidade de fornecer acesso e permanência no ensino superior, apesar de ser verificado também a necessidade de ajustes.

Observando a inclusão desde a educação básica até o nível superior, pode ocorrer que determinada deficiência não seja percebida, não podendo ser acompanhada, conforme destacou Ramos (2015) em seu trabalho, e o estudante chegará ao ensino superior com algum tipo de dificuldade

A previsão com antecedência de certas situações contribuiria para minimizar as limitações do ser, a perspectiva é trabalhar em prol do acolhimento e autoestima.

Uma importante política pública foi a criação dos Núcleos de Acessibilidades para conduzir as atividades, ações e metas destinados ao público alvo da educação especial e, mais importante ainda, foi que deixou de existir a concorrência por editais de chamamento, tornando o Programa mais acessível, podendo atingir todas as IES federais do país, pois os editais com suas regras não correspondiam às realidades das IES. O Núcleo de Acessibilidade é a ponte que liga o educando ao acesso e a permanência no ensino superior e as exigências dos editais eram genéricas, não correspondendo à realidade de cada instituição. As ações não podem ganhar proporção unificada.

Há instituições que demoraram a criar um centro, um núcleo de apoio ou acessibilidade aos educandos e isso limita a capacidade de desenvolver habilidades e atendimento inicial ao estudante. Os estudos analisados são de trabalhos recentes e pode-se verificar o surgimento de Núcleos de Acessibilidade a pouco tempo.

A união de apoio de outras áreas ajudaria a contribuir com o processo inclusivo afastando atitudes de preconceitos e discriminação. O processo inclusivo não deve ocorrer apenas nos ambientes escolares, deve haver uma extensão entre um e outro, difundindo a prática inclusiva e indo além dos muros institucionais.

A formação de equipe multidisciplinar é fator positivo para uma análise sob vários olhares das necessidades dos educandos público alvo da educação especial, pois cada IES possui uma realidade e cada estudante precisa ser mapeado sob vários aspectos, pois a inclusão deve se estender além, por existir fatores sociais, familiares que interferem no processo de ensino aprendizagem e conseqüentemente afetará o processo inclusivo.

Trabalhar com processo inclusivo nem sempre depende de custo e valores, deveria apostar em programas de sensibilização, palestras educativas, rodas de conversas para uma maior comunicação entre os estudantes e assim se tornariam mais sensibilizados com a questão.

O processo inclusivo depende de todos os envolvidos, seja de forma direta ou indireta, não deve se ater apenas aos profissionais que estão diretamente ligados ao estudante e sim a toda comunidade acadêmica. Tem que haver o envolvimento e sensibilização de todos, esse é o real processo inclusivo, pois extrapolará os muros educacionais, refletindo na sociedade.

Além de recursos disponibilizados, as IES devem possuir uma eficiente gestão administrativa com o apoio dos profissionais dos núcleos para uma análise de como melhor aplicar os recursos e saber identificar os de maiores necessidades. A questão da manutenção do estudante no ensino superior deve ser planejada antecipadamente, pensando em todas as etapas e atividades que o educando precisará percorrer. Desta forma, estará revendo a questão da permanência do estudante até a conclusão do curso.

Há uma grande preocupação com as barreiras arquitetônicas. As IES vêm se adaptando quanto a esta questão e como os estudos são recentes, percebe-se que a pouco tempo atrás não conseguiam ofertar acessibilidade aos estudantes. Muitas IES vêm se adaptando em vários aspectos com a chegada do estudante com deficiência e isto é um ponto negativo, pois, desde o início, o acesso e a permanência ficam prejudicados, o educando tem que aguardar os ajustes para iniciar o apoio a suas necessidades educacionais.

Não há uma predominância exatamente igual de deficiência em todas as instituições. Conforme o Gráfico 4, há uma certa similaridade com os índices das instituições e por isso um dos objetivos específicos se reafirma para demonstrar que as ações devem ser desenvolvidas de acordo com as necessidades do público que cada instituição atende, uma vez que cada uma possui uma realidade.

Todo tipo de ação voltada para o atendimento ao estudante com deficiência e aos estudantes com necessidades educacionais específicas deve ser amplamente divulgada no site das IES para conhecimento de todos.

No tocante às práticas pedagógicas, percebe-se uma resistência para adaptações necessárias ao processo inclusivo. Os docentes têm que repensar na prática pedagógica e adaptar as metodologias de ensino para atendimento aos educandos público alvo da educação especial, além de possuir empatia para tratar os estudantes, público alvo da educação especial. Tem que ocorrer o apoio dos Núcleos de Acessibilidade. Devem dispor de diretrizes institucionais referentes ao assunto, já que é um fator que se destaca e dificulta o processo de ensino aprendizagem.

Uma solução para avançar no processo inclusivo seria a contratação de profissionais para atuarem nos núcleos e até mesmo em salas, pois percebe-se que o número de funcionários é pequeno diante a demanda e a necessidade de ofertar um apoio com qualidade.

Um fator negativo é que primeiro ocorre o ingresso e depois as adequações, é necessária uma previsão para um melhor atendimento e adequações, mas infelizmente, devido a carência de recursos e de profissionais, não é possível trabalhar na perspectiva antecipada.

Uma boa estratégia é o levantamento de dificuldades utilizando informações passadas pelos próprios estudantes. Partindo deles as ponderações sobre as necessidades a serem ajustadas, tornaria o processo mais favorável e propício a ser positivo.

Outro ponto importante seria que os Núcleos de Acessibilidade acompanhassem os estudantes que se inscreveram como cotistas, pois ocorre que muitos se ingressam no percentual de cotas e depois acabam não procurando o núcleo, às vezes até mesmo por timidez.

Os estudantes com deficiência ou necessidades especiais específicas são o centro das aprendizagens e deve partir deles as informações referentes aos ajustes necessários para atender as suas necessidades. Deveria ser feita uma análise minuciosa dos estudantes para detectar os que realmente necessitam de apoio, pois há muitos que ingressam no percentual de cotas, mas que não procuram os núcleos para acompanhamento, sendo que é tarefa do núcleo não deixar esse estudante perdido e sim acompanhá-lo.

Um ponto desafiador é que a maioria dos prédios das universidades foram construídos antes da lei de acessibilidade e na época não havia a preocupação para com o

estudante com deficiência como há hoje e isto é um desafio diante todas as exigências existentes para promover a inclusão e ofertar ensino de qualidade.

É importante frisar que a acessibilidade para um estudante com deficiência, seja qual for o tipo de deficiência, está condicionada ao conteúdo objeto de seu curso, e não só do enfrentamento de barreiras gerais, e isto é o que torna o processo inclusivo complexo e carecedor de recursos.

O trabalho efetuado foi baseado em trabalhos do ano de 2013 em diante. Podemos considerar uma realidade recente, sendo que 8 dos trabalhos analisados são dos últimos 3 anos. Isso permitiu verificar, diante das exposições, que o processo inclusivo é fragmentado, atende as necessidades com a chegada de demandas e vão se adequando sem um prévio planejamento e possui carência de recursos indispensáveis ao desenvolvimento de ações.

Assim, o presente trabalho conseguiu cumprir com o objetivo geral apresentado e, diante dos dados levantados, conclui-se que se fazem necessárias articulações com outras políticas públicas para suprimientos das necessidades de ordem financeiras e um engajamento de todos em prol de uma democratização do processo inclusivo.

Os Núcleos de Acessibilidade são de essencial relevância no ensino superior. Pode-se afirmar que é inegável que o Programa Incluir melhorou o acesso e a permanência dos estudantes no ensino superior, pois abriu caminhos melhorando a qualidade do ensino, ofertando ambientes adequados, aquisição de equipamentos e instalações para a promoção educacional, mas infelizmente, não consegue ofertar uma inclusão realmente plena. Mesmo diante muito empenho por parte das instituições e dos profissionais atuantes, há uma limitação devido à falta de recursos para o enfrentamento de barreiras.

Diante o apresentado, a formação de indivíduos autônomos fica prejudicada e a valorização da pessoa como ser humano depende da atuação dos profissionais.

A inclusão, apesar de já ter percorrido por longos caminhos e garantido várias conquistas, ainda é um desafio e deve ser sempre vencido, pois ela não se esgota apenas em incluir e sim em garantir meios e formas do ser humano se reafirmar com dignidade no meio social, pois há um ser que anseia pela conquista de seus direitos e em participar ativamente no meio em que vive.

Assim, no contexto da sociedade brasileira, sempre marcado por desigualdades sociais, mesmo havendo uma evolução para reafirmar os direitos e garantias da dignidade da pessoa humana a todos, há sempre que se atentar à questão da inclusão educacional, que foi,

através do tempo, se aprimorando para atender aos estudantes com deficiência e com necessidades educacionais específicas.

A inclusão educacional foi ganhando força através de movimentos e imposição de dispositivos legais para garantir a todos uma educação de qualidade e atingir o objetivo do ensino, tornar o cidadão um ser crítico para que possa atuar com autonomia na sociedade.

Chegar a esse objetivo educacional não é fácil, pois os estudantes com deficiência, público alvo da educação especial, ao adentrarem no ensino superior, percorrem, muitas vezes, caminhos amargos até a conquista do acesso. E depois vem a caminhada em luta pela permanência no ensino superior, até a conclusão do curso.

Cada pessoa com deficiência ou com necessidades educacionais específicas possui suas particularidades. Mesmo entre aqueles que possuem o mesmo tipo de deficiência, existem particularidades e isto é desafiador para o governo e para as instituições de ensino superior, pois, ao ditar políticas públicas e mecanismos de inclusão, a visão acaba sendo geral e cada IES possui ambientes diversificados e uma clientela com particularidades específicas.

Diante todo o aparato legal que cria condições de acesso e garantem direitos e que mudaram pensamentos e atitudes, o número de matrículas na educação básica e ensino superior crescerem. É notório o crescimento no número de estudante com deficiência nas Ifes após implementações de ações e dispositivos legais que garantem o direito de todos a educação.

No que se refere à educação inclusiva no ensino superior brasileiro, os Núcleos de Acessibilidade, implementados pelo Programa Incluir, são responsáveis pelas implantações de ações de acordo com os ditames legais de acessibilidade e eliminação de barreiras que impedem uma plena participação na vida acadêmica e no processo de ensino aprendizagem dos educandos com deficiência e com necessidades educacionais específicas. A função dos Núcleos de Acessibilidade é desenvolver ações planejando estratégias para promover uma inclusão global do estudante através da participação de qualquer tipo de atividade existente no ambiente acadêmico, pois é direito do educando participar de todas atividades necessárias para sua formação integral.

Podemos dizer que a criação dos Núcleos de Acessibilidade é recente e, com isso, ocorrem dificuldades de implementações de ações.

Um ponto crucial é que veem a inclusão como apenas um cumprimento dos ditames legais, não se atentando para a real essência do assunto, contribuindo para a não promoção

do processo inclusivo. Podemos destacar as contribuições de Vestena (2017), que destaca a preocupação com questões de acessibilidade arquitetônica em detrimento dos aspectos pedagógicos:

Ao fim, compreendemos que as ações institucionais para o atendimento do público da Educação Especial nos IFs estão direcionados, em sua maioria, para o cumprimento de medidas previstas na legislação, como acessibilidade arquitetônica, acesso aos processos seletivos, contratação de profissionais para o atendimento do público da Educação Especial e organização da gestão para adequar-se ao atendimento.

Os aspectos com a perspectiva formativa e pedagógica que seriam a finalidade da política, ainda estão em menor evidência, ou seja, a aprendizagem e a formação profissional das pessoas com NEEs ainda recebem pouca ênfase nos investimentos institucionais pelo que é possível observar na leitura dos relatórios de gestão 2015 e nas respostas dadas pelos sujeitos responsáveis pelas ações ditas inclusivas nos IFs. (VESTENA, 2017, p. 22-23).

Destaque também nos trabalhos de Ciantelli (2015), que analisou 17 IES e chegou ao levantamento que quase todos os núcleos analisados se preocupam com a acessibilidade arquitetônica.

De acordo com os apontamentos no trabalho de Vestena (2017), o Brasil na década de 80 e 90 aderiu à linha do neoliberalismo e mesmo seguindo vários documentos a favor da inclusão para levar “Educação para Todos” (grifo meu), não consegue acompanhar as demandas que surgem, pois não dispõe de políticas públicas que oportunizem a todos e a todas as necessidades. Os recursos são insuficientes.

Podemos concluir com este trabalho apresentado que há uma escassez de ações e recursos para garantir o acesso e a permanência ao ensino de forma eficaz.

Não temos resposta se: É falta de uma política pública que ofereça ou promova fiscalização para tornar a inclusão mais efetiva? Seria apenas questões de disponibilização de recursos para atendimento às demandas? Falta envolvimento das pessoas atuante nas Ifes? Na verdade, a soma destes fatores corresponde ao não atendimento que se é necessário.

Outro ponto importantíssimo é que lecionar para estudantes com necessidade educacionais especiais exige dos docentes formação e atuação em todos os atos, pensamentos, planejamentos, aprendizagens e avaliações. A formação docente e continuada deve ser constantemente atualizada.

Para elaborar políticas públicas, se faz necessário conhecer o público a qual se destina, pois cada espaço ou região do país possui um modo de atuação, não devendo ser elaboradas políticas e ações de forma genérica.

Outro fator determinante para a não inclusão é que o mundo atual se pauta na questão do “perfeito” e da “normalidade”, buscando incessantemente o lucro e a mão de obra qualificada, e as pessoas com deficiência, por se caracterizarem como uma mão de obra de acordo com suas limitações, não ficam visíveis na sociedade e não se encaixam no “perfeito” e no “normal”. A inclusão educacional reflete no mercado produtivo e deveria ser vista com olhares voltados na perspectiva do mercado de trabalho.

As instituições de ensino devem desenvolver ao máximo as potencialidades de cada estudante, promovendo assim sua autonomia, aproveitando o próprio ambiente diversificado para o fortalecimento das aprendizagens. Promover a inclusão significa dar acesso a todo tipo de serviço existente na sociedade.

Esse novo modelo educacional que superou as fases de exclusão, segregação, integração e que se baseia na participação de todos em um mesmo espaço escolar exige, além de recursos materiais e adaptação de conteúdo, um olhar atento para a valorização da diversidade, quebrando barreiras e rompendo paradigmas para uma inclusão eficaz.

Uma consequência positiva do processo inclusivo é a extrapolação da inclusão além dos muros educacionais. Esse na verdade é o real sentido do processo inclusivo, não basta apenas incluir no interior de cada IES, é necessário que a inclusão reflita na vida cotidiana do indivíduo, para que ele utilize sua aprendizagem em prol da sociedade e contribua com o avanço social.

Ao respaldo de toda garantia aos direitos inerentes ao ser humano, o educando é o foco do processo de ensino aprendizagem e para ele deve corresponder toda visão e suas necessidades, o foco das adaptações. A educação superior possui o desafio de tornar o ambiente acadêmico acolhedor, fazendo da inclusão uma ferramenta para o enriquecimento das aprendizagens, facilitando laços que contribuam para uma autoestima positiva dos acadêmicos, público alvo da educação especial. Deve-se trabalhar a resiliência, cumprindo assim com sua função social.

REFERÊNCIAS

ABNT. **NBR 9050**: Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência a edificações espaços, mobiliários e equipamento urbano. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb_lei_no_4.024_de_20_de_dezembro_de_1961.htm. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Aviso Circular nº 277 MEC/GM, de 08 de maio de 1996**. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm#:~:text=LEI%20%20N%20%2010.048%2C%20%20DE%20%208%20%20DE%20%20NOVEMBRO%20%20DE%20%2000.&text=D%C3%A1%20prioridade%20%20de%20%20atendimento%20%20C3%A0s,Art. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: MEC. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Casa Civil. 2001c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE/CP. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, DF: MEC. 2002b. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Brasília, DF: Casa Civil. 2002c. Disponível em:
https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/portaria_n__2_678__de_24_de_setembro__de_2002_15247494267694_7091.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Brasília, DF: MEC. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 2005a. Brasília, DF: Casa Civil. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** 2005b. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Brasília, DF: MEC. Disponível em
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Documento Orientador do Programa Incluir, Acessibilidade da Educação Superior:** Brasília, DF: SECADI/SESu 2013a.

BRASIL. **Viver sem Limite:** Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. 2013b. Disponível em: <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/633.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).** 2013c. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-referenciais-de-acessibilidade-parte-i.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Secretaria Geral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 31 jul. 2020.

MEC. Censo da Educação Superior 2017. Divulgação dos principais resultados. Diretoria de estatísticas educacionais (Deed) INEP. Brasília/DF. 2018.

CASAGRANDE, C. A. **G. H. Mead & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editores, 2014. 128 p.

CIANTELLI, A. P. C. **Estudantes com deficiência na Universidade: Contribuições da Psicologia para as ações dos Núcleos de Acessibilidade**. 2015. 189 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem)-Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2015.

DILLENBURG, A. I. **Inclusão de Alunos com Deficiência nos Cursos de Graduação**. 2015. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2015.

FANTACINI, R. A. F. Ações do Núcleo de Acessibilidade na EAD de uma Instituição de Educação Superior Privada e a Satisfação do Estudantes com Deficiência. 2017. 191 p. Tese (Doutorado em Educação Especial)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP, 2017.

FONSECA, V. da. Educação especial. Programa de estimulação precoce. Uma introdução às ideias de Feuerstein. 2. ed.rev. aum. Porto Alegre: Artmed, 1995. p. 25-26.

GONZALEZ, E. T. Q; VELÁZQUEZ, V.H. T. **Fenomenologia dos Direitos Humanos**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 6-53.

GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência** (Convenção da Guatemala), de 28 de maio de 1999. Disponível em:<https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-convencao-da-guatemala-de-1999-convencao-interamericana/>. Acesso em: 31 jul. 2020.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados LTDA, 2004. 243 p.

JOMTIEN. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos - 1990**. Declaração mundial sobre educação para todos, plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em:<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a->

Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html. Acesso em: 31 jul. 2020.

JÚNIOR, D. K. **A trajetória acadêmica de alunos com deficiência visual: um estudo com egressos da graduação em música.** 2017. 198 p. Dissertação (Mestrado em Música)-Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MACEDO, M. M. S. B. **Núcleos de Acessibilidade às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNE): A inclusão na perspectiva dos jovens com deficiência.** 2016. 111 p. Dissertação (Mestrado em Planejamento de Políticas Públicas)-Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

MELO, F. R. L. V; Araujo, E. R. **Núcleo de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de experiência institucional.** *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Número Especial, 2018: 57-66. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-57.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

MENDES, K. A. M. de O. **A educação especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros.** 2017. 168 p. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), Goiânia, 2017.

MEC. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2010. 73 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 31 jul. 2020.

MORGADO, L. A. S. **Trajetória acadêmica de pessoas com deficiência no Ensino Superior Brasileiro.** 2018. 91 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018

NUNES, V. L. M. **A política cega e o aluno sábio: Gestão Social como um caminho para a inclusão no ensino superior público.** 2013. 149 p. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local)-Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2013.

O que é educação inclusiva? **Diversa: educação inclusiva na prática.** [s. d.]. Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 31 jul. 2020.

ONU. Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão. 1948. Disponível em: http://www2.mre.gov.br/dai/b_onu_m_12_1948.htm

PADILHA, A. L. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial**. 3.ed. Campinas/SP: Autores Associados LTDA, 2001. p. 3.

RAMOS, J. R. dos S. Apoio educacional a jovens e adultos com Distúrbios Específicos de Aprendizagens e ou/ Transtornos do Déficit de Atenção e Hiperatividade no Ensino Superior. 2015. 72 p. Dissertação (Mestrado em Saúde da Comunicação Humana)- Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, São Paulo, 2015.

RICARDO, D. C. **Boas práticas de acessibilidade na Educação Superior: Tecnologia Assistida e Desenho Universal**. 2017. 209 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

SAMPAIO. C. T.; SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva, o professor mediando para a vida**. Bahia: EDUFBA, 2009. p. 29-32.

SANFELICE, G. R; BASSANI, P. S. **Diversidade Cultural e Inclusão Social**. Novo Hamburgo/ Rio Grande do Sul: Feevale, 2020. p. 75-82.

SANTANA, L. L de S. **Acesso e Permanência na Educação Superior Estratégias e Ações da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas/ DIAF na UFMS**. 2016. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. **Inclusão em Educação. Culturas, políticas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 11-15; 24-42; 47-53 e 123-150.

SILVA, C. S. S. **Acesso e Permanência do Estudante Deficiente na Educação Superior: Análise do Programa Incluir na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2005-2010)**. 2013. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2013.

SILVA, T. R. **Desafios da permanência estudantil para a população alvo da educação especial nas universidades estaduais do Paraná: foco na UEL**. 2017. 179 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

SILVA, D. S. da. **Análise de suportes para estudantes com deficiência visual no ensino.** 2018. 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SILVEIRA, T. S. da. **Política de inclusão no ensino superior na modalidade EAD nas universidades privadas.** 2015. 139 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajaí/SC, 2015.

SOUZA, D. P. **Políticas Públicas e a visibilidade da pessoa com deficiência:** estudo de caso do Projeto Curupira. 2014. 197 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Amazonas, Manaus/Am, 2014.

TEIXEIRA, A. C. W. **Educação Inclusiva no Ensino Superior:** Um site pra divulgação de ações da UFF/NF.2016. 82 p. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

UFMS. **Resolução nº 10/2009.**Campo Grande,MS: CoEX. Disponível em: <https://diorc.ufms.br/resolucao-no-102009/>. Acesso em: 31 jul. 2020.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais 1994. UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

URBAN, A. L. P. **Um estudo de produções científicas:** Ingresso e Permanência de Universitários com Deficiências. 2016. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)-Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

VESTENA, N. P. **Perfil dos Profissionais da Rede de Educação Especial:** Descrição da formação e do conjunto de processos e práticas na Educação Superior. 2017. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikipédia Foundation, 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Segrega%C3%A7%C3%A3o&oldid=57769623>. Acesso em: 09/06/2020.