

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

Simeia Silva Pereira

**NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DA UNIEVANGÉLICA:
implementação e desafios no percurso.**

Anápolis-GO 2021

Simeia Silva Pereira

**NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DA UNIEVANGÉLICA:
implementação e desafios no percurso.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias. Área de concentração: Processos educativos, linguagem e tecnologias. Linha de pesquisa: educação, escola e tecnologias.

Orientadora: Profa. Dr^a. Marlene Barbosa de Freitas Reis

Anápolis-GO - 2021

Ficha catalográfica

S586n Pereira, Simei Silva.
Núcleo de acessibilidade e inclusão da Unievangélica [manuscrito] :
implementação e desafios no percurso. / Simei Silva Pereira. - Anápolis, 2021.
122f.

Orientadora: Profª Drª Marlene Barbosa de Freitas Reis.
Dissertação(Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e
Tecnologias), Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis
de Ciências Sócioeconômicas e Humanas , Anápolis, 2021.

Inclui bibliografia.

1.Educação. 2.Ensino superior. 3.Atendimento educacional especializado. 4.
Ensino superior. 5. Núcleo de acessibilidade. 6.Dissertações – UEG/UnUCSEH.
I. Reis, Marlene Barbosa de Freitas. II.Título.

CDU: 376(042.3)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus
Bibliotecária da UnUCSEH
CRB1/2385

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis – Universidade Estadual de Goiás
Orientadora – Presidente

Profa. Dra. Dayanna Pereira dos Santos – Instituto Federal de Goiás
Membro Externo

Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro – Universidade Estadual de Goiás
Membro Interno

Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva – Universidade Estadual de Goiás
Membro Interno - Suplente

Dedico este trabalho, *in memoriam*, aos meus pais: Zenildo Cardoso da Silva e Maria de Lourdes Pereira, retirantes da seca do Nordeste que, com os poucos recursos disponíveis, criaram suas quatro filhas com dignidade e amor, deixando o legado do respeito, da fidelidade, da união e amor a Deus sobre todas as coisas.

AGRADECIMENTOS

Início citando a poetisa Cora Coralina: “O que vale na vida não é o ponto de partida, e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.”

A caminhada ao Mestrado iniciou-se muito antes da aprovação no processo seletivo, e nessa caminhada não poderia deixar de honrar e agradecer a pessoas e circunstâncias que me fizeram chegar até aqui.

Primeiramente, meus pais, *in memoriam*, que com muita simplicidade tiveram a coragem de sair do amado povoado de Gameleira dos Crentes, no sertão da Bahia, em direção ao estado de Goiás, com o firme propósito de proporcionar oportunidades melhores para sua família. Sigo minha vida buscando honra-los com minha fé, conduta, profissão e relacionamentos.

Às minhas três irmãs, Zileide Valadão, Zaida Silva e Ednade Biliatto, seus esposos, filhos, genros e noras, que sempre me apoiaram e incentivaram.

Aos sobrinhos netos Maria Cecília, Marina, Estevão, Timóteo e todos quantos ainda vierem, por serem um renovo na esperança e alegria e por me desafiarem na busca de ser uma pessoa melhor a cada dia e, de alguma forma, ser inspiração para eles.

Ao Marcio Dias de Lacerda, pelo incentivo e por sempre acreditar que eu chegaria mais longe do que sempre esperei.

Aos amigos próximos, aos irmãos da IBCA, em especial ao meu Pequeno Grupo, pelo incentivo, amor e suporte nos dias difíceis.

Ao Pr. Jesus Aparecido Silva, pelo incentivo, afeto, pastoreio e por ter dito que se orgulhava de mim, quando contei a ele que havia sido aprovada para o Mestrado. Pastor, o senhor não tem a dimensão do quanto aquelas palavras foram poderosas e continuam me desafiando dia após dia.

À Associação Educativa Evangélica, por todo aprendizado e por ter oportunizado que esta pesquisa fosse realizada, agradecimento especial ao Reitor Dr. M.e. Carlos Hassel Mendes, ao Prof. M.e. Roberto Alves e à Laura Vitória Melo, secretária do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.

À Universidade Estadual de Goiás, ao Programa de Pós Graduação em Educação Linguagens e Tecnologias – PPG-IELT nas pessoas do Coordenador Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira e a Secretária do Programa Sra. Aurilene Borges da Silva. A todos os professores, técnicos, equipe administrativa, colegas e em especial à minha orientadora Profa.

Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis, por ter suportado uma orientanda fora dos padrões normativos, mas que com muita desenvoltura conseguiu conduzi-la até o momento final.

À minha banca examinadora, formada por: Profa. Dra. Dayanna Pereira dos Santos - IFG, Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva - UEG e Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro – UEG, profunda gratidão pelas contribuições, generosidade e afeto.

Ao contribuinte do Estado de Goiás que, com uma carga exorbitante de impostos, proporcionou o financiamento desta pesquisa. Meu respeito e solidariedade.

A chegada até aqui foi tarefa difícil, por vezes chegando a ser dolorosa. Fazer uma pesquisa no contexto de uma pandemia, enfrentando os medos causados pelo desconhecido, ter sido infectada pelo Sars Cov2, o novo coronavírus e contrair a tão temida Covid 19. Enfrenar longas jornadas de trabalho exaustivo tanto do ponto de vista físico, quanto emocional e espiritual, sendo responsável pela regulação de leitos na maior unidade hospitalar da cidade, que passou a ser referência para o tratamento da Covid 19, somente foi possível contando com uma rede de apoio. E aqui, agradeço à gestão da FUNEV/HUANA pelo suporte, apoio e cuidado nos momentos de maior desafio.

Chego até aqui com a consciência de que não é um ponto final, que muito ainda está por vir, contudo com o sentimento de missão cumprida, de ter “dado conta”, estando ainda mais grata a Deus, que cuidou, amparou, tratou e me amou.

A Deus toda Glória, Honra, Louvor e Adoração!

“Gratidão é o reflexo da saúde da alma”.
Pr. Dr. Heliel Carvalho

RESUMO

Esta pesquisa possui como tema a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, a partir da atuação nos Núcleos de Acessibilidade. O objeto de estudo foi a implantação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão do Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA. O objetivo geral foi analisar em que medida o Núcleo de Acessibilidade da IES pesquisada está contribuindo para a permanência e êxito dos acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação e ou que apresentem alguma necessidade educativa especial. Os objetivos secundários foram: descrever o processo de implantação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da IES pesquisada; considerar as principais dificuldades de acesso de alunos com deficiência ao ensino superior; analisar o papel do profissional de Atendimento Educacional Especializado – AEE. O estudo está ancorado em uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, dando atenção aos aspectos quantitativos que foram levantados durante o processo do trabalho, a exemplo de: número de alunos com deficiência por curso; quantidade de solicitação de ajuda técnica; tipos de deficiência por curso, entre outras. Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois buscou analisar a implantação e desenvolvimento do Núcleo de Acessibilidade em seus contextos locais, conforme orienta Flick (2009, p. 37). Realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental da documentação de criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão e da documentação geral da IES estudada. A coleta de dados dos dois grupos participantes da pesquisa foi realizada através de dois instrumentos distintos: roteiro para entrevista gravada para o G1, e questionário estruturado para o G2. Os instrumentos foram enviados por e-mail e entregues presencialmente para devolução posterior, dadas as restrições impostas pelo estado de pandemia. O trabalho está fundamentado teoricamente em autores que discutem o tema, dentre os quais destacam-se: Reis (2006); Reis (2013); Jannuzzi (2012); Mazzota (201). A pesquisa revelou que o Núcleo de Acessibilidade foi legalmente instituído, sendo ligado à Reitoria da Instituição. A análise do Programa de Acessibilidade e Inclusão revelou que todos os cinco espectros de acessibilidade de responsabilidade do Núcleo foram contemplados. Destaca-se que, em termos de acessibilidade arquitetônica, o campus apresentou condições adequadas para pessoas com deficiência física e ou mobilidade reduzida, e com deficiências visuais, em termos de acessibilidade para pessoa com transtorno do espectro do autismo, constatou-se a existência de um programa específico executado pelo curso de Psicologia, sendo que ao Núcleo coube o papel de acompanhar sua execução. No período pesquisado, constatou-se o percentual de 0,05% de alunos com algum tipo de deficiência matriculados. Acredita-se que esse percentual poderá sofrer alterações em razão do novo cálculo utilizado pelo IBGE para identificar pessoas com deficiência. Por fim, constatou-se que o Núcleo de Acessibilidade da IES tem atendido a legislação, contudo carece de ampliação do seu quadro de profissionais, e uma atuação mais expressiva na acessibilidade metodológica (pedagógica).

Palavras-chave: atendimento educacional especializado; ensino superior; núcleo de acessibilidade.

ABSTRACT

This research has as its theme the inclusion of people with disabilities in higher education, based on their work in the Accessibility Centers. The object of study was the implementation of the Center for Accessibility and Inclusion of the University Center of Anápolis – UniEVANGÉLICA. The general objective was to analyze to what extent the Accessibility Center of the researched HEI is contributing to the permanence and success of students with disabilities, pervasive developmental disorders, high abilities, giftedness and/or who present some special educational need. The secondary objectives were: to describe the implementation process of the Accessibility and Inclusion Nucleus of the researched HEI; identify the main difficulties in accessing students with disabilities to higher education; analyze the role of the Specialized Educational Service – AEE. The study is based on a qualitative exploratory approach, paying attention to the quantitative aspects that were raised during the work process, such as: number of students with disabilities per course; number of requests for technical help; types of disability per course, among others. This research is characterized as qualitative as it sought to analyze the implementation and development of the Accessibility Center in their local contexts, as directed by Flick (2009, p. 37). A bibliographical and documentary research of the documentation of the creation of the Accessibility and Inclusion Center, of the general documentation of the studied HEI was carried out. G1, and structured questionnaire for G2. The instruments were sent by email and delivered in person for later return, given the restrictions imposed by the pandemic state. The work is theoretically based on authors who discuss the topic, among which we highlight: Reis (2006, 2013); Jannuzzi (2012); Mazzota (201. The research revealed that the Accessibility Center was legally established, being linked to the Institution's Rectory. The analysis of the Accessibility and Inclusion Program revealed that all five accessibility spectrums under the responsibility of the Center were covered. , in terms of architectural accessibility, the campus presented adequate conditions for people with physical disabilities and/or reduced mobility, and with visual impairments, in terms of accessibility for people with autism spectrum disorder, it was found that there was a specific program executed by the Psychology course, with the Nucleus having the role of monitoring its execution. During the period studied, it was found that there was a percentage of 0.05% of students enrolled with some type of disability. It is believed that this percentage may change in reason for the new calculation used by IBGE to identify people with disabilities. Finally, it was found that the Núcleo de A accessibility of the HEI has met the legislation, however it lacks expansion of its professional staff, and a more expressive role in methodological accessibility (pedagogical).

Key words: accessibility core; specialized education service; university educational service.

Keywords: specialized educational service; University education; accessibility core.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Cursos selecionados para a investigação

Quadro 02 – Estudos sobre a temática

Quadro 03 – Estudos relacionados com o tema

Quadro 04 – Cursos de graduação oferecidos pelo Centro Universitário

Quadro 05 – Cursos de Especialização e Pós-Graduação oferecidos pelo Centro
Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA

Quadro 05 – Equipamentos da SRM

Quadro 07 – Levantamento dos atendimentos realizados antes da implantação
do Núcleo

Quadro 08 – Alunos em atendimento no Núcleo – Curso 01

Quadro 09 – Alunos em atendimento no Núcleo – Curso 02

Quadro 10 – Alunos em atendimento no Núcleo – Curso 03

Quadro 11 – Alunos em atendimento no Núcleo – Curso 04

Quadro 12 – Alunos em atendimento no Núcleo – Curso 05

Quadro 13 – Alunos em atendimento no Núcleo – Curso 06

Quadro 14 – Alunos em atendimento no Núcleo – Curso 07

Quadro 15 – Identificação dos Gestores

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Demonstrativo de alunos com deficiência por ano – 2018 -1

Tabela 02 – Demonstrativo de alunos com deficiência por ano – 2019/1

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AACD - Associação de Assistência à Criança Deficiente

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AEE - Associação Educativa Evangélica

APAE - Associação de Pais e Amigos dos *Excepcionais*

BASIs - Bando de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAS - Conselho Acadêmico Superior

CIDID - Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CONCEL - Comissão de Processo Seletivo

EAD - Educação à Distância

FFBS - Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES - Instituição Federação de Ensino Superior

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

NEAD - Núcleo de Educação à Distância

ONU - Organização das Nações Unidas

OMS - Organização Mundial da Saúde

PAI - Programa de Acessibilidade e Inclusão

PAEE - TEA - Programa de Atendimento Educacional Especializado a Alunos com Transtorno do Espectro Autista

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PNEE - Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura

UniATENDER – Núcleo de Apoio ao Discente

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS14

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: Perspectivas históricas e teóricas22

1.1 Dados brasileiros sobre pessoas com deficiência22

1.2 A Percepção da Deficiência ao Longo da História24

1.2.1 A Concepção Biomédica da Deficiência26

1.2.2 O Modelo Social da Deficiência28

1.3 A História da Educação Especial no Brasil31

1.3.1 A Educação Especial no Ensino Superior35

1.4 Algumas Designações Utilizadas no Tratamento de Pessoas com Deficiência38

POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL E NA ASSOCIAÇÃO EDUCATIVA EVANGÉLICA42

1 Legislação Acerca da Educação Especial42

2. O Programa Incluir e os Núcleos de Acessibilidade50

3 Histórico da Associação Educativa Evangélica - AEE53

4 Atendimento à Pessoa com Deficiência na Instituição55

5 Núcleo de Acessibilidade e Inclusão do Centro Universitário de Anápolis57

6. Programa de Acessibilidade e Inclusão – PAI e as ações do Núcleo61

IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE INCLUSÃO NO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS66

3.1 Estrutura Física68

3.2 O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão69

3.3 Sala de Recursos Multifuncionais - SRM70

3.4 atendimentos aos alunos72

3.5 Plano de Atendimento Individualizado – PAI75

3.6 Participantes da Pesquisa86

3.7 Contribuição dos diretores e coordenadores pedagógicos92

CONSIDERAÇÕES FINAIS97

REFERÊNCIAS102

ANEXOS112

ANEXO 1 - RESOLUÇÃO CAS Nº 13112

ANEXO 2 - TERMO DE COMPROMISSO113

ANEXO 3 - PORTARIA Nº 28114

ANEXO 4 - RESOLUÇÃO Nº 65115

ANEXO 5 - PORTARIA DE CRIAÇÃO DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO DO PAI116

ANEXO 6 - PORTARIA Nº 52117

ANEXO 7 - FORMULÁRIO PARA REGISTRO DE ATENDIMENTO118

APÊNDICES119

APÊNDICE 1 - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – G1 REITOR E ASSESSORES119

APÊNDICE 2 - AUTORIZAÇÃO PARA USO DO NOME DA INSTITUIÇÃO120

APÊNDICE 3 - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – G2 - EQUIPE GESTORA121

APÊNCICE 4 - REGISTROS FOTOGRÁFICOS122

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Souza Santos

Vivemos em um contexto de desigualdade que descaracteriza, viola direitos e exclui grupos em razão de suas diferenças ou condição, entre esses grupos estão as pessoas com deficiência. Nesse cenário, o Estado brasileiro vem criando, ao longo dos anos, leis, normas e programas que garantem o acesso à educação e ao pleno exercício dos direitos fundamentais para todas as pessoas com deficiência, altas habilidades e superdotação, Lacerda e Reis (2019).

Dentre as leis e programas criados nos últimos anos, destacamos o “Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior”. Esse programa foi criado para promover ações efetivas de inclusão, permanência e êxito das pessoas com deficiência através da criação dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior – IES.

Os Núcleos de Acessibilidade são responsáveis por elaborar a Política de Acessibilidade das IES respeitando suas especificidades e acompanhar a efetivação dessa política, também oferecer o Atendimento Educacional Especializado - AEE através das Salas de Recursos Multifuncionais. (BRASIL, 2013).

Assim, este estudo busca na seguinte questão de pesquisa uma possibilidade de resposta: Em que medida o Núcleo de Acessibilidade da IES pesquisada está contribuindo para a permanência e êxito dos acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação e ou que apresentem alguma necessidade educativa especial?

A investigação tem como objetivo geral analisar a efetividade dos Núcleos de Acessibilidade, na garantia da permanência e êxito da pessoa com deficiência no ensino superior, a partir da análise da implantação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão do Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA¹,

Contempla ainda os seguintes objetivos específicos: descrever o processo de implantação do *Núcleo de Acessibilidade e Inclusão* da IES pesquisada; identificar as principais dificuldades de acesso de alunos com deficiência ao ensino superior; analisar o

1 Autorização para uso do nome da Instituição no Apêndice 01

papel do profissional de Atendimento Educacional Especializado - AEE, no Núcleo pesquisado.

Buscando atingir os objetivos propostos, optou-se por uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, sem desprezar, contudo, os aspectos quantitativos que foram levantados durante o processo do trabalho, a exemplo de: número de alunos com deficiência por curso; quantidade de solicitação de ajuda técnica; tipos de deficiência por curso, entre outras, entendendo como André (1995) que os dados numéricos ajudam a explicitar a dimensão qualitativa do estudo. Ademais, segundo Bogdan e Biklen (1982 p. 45), apud LUDKE e ANDRE 1986, p.52), “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”, pode incluir transcrição de entrevistas e depoimentos, fotografias, desenhos, excertos de documentos, entre outros.

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental da documentação de criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, da documentação geral da IES estudada, e também da legislação que embasa a educação especial, de um modo geral (ANDRÉ,1995).

Esta pesquisa buscou analisar a implantação e desenvolvimento do Núcleo de Acessibilidade em seus contextos locais, assim ela se caracteriza e se firma como qualitativa, conforme afirma Flick (2009, p. 37), “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas particularidades locais e temporais e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

Os participantes da pesquisa foram divididos em dois grupos, o primeiro denominado Grupo 01 – G1, formado por membros da administração superior da Instituição: Reitor e Pró-Reitor Acadêmico, Assessor de Infraestrutura Pedagógica e Assessor de Atendimento ao Acadêmico, ambos ligados à Pró-reitora Acadêmica. Para esse grupo, inicialmente, foi proposto um roteiro para entrevista presencial gravada (Apêndice 01).

Para o segundo grupo, G2, formado pelos Diretores e Coordenadores Pedagógicos dos cursos selecionados para participar da investigação, utilizamos um questionário com questões abertas, objetivando levantar a “perspectiva dos participantes” (Apêndice 3). Para Gil (2002, p.116) “a elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Naturalmente, não existem normas rígidas a respeito da elaboração do questionário”, assim, o questionário foi elaborado objetivando levantar qual o nível de conhecimento dos gestores no que refere ao alunado com deficiência, o Núcleo de Acessibilidade, bem como o serviço de atendimento educacional especializado.

Levantou-se também o quantitativo dos acadêmicos com deficiência que utilizam o Núcleo de Acessibilidade no período de realização da pesquisa.

Foram sete os cursos selecionados para a investigação, tendo como critério principal da seleção ter aluno com deficiência matriculado e em atendimento no Núcleo de Acessibilidade. Ressalta-se que outros cursos da instituição contemplam os mesmos critérios (ter aluno com deficiência em atendimento no Núcleo), contudo dado ao tempo restrito para a elaboração deste estudo, não seria possível abarcar todos os cursos e alunos.

Quadro 01 – CURSOS SELECIONADOS PARA A INVESTIGAÇÃO

Curso	Número
Direito	01
Educação Física	02
Engenharia Civil	03
Estética e Cosmética	04
Pedagogia	05
Psicologia	06
Medicina	07

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os instrumentos de levantamento dos dados passaram por adaptações de formato e método, dadas as dificuldades de realizar entrevistas presenciais em virtude do estado de calamidade pública decorrente da pandemia do Novo Coronavírus decretada pela Organização Mundial de Saúde em 11 de março de 2020.

A proposta inicial consistia em realizar as entrevistas gravadas com o G1, presencialmente, e para o G2 entregar o questionário impresso para ser respondido presencialmente ou em momento posterior.

Assim, optou-se por realizar as entrevistas (direcionadas ao G1) de forma remota, utilizando-se as plataformas *Zoom e Google Forms*; já os questionários (direcionados ao G2) foram enviados por *e-mail e Whatsapp*, sempre respeitando as preferências dos participantes da pesquisa.

Todos os aplicativos e plataformas utilizadas para essa etapa são de uso livre, não sendo necessária obtenção de autorização.

Esta pesquisa foi realizada após obter parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da UEG. Nº do parecer: 4.122.192.

No intuito de compreender a relevância acadêmica e como estão sendo desenvolvidas as pesquisas sobre o tema proposto, empreendemos uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, entre os dias 15 e 17 de outubro de 2019, com os seguintes descritores: Educação inclusiva. Ensino superior. Núcleo de acessibilidade. Atendimento Educacional Especializado. Ressalta-se que a filtragem da CAPES apresentou trabalhos apenas da Instituição apresentada no quadro 02.

Foram aplicados os seguintes filtros para a pesquisa: Tipo - Doutorado e Mestrado acadêmico; Ano: de 2014 a 2018 (recorte temporal definido pela pesquisadora); Grande área de concentração: Ciências Humanas; Área de concentração: Educação do Indivíduo Especial; Área de conhecimento: Educação especial.

Encontramos 189 pesquisas que atendiam a filtragem apresentada. Delas selecionamos pelo título nas categorias apresentadas no quadro abaixo. Observa-se que embora um dos descritores utilizados fosse “ensino superior”, a plataforma apresentou pesquisas de outros níveis de educação como, por exemplo, educação básica.

Quadro 02 – ESTUDOS SOBRE A TEMÁTICA

Categoria	Nº de trabalhos
Trabalhos que contemplam uma deficiência específica (surdez, visual, etc)	71
Educação infantil	43
Formação de professores para atuar na educação inclusiva	20
Outro – tecnologia assistiva, a exemplo	20
Avaliação para educandos público alvo da educação inclusiva	07
Educação de Jovens e Adultos com deficiência	03
Educação Inclusiva, Ensino Superior, Núcleo de acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado (descritores da presente pesquisa)	09

Fonte: Produzido pela pesquisadora com dados da CAPES 2019

Observe no quadro acima que o maior interesse das pesquisas encontradas voltou-se para estudos sobre deficiências específicas – surdez, visual, entre outras. Outro dado que se destaca é o elevado número de estudos sobre educação inclusiva na educação infantil. Chama atenção também o reduzido número de trabalhos que abarcam a formação de professores para a educação inclusiva e para a educação de jovens e adultos com deficiência, o que demonstra a necessidade de estudos sobre a temática nas diversas vertentes.

Dos nove trabalhos encontrados, que se aproximaram dos descritores propostos, quatro são teses e cinco são dissertações. O quadro abaixo apresenta informações preliminares sobre cada uma delas. Nota-se que apenas um trabalho trata especificamente de Núcleos de Acessibilidade e quatro sobre Atendimento Educacional Especializado.

Os trabalhos Trajetória escolar de alunos com deficiência: matrículas do censo escolar, (MACALLI, 2017), Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro, (MORGADO, 2018) e Integração à universidade na percepção de estudantes com deficiência, (ZAMPAR, 2015), cada um com suas particularidades, apresentam experiências e perspectivas de inclusão, e contribuíram para ampliar o conhecimento acerca do tema.

Os dois trabalhos seguintes: A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva, (SILVA, 2016) e Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar, (LOPES, 2018) tratam do atendimento educacional especializado - AEE para alunos com deficiência e ou necessidades educativas especiais.

O trabalho Ações do Núcleo de Acessibilidade na Educação à Distância - EAD uma instituição de educação superior privada e a satisfação dos estudantes com deficiência, (FANTACINI, 2017), embora o foco tenha sido na gestão, avaliação e experiência dos alunos com deficiência as ações desenvolvidas pelo Núcleo foi, até o momento da realização da pesquisa, o único encontrado que abordou o mesmo objeto deste trabalho, assim trouxe contribuições significativas a nossa pesquisa.

A pesquisa Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual, baseada no co-ensino em dois municípios (LAGO, 2014), foi a única encontrada que utilizou a mesma nomenclatura para o profissional de apoio, AEE, e mesmo que tenha sido direcionado a um público específico, deficiência intelectual, também contribuiu para entender o papel desse profissional da educação.

Quadro 03 – ESTUDOS RELACIONADOS AO TEMA DO PRESENTE ESTUDO

Tipo	Tema	Programa/Instituição	Autor	Ano
Dissertação	Trajetória escolar de alunos com deficiência: matrículas do censo escolar	Prog. de Pós Grad. em Ed. Especial – Ufscar	Ana Carolina Macalli	2017
Dissertação	Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro	Prog. de Pós Grad. em Ed. Especial – Ufscar	Liz Amaral Saraiva Morgado	2018
Dissertação	Integração à universidade na percepção de estudantes com deficiência	Prog. de Pós Grad. em Ed. Especial – Ufscar	Josilene Aparecida Sartori Zampar	2015
Dissertação	A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva	Prog. de Pós Grad. em Ed. Especial – Ufscar	Márcia Altina Bonfá da Silva	2016
Dissertação	Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar	Prog. de Pós Grad. em Ed. Especial – Ufscar	Mariana Moraes Lopes	2018
Tese	Ações do Núcleo de Acessibilidade na EAD uma instituição de educação superior privada e a satisfação dos estudantes com deficiência	Prog. de Pós Grad. em Ed. Especial – Ufscar	Renata Andrea Fernandes Fantacini	2017
Tese	Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual	Prog. de Pós Grad. em Ed. Especial –	Danúsia Cardoso	2014

	baseado no co-ensino em dois municípios	Ufscar	Lago	
Tese	Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado	Prog. de Pós Grad. em Ed. Especial – Ufscar	Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo	2016
Tese	Análise epistemológica das teses defendidas no programa de pós-graduação em educação especial da Universidade Federal de São Carlos: 2010-2014	Prog. de Pós Grad. em Ed. Especial – Ufscar	Maria Amélia Teixeira Blanco	2017

Fonte: Produzido pela pesquisadora com dados da CAPES 2019

De posse desse levantamento, e considerando o número de trabalhos encontrados, inferimos que o tema carecia de estudos e aprofundamentos, dada a sua importância do ponto de vista social e acadêmico, o que por certo atesta a relevância desta pesquisa, uma vez que ela se consubstancia em estudo sobre uma realidade específica, e isso poderá se desdobrar em subsídios para a reflexão sobre outras realidades, além de poder contribuir para o aprimoramento do Núcleo pesquisado.

A dissertação está estruturada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais.

O primeiro capítulo está subdividido em oito tópicos: no primeiro iniciamos apresentando os números da deficiência no Brasil, posteriormente falamos sobre a educação especial, discussão central deste estudo. No segundo tópico tratamos sobre a percepção da deficiência ao longo da história; nos dois tópicos seguintes trazemos duas concepções da deficiência, eleitas para dar sustentação teórica ao estudo. No tópico seguinte falamos sobre a história da educação especial no Brasil, sendo que nesse tópico dialogamos principalmente com os autores Jannuzzi (2012) e Mazzota (2011); e a seguir falamos sobre a educação especial no ensino superior.

Finalizamos com algumas nomenclaturas e denominações as quais as pessoas com deficiência são historicamente nomeadas.

No segundo capítulo iniciamos apresentando a legislação acerca da pessoa com deficiência no Brasil, e discorremos a seguir sobre os Núcleos de Acessibilidade na Educação Superior, discutindo mais detalhadamente sobre o Programa Incluir; no tópico seguinte apresentamos a IES estudada e finalizamos apresentando o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.

O terceiro capítulo dedica-se a apresentar o Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA, e analisar os dados levantados durante a pesquisa. Destacam-se as condições de acessibilidade arquitetônica do Campus. Apresenta-se o Núcleo de Acessibilidade, apresentando a documentação de sua implantação, os aspectos estruturais e a Sala de Recursos Multifuncionais. Apresentam-se, ainda, os dados quantitativos levantados no decorrer da pesquisa, os resultados da coleta de dados realizada com os aos gestores dos cursos selecionados para participar da investigação.

Para finalizar, estabelecem-se algumas considerações e inferências acerca da pesquisa, os resultados, apêndices e anexos com documentos de constituição do Núcleo e registros fotográficos.

Por fim, escreve-se este trabalho sob motivação de algumas questões muito particulares, dentre as quais o fato de a pesquisadora ser uma pessoa com deficiência, posto que possui visão monocular devido à malformação congênita, contudo essa anomalia não causa nenhuma limitação física tampouco necessidade especial.

A pesquisadora mantém uma vida *normal* e produtiva, entretanto no que diz respeito à interação social e aceitação da deficiência, teve que amargurar longos anos de dor e conflitos, além de conviver com os olhares curiosos e a crueldade infantil que “apontava o dedo” e zombava da deficiência, até chegar à fase adulta, em que pode enfrentar seus dramas internos e se aceitar como uma pessoa inteira e digna de receber amor. Então, experienciou o que é ser diferente, e como isso influencia a formação identitária e percepção do mundo. Assim, escreve este trabalho a partir do seu lugar social de fala da pessoa com deficiência.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: Perspectivas históricas e teóricas

Neste capítulo traz-se a discussão central do tema do estudo: a educação especial. Apresentam-se índices atualizados da deficiência no Brasil, duas concepções das deficiências, e também como historicamente as pessoas com deficiência foram denominadas.

Muitos foram os caminhos percorridos pela educação da pessoa com deficiência no Brasil até chegar ao modelo vigente. Com avanços e retrocessos desde a primeira Constituição da República em 1824, que já naquela época garantia instrução primária pública para todos, a educação inclusiva foi se consolidando, inicialmente, baseada no modelo europeu do final do sec. XVIII e início do sec. XIX, mais precisamente no modelo parisiense (JANNUZZI, 2012).

1.1 Dados brasileiros sobre pessoas com deficiência

No Brasil, alguns grupos têm experimentado situações de exclusão e violação de direitos em razão de suas diferenças. Entre eles estão as pessoas com deficiência². O Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE de 2010 levantou o quantitativo de 45 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, o que correspondia a 23% da população brasileira à época.

Em termos de educação, 61% desse contingente populacional não possuía nenhuma instrução ou possuía nível fundamental incompleto, 17% possuíam ensino médio, e apenas 6% possuía ensino superior completo (LACERDA E REIS, 2019). Esses dados mostram que há um grande número de pessoas que carece de políticas públicas efetivas no sentido de garantir o que declara a Constituição Federal de 1988, em seus artigos 5º e 6º:

[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...] são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

É importante esclarecer que, no segundo semestre de 2019, o governo federal, através do IBGE, publicou o documento *Panorama de Indicadores Sociais*, que informou um novo percentual de pessoas com deficiência no país: 6,7%, número bem inferior aos 23,9% que vinha sendo utilizado desde o ano de 2010. O IBGE esclareceu que, embora tenham sido

2 Ao longo deste trabalho serão apresentadas nomenclaturas utilizadas em contextos históricos diversos, em leis, normas, decretos, documentos e outros, citando na forma como estão nesses documentos. Contudo quando o próprio texto fizer menção à temática, será utilizada essa expressão, por ser a forma contemporaneamente utilizada nas leis e normas em vigor.

utilizados os mesmos dados estatísticos do Censo de 2010, foram utilizados pontos de corte distintos³, seguindo orientações estatísticas internacionais, assim se chegou ao número anunciado (BRASIL 2018).

Os dados coletados pelo IBGE no Censo de 2010 descreveram os diversos tipos de deficiência que foram classificados pelo grau de severidade, de acordo com a percepção dos entrevistados. As perguntas buscaram identificar os tipos de deficiência auditiva, visual e motora pelos seguintes graus de dificuldade: (1) tem alguma dificuldade de realizar; (2) tem grande dificuldade; (3) não consegue realizar de modo algum. O quadro de perguntas sobre pessoas com deficiência do Censo 2010 teve como modelo o conjunto de perguntas e respostas propostas pelo Grupo de Washington⁴ para pesquisas censitárias.

Assim, em 2010 o IBGE optou por classificar como pessoa com deficiência aquelas que respondessem que possuíam alguma dificuldade em algumas das deficiências apresentadas. Com esse corte, foi considerado o quantitativo de 45.606.048 de pessoas com deficiências no país, correspondendo a 23,9% da população.

A Nota Técnica 01/2018, publicada pelo IBGE, esclarece que a releitura dos dados foi necessária para “garantir a comparabilidade entre os países que produzem dados censitários sobre pessoas com deficiência a partir do pacto conceitual difundido pelo Grupo de Washington” (BRASIL, 2018, p. 04). Assim, optou-se por definir como pessoa com deficiência apenas os entrevistados que responderam que apresentavam *muitas dificuldades*, ou seja: linha de corte 02. Desse modo, chegou-se ao número anunciado em 2019 de 12.748.663 ou 6,7% da população recenseada em 2010.

A educação inclusiva com a perspectiva na diversidade abre espaço para que cada um possa dar a sua contribuição, a partir de seu mundo diverso. Quando a escola entende e se abre para essa nova dimensão, ela está reconhecendo os atributos existentes na diversidade. Não só a escola evolui, mas a sociedade como um todo e a pessoa, que pode exercer seu protagonismo. Além do que, uma escola aberta para a diversidade é uma escola que se abre e promove mudanças e se adapta, na direção da inclusão (REIS, 2006). Essa autora afirma:

...requer uma escola aberta para todos os alunos, visto que ela propõe uma escola para todos os que dela vêm sendo historicamente excluídos, garantir qualidade na educação, considerar as diferenças e valorizar a diversidade. É a valorização do ser humano e a aceitação das diferenças individuais como um “atributo e não como um obstáculo e todas as pessoas devem ser

3 Os dados apresentados neste trabalho são baseados no período anterior à publicação da nota técnica de 2018.

4 O Grupo de Washington sobre Estatísticas de Deficiência (GW) é formado por representantes da ONU e estabelecido sob a Comissão de Estatística das Nações Unidas

incluídas, sem exceção, para que possam desenvolver-se e exercer plenamente sua cidadania” (REIS, 2006, p. 40).

Para Reis (2013), pensar a diversidade é repensar a escola, na perspectiva da mudança de uma escola da homogeneidade para uma escola da heterogeneidade, um espaço em que não caiba a discriminação, mas que esteja aberto a todas as diferenças.

1.2 A Percepção da Deficiência ao Longo da História

O tema da deficiência é carregado de complexidade e historicidade. Ainda hoje, no século XXI, convivemos com concepções diversas da deficiência: abordagens e discussão sobre quem é a pessoa com deficiência, como mensurar? Como conviver? Que tipo de educação oferecer para esse público?

Botelho e Porciúncula (2018) contam que a história da civilização mostra que, na Antiguidade, as pessoas com deficiência eram relegadas ao abandono e ao sacrifício, e que a ⁵Lei das Doze Tábuas garantia que os pais de crianças *disformes* poderiam matá-las sem que sofressem nenhuma sanção jurídica e, por inferência, nenhuma sanção moral, já que a lei era aceita pelo conjunto daquela sociedade.

As autoras continuam dizendo que durante a Idade Média, com a expansão do Cristianismo, as pessoas com deficiência passaram a ser reconhecidas como filhas de Deus, assim se abriram possibilidades para a criação dos primeiros asilos e o serviço de caridade para essas pessoas, pois elas passaram a ser vistas como indivíduos. Entretanto a doutrina do castigo e da redenção fazia com que a elas fossem atribuídos os pecados capitais, o que acabava gerando a exclusão e a morte, como expiação (GUGEL, 2007 apud BOTELHO e PORCIÚNCULA, 2018).

Mantoan (1989) corrobora esse pensamento, acrescentando que a partir dessa percepção do cristianismo, de que pessoas com deficiências eram também seres humanos dotados de alma, abriu-se a possibilidade de lhes assistir em suas necessidades básicas de alimentação e abrigo, contudo não existia nenhuma preocupação com o desenvolvimento educacional desse público.

Silva e Reis (2016) acrescentam que esse atendimento ofertado às pessoas com deficiência tinha o caráter assistencialista, pois não existia a crença de que elas possuíam condições de avançar em seus processos educacionais, e acrescentam ainda: não existia a

⁵ Ou *Lex Duodecim Tabularum*, em latim, constituía uma antiga legislação que está na origem do direito romano.

expectativa de que elas poderiam aprender um ofício e contribuir de alguma forma com a vida social.

Botelho e Porciúncula (2018) lembram que importantes eventos históricos contribuíram para uma nova visão da deficiência. O período renascentista, por exemplo, com a ascensão de uma filosofia humanista, contribuiu para inserir a ideia da dignidade humana, além de incentivar avanços nas áreas científicas, especialmente no campo da medicina e da anatomia.

O Iluminismo, por sua vez, influenciou no surgimento de eventos que marcaram profundamente a história da civilização, a exemplo da Revolução Francesa e, conseqüentemente, da elaboração da primeira Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789 (FORTES, 1993).

Essa declaração não tinha o foco nas pessoas com deficiência, contudo consagrar a ideia dos direitos humanos, posteriormente, se tornou um marco na proteção desses direitos. Nessa época, estabeleceu-se uma nova visão sobre a deficiência, ela passou a ser encarada como um fenômeno médico tratável e, dessa forma, começaram a ser criados hospitais mais humanizados para tratamento das diversas condições físicas. Também nessa época foram criados códigos para a comunicação de pessoas surdas e cegas, e diversos outros tipos de apoio para pessoas com deficiência física, a exemplo da cadeira de rodas (GUGEL, 2007).

Em que pesem os avanços na relação das sociedades para com as pessoas com deficiência, as leis criadas durante os primeiros anos do século XX ainda traziam uma carga negativa sobre a deficiência. Essa visão é percebida na própria Declaração dos Direitos Humanos, promulgada pelo ONU em 1948, que tratava apenas da segurança social dessas pessoas, sem considerá-las como cidadãos aptos para trabalhar, estudar, participar de forma efetiva na sociedade.

Essa visão também se encontra nas Constituições Brasileiras de 1934, 1937 e 1946, em que apenas era garantido o amparo aos *desvalidos* e a aposentadoria por invalidez, ou seja: direitos sociais mínimos.

Botelho e Porciúncula (2018, apud BONFIM, 2010), firmam que foi após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e a Guerra do Vietnã (1959-1975) que a sociedade começou a pensar não só no tratamento das deficiências, mas também na reabilitação e integração da pessoa com deficiência na sociedade. Segundo as autoras, essa nova abordagem foi em razão de estarem retornando das guerras muitos soldados mutilados que eram considerados heróis.

Nesse contexto da garantia de direitos, as pessoas com deficiências foram contempladas na Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental, de 1971, e na

Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, de 1975, ambas promulgadas pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas - ONU. Além do tratamento médico e psicológico, essas Declarações garantiam, entre outros direitos, o respeito, a proteção contra qualquer discriminação, os direitos civis e políticos, o trabalho e a participação social.

A ONU ainda promoveu dois importantes marcos no sentido da valorização da pessoa com deficiência: o primeiro foi declarar 1981 como o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência e, no ano seguinte, 1982, lançou o Programa Mundial para as pessoas com Deficiência. Uma importante contribuição do programa foi reconhecer a importância das estatísticas sobre as pessoas com deficiência, para o fim de promover políticas públicas mais eficazes para esse público.

Importante pontuar que a deficiência é do âmbito dos direitos humanos, assim sendo “obedece ao princípio de que todo ser humano tem o direito de desfrutar de todas as condições necessárias para o desenvolvimento de seus talentos e aspirações, sem ser submetido a qualquer tipo de discriminação” (BRASIL, 2012 p. 4).

Dessa maneira, os direitos das pessoas com deficiência podem ser acionados tanto pelo viés do direito fundamental (ou leis não direcionadas para um público específico), quanto pelo viés das características próprias desse seguimento populacional, o que significa dizer que a garantia dos direitos das pessoas com deficiência exige ações em duas frentes: a dos direitos universais, bem como a dos direitos de grupos específicos, tendo como foco eliminar as diferenças de oportunidade e acesso entre as pessoas com deficiência e as sem deficiência.

Neste trabalho utilizamos o conceito de deficiência adotado pelo Brasil a partir da ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi mencionado anteriormente.

Esse conceito consagra uma nova abordagem das deficiências, deslocando o foco da abordagem médica para a abordagem social, além de apresentar a ideia que a deficiência está no “meio”, nas “barreiras” e não na pessoa, e que se eliminando as barreiras, as pessoas podem usufruir das mesmas oportunidades, desenvolver suas potencialidades e exercer protagonismo. Vejamos as duas concepções.

1.2.1 A Concepção Biomédica da Deficiência

Essa concepção afirma que diversos fatores podem resultar em impedimentos físicos, mentais e sensoriais, a exemplo de: fatores genéticos, embriológicos, doenças, acidentes, além do envelhecimento natural, e que a abordagem para esses casos deve ser no sentido de buscar

a remissão completa. No caso de não ser possível o total restabelecimento, esses corpos devem ser educados para o convívio social, assim,

Um corpo com impedimentos deve ser objeto de intervenção dos saberes biomédicos. Os impedimentos são classificados pela ordem médica, que descreve as lesões e as doenças como desvantagens naturais e indesejadas. Práticas de reabilitação ou curativas são oferecidas e até mesmo impostas aos corpos, com o intuito de reverter ou atenuar os sinais da anormalidade. Quanto mais fiel o simulacro da normalidade, maior o sucesso da medicalização dos impedimentos. Na ausência de possibilidades biomédicas, as práticas educacionais compõem outro universo de docilização dos corpos (BARBOSA; DINIZ; SANTOS, 2010, p. 101).

Os artifícios utilizados na docilização dos corpos, quando impostos, servem mais para mediar as relações sociais, no sentido de aproximá-los do padrão normativo e torná-los palatáveis para o olhar externo, do que trazer benefícios práticos para quem os utiliza, além de poder levar à dor e ao sofrimento emocional.

Embora a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes fosse um avanço no sentido da ampliação dos direitos, o modelo médico de abordagem da deficiência exerceu grande influência no modo como a Declaração definiu esse público, como vemos a seguir: “a expressão ‘pessoa deficiente’ designa qualquer pessoa incapaz de satisfazer por si própria, no todo ou em parte, as necessidades de uma vida normal individual e/ou social, em resultado de deficiência congênita ou não, nas suas faculdades físicas ou mentais” (NAÇÕES UNIDAS, 2004).

Acerca do modelo biomédico da classificação das deficiências, Botelho e Porciúncula (2018) afirmam que a criação da Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens - CIDID foi um importante marco para a consolidação dos direitos específicos desse grupo populacional. Essa Classificação foi criada na década de 1970, sendo que somente na próxima década foi publicada pela Organização Mundial da Saúde - OMS.

Por meio da CIDID, foram consolidadas as três dimensões na abordagem da deficiência: a deficiência em si, a incapacidade e a desvantagem. A *deficiência* é qualquer perda ou anormalidade de estruturas ou funções; a *incapacidade* fica no campo das restrições ou da falta de capacidade, que pode ser decorrente de um impedimento; a *desvantagem* é o resultante da deficiência ou da incapacidade, o que leva o indivíduo a limitações e ou impedimento para realizar uma atividade ou desempenhar um papel de modo satisfatório para o conjunto de indivíduos.

Segundo as autoras Botelho e Porciúncula (2018), com o passar dos anos e a consolidação da CIDID no campo médico, a CIDID passou também a ser utilizada na formulação de políticas sociais para esse público, tanto que o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência da ONU, de 1982, utilizou as três dimensões – deficiência, incapacidade e desvantagem, para traçar seus objetivos e planos de ação.

No Brasil, o reflexo desse movimento internacional para a valorização da pessoa com deficiência e da utilização das dimensões da CIDID é encontrado na Constituição de 1988, que, diferentemente das anteriores, reconheceu os direitos desse público para além da seguridade social. A garantia à salário compatível com pessoas sem deficiência em mesma função foi um dos direitos assegurados pela Carta Magna (inciso XXXI do artigo 7º). Leis posteriores a essa Constituição também passaram a utilizar as mesmas dimensões.

A despeito de todos esses avanços, na CF-1988 esse público foi denominado como “portadores de deficiência”, um termo que já vinha àquela época sofrendo mudanças. Em diversos Artigos da Constituição podemos observar essa nomenclatura: no Cap. II Art. 7º parágrafo XXXI, no Art. 23 parágrafo II, no Art. 24 parágrafo XIV e também no Cap. III, Seção II, Art. 208 parágrafo III, que trata do “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência”.

A utilização da nomenclatura “portador de deficiência” na Constituição Federal corrobora à narrativa de que a deficiência é um atributo do indivíduo, concepção refutada pelos grupos que lutam pelos direitos das pessoas com deficiências.

Mais recentemente, a deficiência passou a ser atribuída ao meio ambiente e não mais ao indivíduo, o que será tratado a seguir, com a concepção social da deficiência.

1.2.2 O Modelo Social da Deficiência

Entender o espaço dos indivíduos com deficiência na sociedade tem sido um desafio desde os primórdios. Superada a narrativa religiosa que impunha aos corpos deficientes a culpa e o afastamento, o modelo social busca conviver com o modelo biomédico, na tentativa de estabelecer uma concepção que garanta maior protagonismo desses indivíduos no que diz respeito à participação social e ao acesso amplo aos direitos humanos.

Uma das primeiras tentativas de pensar uma concepção que se afastasse do modelo biomédico (que dava ênfase no tratamento), e que tivesse como base os direitos humanos, foi empreendida por estudiosos na Inglaterra dos anos 1970, inspirados pelo materialismo histórico (DINIZ, 2007).

Eles buscavam explicar a opressão e exclusão as quais as pessoas com deficiência eram expostas, pela estrutura econômica e sua lógica produtiva do maior lucro além da pouca tolerância com a diversidade humana. Assim, entendiam que para o modo de produção capitalista, pessoas com deficiência e ou impedimentos não teriam “utilidade”, pois não atenderiam às exigências de eficiência e produtividade do mercado.

Por outro lado, o modelo biomédico explicava a baixa escolaridade, o desemprego e a exclusão desse grupo populacional pela instabilidade dos corpos com deficiência, que muitas vezes necessitam de cuidados médicos, adaptações e apoios, o que conseqüentemente levaria a um baixo desempenho para a vida em sociedade.

Assim, o modelo social ganhou força e espaço, apesar das diversas outras abordagens. Para o modelo social era importante estabelecer uma narrativa da normalidade dos corpos, apesar das deficiências, em detrimento às outras vertentes que definiam esses corpos como anormais.

Barbosa, Diniz e Santos (2010) atestam que ao defender a ideia de normalidade, o modelo social contribuiu com uma nova perspectiva da sociedade para com as pessoas com deficiência:

Foi assim que, de um lado, os impedimentos passaram a ser descritos como atributos corporais neutros, assim como as narrativas de gênero e antirracistas; e, de outro lado, a deficiência passou a resumir a opressão e a discriminação sofrida pelas pessoas com impedimentos em ambientes com barreiras. O modelo social da deficiência, ao resistir à redução da deficiência aos impedimentos, ofereceu novos instrumentos para a transformação social e a garantia de direitos. Não era a natureza quem oprimia, mas a cultura da normalidade, que descrevia alguns corpos como indesejáveis (BARBOSA; DINIZ; SANTOS, 2010, p. 6).

Para esses autores, essa abordagem, que atribui a desigualdade dos corpos às estruturas sociais, proporcionou duas importantes mudanças: a primeira foi fragilizar a visão biomédica com seus recursos curativos e corretivos que eram oferecidos como única alternativa para uma vida de qualidade para a pessoa com deficiência, o que reforçava a ideia de que corpos com impedimento são anormais e patológicos, e a segunda mudança diz respeito a que:

...o modelo social abriu possibilidades analíticas para uma redescisão do significado de habitar um corpo com impedimentos. O drama privado e familiar da experiência de estar em um corpo com impedimentos provocava os limites do significado do cuidado na vida doméstica, muitas vezes condenando as pessoas com maior dependência ao abandono e ao

enclausuramento. Ao denunciar a opressão das estruturas sociais, o modelo social mostrou que os impedimentos são uma das muitas formas de vivenciar o corpo (BARBOSA; DINIZ; SANTOS, 2010, p. 8).

Desse modo, o modelo social ampliou as possibilidades para que as pessoas com deficiências pudessem habitar todos os espaços da sociedade e não mais apenas suas casas e ou as instituições de longa permanência, onde muitos eram obrigados a viver.

Todo esse movimento de mudança do modelo biomédico para o modelo social foi fruto de debates políticos que culminaram com a construção de outro importante documento de classificação das deficiências, que se contrapõe ao CIDID já mencionado: a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), documento proposto pela Organização Mundial de Saúde - OMS que foi elaborado a partir de uma ampla consulta, e foi aprovado em 2001.

Diniz (2007) acrescenta que a CIF foi um precursor da definição da deficiência proposta pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, “até a publicação da CIF, a OMS adotava uma linguagem estritamente biomédica para a classificação dos impedimentos corporais, por isso o documento é considerado um marco na legitimação do modelo social no campo da saúde pública e dos direitos humanos” (DINIZ, 2007).

Na continuidade, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pela ONU, consagrou a nomenclatura “pessoa com deficiência”, e trouxe uma nova definição, que conjugou a presença simultânea de impedimentos e barreiras para o surgimento da deficiência, dessa forma:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009, p. 16).

A Convenção foi um importante marco para a consolidação dos direitos das pessoas com deficiência, tendo tomado como princípios a escolha, a independência, a não discriminação, a inclusão, o respeito, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade. Tratou das questões geracionais ampliando a proteção para as crianças e os idosos com deficiência (BOTELHO e PORCIÚNCULA, 2018).

O Brasil passou a adotar a CIF para avaliação e concessão de benefícios assistenciais a exemplo do Benefício de Prestação Continuada - BPC, que é um repasse de recurso da previdência social destinado às pessoas com deficiência que não possuem recursos próprios

para garantir sua sobrevivência mínima e para idosos acima de 65 anos com o mesmo perfil socioeconômico.

A Lei Brasileira de Inclusão, Nº 13.146, de 2015, conhecida com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, consagrou o uso da nomenclatura “pessoa com deficiência”, utilizado pela Convenção e reiterou que frente à necessidade de avaliação de pessoa com deficiência - para fins de concessão de benefícios, por exemplo, deve levar em conta os fatores biopsicossocial com equipe multiprofissional e interdisciplinar e “considerar os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo, fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, a limitação no desempenho de atividades e a restrição de participação”, (BOTELHO e PORCIÚNCULA, 2018).

A seguir apresentar-se-á a trajetória da educação especial no Brasil.

1.3 A História da Educação Especial no Brasil

Para Jannuzzi (2012), a história da educação brasileira nos mostra que ela sempre foi tomada como importante somente nos momentos em que a elite dominante da época sentia a necessidade de trazer para seus projetos o maior número de pessoas. Foi assim com a questão do voto e para a ideologização como garantia de preservar o poder. Nesses momentos, a alfabetização passou a ser necessária, e a educação popular, portanto, passou a ser gestada dentro dessa matriz, enquanto que os filhos dessa elite eram enviados para Portugal ou França em busca de educação.

No Brasil Império, em uma sociedade não escolarizada e rural, as pessoas com deficiência eram ainda mais invisibilizadas e reclusas em suas casas, tanto pela sua condição quanto pela carga religiosa negativa que lhes impunha o recolhimento.

Jannuzzi (2012) apresenta um panorama do Brasil desde o século XVI, buscando entender como e onde foi iniciado o atendimento ao deficiente, sendo encontradas poucas informações e registros sobre instituições e estatísticas de inscritos, no que tange à educação:

Em 1913, Basílio de Magalhães escrevia que, no século XIX, por nenhum dos meios usuais de comunicação de pensamento não se cuidou, em nossa Pátria, da infância degenerada, quer a atingida por anomalias lesionais do cérebro, quer da combatida por anomalias ou taras menos graves. (MAGALHÃES, 1913, p. 11 apud JANNUZZI, 2012).

A autora segue informando que a despeito de não haver registros sobre a questão da educação da pessoa deficiente, a sociedade daquela época cuidou de não conceder direito ao voto para o adulto nessa condição. A Constituição de 1824, no seu título II artigo 8º, item I,

privava do direito político de votar o *incapacitado físico ou moral*. Importante lembrar que essa mesma constituição, a primeira do Brasil, já garantia instrução primária e gratuita a todos, embora esse direito não fosse de fato acessado por todos.

No ano de 1935, foi apresentado pelo deputado Cornélio França um projeto para criação do cargo de professor de primeiras letras para o surdo, mas esse projeto não ganhou apoio, sendo logo arquivado. Somente 22 anos depois foram iniciados atendimentos para o surdo e pessoas com outras deficiências. Essas iniciativas foram empreendidas pela influência daqueles que retornavam dos estudos na Europa, principalmente na França, onde já havia muitas iniciativas nesse sentido (JANNUZZI, 2012).

Sobre a influência da Europa na história da educação dos deficientes no Brasil, Mazzotta (2011) corrobora Jannuzzi (2012) expondo que inspirados nas experiências já concretizadas na Europa, e também nos Estados Unidos, alguns brasileiros iniciaram no século XIX serviços para cegos, surdos e deficientes mentais. Eram naquela época iniciativas particulares, tanto de importantes personalidades da época que tinham, eles mesmos, alguma deficiência ou algum de seus familiares, além de iniciativas oficiais dos governos da época. Sobre esse tema cita-se:

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente chamado Instituto Benjamim Constant (IBC) [...] tem sua origem ligada ao cego brasileiro José Alvares de Azevedo, que estudara em Paris no Instituto dos Jovens Cegos, fundado no século XVIII por Valentim Hauy. Azevedo regressara ao Brasil em 1851 e, impressionado com o abandono do cego entre nós, introduziu e publicou o livro de J. Dondet, História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris. O médico do imperador, José Francisco Xavier Sigaud, francês, destacado vulto, pai de uma menina cega, Adèle Marie Louise, tomou conhecimento da obra e entrou em contato com o autor, que passou a alfabetizar Adèle. O doutor Sigaud despertou o interesse de Couto Ferraz, que encaminhou projetos que resultaram no Imperial Instituto dos Meninos Cegos. (JANNUZZI, 2012, p. 10 e 11).

Desse modo, ainda no Brasil Império, foram iniciados os atendimentos escolares especiais para pessoas com deficiência. Três anos após a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, também no Rio de Janeiro.

Assim, até a metade do século XX, diversas instituições destinadas ao atendimento escolar das pessoas com deficiência já haviam sido implantadas no Brasil. Mazzotta (2011)

descreve que já nessa época havia 40 estabelecimentos para deficientes mentais mantidos pelo poder público, além de diversos outros particulares que atendiam também outras deficiências.

Chegamos enfim à publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN, de 1961, que dedicou o Cap. X para tratar da Educação dos Excepcionais, que no Art. 88 declara que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Dessa forma, a Lei consolidou a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar.

Segundo Dutra (2013), os movimentos sociais nacionais e internacionais também exerceram importante papel para a consolidação das políticas públicas voltadas para esse público. Nesse contexto, as Conferências que aconteceram sobre a relevância da educação especial e inclusiva contribuíram para a elaboração de leis concernentes a essa modalidade da educação, que vigoram até os dias de hoje.

Assim, nesse contexto de luta, a partir dos anos de 1980 os movimentos sociais ganham cada vez mais força, culminando com o acontecimento de duas grandes conferências mundiais que foram decisivas para a consolidação da educação inclusiva no Brasil: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, no ano de 1990 e promovida pela UNESCO, e a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, convocada pela UNESCO e *Declaração de Salamanca e Linhas de Ações sobre Necessidades Educativas Especiais*.

Da primeira Conferência citada resultou o documento “Declaração Mundial Sobre Educação para Todos”, que segundo Souza (2020), reforça a necessidade de que a sociedade deve se reunir em torno da luta pelo acesso de todos os cidadãos ao ensino formal, sejam eles crianças, jovens ou adultos, de forma a atender suas necessidades básicas de aprendizagem, além de declarar que a educação é capaz de contribuir para um mundo melhor.

Essas Conferências tiveram um papel importante também no sentido de ampliar a inclusão, além de promover o avanço ao atendimento educacional para as pessoas com deficiência, conforme afirma Souza (2020, p. 41):

Trouxe em seu bojo princípios básicos de valorização das diferenças, que se tornaram o pilar da política educacional de diversidade. Por meio deste documento, em termos de políticas públicas, cada pessoa, seja ela criança, jovem ou adulto deve ter acesso educacional, independente das condições de idade, gênero, situação social, crença, religião ou quaisquer características físicas, sensoriais ou psicológicas.

A autora, citando o documento Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, considera que ele ampliou a garantia do acesso de todas as pessoas, independentemente de sua condição ou classe social, aos sistemas educativos, bem como valorização das diferenças.

Ambas as Conferências foram promovidas sob a égide da Declaração dos Direitos Humanos e no contexto da luta do direito à educação de todos os cidadãos.

Desse modo, foram gestadas as concepções para uma educação inclusiva. No ano de 1996, foi publicada a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB com um capítulo dedicado à educação especial.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação – PNE foi aprovado pela Lei nº 10.172/2001. Esse documento fixou objetivos e metas para que os sistemas de ensino brasileiro incluíssem o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ainda em 2001, foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e também houve a ratificação pelo governo brasileiro da Convenção da Guatemala (1999), afirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Ratificou-se a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”.

Em 2002 foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo a formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemplasse os conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em 2008 foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, com diretrizes específicas para a implementação de inclusão nas redes regulares de ensino. O documento inicia declarando que:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola”. (BRASIL, 2008, p. 01)

Esse documento afirmou a educação especial como modalidade transversal a todas as etapas e modalidades da educação, assegurando o pleno acesso de seu público alvo no sistema educacional. Falar-se-á mais sobre ele no Cap. II.

Também nesse ano, 2008, foi publicado o Decreto Legislativo nº186/2008 e o Decreto Executivo nº6949/2009 que ratificaram a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, aprovada pela ONU em 2006.

Esse decreto teve caráter de Emenda Constitucional, e por meio dele o Brasil consolidou o que já havia previsto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. O documento consolida também a nomenclatura *pessoa com deficiência*, para designar seu público alvo. Essa nova designação representa um avanço no sentido de colocar a *pessoa* no centro e não na sua condição física, mental ou intelectual.

Nesse contexto de valorização da pessoa com deficiências, foram criadas leis, normas, decretos e programas para garantir o acesso desse público à educação, destacamos a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência que no seu Art. 1º declara que ela é: “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiências, visando à sua inclusão social e cidadania”.

A despeito da criação de condições legais para a inclusão, não se observa um aumento expressivo de ingresso de pessoas com deficiência nos ambientes escolares, segundo Lacerda e Reis (2019).

1.3.1 A Educação Especial no Ensino Superior

Como apresentado no tópico anterior, as últimas décadas do século XX foram decisivas para a mudança do paradigma na política educacional brasileira. A partir dos anos 1990, a Educação ganhou contornos mais claros na direção da perspectiva inclusiva, tendo como basilares os princípios da igualdade, equidade e da diversidade em ambientes regulares, em todos os níveis educacionais, inclusive o superior. Esse novo paradigma educacional requisitou mudanças expressivas em diversas áreas, tanto a estrutural, como a curricular e, sobretudo, nas relações pessoais:

As pessoas com deficiência, que tradicionalmente eram expectadores, agora entram em cena, assumindo vez e voz. Estão chegando ao ensino superior, ainda que de forma tímida, mas demandando novas posturas de gestores, de professores, de técnicos-administrativos, de alunos e da própria pessoa com deficiência. Essa questão se torna relevante, considerando que o número de alunos com deficiência no ensino superior tem aumentado, bem como tem se ampliado a preocupação em garantir os seus direitos, que não são apenas de

acesso, mas também de permanência e alcance do sucesso acadêmico nesse nível de ensino (GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014, p. 32).

As mudanças causadas pela entrada de pessoas com deficiência no ensino superior, narradas pelos autores acima, são significativas também pelo fato de que nessa fase educacional o alunado consegue acompanhar de perto a política direcionada às suas necessidades e contribuir com críticas para seu aperfeiçoamento.

Poker, Valetim e Garla (2018) afirmam que os movimentos de inclusão iniciados na educação básica dos últimos anos alcançaram também o ensino superior, alicerçados por normativas legais que tratam da garantia de direitos, promovendo um expressivo aumento do número de pessoas com deficiência que buscam a garantia do direito não só de ingressar nas universidades, mas de permanecer e concluir sua trajetória estudantil. Poker, Valetim e Garla (2018) corroboram ao que foi citado por Guerreiro, Almeida, Silva Filho (2004), que a chegada desse público tem provocado mudanças conceituais e atitudinais dos professores, além de melhorar as condições de acessibilidade nos espaços das Instituições.

O ingresso desse alunado demanda transformações complexas, estruturais e no funcionamento das instituições. De um modo geral, essas transformações devem promover mudanças de um modelo que forma alunos baseado na seleção e na competitividade, para outro modelo que considere as especificidades de cada um e que esteja apto para acolher e garantir acessibilidade tanto arquitetônica, quanto ao currículo e aos demais aspectos da acessibilidade.

Diferentemente da educação básica, que tem como principal objetivo assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, como indica o art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996), a educação superior tem o objetivo de formar diplomados nas diversas áreas do conhecimento, preparados para ingressar no mundo do trabalho, conforme asseveram Poker, Valetim e Garla (2018).

Na educação básica, os alunos da inclusão podem contar com o dispositivo legal da Terminalidade Específica - garante ao aluno com alguma deficiência e ou necessidade educacional específica o direito de concluir os estudos, considerando suas necessidades especiais de aprendizagem - para estudantes com deficiências, e isso se efetiva por meio de uma “certificação de conclusão de escolaridade fundamentada em avaliação pedagógica com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla” (BRASIL, 2001, p. 59). Esse dispositivo ainda não está disponível para o aluno na educação superior.

Uma das especificidades do ensino superior é manter processos seletivos para o ingresso, e esse é mais um dos desafios para a inclusão nesse nível educacional: articular a democratização do acesso e a qualidade do ensino para todos os alunos, incluindo o público alvo da educação especial.

O documento ‘Sinopse Estatística do Ensino Superior’ vem sendo produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, desde o ano de 1995. Durante esses anos, o documento se apresentou como um importante instrumento para o monitoramento e avaliação das políticas públicas educacionais brasileiras, à medida que oferece dados estatísticos atualizados.

A partir do ano de 2011, a Sinopse dedicou-se a apresentar uma planilha com o número de matrículas de “alunos portadores de necessidades especiais”: Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Especiais nos Cursos de Graduação Presenciais e à Distância, por Tipo de Necessidade Especial.

Já nesse primeiro ano, o documento mostra o grande desafio da universidade brasileira no que diz respeito ao acesso de alunos com deficiência no ensino superior. Foram um total de 16.719 alunos matriculados no Brasil, em Goiás foram 668, e desses 512 ingressaram em IES privadas (INEP 2011).

O Censo da Educação Superior de 2018 (INEP 2018) mostra um expressivo número de matrículas no país. Foram 43.633 ingressantes naquele ano, totalizando 45.966 deficiências, o que leva a concluir que alguns dos matriculados tinham deficiências múltiplas. Do total de ingressantes, 27.048 foram matriculados em IES privada.

Em Goiás, o número total de matriculados foi de 1.355, sendo que desses, 802 foram em instituições privadas. Pode-se inferir com isso que as políticas públicas direcionadas à universalização do acesso ao ensino superior, a exemplo do PROUNI – Programa Universidade para Todos, têm sido responsáveis pelo aumento de matrículas nas instituições privadas.

As mudanças no ensino superior são necessárias e urgentes, haja vista o crescente número de alunos ingressantes nos últimos anos. A mudança de paradigma tem sido gradual apesar da robustez da legislação sobre o tema. Moreira, Bolsanello e Seger (2011, p.141) acrescentam que:

[...] uma universidade inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado.

O autor fala sobre desconstruir conceitos, preconceitos e concepções, esses aspectos estão dentro do bojo da acessibilidade atitudinal, que trata sobre as relações ente pessoas com deficiências e sem deficiências. Dentre dos espectros das acessibilidades, acreditamos que esse é o que demanda maiores esforços e tempo para ser atingido, por se tratar da necessidade de mudanças internas e pessoais. A acessibilidade atitudinal é uma das cinco acessibilidades que devem ser contemplados pelas ações dos Núcleos de acessibilidade.

1.4 Algumas Designações Utilizadas no Tratamento de Pessoas com Deficiência

As sociedades vêm sofrendo nos últimos tempos grandes mudanças. A concepção dos Direitos Humanos contribuiu para o respeito à diversidade, ao diferente. No entanto, no que concerne ao grupo de pessoas com deficiência, essas mudanças não acontecem ao mesmo tempo, ao contrário, acontecem de forma lenta e gradual.

Pinto e Cândido (2020) relatam que até pouco tempo era notória a despreocupação em relação ao emprego de termos usados para referenciar as pessoas com deficiência, sendo comum que os nomes utilizados fossem carregados de ideologias e preconceitos, além de uma carga de desprezo e desrespeito para com a condição das pessoas.

Campos e Martins (2008), por sua vez, acrescentam que a perspectiva social sobre as pessoas com deficiência variou consideravelmente ao longo da história humana e vem sofrendo pequenas alterações em “discursos construídos em torno de nomenclaturas oficiais, ou do senso comum, usadas para fazer referência a essas pessoas” (CAMPOS e MARTINS, 2008, p. 223).

Examinado a história da educação das pessoas com deficiência no Brasil, percebe-se que, ao longo do tempo, várias foram as nomenclaturas as quais as pessoas com deficiência eram nominadas.

Jannuzzi (2012), ao contar essa história, apresenta vários desses nomes. Crianças *anormais*, por exemplo, é um nome impensável para se denominar uma criança com algum tipo de deficiência nos dias atuais. A autora relata: “essa prática de confinar crianças *anormais* em asilos de alienados [...] foi também encontrada no Hospital Nacional de *Alienados* do Rio de Janeiro em 1886” (JANNUZZI, 2012, p. 9).

Vieira (2013) contribui com algumas designações que, segundo seu relato, também lhe chamaram muita atenção. Esse autor relaciona as designações à entrada de diferentes áreas do conhecimento na educação desse público:

No caso, as expressões "anormais de inteligência" e "alunos excepcionais" nas primeiras décadas do século XX e "alunos" ou “educandos” com

necessidades especiais desde a segunda metade da década de 1980. Cada designação correspondendo a uma fase da história da educação no Brasil na sua relação com outras instituições como a medicina, a psicologia e o direito. (VIEIRA, 2013, p. 1)

Por volta das décadas de 1950 a 1980, também era usual denominar essas pessoas de *defeituosos*, principalmente quando possuíam algum tipo de má formação e *excepcionais* para diferenciar aqueles com deficiência intelectual. Nesse período, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos *Excepcionais* – APAE e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD, corroborando à normalidade do uso dos termos. A AACD sofreu uma mudança em sua nomenclatura para termos aceitos na atualidade, permanecendo o anacrônico: Associação de Assistência à Criança Deficiente (SASSAKI, 2005). A APAE, por sua vez, permanece com a mesma nomenclatura.

Sasaki (2005) diz ainda que havia naquela época o consenso de que *defeituosos* eram os *indivíduos com deformidade física*. Já os *deficientes* eram os *indivíduos com deficiência física*, intelectual, auditiva, visual ou múltipla, e *excepcionais* os *indivíduos com deficiência intelectual*.

Sobre essa normalização do uso dos termos, retomamos a Jannuzzi (2012), que menciona o Congresso Internacional de *Retardados*, ocorrido em Genebra, na Suíça, no ano de 1925 e o Congresso Pan-americano de Assistência à Infância, do qual emanou uma Declaração, que no seu artigo IV dizia: “A criança *defeituosa* física ou mental deve ser ajudada” (JANNUZZI, 2012, p. 93). Esses termos denotam um determinismo sobre a pessoa com deficiência, encerrando-lhes em sua condição, além do que a humilha e constrange.

Essa autora nos lembra de que os nomes de algumas instituições diziam muito de como a sociedade percebia as pessoas com deficiência. São exemplo o Instituto dos Meninos Cegos (criado pelo Decreto nº 9 de 24 de novembro de 1889), e o Instituto dos Surdos Mudos do Rio de Janeiro. Na atualidade, não se usa mais denominar uma pessoa surda de *surda muda*, porquanto em sua grande maioria as pessoas surdas emitem sons, logo não são *mudas*. Como substituição, o correto é denominá-las: surdo não oralizado ou simplesmente surdo.

Os termos *incapacitado* e *incapaz* passaram a ser utilizados após as guerras mundiais, atribuídos aos soldados que retornavam para casa com alguma amputação ou incapacidade de desenvolver trabalho. Esses termos foram incorporados pela sociedade, que passou a utilizá-los para designar crianças e adultos que apresentassem alguma deficiência (SASSAKI, 2005).

Com o passar dos anos, e as mudanças de concepção das sociedades, baseadas no respeito à dignidade da pessoa humana, nos movimentos sociais nacionais e internacionais, na

consolidação da democracia, as nomenclaturas sofreram mudanças no sentido de atribuir ênfase à pessoa e seu protagonismo e não mais à sua condição, entendendo que a pessoa com deficiência pode desempenhar quaisquer atividades para as quais ela for capacitada, bastando, portanto que a elas sejam oferecidas condições de mobilidade e acesso de forma igualitária para o conjunto da sociedade.

Como mencionado anteriormente, no ano de 2008 foi publicado o Decreto Legislativo nº186/2008 e o Decreto Executivo nº6949/2009 que ratificaram a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, consolidando nos documentos oficiais a nomenclatura *pessoa com deficiência*.

Segundo Sasaki (2005), esse movimento para a mudança da nomenclatura foi iniciado décadas atrás, com a instituição, pela ONU, de que 1981 seria o “*Ano Internacional das Pessoas Deficientes*”. O autor atribui uma forte influência dessa nomenclatura ao modo como as pessoas passaram a ser vistas: pessoas com direitos e dignidade. Ele narra que mais tarde a própria ONU passou a questionar esse termo, insatisfeita com a ideia que ele transmitia de que a deficiência seria tomada como a essência da pessoa. Contudo o termo representa um avanço significativo no sentido de não mais utilizar a palavra *indivíduo* e sim o substantivo *pessoa*.

O desconforto com o termo levou a mudança para: *pessoas portadoras de deficiência*. Uma tentativa de demonstrar que a pessoa não é essencialmente deficiente, mas que ela tem uma deficiência. O termo foi rapidamente sintetizado para “*portadores de deficiência*”.

Logo surge a crítica ao verbo transitivo direto “portar”, que significa: levar, carregar algo consigo, conduzir. Os críticos a esse termo defendem que uma pessoa não porta uma deficiência, simplesmente pelo fato de que ela não pode deixar de portar, logo ela não *porta*, mas *tem* uma deficiência.

A Constituição Federal de 1988 e todos os documentos oficiais da época utilizam: *pessoa portadora de deficiência*.

Sasaki (2005) continua seu percurso acrescentando que por volta dos anos 1990, começou a ser utilizada a expressão: *pessoas com necessidades especiais*. Foi uma tentativa de mudar a palavra deficiência pela expressão *necessidades especiais*. Não demorou para a expressão ser mudada para: *portadores de necessidades especiais*.

Inicialmente *necessidades especiais* era apenas uma expressão, mas após a Resolução nº 02 do CNE/CEB de 11/09/2001, passou a ser utilizada tanto para pessoa com deficiência, quanto para pessoa sem deficiência.

Outras palavras e expressões começaram a ser utilizadas nessa época, e continuam sendo até os dias atuais como um eufemismo para a palavra deficiência: *crianças especiais, alunos especiais, pacientes especiais*.

A partir da Declaração de Salamanca, o termo “pessoa com deficiência” foi ganhando cada vez mais adeptos e simpatizantes, tanto que no maior evento das organizações de pessoas com deficiência, realizado em Recife no ano 2000, conhecido como “Encontrão”, houve um movimento para conclamar todos a adotarem esse termo (SASSAKI, 2005).

A terminologia atual, adotada nos documentos oficiais brasileiros, apresentada anteriormente, é *pessoa com deficiência*, todavia, como se trata de uma questão histórica que acompanha os avanços e retrocessos da sociedade, novos processos podem promover mudanças nessa expressão.

A seguir, apresentaremos os programas específicos sobre educação especial no ensino superior.

POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL E NA ASSOCIAÇÃO EDUCATIVA EVANGÉLICA

Este segundo capítulo se inicia apresentando a legislação acerca da pessoa com deficiência no Brasil. Falar-se-á sobre os Núcleos de Acessibilidade na Educação Superior, com ênfase no Programa Incluir; apresentar-se-á a IES estudada e como ela vem enfrentando a questão da pessoa com deficiência ao longo de sua história. Por fim, apresentar-se-á o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da IES estudada.

1 Legislação Acerca da Educação Especial

A educação especial foi se consolidando, em termos de legislação, desde as últimas décadas do sec. XX, com alguns avanços e retrocessos, reflexo de uma política que teve pouca participação popular em sua implementação, haja vista a Política Nacional de Educação Especial de 2020 – PNEE, recentemente publicada. Nessa direção, Mantoan (2009) diz que o caráter eminentemente excludente da escola brasileira tem enfrentado dificuldades de diversas ordens para se fazer efetivar a educação especial, como segue:

O sentido dúbio da Educação Especial, acentuado pela imprecisão dos textos legais, que fundamentam nossos planos e propostas educacionais, tem acrescentado a essa situação outros sérios problemas de exclusão, sustentados por um entendimento equivocado dessa modalidade de ensino. Ainda é difícil distinguir a Educação Especial, tradicionalmente conhecida e praticada, da sua nova concepção, quando presente no ensino escolar e complementar à formação dos alunos com deficiência: o atendimento educacional especializado. (MANTOAN, 2009, p.1).

A imprecisão dos textos legais a que Mantoan (2009) se refere tem criado precedentes que impedem a efetivação do AEE, trazendo prejuízos para a permanência desse alunado, à medida que não oferecem as condições para o atendimento das necessidades especiais.

Destacar-se-ão a seguir alguns dos dispositivos legais.

A Política Nacional de Educação Especial, publicada no ano de 1994, que deveria ser um avanço para a garantia do acesso do seu público alvo, na verdade conserva o *status quo* à medida que mantém a responsabilidade da educação da pessoa com deficiência, exclusivamente no âmbito da educação especial.

Essa lei ainda tem um caráter discriminatório ao condicionar que somente poderiam participar de classes comuns do ensino regular aquelas pessoas que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares [...] no mesmo ritmo dos estudantes ditos normais”, Brasil (1994, p. 19), assim reafirma o padrão homogêneo de aprendizagem e participação.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, de 1996, em vigência até os dias atuais, trouxe avanços expressivos para a educação especial, tanto que dedica o Capítulo V para discutir sobre o tema. No artigo 58, a lei inicia definindo a educação especial como modalidade de educação escolar ofertada preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Para que a educação especial seja efetivada, a Lei prevê no parágrafo primeiro do artigo 58 que haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado na escola regular para atender as peculiaridades dos alunos e, como regra, que o atendimento educacional especializado AEE seja prestado em salas comuns da educação regular. Entretanto a lei abre uma exceção quando, em função de condições específicas dos alunos, não for possível sua *integração* em salas comuns, o AEE poderá ser prestado em classes, escolas ou serviços especializados (TIBIRYÇA, 2014).

No artigo 59 da LDB/96, a Lei estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Essa Lei também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Desde a CF-1988 o AEE estava previsto como uma das garantias da educação. O Art. 208 parágrafo III descreve que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de” [...] “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Contudo a redação da Constituição não deixou claro, naquele momento, quais eram as aquisições que o atendimento educacional especializado deveria oportunizar para seus alunos. Assim uma grande questão se coloca: o que significa atendimento educacional especializado?

O fato de o texto da Constituição declarar que o AEE deve *ser ofertado preferencialmente na rede regular* de ensino abre a possibilidade para a manutenção das escolas especializadas que têm atuação exclusiva na educação especial. Outra interpretação é que o AEE pode tanto ser ofertado por um profissional da educação, o professor de AEE, ou

ser oportunizado através apenas da oferta de recursos de tecnologia assistida nas salas de recursos multifuncionais por um profissional de apoio.

Assim, numa tentativa de definir o papel do AEE, foi publicado o Decreto nº 6.571 de 2008. Esse decreto também teve o objetivo de regulamentar o parágrafo único do Art. 60 da LDB que mantinha a mesma redação da Constituição de 1988. Vejamos um trecho do Decreto:

Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar e suplementar à formação dos alunos. (Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, parágrafo 01).

Observa-se que a redação acima ainda não define claramente o papel do AEE. Três anos depois, o governo revoga o Decreto nº 6.571 pelo Decreto 7.611 de 7 de novembro de 2011, que embora defina muitos dos critérios para a oferta do AEE, ainda mantém a possibilidade de interpretação sobre o atendimento especializado.

O Decreto 7.611 foi publicado pela Presidência da República e teve o objetivo de dispor sobre a educação especial e o AEE, regulamentando o já previsto na Constituição Federal de 1988, na Convenção Internacional sobre o direito das pessoas com deficiência, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Tibyriça (2014) descreve que o Decreto traz conceitos e estabelece diretrizes para a educação especial e o AEE, e estabelece ainda o público-alvo da educação especial: pessoas com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento e aquelas com altas habilidades e superdotação.

Entre as diretrizes previstas destacam-se: a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis educacionais sem discriminação, com base na igualdade de oportunidades, e a não exclusão do sistema educacional com base na alegação da deficiência. O Decreto buscou também, semelhante à Convenção Internacional sobre o direito das pessoas com deficiência, garantir o aprendizado ao longo da vida.

Outras importantes contribuições do Decreto 7.611 foram: tratar das adaptações e apoios necessários para que a educação especial se efetive, assegurar também adaptações razoáveis como objetivo para garantir um atendimento individualizado, e garantir os serviços de apoio especializado voltados para a eliminação de barreiras que possam obstruir o processo de escolarização Tibyriça (2014). O conceito de adaptações razoáveis será retomado no tópico que trata sobre o Núcleo de Acessibilidade da IES estudada.

O Decreto segue apresentando seu entendimento acerca do atendimento educacional especializado: “o atendimento educacional especializado, revista na CF e na LDB foi definido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente - art.2º, §1º” (TIBYRIÇA, 2014, p. 40).

Na interpretação do Decreto, esses serviços podem ser prestados de forma complementar e suplementar. Tibyriça (2014) esclarece que no caso de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento o AEE deve ser complementar e permanente, e se limita ao tempo de frequência do aluno às salas de recursos multifuncionais, já para os alunos com altas habilidades ou superdotação ele é suplementar.

Ao usar o termo “complementar”, o entendimento que se tem é o de que o AEE não substitui o atendimento na rede regular de ensino, mas o complementa. Desse modo, o público-alvo dessa política não pode estar inserido apenas em instituições de ensino que prestam o serviço de educação especial, mas também na rede regular de ensino.

O AEE deve integrar a proposta pedagógica da instituição, envolver a família e estar articulado com as demais políticas públicas voltadas para o enfrentamento e superação das deficiências (art.2º, § 2º).

Ainda no art. 3º, o Decreto apresenta seus objetivos, dos quais se destacam: promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades dos estudantes; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular.

Fávaro, Pantojo e Mantoan, (2007 apud SOUZA, 2020, p.53), que abordam o AEE no âmbito da educação superior, asseveram:

...o AEE atua ao complementar ou suplementar o ensino por meio de recursos humanos especializados e recursos materiais que ofereçam acessibilidade aos acadêmicos nos diferentes cursos, orientado no desenvolvimento da pessoa com deficiência, para que esta tenha autonomia na instituição e conseqüentemente na sociedade.

Desse modo, entendemos que o AEE é um dispositivo que garante a permanência e o êxito dos alunos com deficiência no ensino superior à medida que promove o acesso ao currículo através de ações desenvolvidas para atender as singularidades do alunado.

Mantoan e Santos (2010) sintetizam que o AEE deve suprir as necessidades de acesso ao conhecimento no ensino superior em todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à igualdade de oportunidades e participação.

Seguindo o percurso sobre a legislação acerca da educação especial, no ano de 1999, o Governo publica o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº

7.853/89, que dispõe sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”. Observa-se, assim, que foram necessários dez anos para que a Lei fosse regulamentada. Essa lei representou um grande avanço no que diz respeito à consolidação da educação inclusiva, à medida que define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Já no ano de 2001, o Estado brasileiro ratificou a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, através do Decreto nº 3.956/2001. O Decreto afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, e define que a discriminação com base na deficiência é toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.

A Portaria nº 3.284 de 07/11/2003 representa uma conquista para o público-alvo à medida que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para a abertura de processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições de ensino.

No ano de 2003, o Ministério da Educação, MEC, implementa o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”. O programa visava a tornar os sistemas de ensino mais inclusivos, através da formação de gestores e educadores para o atendimento à diversidade, ao atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2004 foi publicado o Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro, que regulamenta a Lei nº 10.048 de 08/11/2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei 10.098 de 19/12/2000 que estabelece normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Outro marco importante foi a aprovação da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, no ano de 2008. O objetivo da Política é garantir o acesso, participação e aprendizagem do alunado com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas regulares, incentivar as escolas a promover respostas às necessidades educativas especiais.

Essa política consolida a educação especial como modalidade transversal desde a educação infantil até a educação superior, garante também o atendimento educacional especializado – AEE em todos os níveis de ensino, desse modo assegura a continuidade da

formação da pessoa com deficiência. Essas medidas são direcionadas à permanência do alunado.

Dentro dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, destaca-se a formação de professores para o AEE, e dos diversos profissionais da educação para a inclusão escolar e a garantia da participação da família e da comunidade na formação dos educandos.

Por fim a Política também desenvolve ações para garantir a acessibilidade arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e nas informações. Essas ações foram pensadas para garantir o acesso desse público aos equipamentos sociais. Souza (2020) sintetiza dizendo que:

Nessa perspectiva, a Educação Especial pode ser considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição dos alunos com deficiência ou outras condições que gerem necessidades específicas, oferecendo diferentes alternativas de atendimento no sentido de remover as barreiras de acesso à formação acadêmica. (SOUZA, 2020, p. 52).

Entendemos que as *diferentes alternativas*, as quais a autora menciona, podem contribuir para a permanência e o sucesso do alunado à medida que enxerga suas particularidades e desenvolve ações direcionadas para suas necessidades específicas.

Em 2013 consolidou-se a publicação do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior – SECADI/SESu-2013. Esse programa estabelece a criação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior – IES, públicas e privadas. No tópico que abordará os Núcleos de Acessibilidade, detalhar-se-á um pouco mais sobre esse assunto.

A Lei 13.146 de 06 de junho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, ou simplesmente, Estatuto da Pessoa com Deficiência, merece destaque por ser um avanço para a comunidade das pessoas com deficiência, porquanto traz definições e princípios importantes para a consolidação dos direitos humanos para esse grupo populacional.

No seu primeiro capítulo, Disposições Preliminares, a LBI define a acessibilidade da seguinte forma:

...possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transporte, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO, Cap. I, Art. 3º, parágrafo I).

Esse conceito de acessibilidade amplia a garantia dos direitos das pessoas com deficiência de participação em condições de igualdade com as pessoas sem deficiência, à medida que também amplia o espectro das acessibilidades para as diversas áreas de atuação da vida humana, tanto no meio urbano como no rural.

Dessa forma a LBI reforça o conceito de deficiência, adotado pelo Estado brasileiro, de que a deficiência está na interação dos impedimentos e as diversas barreiras, e à medida que as barreiras são retiradas, as pessoas com deficiências têm condições de usufruir da participação em igualdade de oportunidade. Esse é o entendimento de que a deficiência não está nas pessoas, mas sim nas barreiras.

Assim, a LBI dedica o parágrafo IV, letra a, b, c, d e, f do Art. 3º para definir quais são essas barreiras, esclarecendo inicialmente que são “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social [...]”.

Outra importante contribuição da LBI ainda no primeiro capítulo é o conceito de *adaptações razoáveis*, trazida no parágrafo VI do Art. 3º:

...adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (LBI, Art. 3º, parágrafo VI).

A exemplo do que Souza (2020) propõe sobre as diversas *alternativas* para atender as necessidades especiais de cada aluno, as *adaptações razoáveis* são ofertadas no sentido de atender as necessidades específicas do público-alvo, concedendo-lhes oportunidades de participação em igualdade com as demais pessoas da sociedade.

O capítulo IV é dedicado ao direito à educação. O Art. 28, parágrafo III trata de assegurar o projeto pedagógico que institucionalize o AEE e das adaptações razoáveis e serviços que garantam o pleno acesso ao currículo em igualdade de condições. O Parágrafo XI trata sobre a formação de professores para o AEE, tradutor intérprete de Libras e profissional de apoio. O parágrafo XIII aborda sobre o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica sempre destacando que a pessoa com deficiência deve gozar de igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.

O parágrafo XVII trata de assegurar o profissional de apoio escolar. Esse profissional atende a todas as necessidades do aluno, que extrapolem as adaptações razoáveis, curriculares e das acessibilidades, para garantir a plena participação do aluno que dele necessitar. Um exemplo é o apoio para que um aluno com tetraplegia possa acessar seu material escolar, escrever ou digitar, ter suas necessidades de alimentação e ou higiene atendidas.

A lei garante ainda acessibilidade aos processos seletivos: atendimento preferencial nas dependências das IES; provas em formatos específicos para atender as necessidades especiais; disponibilidade de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequadas; dilação do tempo conforme demanda apresentada pelos candidatos, entre outros.

Desse modo, a LBI trata de garantir desde o acesso, à permanência e a aprendizagem do seu público alvo.

O ano de 2020 trouxe uma reformulação na política de educação especial. No dia 30/09/2020 foi publicado o Decreto nº 10.502, estabelecendo a nova *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* – PNEE.

O texto traz em seu bojo princípios, diretrizes e serviços bastante controversos e em dissonância com o que vinha sendo desenvolvido no país em termos de educação inclusiva, causando reações negativas de segmentos organizados da sociedade e de parlamentares.

O primeiro ponto a destacar está no Art. 2º parágrafo I, que estabelece que a educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Deixando de ser uma modalidade transversal e passando a ser uma modalidade da educação escolar, configura-se retrocesso ao segregar os alunos com deficiência em escolas especiais e, conseqüentemente, impedir o convívio dos educandos com deficiência e sem deficiência. Esse convívio plural é essencial para uma formação cidadã baseada no respeito às diferenças e na diversidade, o Conselho Regional de Psicologia do Paraná corrobora dizendo que “favorecia a convivência com as diferenças e beneficiava toda comunidade educativa, não somente as pessoas com deficiência, incentivando a criação de metodologias em favor do processo de ensino e aprendizagem para todos os sujeitos” (CRP-PR, 2020, p. 01).

Ao contrário da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que objetivava a participação do seu público-alvo em escolas regulares, essa nova PNEE estabelece, em seu capítulo V, que trata dos Serviços e dos Recursos da Educação Especial, escolas especializadas, centros de AEE, classes especializadas. Todos esses serviços remetem à segregação e exclusão do alunado e vai de encontro à legislação vigente, bastante debatida neste trabalho.

Embora o site do Ministério da Educação – MEC apresente o documento: *Relatório Descritivo das Contribuições da Consulta Pública Sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida de 2018*, permanece a suspeição de que não houve debate suficiente com as organizações das pessoas com deficiência bem como

pesquisadores e Instituições que historicamente trabalham e luta por essa causa, conforme argumenta Hashizume (2020).

Essa PNEE de 2020 foi elaborada num contexto permeado pelo obscurantismo e redução dos direitos sociais que amplia as desigualdades de classe e segregam grupos já marcados historicamente. Mantoan (2009) assevera:

Temos o dever de oferecer escola comum a todos os alunos, pois a escola especial os inferioriza, discrimina, limita, exclui, mas também de garantir-lhes um atendimento educacional especializado paralelo, complementar, de preferência na escola comum, para que não sejam desconsideradas as especificidades de alguns aprendizes, quando apresentam alguma deficiência. (MANTOAN, 2009, p. 2).

O AEE ofertado nas escolas comuns reforça o convívio das diferenças, tão necessário para a formação cidadã de indivíduos que respeitam, aprendem juntos, e se desenvolvem em direção a uma sociedade mais justa.

2. O Programa Incluir e os Núcleos de Acessibilidade

O Programa Incluir é uma ação afirmativa. Essas ações tem o objetivo de corrigir situações de discriminação e ou desigualdades que acometem determinados grupos através de medidas sociais, econômicas, políticas ou culturais (MOEHLECKE, 2002).

O Programa tem seu foco na permanência e no êxito dos alunos com deficiência no ensino superior. É a partir da elaboração das estratégias de aplicação do Programa dentro de cada IES, que se tem a possibilidade de garantir o desenvolvimento das potencialidades e reduzir a evasão desses alunos, na medida em que suas necessidades educativas são atendidas e os torna incluídos no ambiente acadêmico.

Mantoan (2010) pontua que a educação especial no ensino superior está a serviço, além do acesso e da permanência, também da participação efetiva do alunado, desde o ingresso através do processo seletivo até à promoção de recursos e serviços que venham garantir acessibilidade aos espaços e ao conhecimento.

O *Documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior* (SECADI/SESU, 2013) propõe que, inicialmente, seja estabelecida a política de acessibilidade da IES, considerando suas particularidades e objetivos, e que essa política seja transversal e considere as dimensões do ensino, da pesquisa, e da extensão “a partir desse programa, a formalização e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade dentro das Universidades torna-se fundamental” (SOUZA, 2020, p. 52).

O objetivo central do Programa é assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, esses objetivos são fundamentados nos princípios e diretrizes da

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006) e nos Decretos nº 186/2008, nº 6.949/2009, nº 5.296/2004, nº 5.626/2005 e nº 7.611/2011.

Para atingir seu objetivo principal, o Programa Incluir fomenta a criação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais, “os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica” (BRASIL, 2013).

A implantação desse programa ocorreu de forma paulatina. A primeira fase se iniciou no ano de 2005 e foi até o ano de 2011. Nesse período o MEC lançou os editais direcionados às Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, objetivando direcionar recursos orçamentários para apoiar a implementação de ações de acessibilidade. Até aquele momento as IES não eram obrigadas a criar Núcleos de Acessibilidade, embora o Decreto nº 5.626/2005 Art. 24º já tratasse da obrigatoriedade:

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

A partir do ano de 2013, o MEC ampliou essa obrigatoriedade, fazendo cumprir o que já estava previsto na lei, contudo o recurso financeiro para a implantação dos Núcleos continuou sendo direcionado apenas para as IFES (BRASIL, 2013).

Castro e Almeida (2014) pontuam que desde a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, já vinham sendo efetivadas medidas na direção da inclusão no ensino superior:

Essas 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 devam ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p.11)

Todas essas dimensões de acessibilidade pontuadas pela Política foram posteriormente assimiladas pelo Programa Incluir e passaram a ser de responsabilidade dos Núcleos de Acessibilidade dentro das IES.

No documento “Instrumento de Avaliação Institucional Externa” (2014), que subsidia os avaliadores do INEP nos processos de credenciamento e credenciamento de instituições de ensino superior, as condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e a proteção dos direitos das pessoas com TEA passam a compor os

requisitos legais e normativos para todas as IES, sendo que a responsabilidade de executar as ações fica a cargo dos Núcleos de Acessibilidade.

Os requisitos legais e normativos eram, na época, de caráter obrigatório e no caso específico abrangiam as dimensões de acessibilidade: arquitetônica; para pessoa com TEA; nas comunicações; pedagógica e atitudinal; sendo assim eles não faziam parte do cálculo do conceito de avaliação (BRASIL, 2014).

Com o intuito de orientar os avaliadores do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis) sobre a avaliação dos requisitos legais e normativos obrigatórios para credenciamento e credenciamento de IES, foi publicada a Nota Técnica DAES/INEP nº 025/2015. A Nota descrevia criteriosamente os dezoito itens que compunham os requisitos e que deveriam ser cumpridos pelas instituições, e observados pelos avaliadores.

No final do ano de 2017, foi publicado o “Instrumento de Avaliação para cursos de Graduação, Presenciais e à Distância – Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento” (2017), e nesse novo instrumento os requisitos de acessibilidade foram distribuídos dentro das três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial, e infraestrutura.

Desse modo as dimensões de acessibilidade contempladas no documento passaram a compor o cálculo do conceito de avaliação da IES, diferentemente do que era previsto no Instrumento de Avaliação de 2014, assim consolidando a garantia dos direitos da pessoa com deficiência e mobilidade reduzida, contudo as dimensões atitudinal e nas comunicações não tiveram a mesma ênfase das demais acessibilidades.

No que diz respeito à acessibilidade atitudinal, o novo instrumento não fez menção específica, e na dimensão “acessibilidade nas comunicações” ele trata de forma genérica.

Esses constantes avanços e retrocessos denotam a fragilidade das políticas educacionais de caráter inclusivo brasileiro, que carecem de amadurecimento, assim entendemos ser cada vez mais importante o papel social da universidade na consolidação da educação inclusiva no ensino superior, e a esse respeito Reis (2013) pondera:

A implementação de políticas públicas voltadas para tais questões, portanto, passa, inevitavelmente, pela influência na relação e envolvimento da universidade com o meio social, considerando seu caráter histórico e dialético na teia social. (REIS, 2013, p. 189)

O processo de implantação das políticas públicas é marcado por disputas e interesses, assim a universidade, enquanto instituição histórica, deve se afirmar como um espaço aberto à inclusão e à diversidade, promover a discussão da temática, fomentar pesquisas, e fortalecer a luta junto à sociedade civil organizada.

Veremos a seguir a história da Associação Educativa Evangélica - AEE e o trabalho que tem desenvolvido pela inclusão.

3 Histórico da Associação Educativa Evangélica - AEE

A Associação Educativa Evangélica – AEE, Mantenedora do Centro Universitário de Anápolis - UniEvangélica foi fundada em 31 de março de 1947, por um grupo de missionários e líderes evangélicos, liderado pelo Reverendo Arthur Wesley Archibald, com a tarefa fundamental de contribuir para a educação e a formação de crianças, jovens e adultos da região Centro-Oeste do Brasil, “fundamentada em princípios cristãos, e tem como missão promover, com excelência, por meio do ensino nos diferentes níveis, da pesquisa e da extensão, buscando a formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável” (RIBEIRO; MATOS; MENDES, 2019, p. 159).

A AEE é uma instituição confessional, de caráter interdenominacional – formada pelas seguintes denominações: Igreja Crista Evangélica; Igreja Batista; Igreja Metodista; Igreja Presbiteriana do Brasil e Igreja Presbiteriana Independente. A Instituição fundou escolas em várias cidades do Estado de Goiás.

No nível básico, fundou o Colégio Couto Magalhães, em Anápolis; o Colégio Álvaro de Melo, em Ceres; o Educandário Nilzo Risso, a Escola Luiz Fernandes Braga Júnior, o Normal Regional e o Sítio de Orientação Agrícola, em Cristianópolis; tendo estes últimos sido desativados, ao longo do tempo.

Durante a década de 1960, no contexto da interiorização do desenvolvimento provocado pela transferência da capital federal para a Região Centro-Oeste, e a partir da abertura propiciada pelo governo federal para o credenciamento de novas Instituições de Ensino Superior, a AEE criou sua primeira faculdade. Assim, em 27 de fevereiro de 1961, o Conselho Federal de Educação autorizou o funcionamento da Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão – FFBS, que oferecia na época os cursos de Licenciatura em Letras, História, Geografia e Pedagogia (RIBEIRO; MATOS; MENDES, 2019).

Nos anos que se seguiram, a AEE continuou a expansão, criando Faculdades que continuam funcionando até os dias atuais, a exemplo da Faculdade de Direitos de Anápolis – FADA, no ano de 1969, e a Faculdade de Odontologia, em 23 de novembro de 1971 que, naquela época, se chamava Faculdade de Odontologia João Prudente (RIBEIRO; MATOS; MENDES, 2019).

A Faculdade de Filosofia do Vale do São Patrício foi criada em 1976, na cidade de Ceres, com os cursos: Letras e Pedagogia. No ano de 1993, as Faculdades criadas até então foram transformadas em Faculdades Integradas da Associação Educativa Evangélica.

No final da década de 1990, as Faculdades Integradas ampliaram as instalações e a oferta de novos cursos, incluindo: Ciências Contábeis, em Ceres; Administração, Educação Física e Enfermagem, em Anápolis. No ano de 2002, foi criado o curso de Fisioterapia, sendo também ampliada nesse ano a oferta do número de vagas para o curso de Educação Física e Direito.

No ano de 2004, seguindo o planejamento da AEE, as Faculdades Integradas da Associação Educativa Evangélica foram credenciadas como Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA, por meio da Portaria Ministerial de nº 628, publicada no D.O.U nº 52, de 16 de março de 2004, representando um grande avanço para a região, considerando ser o primeiro Centro Universitário de Anápolis (RIBEIRO; MATOS; MENDES, 2019).

O credenciamento do Centro Universitário possibilitou a ampliação da oferta de cursos, assim, nesse mesmo ano, foi criado o curso de Sistemas de Informação, e em 2005 os cursos de Ciências da Computação, Farmácia e Licenciatura em Biologia. Em 2008, novos cursos foram criados: Medicina e Engenharia Civil, além dos Cursos Superiores de Tecnologia: Gastronomia; Gestão Financeira; Produção Sucroalcooleira; Radiologia e Redes e Computadores, PDI (2014).

O planejamento de expansão da AEE continuou sendo implantado. Em 2006 a AEE adquiriu a Faculdade Raízes, em Anápolis, que oferecia o curso de Direito. Em 2007, criou a Faculdade Evangélica de Goianésia, a Faculdade de Ciências e Educação de Rubiataba, a Faculdade de Ceres e a Faculdade de Jaraguá. Em 2012, fundou o Colégio Couto Magalhães de Goianésia.

No ano de 2005, o Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA inicia a oferta da modalidade de Educação à Distância, e cria o Núcleo de Educação à Distância – NEAD com, inicialmente, curso de extensão e seminários. No ano de 2009, o MEC expande as possibilidades da oferta de cursos não presenciais, então, através da Portaria 4.059 de 2004, estabelece que as instituições de ensino superior possam introduzir, na organização pedagógica curricular de cursos superiores, a oferta de disciplinas integrantes do currículo na modalidade semipresencial. Inicia-se, dessa maneira, a oferta dos 20% da carga horária dos cursos reconhecidos, nessa modalidade. Com essa prerrogativa legal, a AEE criou, em junho de 2012, a Coordenação de Educação à Distância, que mais tarde se transformou em Diretoria de Educação à Distância.

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI de 2014-2018 declara que o Centro Universitário de Anápolis atua, estrategicamente, por meio de uma gestão inovadora e compartilhada. Assim, redefine prioridades, a fim de viabilizar sua missão e, desse modo, participar efetivamente do processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da região, conforme consta no PDI (2014).

O Centro Universitário de Anápolis – UniEvangélica possuía, na época da coleta dos dados, 32 cursos de graduação presenciais, três cursos de Pós-Graduação *Stritu Senso*, sendo um Doutorado e dois Mestrados, diversos cursos de Pós-Graduação *Latu Senso*, Cursos de graduação EAD, Cursos Livres presenciais e EAD, a e UniAPI – Universidade aberta da pessoa Idosa, somando mais de 13 mil alunos.

Esse breve relato finaliza, registrando a transformação do Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA em **Universidade Evangélica de Goiás – UniEVANGÉLICA**, ocorrido em 27 de maio de 2021, através da portaria ministerial nº 351.

4 Atendimento à Pessoa com Deficiência na Instituição

A partir do levantamento histórico da AEE, percebeu-se que a questão da acessibilidade e inclusão esteve presente mesmo antes de ser uma obrigação legal. Observamos que na construção do prédio principal da Instituição, construído na década de 1960, já continha em seu desenho original uma rampa de acesso lateral que permitia o trânsito de pessoas com algum tipo de necessidade de mobilidade. Esse fato chama atenção por representar uma preocupação com a mobilidade, em tempos onde não havia legislação acerca do tema. Durante a realização dessa pesquisa, verificou-se que essa rampa passou por adequações, para atender a NBR 9050:2015, que trata sobre acessibilidade arquitetônica.

No levantamento histórico da Instituição, foi lido o artigo: “A Evangélica sem barreiras: Uma Universidade para todos”. Ele relata a história da criação do *Núcleo de Inclusão Social*, departamento criado no ano de 2002, a partir da necessidade de atender às demandas sociais e de inclusão motivadas pela ampliação da estrutura física e da oferta de novos cursos.

O Núcleo era ligado à Coordenadoria de Extensão e Ações Comunitárias e tinha como um dos objetivos promover a acessibilidade para pessoas com deficiência e mobilidade reduzida (PROGRAMA DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO, 2017).

No ano de 2003, por solicitação da Mantenedora, aquele Núcleo realizou uma avaliação de todas as edificações do campus, objetivando melhorar as condições de

acessibilidade. A iniciativa de fazer o levantamento das condições arquitetônicas já demonstrava, segundo Mello e Campos (2003), “vontade política manifestada pela AEE em promover a pessoa humana na sua integralidade.” O relatório produzido pelo Núcleo, após o levantamento das condições de acessibilidade, apresentou diversas propostas para o aprimoramento da Instituição nesse quesito, que foram sendo paulatinamente implantadas.

A política de educação inclusiva da Instituição era, naquele momento, de responsabilidade do Núcleo de Atendimento ao Discente – UniATENDER. Por meio do *Programa de Atenção ao Discente Portador de Necessidades Especiais*. O UniATENDER promovia ações de inclusão da pessoa com deficiência, desde o processo seletivo, em que ao candidato com necessidades especiais eram dispensados tratamentos diferenciados, dentro do princípio de diferenciar para respeitar as desigualdades (lei 7.853, de 24/10/1989).

Desde o ano de 2003, a Comissão de Processo Seletivo – CONCEL (órgão absorvido pela Pró-reitora Acadêmica em meados do ano de 2019) oferecia, no ato da inscrição, oportunidade do candidato identificar sua necessidade especial, possibilitando à Comissão providenciar os suportes necessários, tais como: a ampliação das provas, disponibilização de tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e equipe qualificada para a correção das provas dos alunos surdos – atendendo às singularidades da escrita desse candidato, Programa de Acessibilidade e Inclusão (2017).

Ao discente aprovado no processo seletivo e matriculado, o Centro Universitário de Anápolis/UniEVANGÉLICA disponibilizava através do UniATENDER, tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS para aulas e outras atividades acadêmicas.

O Programa UniVIDA, do UniATENDER, mantinha também encontros dos grupos especiais conforme cada categoria de deficiência. Naqueles encontros, promoviam-se discussões, registros de reivindicações, e era feito o encaminhamento aos departamentos competentes. Outra ação do UniVIDA era a realização de seminários, fóruns e cursos de LIBRAS para o corpo docente e administrativo. Eram oferecidos atendimentos diários com profissionais da área social, psicológica, jurídica e religiosa.

Também se disponibilizava tradução em LIBRAS nos eventos realizados nos auditórios da Instituição, sempre que houvesse pessoa que utilizava LIBRAS como forma de comunicação.

Percebeu-se que a Mantenedora e o Centro Universitário de Anápolis vinham desenvolvendo ações de inclusão mesmo antes de se tornarem obrigatórias. Assim, a Instituição cumpria seu papel social, de contribuir para a inclusão da pessoa com deficiência e

mobilidade reduzida no ensino superior, bem como ao mundo do trabalho e as demais pessoas que transitam diariamente pelos espaços da IES (PDI, 2014).

5 Núcleo de Acessibilidade e Inclusão do Centro Universitário de Anápolis

Resgate histórico

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão foi criado a partir da necessidade de ampliação dos serviços ofertados pela Mantenedora (AEE), e adequação à legislação vigente naquela época. Instituído pela Resolução do Conselho Acadêmico Superior - CAS nº 13, de 21/06/2017 (Apêndice nº 03), de acordo com o estabelecido nos Artigos 205, 206 e 208 da Constituição Federal de 1988, a NBR ABNT 9050/2004, além dos decretos e leis que disciplinam sobre o tema. O Núcleo era ligado à época à Assessoria de Infraestrutura Pedagógica e Meio Ambiente, da Pró-reitora Acadêmica.

De acordo com o Art. 2º da Resolução de sua criação, estabeleceu-se que o Núcleo deveria:

[...] elaborar as Políticas de Acessibilidade e um Plano (Projeto) de Acessibilidade e Inclusão Institucional, um Manual de Acessibilidade e oferecer serviços e equipamentos de tecnologia assistiva para pessoas com deficiência. (RESOLUÇÃO CAS Nº 13 DE 21/07/2017).

Assim verificou-se que o primeiro documento elaborado após a criação formal do departamento foi a minuta do Programa de Acessibilidade. Após isso a Reitoria publicou a Portaria nº 12 de 03 de agosto de 2017 (Apêndice 08), designando uma Comissão de Avaliação e Proposição do Programa de Acessibilidade e Inclusão, composta por representante do UniATENDER, do Laboratório de Visão Aumentativa e Alternativa, do Curso de Fisioterapia, e da Pró Reitoria Acadêmica.

Ficou estabelecido pela portaria que a comissão teria o prazo de trinta dias para realizar o trabalho. Mediante levantamento dos registros do Núcleo, verificou-se que aconteceram dois encontros - marcados para os dias 08/08 e 22/08, objetivando a leitura, discussão e deliberações.

Nesses dois encontros, foram levantadas propostas de alteração, e elaborado o Relatório de Avaliação do Programa de Acessibilidade e Inclusão, finalizado em 24/08/2017, no qual foram relatadas as alterações e propostas feitas no documento final. Foram sugeridas propostas nas dimensões de acessibilidade pedagógica, das comunicações e arquitetônica, com os seguintes destaques:

- Inserir as dimensões “ensino, pesquisa e extensão” no âmbito de atuação do Núcleo;
- Orientar os cursos sobre a aplicação de estratégias metodológicas apropriadas e utilização de recursos didáticos diferenciados que atendam às necessidades do processo de ensino e aprendizagem;
- Inserir a temática da acessibilidade pedagógica no “Seminário de Práticas Docentes” e de forma transversal nos demais eventos da Instituição;
- Fomentar a oferta de curso de formação continuada para docentes com a temática da inclusão de aluno com deficiência no ensino superior e educação inclusiva;
- Promover “acessibilidade web” no site institucional, para cegos, pessoas com baixa visão, daltônicos, surdos, pessoas com pouca ou nenhuma destreza manual e sem deficiências garantindo a usabilidade de todos os usuários;
- Transmitir nos telões interpretação de LIBRAS e de articulador orofacial nos grandes eventos da Instituição (Colação de Grau, Com VocAÇÃO⁶ e demais);
- Inserir janela de LIBRAS nos vídeos institucionais;
- Disponibilizar cadeira para obeso e espaço para cadeirante devidamente sinalizado nos grandes eventos da instituição e nos demais auditórios; (RELATÓRIO DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO, 2017, P. 03).

Após a finalização do trabalho da Comissão, a minuta foi encaminhada para a Reitoria, sendo aprovado em reunião do Conselho Acadêmico Superior o Programa de Acessibilidade e Inclusão do Centro Universitário – PAI, através da Resolução CAS nº 65-17 de 19/09/2017 (Apêndice 06), onde estabelece que:

Art. 1º O Programa de Acessibilidade e Inclusão, do Centro Universitário de Anápolis, caracteriza-se como um projeto em contínua revisão, sob a responsabilidade do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, Núcleo vinculado à Pró Reitoria Acadêmica – PROACAD.

Art. 2º Núcleo de Acessibilidade e Inclusão responde pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, bem como colaboradores e pessoas da comunidade que utilizam os espaços e serviços da instituição, eliminando barreiras arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade e inclusão e garantindo o acesso da pessoa com deficiência ao ensino superior. (RESOLUÇÃO CAS Nº 65, 2017, p. 01).

O Programa deveria estar alinhado com as mudanças da legislação bem como dos contextos internos da instituição, por esse motivo deveria estar em contínua revisão. O que reflete também na necessidade de que a equipe multiprofissional seja comprometida com o processo de mudança e evolução do departamento.

⁶ Evento semestral direcionado para a comunidade acadêmica, promovido pela Capelania Institucional.

Posto isso, do dia 20/09/2017, registramos que aconteceu a inauguração das instalações do Núcleo de Acessibilidade e aprovação da Política de Acessibilidade e Inclusão, em uma cerimônia que contou com as presenças do Chanceler da AEE, de gestores do Centro Universitário, acadêmicos e convidados (Fotos - Apêndice 09), também aconteceu a assinatura do Termo de Compromisso da Mantenedora e da Gestão do Centro Universitário em acompanhar a efetivação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (Apêndice 04). Avalia-se a assinatura do termo como positiva, no sentido de que garantiria ao departamento o envolvimento institucional necessário para a realização das ações que deveriam ocorrer, ato contínuo, àquela inauguração formal.

A data escolhida foi em alusão ao dia 21 de setembro, em que é celebrado o *Dia Nacional de Luta da Pessoa Com Deficiência*. A programação aconteceu no período da manhã, e logo depois as instalações foram abertas para visita guiada. Turmas de alunos do Colégio Couto Júnior, além da comunidade acadêmica, visitaram o ambiente, no qual puderam participar de oficinas de vivência em deficiência, e experimentar equipamentos de tecnologia assistiva, a exemplo do *scanner* de voz e *ragletes* para escrita em braile (Fotos – Apêndice 09).

Assim, o Núcleo deu início aos seus trabalhos de atendimento aos acadêmicos e colaboradores com deficiência e ou necessidades educacionais especiais, tendo como objetivo principal atender ao objetivo geral do Programa de Acessibilidade e Inclusão:

Garantir o acesso e a permanência, com sucesso, da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, quer acadêmico, colaborador ou pessoa que utiliza os espaços e serviços da IES, com segurança e qualidade, garantindo-lhe o pleno exercício de sua cidadania, considerando como seus pilares o ensino, a pesquisa e a extensão. (PAI, 2017, p. 09)

Compreende-se que esse objetivo geral tem foco na permanência e êxito do público alvo, no entendimento de que à medida que as necessidades especiais são atendidas e os direitos garantidos, as pessoas com deficiência conseguem dedicar esforços em suas conquistas pessoais, quer seja nos estudos, na carreira profissional ou para usufruir dos serviços prestados à comunidade.

Nos dias que se seguiram, e até o início do mês de abril de 2018, o Núcleo funcionou no piso I do Bloco B2. No final do mês de março foram finalizadas as montagens dos equipamentos nas novas instalações situadas na Biblioteca Central. No dia 19 de abril de 2018, aconteceu a mudança efetiva e início dos atendimentos no novo espaço (Fotos – Apêndice 09).

O local escolhido para abrigar o Núcleo foi estratégico, no sentido de ser um ambiente utilizado por alunos de todos os cursos, sendo também em um prédio de fácil localização para as demais pessoas que utilizam os espaços e serviços do Centro Universitário.

Importante registrar também o papel da Comissão de Acessibilidade e Inclusão, no processo de implantação do Núcleo. Ela foi criada Pela Portaria nº 52 de 12/12/2017, e teve o objetivo de acompanhar a implantação do Núcleo, levantar demandas e propor ações para efetivar a Política de acessibilidade, bem como melhorar as condições de acessibilidade dos espaços. A Comissão se reunia uma vez por mês para avaliar as atividades e serviços e dar encaminhamentos para as demandas identificadas.

A Comissão foi formada por membros de alguns departamentos da AEE, representante dos colaboradores e discentes com deficiência, além de membros externos a exemplo do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência e da Superintendência Regional do Trabalho e do Emprego de Goiás. Acredita-se que o papel de cada membro foi importante, considerando a diversidade de formação, assim poderiam contribuir a partir da perspectiva de suas atuações.

Na Ata da primeira reunião da comissão, realizada em 28/02/2018, destaca-se a fala do Assessor de Infraestrutura Pedagógica que incentivou os membros da Comissão a terem um olhar crítico para as questões de acessibilidade e inclusão no Campus, e o desafio de o Núcleo se firmar como um departamento não só propositivo, mas executivo e promotor dos direitos humanos.

Ainda na primeira Ata, destaca-se também o relato da Coordenadora do Núcleo, que discorreu sobre o projeto de sinalização acessível que estava sendo implantado no Campus, além de pontuar que o departamento iria passar por uma fase de expansão, com a implantação da sala de Recursos Multifuncionais, equipada com tecnologia assistiva.

Observam-se, ainda, algumas sugestões dos membros da Comissão: criação de uma subcomissão para visitas às praças de alimentação do Campus, objetivando levantar as condições de acessibilidade; a criação de um meio de comunicação entre o Núcleo e os alunos com deficiência, para aproximar o público das ações propostas pelo departamento; a divulgação das oportunidades de serviços oferecidos para as pessoas com deficiência dentro do Campus; a publicação da Bíblia (disponibilizada pela Mantenedora) em áudio, braile e demais meios comunicação alternativa.

Das atribuições e responsabilidades do Núcleo, destacam-se:

- Realizar levantamentos das condições de acessibilidade arquitetônica dos espaços do campus;
- Fazer a interface com os cursos e serviços da Instituição, objetivando atender as demandas por acessibilidade;
- Fazer o levantamento e os memoriais das condições de acessibilidade arquitetônica, dos espaços utilizados pelos acadêmicos com deficiências, dos cursos e acompanhar as adequações;
- Atendimento dos acadêmicos, colaboradores e membros da comunidade que apresentam alguma necessidade especial ou demanda por acessibilidade;
- TEA (Acompanhar o programa junto ao Curso de Psicologia);
- Atendimento e Ajuda Técnica na Sala de Recursos Multifuncionais;
- Responder demandas oriundas da Ouvidoria, CPA, Uni Atender, da Comissão de Acessibilidade (Colaboradores e Técnicos);
- Responder os processos de acadêmicos, abertos na Secretaria Geral;
- Avaliar e emitir parecer dos colaboradores com deficiência em situação de remanejamento;
- Realizar visitas técnicas para o acompanhamento das condições de acessibilidade nos locais.

Essas atribuições levam a inferir que o departamento tinha uma atuação expressiva dentro da instituição e que desenvolvia ações que extrapolavam o escopo das atribuições legais dos Núcleos de Acessibilidade, a exemplo de “avaliar e emitir parecer dos colaboradores com deficiência em situação de remanejamento”. Essa ação mostra que também os colaboradores se beneficiavam dos serviços ofertados pelo Núcleo.

6. Programa de Acessibilidade e Inclusão – PAI e as ações do Núcleo

O PAI (2017) contemplava as cinco dimensões de acessibilidade previstas no documento Referências de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (2013), que são: acessibilidade atitudinal; acessibilidade arquitetônica; acessibilidade metodológica (também conhecida como acessibilidade pedagógica); acessibilidade nas comunicações e acessibilidade à pessoa com espectro autista - TEA. Para cada dimensão de acessibilidade o PAI (2017) apresentou um plano de ação, levando em consideração as normas e leis de cada área.

Antes de se falar sobre as dimensões de acessibilidade, é importante entender o conceito de adaptações razoáveis, dado pela LBI, no Cap. I, Art. 3º parágrafo VI, como segue:

Adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência

possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais. (BRASIL, 2015, p.07).

Esse conceito consta do ordenamento jurídico brasileiro desde o ano de 2007, quando o país passou a ser signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, sendo então um direito fundamental. Ele garante ao seu portador que ajustes que não constam em leis ou normas, mas que possam permitir-lhes igualdade de condições, sejam disponibilizados.

Acerca da dimensão “Acessibilidade para pessoa com TEA”, o Centro Universitário já havia instituído naquele período o “Programa de Atendimento Educacional Especializado a Alunos com Transtorno do Espectro Autista – PAEE-TEA”, pela Resolução CAS nº 09 de 21/06/2017. O programa foi elaborado pela Liga Acadêmica de Estudos em Condutas e Comportamentos Humanos (LAECCH) do Curso de Psicologia, que ficou responsável pela execução, e o Núcleo pelo acompanhamento das ações.

Entre as propostas de ação do PAEE-TEA destaca-se como mais relevante o acompanhamento especializado para o aluno – o professor tutor. Esse acompanhamento seria realizado por um dos professores do curso que, entre outros requisitos, deveria ter a aprovação do discente.

O professor tutor era responsável por atender os alunos em suas necessidades especiais, no período das aulas bem como no contraturno, providenciando as adaptações razoáveis e as flexibilizações para garantir o acesso do aluno ao currículo e ao convívio acadêmico.

Uma das adaptações razoáveis oferecidas que se destacam, promovida pelo PAEE-TEA e aprovada e acompanhada pelo Núcleo de Acessibilidade, foi garantir que uma turma do curso de Psicologia utilizasse a mesma sala de aula, do primeiro ao terceiro período (época em que foi realizada esta pesquisa), em razão de haver uma aluna com TEA. Essa adaptação foi oportunizada para minimizar o desconforto que a aluna teria ao trocar de sala, andar e ou bloco. No Centro Universitário, as turmas mudam de sala em cada período cursado.

Na dimensão “Acessibilidade arquitetônica”, o Núcleo acompanhou o levantamento das condições de acessibilidade do campus e as adequações dos espaços que careciam de reformas e adaptações para atender aos preceitos da NBR 9050 - Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos aos preceitos do desenho universal, que atendem não só à pessoa com deficiência, mas a todos, de forma simples e intuitiva (PAI, 2017).

Todas as edificações do Centro Universitário são dotadas de rampas com corrimão, ou elevador, sanitários e bebedouros acessíveis, rotas acessíveis interligando os prédios, totens

com braile nas áreas de maior fluxo de pessoas, placas de braile nos corrimões, nos sanitários e nos departamentos de maior fluxo, assentos prioritários sinalizados, nas áreas de atendimento ao público, guichês de atendimento prioritário, piso tátil, entre outros recursos, (registro fotográfico – Apêndice 09) (PAI, 2017).

Essas ações foram elaboradas tendo como premissa que:

acessibilidade arquitetônica é um direito básico das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, e no que diz respeito ao espaço escolar, é a garantia de que todas as outras dimensões de acessibilidade possam ser asseguradas na medida em que, somente após acessar os espaços físicos de uma instituição, a pessoa pode experimentar as demais dimensões. (PAI, 2017, p. 21).

Assim, pensar um espaço arquitetonicamente acessível é fundamental para o exercício da cidadania e a efetivação das políticas públicas educacionais, em especial as políticas educacionais de caráter inclusivo.

A acessibilidade pedagógica teve como referência a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que vem estabelecer os parâmetros para a materialização da educação especial, como modalidade de ensino transversal a todos os níveis de ensino, integrando a proposta político-pedagógica dos cursos, possibilitando assim a participação das pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida nos espaços acadêmicos garantindo-lhes o direito ao convívio escolar, de forma digna, participativa e não discriminatória (PAI, 2017).

Nesse aspecto, foi elaborado um conjunto de ações articuladas, com o objetivo de favorecer o processo de aprendizagem, visando à autonomia e ao protagonismo desse público:

- Institucionalizar o Atendimento Educacional Especializado - AEE;
- Disponibilizar Sala de Recursos Multifuncionais;
- Realizar acompanhamento pedagógico aos alunos;
- Orientar os cursos sobre a aplicação de estratégias metodológicas apropriadas e utilização de recursos didáticos diferenciados que atendam as necessidades do processo de ensino e aprendizagem;
- Adquirir, desenvolver e disponibilizar materiais didático-pedagógicos e bibliográficos acessíveis (ex. gravações em libras e audiodescrição), conforme demanda identificada e ou solicitada;
- Fomentar projetos de pesquisa e extensão (PIBIC-PIBID Estágio Supervisionado etc.) sobre conteúdos disciplinares e questões pedagógicas de inclusão escolar e acessibilidade na educação superior, nos cursos de graduação da IES;
- Disponibilizar recursos óticos para ampliação de imagens;
- Disponibilizar intérprete de LIBRAS conforme demanda solicitada e ou identificada;
- Inserir a temática da acessibilidade pedagógica no “Seminário de Práticas Docentes” e de forma transversal nos demais eventos da Instituição;

- Promover curso de formação continuada para docentes com a temática da inclusão de aluno com deficiência no ensino superior e educação inclusiva (PAI, 2017, p. 23).

Essas ações representaram um movimento em direção ao novo paradigma da educação no âmbito a IES. A institucionalização do AEE através do professor tutor para o aluno com deficiência representa um avanço para ambos, aluno e instituição, porquanto o aluno tem a possibilidade de êxito em seus estudos e a instituição, por sua vez, cumpre os requisitos legais e sua missão institucional.

Outra ação digna de destaque foi a *interface* do Núcleo com o Curso de Psicologia, através do Laboratório de Psicologia para a Inclusão, oportunizando espaço para a realização de estágio na disciplina ‘Psicologia para a Inclusão’. O estágio proporcionou atendimento psicológico aos alunos e colaboradores com deficiência que estavam em atendimento no Núcleo de Acessibilidade e que demandavam por atendimento Psicológico.

Os atendimentos foram denominados “Plantão Psicológico” e eram realizados em quatro sessões. Caso fosse identificada necessidade de continuidade do tratamento, o aluno era encaminhado para a Clínica de Psicologia, do Curso de Psicologia.

A partir dessa *interface*, foi realizado o *Seminário dos Direitos Humanos e da Pessoa com Deficiência*, em alusão ao primeiro ano de implantação do Núcleo e por ocasião do *Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência*. Foram utilizadas diversas linguagens para discutir o tema: cine debate; feira, palestras, oficinas e estandes, além do cadastramento de currículos de pessoas com deficiência para o banco de reserva do Departamento de Recursos Humanos da Mantenedora.

A acessibilidade atitudinal está fundamentada pela Lei. 5.296/2004 e consiste na quebra de paradigmas, estereótipos, estigmas, discriminação e preconceitos atinentes às pessoas com deficiência, promovendo uma melhor qualidade da participação relacional e democrática de todos os envolvidos (PAI, 2017).

As propostas para essa dimensão envolveram capacitação dos colaboradores técnicos e administrativos, além da Guarda Universitária, visando à importância de convívio com a diversidade de maneira tolerante, respeitosa e isenta de preconceitos, através de posturas e atitudes inclusivas. Houve também campanhas publicitárias direcionadas à comunidade acadêmica, objetivando a conscientização para a convivência com a diversidade humana (PAI, 2017, p. 48).

A NBR 15599/2008 Acessibilidade – Comunicação na Prestação de Serviços, elaborada segundo os preceitos do desenho universal, define barreiras na comunicação como “qualquer entrave ou obstáculo que dificulta ou impossibilita a expressão ou o recebimento de

mensagens, por intermédio dos meios e sistemas de comunicação, sendo ou não de massa”, desse modo, a eliminação de tais barreiras é necessidade imperativa para a concretização dos direitos das pessoas com deficiência, assim como da pessoa idosa, que com o passar do tempo pode reduzir sua capacidade de visão e audição.

Assim, as propostas da dimensão acessibilidade nas comunicações foram baseadas no princípio da redundância e pretendiam beneficiar além da pessoa com deficiência e idosa, pessoas estrangeiras ou não alfabetizadas, exemplo disso é o atendimento por senha que além de ser disponibilizado no painel, é também disponibilizado por voz e painel luminoso.

Entre as propostas para a dimensão ‘acessibilidade’ nas comunicações, destacam-se: disponibilização de janela de LIBRAS nos vídeos institucionais; interpretação de LIBRAS nos telões nos grandes eventos da Instituição, para garantir a autonomia da pessoa surda, que poderá visualizar do local que escolher e não somente nas fileiras próxima ao intérprete; disponibilização de cadeira para obeso e espaço para cadeira de rodas devidamente sinalizado nos grandes eventos da instituição e nos demais auditórios.

Dessa forma, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão foi implantado dando início aos trabalhos de atendimento aos discentes e colaboradores com deficiência. Analisando o Relatório Parcial de Avaliação Institucional de 2018, verifica-se que o departamento teve destaque em suas ações, sendo dedicado um tópico especial para registrar os levantamentos de discentes com deficiência daquele ano.

Outro ponto a registrar, observado no relatório mencionado, é o número de atendimentos realizados pelo Núcleo nesse primeiro ano de implantação: quinhentos e quarenta e três atendimentos (CPA, 2018), demonstrando que as demandas por acessibilidade são expressivas e evidenciando a efetividade das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.

Posto isso, no próximo capítulo apresentaremos os dados quantitativos levantados na pesquisa, os resultados dos trabalhos realizados pelo Núcleo, bem como a análise das entrevistas realizadas com os gestores dos cursos selecionados para participar do estudo.

IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE INCLUSÃO NO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS

Este capítulo dedica-se a apresentar e discutir os resultados da pesquisa. Para tanto, inicialmente, apresentamos o Centro Universitário de Anápolis-UniEVANGÉLICA, denominada a seguir de IES, caracterizando suas áreas comuns. Descrevemos o Núcleo de Acessibilidade bem como a sala de recursos multifuncionais.

A seguir, apresentamos os dados quantitativos, o levantamento das condições de acessibilidade arquitetônica e os tipos de recursos de acessibilidade disponíveis no espaço. Finalizamos apresentando a perspectiva dos participantes da pesquisa acerca do objeto de estudo.

A IES é mantida pela AEE e conta com dois campi, sendo o Campus Arthur Wesley Archibald situado na cidade de Anápolis, à Av. Universitária, KM 3,5 Bairro Cidade Universitária, na região norte da cidade, e o Campus Ceres situado à Av. Brasil, s/n, Setor Morada Verde, Ceres - GO. O Campus de Anápolis é comumente denominado de Campus Sede, e assim será mencionado daqui em diante. Ressalta-se que o presente trabalho foi realizado no Campus Sede.

A estrutura de sua gestão é composta por Diretorias de Cursos, Ouvidoria Geral, Coordenadorias, Biblioteca, Secretaria Geral, e os órgãos da administração superior, com mandados e atribuições definidas por Estatuto e Regimento Geral:

Chancelaria – órgão superior de ligação entre a Associação Educativa Evangélica e o Centro Universitário, constituída pelo Chanceler e Vice-Chanceler.

Conselho Acadêmico Superior (CAS) – maior órgão colegiado deliberativo em matéria acadêmico-administrativa do Centro Universitário. É formado pelo Reitor, Pró-Reitores, diretores e coordenadores de cursos e representantes dos segmentos da Mantenedora, comunidade, docentes, técnico-administrativo e alunado, eleitos pelos seus pares. O CAS reúne-se ordinariamente 2 (duas) vezes ao ano, sendo uma reunião a cada semestre letivo.

Reitoria – órgão executivo que planeja, organiza, dirige e controla todas as atividades universitárias. É exercida por um Reitor com o auxílio de três Pró-Reitorias: Pró-Reitoria Acadêmica; Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Ação Comunitária; e Pró-Reitoria Administrativa. O Reitor e os Pró-Reitores são eleitos pelo Conselho de Administração da Mantenedora, com mandato de três anos, permitida mais de uma recondução. (RPAI, 2019, p. 57)

São oferecidos cursos de graduação presenciais e à distância de bacharelado, licenciatura e superiores de tecnologias, especializações *lato senso* e pós-graduação *stricto senso*, conforme apresentado abaixo:

Quadro 04 – CURSOS DE GRADUAÇÃO OFERECIDOS PELO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS - UNIEVANGÉLICA

Curso	Tipo	Quantidade
Graduação presencial	Bacharelado	24
	Licenciatura	01
	Superiores de tecnologia	06
Graduação à distância	Bacharelado	02
	Licenciatura	01
	Superiores de tecnologia	06

Fonte: Relatório Parcial de Avaliação Institucional 2018.

Na data desse levantamento, todos os cursos tinham Conceito Preliminar de Curso e Conceito de Curso (nota do curso) igual ou superior a 03 (três). O conceito de 01 a 05 (um a cinco) é atribuído pelo MEC/INEP no credenciamento inicial do curso por ocasião da visita de credenciamento. Durante as visitas, os avaliadores observam, entre vários outros pontos, se os requisitos de acessibilidade estão sendo contemplados no Projeto Pedagógico de Curso – PPC.

Os cursos de especialização e Pós-Graduação oferecidos são no período da pesquisa eram os relatados a seguir:

Quadro 05 – CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO OFERECIDOS PELO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS - UNIEVANGÉLICA

Especialização	Presencial	46
Pós-Graduação	Mestrado Acadêmico	03
	Mestrado Profissional	01
	Doutorado Acadêmico	02

Fonte: Site institucional

Os cursos de Especialização e Pós-Graduação presenciais eram realizados, à época, nos Blocos C e E, todos contendo rotas acessíveis e demais requisitos de acessibilidade contemplados nos PPCs.

3.1 Estrutura Física

O Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA possui um total de 200 salas de aula, sendo no Campus Sede 180 salas distribuídas dos Blocos A ao J, com área de 23 m² a 120 m², e capacidade de 14 a 100 alunos por sala. No Campus Ceres estão distribuídas 20 salas nos Blocos A ao C, com área de 50 m² a 112 m², e capacidade de 45 a 100 alunos.

Todas as salas são dotadas de cadeiras ergonômicas, recursos tecnológicos para projeção de som e imagem, climatização e rede de *wifi* acesso à Internet) institucional. Cadeiras para canhotos, obesos e de rodas são disponibilizadas pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, mediante solicitação.

Dentre as 180 salas do Campus Sede, 21 (vinte e uma) são destinadas a atividades de tutoria. Todas as salas contam com acessibilidade física por meio de rampas sendo que em dois blocos possuem elevadores.

Cadeiras de rodas são disponibilizadas para atender às necessidades temporárias devido a alguma limitação. Cadeiras para canhotos e obesos ficam disponíveis para utilização dos cursos no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.

São três auditórios no Campus Sede, sendo que o principal está situado no Prédio Central da AEE, com 437 assentos. Os demais estão no Bloco F e E, ambos com 198 assentos. O Campus Ceres possui um auditório com 200 assentos. Em todos os auditórios existem espaços reservados para pessoas que utilizando cadeira de rodas e há rota acessível.

O Campus Sede possui também dezessete laboratórios de informática distribuídos nos blocos, e todos são dotados de acessibilidade física e mesas com altura suficiente para o uso por pessoa com cadeira de rodas. Em cada laboratório existe um equipamento com softwares para pessoas com baixa visão e deficiência visual, teclados especiais e fone de ouvido do tipo abafador de ruído que são disponibilizados pelo Núcleo de Acessibilidade, mediante solicitação.

A Sede possui também o Centro Tecnológico, com laboratórios específicos para os cursos das áreas de engenharias e manutenção de aeronaves. Núcleos de práticas, clínicas-escola, espaços de convivência, ginásio poliesportivo, parque aquático, academia, pista de atletismo, campo de futebol e restaurante universitário. Todos esses espaços são interligados por rotas acessíveis, vagas de estacionamento especiais devidamente sinalizadas e são dotados de acessibilidade arquitetônica.

3.2 O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

Situado na Biblioteca Central, no Bloco B1, o Núcleo conta com área aproximada de 8,0 x 5,0 m². O acesso principal é pela portaria da Biblioteca, passando pelas catracas, ficando ao lado direito do balcão de atendimento. O acesso pode ser feito sem obstáculos, existe uma catraca acessível e piso tátil (direcional e de alerta) até a entrada do Núcleo.

O departamento é composto por: Sala da Coordenação, Sala de Recursos Multifuncionais e Sala de Apoio, situada no Bloco B2, sala 311.

A Sala de Apoio possui área de 5,0 x 4,0 m² e é destinada para uso da Comissão de Acessibilidade e Inclusão, pequenas reuniões e para a equipe do estágio em Psicologia para a Inclusão.

A Sala da Coordenação possui 3,6m²x3,0m², e destina-se ao atendimento individualizado dos alunos e à guarda dos registros de atendimento.



Fachada do departamento

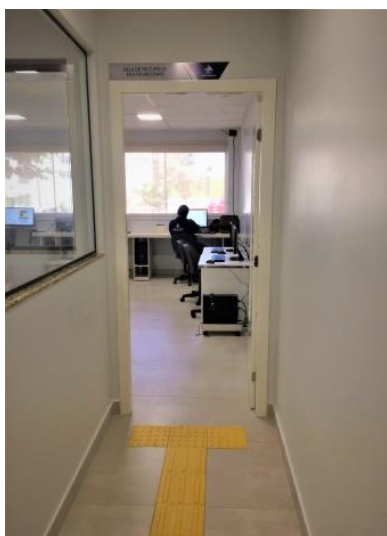


Vista interna da Coordenação

3.3 Sala de Recursos Multifuncionais - SRM

Em consonância com o Decreto nº 6.571/08 que define em seu art. 3º que a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE (Atendimento Educacional Especializado) como parte integrante do processo educacional, conforme diz PASSOS (2021), assim a SRM da instituição é destinada ao uso coletivo do alunado e comunidade acadêmica em geral, é climatizada e possui mobiliário acessível para uso de pessoa com cadeira de rodas, tendo como função:

[...] visar à acessibilidade e incluir todas as possibilidades de Tecnologia Assistiva, como por exemplo: máquina Braille, lupa manual, lupa contafio dobrável, régua e lupa eletrônica, teclado com colmeia, mouse com entrada para acionador, acionador de pressão, computador e impressora com escâner, mesa adaptada para cadeira de rodas, mapas geográficos táteis, calculadora Sonora, cadeira postural e outros instrumentos técnicos que possibilitem o acesso ao currículo para o aluno com alguma deficiência. (SOUZA, 2020, p. 96).



Corredor de acesso à Sala de Recursos Multifuncionais.



Sala de Recursos Multifuncionais.

A SRM é equipada com tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual e baixa visão, como exemplo: scanner de voz, que transforma texto em áudio; ragletes de braille; teclados especiais com caracteres expandidos, com contraste e colorido, e *mouses* especiais que possibilitam a utilização para pessoas com deformidades nas mãos.

Um equipamento que chama a atenção é uma lupa eletrônica: ligada a um computador por um cabo de USB, a lupa faz a leitura de textos e projeta a imagem expandida na tela do

computador, o usuário pode aumentar o texto para o tamanho mais confortável, além de possibilitar que coloque contraste de cor, o que facilita a visualização para pessoas com deficiências visuais.

No quadro abaixo apresentamos a relação de equipamentos da SRM.

Quadro 06 – EQUIPAMENTOS DA SRM

Descrição	Quantidade
Bancada com três nichos para CPU	01
Mesa Retangular Pequena Branca	02
Mesa em L	01
CPU Positivo	06
Monitor Philips	04
Monitor LG	02
<i>Mouse</i> Positivo	06
Teclado Positivo	06
<i>Scanner</i> com voz <i>Freedom</i>	01
Cadeira Giratória com Braço	01
Cadeira Giratória	05
Cadeira Fixa	02
Cadeira de Rodas Vermelha	01
Lupa Bolinha	01
Armário Grande	02
Armário Pequeno	01
Impressora <i>Brother</i>	01
Apoio para leitura	02
Reglete de Braile	01
Fone de Ouvido	04
Teclado colorido com letra expandida	01
Teclado Padrão ABNT 2 com colmeia	02
Teclado expandido com Braile	01
Teclado expandido com contraste (preto e amarelo) e Braile	02
<i>Mouse</i> Adaptado para acionador	02
Acionador para <i>Mouse</i> adaptado	02
<i>Mouse</i> Óptico	01

Fonte: Memorial Descritivo do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão 2018

Os equipamentos da SRM ficam à disposição para toda a comunidade acadêmica. Sendo que a prioridade são os alunos e colaboradores com deficiência ou algum tipo de necessidade especial. Os equipamentos são de uso simples e intuitivo, sendo necessária pouca ajuda técnica para sua utilização.

3.4 Atendimentos aos alunos

O atendimento especializado ao público alvo da educação especial implica a sua permanência e sucesso na vida acadêmica, e se apresenta como uma nova forma de vivenciar a educação inclusiva. Para que isso se efetive, o atendimento educacional especializado deve oferecer serviços que visem a

[...] contribuir de forma considerável para que os estudantes com deficiência, ou outras condições que geram necessidades específicas, tenham condições satisfatórias de participar com equidade da vida acadêmica. (Souza, 2020, p. 95).

Conforme já relatado, no primeiro ano de implantação, o Núcleo contabilizou quinhentos e quarenta e três atendimentos. Não foi possível levantar quantos desses atendimentos foram direcionados para o público alvo da educação especial, haja vista que o espaço se tornou referência para alunos da Instituição que procuravam local de estudos com espaço privativo.

A SRM do Núcleo é um espaço amplo, arejado, equipado com computadores com telas mais amplas e são os únicos que utilizavam o *Windows* (os outros computadores da instituição usavam softwares livres que não permitiam a instalação dos softwares acessíveis utilizados pelo Núcleo), e internet cabeada, que oferecia maior velocidade, acreditamos que esses diferenciais do Núcleo fizeram com que o espaço se tornasse um local atrativo para todos os públicos, embora a Biblioteca possuísse diversas salas de estudo em grupo, salas de projeção, mesas amplas para abrigar pequenos grupos de estudo, além de laboratório de informática.

No ano de implantação do Núcleo, 2017, o Centro Universitário possuía 13.121⁷ acadêmicos matriculados. Dados levantados pela Secretaria Geral deram conta de que, entre esse quantitativo, 63 (sessenta e três) possuíam algum tipo de deficiência, o que representava 0,5% dos matriculados, sendo que quarenta com baixa visão⁸, um com cegueira, sete com deficiência auditiva⁹, um com surdez¹⁰, doze com deficiência física, um com deficiência múltipla, e um com transtorno do espectro autista - TEA.

Verificou-se que todos os alunos com deficiência que solicitavam ajuda técnica aos cursos já estavam sendo atendidos – corroborando ao que foi observado no levantamento do

7 Fonte: Secretaria Geral do Centro Universitário de Anápolis/UniEVANGÉLICA em 20/06/2017.

8 Visão Subnormal ou Baixa Visão ocorre quando há uma grande perda da visão (visão abaixo de 20% nos dois olhos), mas com alguma funcionalidade preservada.

9 Surdez leve a moderada; utilizam mesmo que precariamente a modalidade oral da Língua Portuguesa.

10 Surdez severa ou profunda, comumente, utilizam a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

atendimento da pessoa com deficiência na instituição, contudo não encontramos nos registros informações sistematizadas desses atendimentos realizados antes da criação do Núcleo.

A pesquisa deu conta de que uma das ações iniciais importantes do departamento foi o levantamento do registro dos alunos com deficiência matriculados e que estavam sendo atendidos em suas necessidades especiais. Esse levantamento foi necessário para identificar como eram prestados os serviços ao público alvo da educação especial na instituição.

A primeira etapa do trabalho foi levantar junto à Secretaria Geral, nominalmente, os alunos que declararam alguma deficiência e os cursos em que estavam matriculados.

A segunda etapa consistiu em elaborar um formulário contendo as seguintes informações: nome do aluno; curso; tipo de deficiência; relato do caso; tipo de ajuda técnica solicitada.

A terceira etapa foi encaminhar o formulário para as coordenações dos cursos e solicitar que fosse preenchido com as informações requeridas, e devolvido para o Núcleo, para compor os registros do departamento.

Das devolutivas dos cursos, encontraram-se 29 registros, distribuídos da seguinte forma:

Quadro 07 – LEVANTAMENTO DOS ATENDIMENTOS REALIZADOS, ANTES DA IMPLANTAÇÃO DO NÚCLEO

Curso	Deficiência	Qt
Administração	Auditiva	01
Design Interiores	Auditiva	01
Direito	Baixa visão	01
Design Gráfico	Física	01
Enfermagem	Visual	01
Eng. Civil	TEA	01
	Baixa visão	02
	Auditiva	01
Fisioterapia	Física	01
	Auditiva	01
	Baixa visão	01
Gastronomia	Física	02
	Baixa visão	01
Medicina	Baixa visão	03

Pedagogia	Auditiva	01
	Baixa visão	02
	Cegueira	01
	Transtorno Degenerativo	01
	Intelectual	01
Psicologia	TEA	01
	Física	02
	Baixa visão	03

Fonte: Produzido pela pesquisadora com dados do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

Na data dessa coleta de dados, havia 30 alunos com deficiência sendo atendidos em suas necessidades especiais em 11 cursos. Dos sete cursos selecionados para fazer parte da investigação, cinco tinham alunos com deficiência sendo atendidos.

Dos 30 relatórios devolvidos ao Núcleo, 19 eram de alunos matriculados nos cursos selecionados; 14 eram de alunos que não haviam informado ao curso sua deficiência, tampouco haviam solicitado ajuda técnica. Esses 14 alunos haviam apenas declarado que possuíam a deficiência no momento que fizeram a matrícula inicial na Instituição. Desse modo, as coordenações não obtiveram essa informação e não puderam oferecer ajuda técnica aos alunos.

Isso ocorre em razão de que, no Centro Universitário, a autodeclaração da deficiência e a solicitação de ajuda técnica são voluntárias e de responsabilidade do aluno. Muitos dos que declaram ter algum tipo de deficiência, no momento da matrícula, não solicitam nenhuma ajuda técnica ou declaram não ter algum tipo de necessidade educativa especial.

Verificou-se que após a realização do levantamento dos atendimentos, o Núcleo criou um fluxo para evitar que as Coordenações dos Cursos não fossem informadas sobre o ingresso de aluno com deficiência e ou necessidade especial, assim, no início de cada período, a Secretaria Geral informava ao Núcleo a entrada (matrícula) de aluno com deficiência, e o Núcleo informava à coordenação do curso o nome e a deficiência do aluno ingressante. Desse modo, a coordenação, mediante essa informação, acolhia o aluno e identificava se havia necessidade de ajuda técnica, evitando que fosse prejudicado em sua trajetória acadêmica.

Verificou-se, ainda, que a maioria dos relatórios devolvidos apontava solicitações de baixa complexidade, a exemplo de reserva de cadeira nas primeiras fileiras, para alunos com baixa visão. Um dos relatos chamou a atenção por ter envolvido toda a turma da aluna no processo de decisão da ajuda técnica solicitada.

A aluna procurou a coordenação do curso informando ter uma condição que causava enfraquecimento muscular progressivo e incapacitante (não será mencionado aqui o tipo de patologia nem o curso, para preservar sua identidade). A sala onde ela iria cursar o período daquele semestre ficava no piso superior do prédio e, para facilitar seu acesso, a turma deveria mudar para o piso térreo, contudo não havia sala disponível naquele bloco e a solução seria mudar para outro prédio. Assim, a turma deveria consentir nessa mudança e, para isso, a condição da aluna teria que ser exposta para todos.

No relato, a coordenação do curso descreve que a aluna consentiu em expor sua condição para a turma que, por sua vez, não se opôs à mudança, pelo contrário, solidarizou-se com a situação e a troca de sala ocorreu sem maiores prejuízos.

Esse exemplo evidencia a importância da rede de apoio social para superação das dificuldades de acesso e participação da pessoa com deficiência. Para Holanda (2015), a rede de apoio é definida como sendo qualquer informação falada ou não, auxílio material oferecido por grupos ou pessoas, que resultam em efeitos emocionais ou comportamentais positivos.

Nesse relato fica evidente a necessidade de haver uma comunicação que busque promover a importância do convívio com as diferenças, a empatia e a solidariedade, na perspectiva de uma sociedade mais humanizada, também a necessidade de haver a preparação da equipe gestora, bem como o corpo docente com um olhar sensível à inclusão.

Ainda, sobre esses alunos que declaravam a deficiência e não solicitavam ajuda técnica, infere-se que isso pode ocorrer devido à trajetória de vida de cada um até a chegada a essa etapa educacional. Nessa caminhada, o aluno vem obtendo várias aquisições que o ajudam a superar seus desafios diários, haja vista o relato de um dos alunos surdos matriculados, que dispensou o apoio do tradutor/intérprete de LIBRAS, em razão de não usar a Língua de Sinais, por conseguir se comunicar através da leitura labial e por gestos e sinais próprios, desenvolvidos ao longo de sua vida.

3.5 Plano de Atendimento Individualizado – PAI

O Plano de Atendimento Individualizado – PAI foi implantado pelo Núcleo de Acessibilidade objetivando padronizar os registros de atendimento dos alunos que solicitavam ajuda técnica. Ele continha os dados pessoais, laudos médicos, encaminhamentos dos cursos, proposta de ajuda técnica. A criação do PAI foi registrada e aprovada na reunião da Comissão de Acessibilidade do dia 30/05/2018, conforme descrito em ata.

O PAI era elaborado em conjunto com a coordenação do curso e a participação do aluno e familiares (quando houvesse necessidade). Nele ficavam registradas as solicitações das ajudas técnicas/adaptações/flexibilizações, e os encaminhamentos e deliberações.

Dadas as modificações do levantamento de dados proposto, em razão da Pandemia da Covid-19, não foi possível fazer a análise dos prontuários dos alunos em atendimento no Núcleo, em função da suspensão das aulas presenciais e a impossibilidade de realizar a abordagem para a assinatura do TCLE. Assim os dados a seguir foram extraídos dos registros preliminares do Núcleo.

As informações do quadro abaixo estão sistematizadas por semestre e contém informações que contribuíram para a análise do objeto pesquisado, das quais destacamos o item destinado a levantar o local onde a solicitação de ajuda técnica foi formalizada. Essa informação apontará se as equipes externas ao Núcleo tinham conhecimento sobre suas atividades e contribuição para os alunos da educação especial.

Quadro 08 – ALUNOS EM ATENDIMENTO NO NÚCLEO – CURSO 01

Semestre letivo	Descrição	Quantidade
2016-2	Bolsista	Sim: 01 Não: 00
	Atendimento solicitado em:	Coordenação do Curso: 00 Secretaria Geral: 01 Núcleo: 00
	Tipo de Deficiência	Baixa visão: 01
	Apresentou Laudo médico	Sim: 00 Não: 01
	Solicitou ajuda técnica	Sim: 01 Não: 00
	Tipo de ajuda solicitada	Reserva de cadeira na primeira fileira; ampliação do material didático; apoio para as atividades EAD.
2017 1 e 2	Bolsista	Sim: 00 Não: 04
	Atendimento solicitado em:	Coordenação do Curso: 04 Secretaria Geral: 00 Núcleo: 00

	Tipo de Deficiência	Baixa visão: 01 Deficiência física: 03
	Apresentou laudo médico	Sim: 00 Não: 04
	Solicitou ajuda técnica	Sim: 02 Não: 02
	Tipo de ajuda solicitada	Material didático ampliado; Vaga no estacionamento dos professores.
2018 1 e 2	Bolsista	Sim: 01 Não: 01
	Atendimento solicitado em:	Coordenação do Curso: 01 Secretaria Geral: 01 Núcleo: 00
	Tipo de Deficiência	Deficiência física: 01 Surdez: 01
	Apresentou Laudo médico	Sim: 00 Não: 02
	Solicitou ajuda técnica	Sim: 01 Não: 01
	Tipo de ajuda solicitada	Apoio para locomoção
2019 02	Bolsista	Sim: 00 Não: 03
	Atendimento solicitado em:	Coordenação do Curso: 03 Secretaria Geral: 00 Núcleo: 00
	Tipo de Deficiência	Baixa visão: 01 Deficiência física: 01 Nenhuma: 01
	Apresentou Laudo médico	Sim: 00 Não: 03
	Solicitou ajuda técnica	Sim: 03 Não: 00
	Tipo de ajuda solicitada	Material ampliado; Envio do material da aula com antecedência, mesa adaptada; Empréstimo de cadeira de rodas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os cursos 01 e 05 (quadro 12 mais adiante), dos selecionados para participar da pesquisa, foram os que apresentaram o maior número de alunos em atendimento no Núcleo de Acessibilidade, dez alunos ao todo. Nesses cursos, oito alunos solicitaram ajuda técnica na Coordenação do Curso, um no Núcleo e um na Secretaria Geral, o que nos leva a inferir que a

equipe da Coordenação do Curso entendia o papel do Núcleo como importante para a permanência do aluno.

Nenhum aluno do curso apresentou laudo médico comprovando a deficiência, o que evidencia que a garantia do atendimento não foi condicionada à comprovação de sua condição. Avaliamos essa ação positiva no sentido de que atende ao previsto na Nota Técnica 04/2014 que faz orientações importantes sobre os documentos comprobatórios para alunos com deficiência.

Essa Nota Técnica orienta que caso haja necessidade de informações das equipes de saúde que prestam atendimento ao aluno, a IES pode solicitar um laudo específico, mas que ele não pode ser uma exigência, sendo apenas um documento complementar. O importante é que o direito do aluno não fique condicionado à apresentação do laudo médico.

Importante ressaltar que nem todos têm acesso facilitado aos serviços de saúde e que caso o atendimento ficasse condicionado à apresentação do laudo, isso poderia dificultar o acesso ao currículo e às ajudas técnicas, podendo culminar em trancamento ou mesmo desistência do curso.

Observa-se que a maioria das ajudas técnicas solicitadas foi de baixa complexidade, exceto uma que para ser disponibilizada houve a necessidade de contratação de um profissional de apoio para transporte, alimentação e cuidados de higiene do aluno.

Quadro 09 – ALUNOS EM ATENDIMENTO NO NÚCLEO – CURSO 02

Semestre letivo	Descrição	Quantidade
2018 1 e 2	Bolsista	Sim: 01 Não: 00
	Atendimento solicitado em:	Coordenação do Curso: 00 Secretaria Geral: 00 Núcleo: 01
	Tipo de Deficiência	TEA: 01
	Apresentou Laudo médico	Sim: 01 Não: 00
	Solicitou ajuda técnica	Sim: 01 Não: 00
	Tipo de ajuda solicitada	Avaliações subjetivas; Professor tutor.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Chamou atenção o pedido de ajuda técnica de aluno no oitavo período do curso. Até aquele momento de sua vida, o diagnóstico de TEA não havia sido fechado. Após a solicitação, a coordenadora do curso iniciou o atendimento educacional especializado, atuando como tutora do aluno, e as flexibilizações de dilação de tempo e avaliações adaptadas começaram a ser ofertada ao aluno.

Quadro 10 – ALUNOS EM ATENDIMENTO NO NÚCLEO – CURSO 03

Semestre letivo	Descrição	Quantidade
2017 1 e 2	Bolsista	Sim: 00 Não: 05
	Atendimento solicitado em:	Coordenação do Curso: 03 Secretaria Geral: 01 Núcleo: 01
	Tipo de Deficiência	Deficiência auditiva: 01 Baixa visão: 02 TEA: 01 Nenhuma: 01
	Apresentou Laudo médico	Sim: 01 Não: 04
	Solicitou ajuda técnica	Sim: 04 Não: 01
	Tipo de ajuda solicitada	Tradutor/intérprete de LIBRAS; Material didático ampliado; Professor tutor; Empréstimo de cadeira de rodas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nesse curso, o aluno com TEA ingressante já vinha tendo atendimento educacional especializado ao longo de sua trajetória escolar, uma vez que obteve seu diagnóstico na infância. Esse aluno havia apresentado atestado médico e se afastado das aulas, sem haver retornado até o momento da finalização dessa coleta de dados. Os demais alunos continuavam sendo atendidos em suas necessidades especiais.

Destaca-se também que dos cinco alunos em atendimento, três foram encaminhados pela Coordenação do Curso.

Quadro 11 – ALUNOS EM ATENDIMENTO NO NÚCLEO – CURSO 04

Semestre letivo	Descrição	Quantidade
2018 1 e 2	Bolsista	Sim: 00 Não: 01
	Atendimento solicitado em:	Coordenação do Curso: 00 Secretaria Geral: 00 Núcleo: 01
	Tipo de Deficiência	Deficiência Intelectual grau leve + TDAH
	Apresentou Laudo médico	Sim: 01 Não: 00
	Solicitou ajuda técnica	Sim: 01 Não: 00
	Tipo de ajuda solicitada	Dilação do tempo para as avaliações

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Essa aluna foi beneficiada pela Sala Virtual de *Repercurso* (nome definido pela plataforma AVA¹¹ da instituição), criada pela Diretoria de EAD da IES em interface com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. Essa sala virtual de aprendizagem foi pensada para atender as necessidades específicas dos alunos da educação especial, de maneira mais flexível quanto aos prazos e número de tentativas, assim os alunos “contam com a possibilidade de refazer seus percursos pedagógicos, retomando conteúdos cuja aprendizagem não foi a ideal em seu primeiro momento, realizando novamente as atividades pertinentes” (SAGAH, 2019).

Quadro 12 – ALUNOS EM ATENDIMENTO NO NÚCLEO – 05

Semestre letivo	Descrição	Quantidade
2017 1 e 2	Bolsista	Sim: 02 Não: 05
	Atendimento solicitado em:	Coordenação do Curso: 05 Secretaria Geral: 02 Núcleo: 00
	Tipo de Deficiência	Deficiência auditiva: 01 Cegueira: 01 Baixa visão: 04 Deficiência física: 01
	Apresentou Laudo médico	Sim: 00 Não: 07

11 Ambiente virtual de aprendizagem.

	Solicitou ajuda técnica	Sim: 07 Não: 00
	Tipo de ajuda solicitada	Digitalização do material em OCR; auxílio em sala de aula; equipamento de gravação de áudio; apoio pedagógico.
2018 1 e 2	Bolsista	Sim: 01 Não: 02
	Atendimento solicitado em:	Coordenação do Curso: 00 Secretaria Geral: 00 Núcleo: 03
	Tipo de Deficiência	Deficiência auditiva: 01 Deficiência intelectual: 01 Deficiência intelectual/motora: 01
	Apresentou Laudo médico	Sim: 00 Não: 03
	Solicitou ajuda técnica	Sim: 03 Não: 00
	Tipo de ajuda solicitada	Tradutor/intérprete de LIBRAS; Apoio psicológico; apoio na escrita durante as avaliações.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Observou-se que havia na IES – em especial nesse curso, a prática de oferecer aos alunos da educação especial um conjunto de equipamentos para uso pessoal como forma de auxiliar nas atividades acadêmicas: notebook com software OCR¹² e gravador de áudio. Com a implantação do Núcleo e a SRM, os alunos passaram a utilizar os equipamentos no Núcleo e a não mais ter os equipamentos para seu uso pessoal exclusivo.

Quadro 13 – ALUNOS EM ATENDIMENTO NO NÚCLEO – CURSO 06

Semestre letivo	Descrição	Quantidade
2017 1 e 2	Bolsista	Sim: 00 Não: 06
	Atendimento solicitado em:	Coordenação do Curso: 06 Secretaria Geral: 00 Núcleo: 00
	Tipo de Deficiência	Baixa visão: 03 Deficiência física: 02

¹² Reconhecimento óptico de caracteres é um software que permite a edição de textos impressos, facilitando a ampliação e manipulação, software esse utilizado por pessoas com baixa visão e visão subnormal.

		TEA: 01
	Apresentou Laudo médico	Sim: 00 Não: 06
	Solicitou ajuda técnica	Sim: 01 Não: 05
	Tipo de ajuda solicitada	Professor tutor, dilação de tempo para realizar avaliações.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Todos os alunos foram encaminhados pela Coordenação do Curso. Os alunos com baixa visão usavam recursos próprios e não demandaram atendimento especial, os com deficiência física utilizavam os recursos de acessibilidade arquitetônica e também não demandaram nenhuma adaptação especial. A aluna com TEA era atendida por uma professora tutora durante o período das aulas e no contraturno escolar.

Quadro 14 – ALUNOS EM ATENDIMENTO NO NÚCLEO – CURSO 07

Semestre letivo	Descrição	Quantidade
2017 1 e 2	Bolsista	Sim: 00 Não: 01
	Atendimento solicitado em:	Coordenação do Curso: 00 Secretaria Geral: 01 Núcleo: 00
	Tipo de Deficiência	TEA
	Apresentou Laudo médico	Sim: 01 Não: 00
	Solicitou ajuda técnica	Sim: 01 Não: 00
	Tipo de ajuda solicitada	Dilação do tempo para as avaliações; Professor tutor; Avaliações adaptadas.
2018 1 e 2	Bolsista	Sim: 00 Não: 03
	Atendimento solicitado em:	Coordenação do Curso: 00 Secretaria Geral: 03 Núcleo: 00
	Tipo de Deficiência	Baixa visão: 03
	Apresentou Laudo médico	Sim: 00 Não: 03
	Solicitou ajuda técnica	Sim: 03 Não: 00
	Tipo de ajuda solicitada	Dilação do tempo para as avaliações.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O aluno com TEA contava com professor tutor durante as atividades do curso, já os alunos com baixa visão tiveram a dilatação do tempo para a realização das avaliações.

Ressalta-se que outro ponto que chamou atenção foi o fato de que dos trinta e quatro processos de solicitação de ajuda técnica apresentados, vinte e dois foram abertos nas Coordenações dos cursos, seis na Secretaria Geral e seis no Núcleo de Acessibilidade. Infere-se, portanto, que as Coordenações dos cursos avaliam como positiva a criação do Núcleo como parte importante no processo de permanência dos alunos.

Para finalizar esse tópico, apresentar-se-á abaixo o quadro geral dos acadêmicos com deficiência, matriculados nos períodos de realização desta pesquisa. Ressalta-se que as informações das tabelas abaixo apresentam dados que refletem a dinâmica das matrículas, trancamentos e conclusão de curso, não sendo viável empreender em um comparativo. Novos cursos oferecidos pela instituição também figuram nas tabelas abaixo.

Tabela 01 - DEMONSTRATIVO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA POR ANO - 2018/1 E 2

Curso	Deficiência	quant.	Deficiência	quant.	Deficiência	quant.	total
Administração	Auditiva	1	Baixa visão	1	-	-	2
Aluno especial	Baixa visão	1	-	-	-	-	1
Arq. Urbanismo	Baixa visão	2	-	-	-	-	2
Agronomia	Baixa visão	2	Física	1	-	-	3
Ciências Contábeis	Baixa visão	1	-	-	-	-	1
Design gráfico	TEA/Asperger	1	Baixa visão	1	-	-	2
Direito	Baixa visão	6	Física	2	Múltipla	1	11
	Auditiva	2	-	-	-	-	
Educação Física	Baixa visão	2	TEA/Intelectual	2	-	-	4
Enfermagem	Auditiva	1	-	-	-	-	1
Eng. Computação	Baixa visão	3	-	-	-	-	3
Eng. Mecânica	Física	1	Baixa visão	1	-	-	2
Eng. Civil	Baixa visão	3	Surdez	1	Intelectual	1	5
Eng. de Software	Física	1	-	-	-	-	1
Fisioterapia	Baixa visão	2	-	-	-	-	2
Farmácia	Baixa visão	1	Física	1	-	-	2
Gestão Ambiental	Auditiva	1	-	-	-	-	1
Gastronomia	Baixa visão	2	Física	2	-	-	4
Medicina	Baixa visão	5	-	-	-	-	5
Odontologia	Física	2	Baixa visão	1	-	-	3
Psicologia	Baixa visão	4	Física	1	TEA	1	6

Pedagogia	Baixa visão	3	Auditiva	1	-	-	4
Publicidade e Propaganda	Física	1	-	-	-	-	1
Total geral	-	-	-	-	-	-	66

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da Secretaria Geral

Os dados das tabelas são de alunos com matrícula ativa no momento da realização da pesquisa. Ressalta-se que nem todo aluno que se declara com deficiência solicita atendimento especial e ou ajuda técnica.

No momento da coleta de dados, havia alunos com deficiência matriculados em vinte e dois cursos, sendo que dos cursos selecionados para a investigação apenas um não tinha aluno com deficiência matriculado.

Dos sessenta e seis alunos com deficiência matriculados, vinte e quatro eram dos cursos selecionados. Desses, onze estavam em atendimento no Núcleo de Acessibilidade, conforme se observa nos quadros 08 a 14.

Dos sessenta e seis alunos, quarenta e um possuíam baixa visão. Esse número chama atenção também pelo fato de que um pequeno número de alunos buscou por adaptações e ou ajuda técnica naquele período, o que leva a duas inferências: a primeira diz respeito à falta de conhecimento por parte dos alunos de que são público-alvo da educação especial e por isso podem usufruir do direito a ter suas necessidades especiais atendidas. A segunda diz respeito à metodologia utilizada pelo IBGE no Censo de 2010, que definia pessoas com deficiência aquelas que se adequassem em uma das três linhas de corte apresentadas (como consta no Capítulo D), logo as pessoas que se enquadravam na primeira linha de corte – que tinham poucas dificuldades, seriam aquelas que não demandariam atendimento especial.

Tabela 02 - DEMONSTRATIVO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA POR ANO - 2019/1

Curso	Deficiência	quant.	Deficiência	quant.	Deficiência	quant.	total
Administração	Auditiva	1	Baixa visão	1	-	-	2
Aluno especial	-	-	-	-	-	-	0
Arq. Urbanismo	Baixa visão	2	-	-	-	-	2
Agronomia	Baixa visão	3	-	-	-	-	3
Ciências Contábeis	Baixa visão	1	-	-	-	-	1

Design de interiores	Intelectual	1	Baixa visão	1	-	-	2
Design gráfico	Física	1	-	-	-	-	1
Direito	Baixa visão	7	Física	2	Múltipla	1	11
	Auditiva	1	-	-	-	-	
Educação Física	Baixa visão	2	TEA/Intelectua 1	1	-	-	3
Enfermagem	Auditiva	1	Baixa visão	1	-	-	2
Eng. Elétrica	Física	1	-	-	-	-	1
Eng. Computação	Baixa visão	3	-	-	-	-	3
Eng. Mecânica	Física	1	Baixa visão	1	-	-	2
Eng. Civil	Baixa visão	3	Surdez	1	Intelectual	1	5
Eng. de Software	Física	1	Auditiva	1	Baixa visão	1	3
Fisioterapia	Baixa visão	2	-	-	-	-	2
Estética e Cosmética	Neuro divergente	01	-	-	-	-	1
Farmácia	Baixa visão	1	Física	1	-	-	2
Gestão Ambiental	Auditiva	1	-	-	-	-	1
Gastronomia	Baixa visão	2	Física	1	-	-	3
Medicina	Baixa visão	5	-	-	-	-	5
Medicina Veterinária	Baixa visão	1	Física	1	-	-	2
Nutrição	Baixa visão	1	Intelectual	1	-	-	2
Odontologia	Física	2	Baixa visão	1	-	-	3
Psicologia	Baixa visão	3	Física	1	TEA	1	5
Pedagogia	Baixa visão	3	Auditiva	2	-	-	5
Publicidade e Propaganda	Física	1	-	-	-	-	1
Total geral							73

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da Secretaria Geral

Nesse primeiro período de 2019, havia alunos com deficiência matriculados em vinte e sete cursos, sendo que em todos os sete cursos selecionados havia aluno matriculado.

Houve o ingresso de sete alunos nesse período, quatro desses estavam em atendimento no Núcleo de Acessibilidade no momento da coleta de dados.

Pelos motivos já expostos, não foi possível levantar os dados dos prontuários dos alunos, assim não conseguiu-se apurar se os três alunos ingressantes solicitaram atendimento ou somente declararam a deficiência no momento de realizar a matrícula.

A seguir, passar-se-á à análise das repostas dos participantes da pesquisa.

3.6 Participantes da pesquisa

Reserva-se para este último tópico a apresentação e análise das respostas dos participantes da pesquisa. Ressalta-se que dos sete cursos selecionados para compor a investigação, apresentados no Quadro 01 - Direito, Educação Física, Engenharia Civil, Estética e Cosmética, Pedagogia, Psicologia e Medicina - obteve-se retorno de cinco gestores.

Ressalta-se que os participantes da pesquisa foram divididos em dois grupos: G1 – Reitor, Pró-Reitor e Assessores; G2 – Diretores e Coordenadores Pedagógicos dos cursos selecionados.

A metodologia inicial desta pesquisa pretendia ouvir os participantes do Grupo 01 presencialmente utilizando-se o roteiro para entrevista gravada. Para o Grupo 02, a metodologia seria aplicar o questionário estruturado para cada participante presencialmente, contudo devido às restrições impostas pela pandemia, com a suspensão das aulas presenciais e o trabalho remoto dos funcionários da IES, optou-se, num primeiro momento, por enviar tanto o roteiro da entrevista para o G1 quanto o questionário estruturado para o G2, bem como o TCLE por e-mail, solicitando o retorno também por e-mail. Um contato por mensagem via *Whatsapp* ou *direct* nas redes sociais precederam o envio do material.

Nessa primeira tentativa, recebeu-se retorno apenas da coordenadora pedagógica de um dos cursos, do G2. Posteriormente, enviamos novamente o material por *Whatsapp*, numa tentativa de facilitar o retorno. Após o início das flexibilizações, motivadas pelos novos decretos estadual e municipal, menos restritivos que os anteriores, e o retorno presencial das atividades administrativas da IES, tentou-se nova abordagem, dessa vez levando o material impresso até aos participantes. Ainda não era seguro permanecer nas instalações da IES por longos períodos, desse modo optou-se por deixar o material impresso na Secretaria do Curso e marcar um dia e horário para busca-lo. Assim atingiu-se a participação de quatro cursos, e avaliou-se esse retorno como positivo, considerando o contexto em que este trabalho foi realizado.

A respeito dos membros da Reitoria (administração superior), obteve-se o retorno de dois assessores. Avaliou-se como positivo, considerando que um dos assessores é o responsável pelo atendimento ao discente em um departamento que era responsável pelos acadêmicos com deficiência, e o outro o responsável imediato pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.

Iniciar-se-ão as análises pelo primeiro grupo, o G1. Para facilitar a leitura, denominar-se-á, a seguir, o Assessor de Infraestrutura e Meio Ambiente, 15 anos no cargo, de

Assessor 01, este utilizando o roteiro da entrevista, respondeu por *e-mail*; e o Assessor de Políticas de Atendimento ao Discente, 22 anos no cargo, de **Assessor 02**. Este segundo foi entrevistado utilizando-se o roteiro para entrevista gravada, presencialmente nas dependências da IES, no Bloco A, no UniATENDER, seguindo os protocolos de biossegurança da instituição. Ressalta-se que as respostas do Assessor 01 foram transcritas fielmente como foram enviadas por e-mail, de igual maneira, as respostas do Assessor 02 foram fielmente gravadas.

Pergunta 1. Como avalia as ações de inclusão realizadas pela instituição?

Assessor 1:

e uma forma geral, a IES estabeleceu uma “política de acessibilidade voltada à inclusão plena dos estudantes com necessidades de atendimento diferenciado, contemplando a acessibilidade, desde a composição do quadro de profissionais, nos PPCs e nas condições de infraestrutura”.

Assessor 2:

Avalio positivamente, haja vista que há mais de 20 anos o UniATENDER desenvolve projetos voltados para a inclusão de diversos públicos, entre eles as pessoas com deficiência.

As respostas dos dois entrevistados se complementam, demonstrando uma avaliação positiva das ações de inclusão ao longo do tempo na IES, corroborando ao levantado na pesquisa documental sobre a atuação da instituição no atendimento à pessoa com deficiência. Destaca-se como exemplo: uma rampa de acesso no prédio central, construída na década de 1960, e o levantamento das condições de acessibilidade arquitetônica feito no ano de 2002 que culminou no artigo: “A Evangélica sem barreiras: Uma Universidade para todos”, ambos os fatos registrados quando acessibilidade arquitetônica não era uma exigência legal.

Pergunta 2: Quais foram os motivos que levaram a IES a criar o Núcleo de Acessibilidade?

Assessor 1:

Inicialmente foi a exigência própria da legislação sobre o tema, e o componente de avaliação institucional que estabelece os

parâmetros de qualidade das IES. Mas também uma “vontade institucional de acolher e oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento”.

Assessor 2:

Sempre houve uma vontade por parte de algumas pessoas da IES de criar um departamento responsável pelas ações de inclusão das pessoas “deficientes”, pois apesar do trabalho realizado pelo UniATENDER, havia uma lacuna nesse sentido. Então na época do recredenciamento do Centro Universitário, o Núcleo foi criado.

Essa questão buscava avaliar o grau de conhecimento sobre a legislação pertinente à criação do Núcleo de Acessibilidade. O assessor 01 demonstra ter conhecimento mais sólido sobre a necessidade de criação do Núcleo - verificamos isso analisando o excerto de sua resposta [...] exigência própria da legislação sobre o tema, e o componente de avaliação institucional [...], identificamos aqui clara menção à Nota Técnica DAES/INEP nº 025/2015, que trata sobre os componentes e requisitos legais exigidos nas avaliações institucionais. Por seu turno, o assessor 02 não demonstrou desconhecer a legislação que estabelece a criação dos Núcleos nas IES, ressaltando apenas que houve “vontade por parte de algumas pessoas” de criar um departamento.

Pergunta 3: Como avalia a atribuição do Núcleo de garantir a permanência e o êxito de seu público alvo:

Assessor 1:

Durante o tempo que acompanhei o Núcleo, percebi a constante atuação da Coordenação do Núcleo nos Departamentos, sempre prestando serviços de orientação e acompanhamento personalizado em relação ao público alvo.

Assessor 2:

A própria criação do Núcleo já contribui para a permanência e êxito dos alunos com deficiência, que contavam com um espaço e equipe destinada a entender e atender suas demandas.

Entendemos que o Atendimento Educacional Especializado realizado através dos Núcleos de Acessibilidade é responsável por oportunizar a permanência e êxito dos alunos com deficiência, garantindo-lhes as adaptações e flexibilizações necessárias para atender suas necessidades especiais. Nesse sentido, a questão nº 03 buscou avaliar o nível de conhecimento da equipe em relação a essa atribuição, e as duas respostas dão conta de que a atuação do Núcleo é satisfatória para esse quesito.

Pergunta 4: No seu entendimento, quais aspectos dificultam o acesso desse público ao ensino superior?

Assessor 1:

Profissionais habilitados para atuar no atendimento educacional especializado e “estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante ao currículo e sua interação no grupo”; Barreiras arquitetônicas. Sala de apoio equipada com recursos de tecnologia assistiva.

Assessor 2:

Falta de conhecimento por parte dos estudantes de que existem possibilidades para continuar seus estudos no nível superior, e falando da IES, vejo que falta uma política de comunicação com o público externo visando informa-los dos seus direitos e de que existem nas instituições departamentos destinados a atender suas necessidades especiais.

Considerando o baixo índice de estudantes com deficiência no ensino superior, tanto em nível nacional quanto na IES, a questão buscou perceber se os entrevistados conseguem vislumbrar as dificuldades de acesso do público alvo da educação especial.

Novamente o assessor 01 apresentou elementos que demonstraram seu conhecimento acerca da atribuição dos Núcleos, de garantir permanência e êxito a partir da oferta de serviços especializados para os alunos da educação especial. Em sua resposta, pontuou

questões relacionadas às dimensões de acessibilidade de caráter obrigatório que, segundo sua avaliação, dificultam o acesso dos alunos com deficiência, que são: arquitetônica; para pessoa com TEA; nas comunicações; pedagógica e atitudinal; (BRASIL, 2014).

Pergunta 5: Sabe dizer como os Instrumentos de Avaliação do INEP MEC atualmente definem os Núcleos de Acessibilidade?

Assessor 1:

“A existência de núcleo de acessibilidade é um aspecto importante no cuidado da IES com as questões relacionadas à inclusão educacional na perspectiva da responsabilidade social proposta pelo Sinaes. Assim, é relevante atentar para a existência ou não desses núcleos na IES avaliada, descrevendo no campo contextualização da IES, no formulário eletrônico”.

“Por núcleo de acessibilidade, entende-se: [...] A constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços ambientais, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição, como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica e extensão e ensino para inclusão educacional e social das pessoas com deficiência.”

Assessor 2: Não soube informar

A questão acima pretendia entender se os entrevistados conheciam a legislação acerca dos Núcleos de Acessibilidade, por entender a importância da base legal para a continuidade dos trabalhos oferecidos pelo Núcleo da IES. Embora tenha feito uma citação, o assessor 01 demonstrou conhecimento sobre o assunto, o que não ocorreu com o assessor 02.

Acreditamos que a falta de conhecimento da legislação sobre a necessidade de implantação e atribuições dos Núcleos pode ocasionar fragilização do departamento em longo prazo.

Pergunta 6: Sugere alguma ação para melhor a atuação do Núcleo da IES?

Assessor 1:

Mais que sugestão, é notório a necessidade de termos mais pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva. Dessa forma, é imprescindível o estudo acerca de questões relativas à inclusão de pessoas com deficiência intelectual em cursos superiores, como meio, inclusive, de obtenção de condições para o exercício de uma futura atividade laboral e participação efetiva na sociedade.

“Dotar as instituições de educação superior (IES) de condições de acessibilidade é materializar os princípios da inclusão educacional que implicam em assegurar não só o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes”.

Assessor 2:

Realizar a busca ativa dentro da IES para identificar possíveis alunos com deficiência que possuem necessidades especiais, para oferecer-lhes atendimento.

As duas respostas apresentaram contribuições importantes para o desenvolvimento dos trabalhos, tanto pelo fomento de pesquisas voltadas para as questões da inclusão, o que inclusive é um dos eixos do Programa Incluir (SECADI/SESU, 2013), quanto pela busca ativa de possíveis alunos com deficiência e ou necessidades educativas que porventura desconhecem seus direitos ou a existência do departamento.

Pergunta 7: A gestão tem enfrentado dificuldades/obstáculos para o desenvolvimento de ações inclusivas? Qual avaliação faz desse serviço?

Assessor 1:

Embora o Núcleo de Acessibilidade conte com coordenação qualificada, percebe-se ainda necessidade de maiores investimentos no quadro de profissionais para atender as pessoas com necessidades especiais, garantindo a permanência desses na IES.

Assessor 2:

Ampliar o quadro de profissionais no Núcleo, criando uma equipe multiprofissional.

Os dois assessores concordam com a necessidade de ampliação do quadro de profissionais do departamento; o assessor 01 pontua que a ampliação do quadro de funcionários é fator importante e que pode contribuir para a permanência e êxito do alunado.

As entrevistas demonstraram que os dois assessores, de modo geral, apresentam bom conhecimento sobre o Núcleo de Acessibilidade da IES, e que reconhecem sua relevância para o processo de inclusão dos alunos alvo da educação especial. Entretanto o assessor 02, embora seja responsável pelas políticas de atendimento ao discente da IES, demonstrou menor conhecimento acerca da legislação que embasa a criação do Núcleo.

A seguir apresentar-se-ão os resultados das **entrevistas com os gestores dos cursos** selecionados para a pesquisa.

3.7 Contribuição dos diretores e coordenadores pedagógicos

Para identificação do grupo 02 (G2) de gestores, utilizar-se-á a mesma numeração atribuída para os cursos selecionados e apresentados nos quadros acima, precedida da letra D, para identificar os diretores e C para os coordenadores pedagógicos. Cabe mencionar que as nomenclaturas dos cargos sofreram modificação após a coleta de dados, contudo utilizar-se-á a nomenclatura em vigência na época da coleta. Ressalta-se que embora houvesse alunos com deficiências recebendo atendimento no Núcleo de Acessibilidade da IES, em vários outros cursos, o tempo para a realização da investigação não seria suficiente para abarcar a todos. Assim definiu-se por sete cursos, de áreas de conhecimento diversas que, na avaliação da pesquisadora, seria uma amostra satisfatória. Cabe lembrar que os questionários estruturados bem como os TCLE foram enviados por e-mail ou entregues nas secretarias dos cursos, e devolvidos posteriormente. Abaixo a identificação de cada gestor:

Quadro 15 – IDENTIFICAÇÃO DOS GESTORES

Código	Cargo
G2-D01	Diretor do curso 01 – 04 anos no cargo
G2-D02	Diretor do curso 02 – 10 anos no cargo
G2-C02	Coordenador pedagógico do curso 02 – 06 anos no cargo
G2-C04	Coordenador pedagógico do curso 04 – 04 anos no cargo
G2-C07	Coordenador pedagógico do curso 07 – 13 anos no cargo

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O questionário iniciava com a identificação, cargo que ocupa, quantos anos no cargo e se conhecia o Núcleo de Acessibilidade da IES. Os cargos e tempo na função estão apresentados no quadro acima. Todos responderam afirmativamente sobre conhecer o Núcleo de Acessibilidade.

A seguir, foi perguntado quantos alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais havia no curso, no período da pesquisa, e quais estavam em atendimento no Núcleo. Dos cinco entrevistados, quatro apontaram a quantidade de alunos atendidos, e somente a G2-C2 respondeu: “não sei o total. Eu atendo um aluno, ao qual faço acompanhamento”.

O objetivo dessa pergunta era saber se os gestores estavam acompanhando de perto os atendimentos especiais que os alunos com deficiência estavam recebendo. As respostas foram satisfatórias e corroboraram ao número de alunos em atendimento apresentado nos quadros 08 a 14.

Quanto à pergunta número três: quais motivos levaram a IES a criar o Núcleo?

G2-D1: Legislação educacional e necessidade de atender a comunidade acadêmica.

G2-D2: Atenção às necessidades acadêmicas e alinhamento com a legislação.

G2-C2: não sei informar.

G2-C4: imagino que para se adequar a alguma legislação.

G2-C7: Com objetivo de dar suporte aos diretores em suas ações como também aos alunos do curso.

Três gestores indicaram ser a adequação à legislação a motivação para a criação do departamento, não desmerecendo a necessidade de atender ao alunado, um gestor não soube informar e um apontou apenas o suporte aos diretores e aos alunos.

Os três gestores que responderão que a motivação para a criação do Núcleo foi a necessidade de adequar à legislação, embora não tenham feito nenhuma citação, corroboram à Nota Técnica DAES/INEP nº 025/2015, que trata sobre a necessidade de atender ao requisitos legais e ao *Documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior* (SECADI/SESU, 2013) propõe a criação da política de acessibilidade da IES, considerando suas particularidades e objetivos, e que essa política seja transversal e considere as dimensões do ensino, da pesquisa, e da extensão, como aponta Souza (2020).

A questão número quatro diz respeito à atribuição do Núcleo de garantir permanência e êxito do alunado de inclusão, e como os gestores avaliam a atuação do departamento nesse quesito.

G2-D1: O Núcleo tem evoluído a cada ano e suas ações têm sido satisfatórias.

G2-D2: Boas.

G2-C2: Satisfatório.

G2-C4: Uma participação tímida frente às dificuldades dos nossos alunos quanto à inclusão.

G2-C7: Nas experiências que tive, o núcleo me deu segurança nas ações e esteve comigo em todas as etapas de atendimento.

Todos, exceto a gestora G2-C4, avaliam as ações como satisfatórias. Respondendo dessa forma, os gestores confirmam que as ações do Núcleo estão alinhadas com Mantoan (2010), quando a autora fala sobre a educação especial no ensino superior estar a serviço, além do acesso e da permanência, também da participação efetiva do alunado.

A avaliação negativa da gestora G2-C4 acerca do Núcleo, frente às necessidades dos alunos, leva-nos a inferir que sua avaliação corrobora à sugestão dos gestores do Grupo 01, que sugeriram ampliação dos profissionais do Núcleo, pois com uma equipe multiprofissional atuando no departamento, as ações e atendimentos poderiam ser mais expressivos e contribuir efetivamente na permanência e êxito do alunado. Acerca disso, retomamos à aprovação da Política de Acessibilidade da IES, Resolução CAS 65 (Anexo 4), parágrafo único, que previa:

Para o desenvolvimento dos trabalhos, o Núcleo deverá contar com uma equipe multiprofissional composta por Engenheiro Civil, Psicólogo, Pedagogo especialista em Educação Especial e Atendimento Educacional

Especializado, todos com conhecimento sobre a temática da acessibilidade na perspectiva da educação inclusiva. (CAS nº 65, 2017, p. 1).

Observou-se que no momento da realização dessa coleta, a equipe multiprofissional prevista não estava atuando no Núcleo. A equipe multiprofissional teria condições de atuar em diversas frentes, concomitantemente, intensificando as ações de inclusão e contribuindo para evitar as possíveis evasões. Por isso avalia-se como imprescindível, para a efetividade das ações do Núcleo, a composição dessa equipe multiprofissional, haja vista a diversidade de deficiências e condições especiais dos alunos matriculados, apresentados nas tabelas 01 e 02.

A seguir, foi perguntado sobre o AEE: como é realizado e por qual profissional?

G2-D1: Equipe multiprofissional: psicólogos, pedagogos entre outros.

G2-D2: O Núcleo, quando notificado, direciona o aluno para o atendimento mais adequado e nomeia um tutor no curso de origem.

G2-C2: Eu faço acompanhamento a cada quinze dias, acompanho a evolução nas disciplinas e dou apoio sempre que solicita para conversas.

G2-C4: não sei como se dá tal recepção atualmente.

G2-C7: pelo professor tutor definido no curso.

As respostas demonstraram que os gestores consideram que o atendimento educacional especializado é realizado por um conjunto de profissionais, não se limitando apenas ao tutor, tampouco à equipe do Núcleo, e esse entendimento corrobora ao parágrafo nº 01 do Decreto 7.611 que trata sobre o Atendimento Educacional Especializado. Importante pontuar a declaração do gestor G2-C2 que presta atendimento a cada quinze dias. Embora a frequência no primeiro momento pareça insuficiente, está em acordo com o Decreto em seu Art. 3º que orienta que o AEE deve atender as necessidades individuais de cada estudante.

A penúltima pergunta diz respeito ao acesso dos alunos com deficiência nessa etapa da educação e questiona se os entrevistados conseguem pontuar quais aspectos dificultam o acesso desse público ao ensino superior.

G2-D1: Dificuldades na formação básica.

G2-D2: Aspectos sociais, econômicos, culturais.

G2-C2: Burocracia demais, pouco incentivo e apoio aos docentes que estão atuando com esse público.

G2-C4: acho que faltam políticas internas claras e ainda maior incentivo para que alunos com deficiência possam se sentir seguros em ingressar na vida acadêmica.

G2-C7: Acredito que seja seu histórico de vida, acesso e conhecimento dos direitos pela família, as dificuldades de continuidade nos estudos em escolas sem infraestrutura ou equipe multidisciplinar adequada.

Por último, foram solicitadas contribuições dos entrevistados para a inclusão do público da educação especial ao ensino superior. Somente a entrevistada G2-C4 respondeu dizendo: “Novamente cito a questão de políticas internas que realmente sejam efetivas e não meramente ações para se livrar de fiscalização. Tive algumas dificuldades com alunos que precisavam de inclusão e achei a participação da instituição falha e omissa”. Essa declaração leva a inferir que a atuação do Núcleo como agente de interlocução entre os cursos e a administração superior não consegue a efetividade necessária.

Igualmente ao Grupo 01, esse grupo demonstrou conhecer o Núcleo e algumas de suas ações. De modo geral fizeram uma avaliação positiva do departamento, o que leva a inferir que o desempenho do Núcleo, no sentido de dar suporte aos cursos, era satisfatório, contudo, também demonstraram pouco conhecimento relativo à legislação que embasa a criação dos Núcleos nas IES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a partir da atuação dos Núcleos de Acessibilidade, foi a motivação primeira desta pesquisa. Esses departamentos são responsáveis por mediar a permanência e êxito do alunado com deficiência no ensino superior no Brasil, promovendo Atendimento Educacional Especializado - AEE através das Salas de Recursos Multifuncionais - SRM.

O estudo foi realizado a partir de uma realidade concreta: o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão do Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA, sendo está a pergunta norteadora: em que medida o Núcleo de Acessibilidade da IES pesquisada está contribuindo para a permanência e êxito dos acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação e ou que apresentem alguma necessidade educativa especial?

Uma das primeiras ações realizadas foi conhecer como o tema estava sendo estudado, assim, buscou-se no banco de dissertações e teses da CAPES trabalhos com a temática da educação especial, ensino superior e núcleos de acessibilidade Essa investigação evidenciou que embora estejam sendo realizados estudos, o tema ainda carecia de mais estudos e aprofundamento, dada sua relevância social.

A partir do estudo, observamos que o menor percentual de pessoas com deficiência na educação está no ensino superior. Assim, a partir da Constituição de 1988, foram sendo criadas diversas leis e políticas públicas para garantir a inclusão desse público nos ambientes escolares. Nesse sentido, os Núcleos de Acessibilidade surgem como uma possibilidade de resposta ao acesso, permanência e êxito desse contingente populacional, à medida que promove condições de acessibilidade através da oferta de atendimento educacional especializado - AEE e ajuda técnica¹³.

O estudo observou que a legislação e as políticas públicas acerca do acesso da pessoa com deficiência aos diversos níveis educacionais, e em especial ao ensino superior, são expressivas, no entanto o número de pessoas com deficiência no ensino superior não tem apresentado o crescimento esperado, como veremos à frente.

Assim, no primeiro capítulo, apresentou-se uma perspectiva histórica da Educação Especial no Brasil, buscaram-se índices do quantitativo de pessoas com deficiência na educação, apresentaram-se duas abordagens que tratam sobre a pessoa com deficiência: a

¹³ Elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa com deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras.

concepção biomédica e a concepção social, e finalizou-se trazendo algumas nomenclaturas com as quais as pessoas com deficiências são historicamente nominadas.

Apurou-se que desde o Censo de 2010, o quantitativo de pessoas com deficiências conhecido era o de 45 milhões de pessoas, o que representava 23% da população, infere-se então que as políticas educacionais desde essa época tomavam como referência esse quantitativo, no entanto em 2019, novos índices foram apresentados à comunidade, com quantitativos muito inferiores aos que vinham sendo trabalhados.

O IBGE apresentou através da Nota Técnica 01/2018 o número de 12.748.663 ou 6,7% da população. A justificativa para esses números, embora tenham sido utilizados os mesmos dados levantados no Censo de 2010, foi a mudança no ponto de corte. Nesses novos cálculos, somente foram consideradas pessoas com deficiências aquelas que haviam marcado o ponto de corte 02, ou seja: *muitas dificuldades*.

Inferiu-se, dessa forma, que a partir desse novo índice, e a forma de mensurar a deficiência, os números desse alunado conseqüentemente se reduzirão aos mesmos índices do “novo Censo”, podendo refletir em mudanças significativas nos investimentos e políticas públicas voltados para a inclusão desse público.

Observou-se a importância das conferências internacionais acerca da pessoa com deficiência, das últimas décadas do Sec. XX, e a robustez da legislação brasileira que trata sobre a inclusão escolar do público alvo desta pesquisa. Avaliou-se a Lei Brasileira de Inclusão como primordial para a consolidação das políticas públicas e garantia de direitos dessa parcela da população.

No tópico apresentado com as duas concepções da deficiência que avaliou-se como importante para o estudo, destacou-se a contribuição da concepção social como preponderante para estabelecer a narrativa de normalidade dos corpos com deficiência. Foi nesse contexto de ampliar os direitos de habitar os mesmos espaços que a ‘Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência’ consagrou o conceito vigente, em que não mais se atribui a deficiência aos corpos, mais sim às barreiras e aos impedimentos.

O capítulo foi finalizado trazendo uma importante contribuição sobre as nomenclaturas que denominam as pessoas com deficiências ao longo do tempo. Esse tópico contribuiu para entender que cada nomenclatura carrega ideologias e é historicamente construída.

O capítulo dois foi dedicado a apresentar as políticas públicas voltadas para educação superior, o Programa Incluir a IES estudada e seu Núcleo de Acessibilidade.

No tópico que apresenta as políticas, ficou evidenciado que ora houve avanços, ora retrocessos. A leitura contribui para reforçar a necessidade de consolidação de tais dispositivos. Exemplo disso é a nova *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* – PNEE, publicada no ano de 2020. Nela verificamos a possibilidade de retrocessos significativos à medida que estabelece que a educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, deixando de ser uma modalidade transversal e passando a ser uma modalidade educacional. Avaliou-se que isso poderá culminar na segregação dos alunos com deficiências em escolas especiais.

O estudo apresentou o Programa Incluir, que cria os Núcleos de Acessibilidade nas IES. Verificou-se que embora não tenha sido criado a partir de uma lei, o Programa foi criado pelo Ministério da Educação. Dessa maneira, é de aplicação obrigatória para as FIES e IES, além do que faz parte dos componentes obrigatórios verificados nos credenciamentos iniciais de curso e IES, e nos reconhecimentos. Caracterizou-se a IES estudada e, contemplando um dos objetivos específicos, descreveu-se o processo de implantação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão estudado. No estudo, evidenciou-se que as condições de acessibilidade arquitetônica e nas comunicações da instituição atendiam à legislação própria da época, e que a implantação do Núcleo de Acessibilidade também seguiu o rito exigido pelas leis vigentes, principalmente, em termos de estrutura física e equipamentos de tecnologia assistiva.

Analisando o Programa de Acessibilidade e Inclusão - PAI, elaborado sob responsabilidade da equipe do Núcleo, constatou-se que atende aos requisitos legais contemplando as cinco dimensões das acessibilidades: arquitetônica, metodológica (pedagógica), nas comunicações, atitudinal e para pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Das ações realizadas pelo Núcleo, avaliou-se como relevante para contribuir com a permanência do alunado a interface feita com o Curso de Psicologia, que oportunizou atendimento psicológico para alunos e colaboradores que demandavam por atendimento. Destaca-se, também, como positiva a atuação do Núcleo no acompanhamento da adequação do Campus às condições de acessibilidade arquitetônica exigida pela NBR 9050-2015.

O capítulo III foi dedicado a apresentar o Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA e sua condição de acessibilidade arquitetônica, a estrutura física do Núcleo de Acessibilidade e sua Sala de Recursos Multifuncionais, a forma de atendimentos dos alunos com deficiências e os levantamentos dos quantitativos. Finalizou-se o capítulo

com a apresentação dos resultados das entrevistas aos dois grupos: G1 – Administração superior (reitor e assessores) G2 – Diretores e Coordenadores Pedagógicos.

Analisaram-se os relatórios de levantamento das condições de acessibilidade arquitetônica de todos os blocos do Campus, e constatou-se que tanto nos registros quanto *in loco* as condições de acessibilidade estavam adequadas às exigências legais. Os registros fotográficos apresentados ao final também evidenciam essa adequação. No quesito acessibilidade nas comunicações, verificou-se que o site institucional foi adequado com tradutor de LIBRAS e software de leitura de texto, possibilidade de aplicação de contraste e aumento de fonte. Avaliou-se também como positiva a comunicação visual aplicada nas dependências, indicando locais de atendimento especial, painel de senha apresentado em formatos diversos, o que atende às necessidades diferenciadas (painel luminoso, em voz, escrito), sinalização acessível, mapa acessível entre outros.

Ao analisarem-se os levantamentos dos alunos com deficiência matriculados, verificou-se que nos três semestres pesquisados o percentual ficou em torno de 0,5% do total geral de matrículas. Entretanto constatou-se que muitos dos alunos que declaram algum tipo de deficiência, no momento da matrícula, não buscam atendimento especial tampouco apresentam necessidades educacionais especiais. Chamou atenção a quantidade dos que se declaram com baixa visão. Acredita-se que com a adoção das novas linhas de corte, o número de pessoas que se declaram com deficiência sofrerá redução.

Ressalta-se que todos os alunos que solicitaram algum tipo de ajuda técnica durante o período pesquisado tiveram suas demandas atendidas. Nesse ponto, a avaliação é positiva e entende-se que, ao ofertar ajuda técnica, a IES está investindo na permanência do alunado alvo da educação especial.

Acerca do Atendimento Educacional Especializado – AEE, observou-se que é realizado pelos professores tutores, mediante interface com o Núcleo de Acessibilidade. Pelo relato da entrevistada G2-C02, coordenadora pedagógica e tutora de um aluno com TEA, observou-se que embora o atendimento esteja sendo prestado, a metodologia possa carecer de aprimoramento. Destaca-se, ainda, a fala da tutora quando à pergunta sobre a dificuldade de acesso do alunado com deficiência no ensino superior: “Muita burocracia. Pouco incentivo e apoio aos docentes que estão atuando com esse público”, demonstrando haver necessidade de maiores investimentos na formação ou remuneração dos docentes que atuam como AEE.

A análise das respostas dos participantes da pesquisa do G1 demonstrou haver conhecimento consolidado sobre a atuação do departamento, sugerindo aproximação da Reitoria com o departamento. Avaliou-se como positiva essa relação para o desenvolvimento

do departamento e, conseqüentemente, melhor atendimento para o público alvo. Ressalta-se que os dois assessores apontaram a necessidade de ampliar o quadro de profissionais do Núcleo, demonstrando haver necessidade de adequação ao proposto na Política de Acessibilidade aprovada pela Resolução CAS nº 65 (Anexo 4).

Igualmente, avaliou-se que o G2 demonstrou conhecimento das ações do Núcleo, evidenciando a importância das ações desenvolvidas junto ao alunado. Contudo pontuou-se a necessidade de um melhor desempenho, foi o que declarou a coordenadora pedagógica G2-C4 quando perguntada sobre como avalia a atuação do Núcleo: “Uma participação tímida frente às dificuldades dos nossos alunos quanto a inclusão”.

Frente ao pesquisado e relatado neste trabalho, acredita-se que o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão do Centro Universitário de Anápolis – UniEVANGÉLICA tem desenvolvido ações concretas que visam à permanência e êxito do alunado alvo da educação especial, a exemplo da interface com o Curso de Psicologia que oportunizou acompanhamento psicológico, a interface com a Diretoria de EAD, com a criação da Sala Virtual de Repercurso, entre outras já relatadas.

No entanto observou-se a necessidade de que a equipe multiprofissional descrita no Parágrafo único da Resolução CAS nº 65 seja implantada, para garantir ações mais expressivas e efetivas no sentido de garantir a permanência e êxito desse alunado.

Ressalta-se que os estudos não são conclusivos, uma vez que foram realizados num recorte temporal de um ano e meio, não tendo sido possível acompanhar os alunos atendidos até a conclusão do curso. Dessa forma, acredita-se na necessidade de mais pesquisas e aprofundamento do tema, com o fim de fortalecer as políticas de inclusão da pessoa com deficiência ao ensino superior.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

BARBOSA, L.; DINIZ, D.; SANTOS, W. *Deficiência, direitos humanos e justiça*. In: DINIZ, D.; SANTOS, W. (Org.). *Deficiência e discriminação*. Brasília, DF: Letras Livres: Ed. da Universidade de Brasília - UnB, 2010. p. 97-115.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1806-64452009000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acessado em: jan. 2020

BARROS, A. S. S. e. *Quarenta anos retratando a deficiência: enquadres e enfoques da literatura infanto-juvenil brasileira*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped, v. 20, n. 60, p. 167-193, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0167.pdf>>. Acesso em: jan. 2018.

_____. *A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu*. Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017

Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0475.pdf>>
Acessado em: 20/09/2020

BONFIM, S. M. M. Atuação parlamentar sobre a deficiência: uma análise de projetos de lei do período de 2003 a 2008. In: DINIZ, D.; SANTOS, W. (Org.). *Deficiência e discriminação*. Brasília, DF: Letras Livres: Ed. da Universidade de Brasília - UnB, 2010. p. 257-283.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior – SECADI/SESu-2013 Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/21439-numero-de-matriculadas-de-pessoas-com-deficiencia-cresce-no-brasil>> Acessado em 20/06/2017

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

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

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. Guatemala: 2001.

BRASIL. Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: http://www.planaromultalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Cartilha do Censo 2010, pessoa com deficiência: Brasília, SDH, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério Público Federal. O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2006. Disponível em: Acesso em: 20 de julho. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

BRASIL. Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior – SECADI/SESu-2013

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. Guatemala: 2001.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Cartilha do Censo 2010, pessoa com deficiência: Brasília, SDH, 2012.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior. 2018: notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Instrumento de Avaliação para cursos de Graduação, Presenciais e à Distância – Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento. Brasília, 2017.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Avanço das Políticas Públicas para Pessoa com Deficiência, uma análise a partir das Conferências Nacionais. 1ª edição. BRASÍLIA 2012.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SECADI. Brasília, DF. 2008.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm Acessado em: 08/11/2020.

BRASIL. NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acessado em: 26/08/2021.

BOTELHO, Luanda, PORCIÚNCULA, Karina. *Os desafios para a produção de indicadores sobre pessoa com deficiência – ontem, hoje e amanhã*. In. Panorama Nacional e Internacional de produção de indicadores sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo. SIMÕES, André, ATHIAS, Leonardo, LUANDA, Botelho, organizadores. IBGE. Rio de Janeiro. 2018. p. 114 a 167.

Centro Universitário de Anápolis / UniEVANGÉLICA - PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional – 2014-2018, Anápolis, 2014.

CLASSIFICAÇÃO internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. Tradução e revisão de Amélia Leitão. Lisboa: Organização Mundial da Saúde - OMS, 2004. 237 p. Disponível em: <http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

CPR-PR. Política de Educação Especial traz retrocessos e segregação. Conselho Regional de Psicologia do Paraná. Disponível em: <https://crppr.org.br/politica-de-educacao-especial-retrocessos-e-segregacao/> Acessado em: 08/11/2020

CPA. Relatório Parcial de Avaliação Institucional 2018. Centro Universitário de Anápolis. CPA. Anápolis. 2018.

DANTAS, Adriana Wanderley dos Santos; BORDAS, Miguel Angel Garcia. *A Educação Inclusiva Brasileira: aprofundando conceitos*. Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação Caderno Temático VI: Educação Especial e Inclusão Nº. 8 p. 116-131, Ano IV (junho/2013) ISSN 2179.8443

DINIZ, Debora. *O que é deficiência*. São Paulo: Editora Brasiliense. 2007.

Dicionário Priberam. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/justeza>>. Acessado em: 22/09/2020

Dicionário de Português Online. Disponível em: <https://www.lexico.pt/justeza/>> Acessado em: 22/09/2020

DUTRA, Martinha Clarete Dutra dos Santos, Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 277-289, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. *A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural*. Psicologia USP, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

_____. *O debate contemporâneo das teorias pedagógicas*. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49. Disponível em: <http://www.culturaacademica.com.br/download-livro.asp?ctl_id=113> Acesso em: 21 dez. 2011.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009. 2008.

GIL, Carlos Antônio. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª edição. São Paulo. Editora Atlas.

Grupo SAGAH. Unievangélica cria sala virtual para alunos com dificuldades de aprendizagem. 2019.

Disponível em: <https://www.grupoa.com.br/unievangolica-estudo-de-caso> Acessado em: 27/08/2021.

GUGEL, M. A. *Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público: reserva de cargos e empregos públicos: administração direta e indireta*. 2 ed. rev. Goiânia: Ed. da Universidade Católica de Goiânia - UCG, 2007. 355 p.

GUERREIRO, E.M.R.; ALMEIDA, M.A.; Silva Filho, J.H. (2014). *Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior*. Avaliação, 1(19), 31-60. Recuperado: 04 out. 2016. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000100003.

HOLANDA, Cristina Marques de. *Redes de apoio e pessoas com deficiência física: inserção social e acesso aos serviços de saúde*. *Ciência e Saúde Coletiva* 20 (1):Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csc/2015.v20n1/175-184/pt> . Aces 175-184, 2015. Acessado em: 02/08/2021

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: INEP 2019. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas>>. Acessado em: 28/08/2020.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil, dos primórdios ao início do século XXI*. 3ª edição revisada. Autores Associados. Campinas. SP. 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. (Orgs.). **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Fazer valer o direito à educação no caso de pessoas com deficiência*. disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/21_mantoan.pdf acessado em: 27/08/2020

_____. *O Direito de Ser, Sendo Diferente, na Escola*. R. CEJ, Brasília, n.6, p. 36-44, jul-set, 2004.

_____. (Org.) *O desafio das diferenças nas escolas*. 2 ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2009. p. 29-41

Matéria jornalística: Mudança na Política de Educação Especial é retrocesso e segregação! Entenda porque o CFP é contrário às alterações

Disponível em: <https://site.cfp.org.br/mudanca-na-politica-de-educacao-especial-e-retrocesso-e-segregacao-entenda-posicionamento-do-cfp/> Acessado em: 08/11/2020.

Matéria jornalística: PSB entra com pedido no STF para suspender política de educação especial. Disponível em <https://boainformacao.com.br/2020/10/psb-entra-com-pedido-no-stf-para-suspender-politica-de-educacao-especial/> Acessado em: 08/11/2020.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas*. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas*.

_____. *A educação especial no Brasil – História e políticas públicas*. Editora Cortez. São Paulo. 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Inclusão Marco Zero: Começando pelas Creches*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Trad. de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *Atualidade história da ofensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar*. Trad. de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2010.

MOEHLECKE, SABRINA. *Ação afirmativa: história e debates no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217, novembro/ 2002 Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/NcPqxNQ6DmmQ6c8h4ngfMVx/?lang=pt&format=pdf>>

Acessado em: 16/08/2021.

MONTENEGRO, Maria Aparecida de Paiva. *Linguagem e conhecimento no Crátilo de Platão*. Kriterion: Revista de Filosofia. vol.48 no.116 Belo Horizonte July/Dec. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2007000200006

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. *Declaração dos direitos das pessoas deficientes*. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2004]. [2] p. Adotada pela Resolução 3447 (XXX) da Assembleia Geral das Nações Unidas, Nova Iorque, em 9 de dezembro de 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

NOVELINO, Marcelo. *Direito Constitucional*. São Paulo: Editora Método, 2009, 3ª ed. p. 79. Disponível em: <<https://lfg.jusbrasil.com.br/noticias/2570266/no-que-consiste-o-principio-da-conformidade-funcional-denise-cristina-mantovani-cera>> . Acessado em: 29/10/2020

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006.

POKER, Rosimar Bortolini. VALENTIM, Dourado Fernanda; GARLA, Oscar; ALMEIDA, Isadora. *Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo*. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Número Especial, 2018: 127-134. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-127.pdf>>. Acessado em 28/08/2020.

PRIETO, Rosângela Gavioli. *Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil*. In:

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. *Educação inclusiva: limites e perspectivas*. Goiânia: Descubra, 2006.

REIS, Marlene B. de Freitas. *Educação Inclusiva: limites e perspectivas*: Descubra, 2006.

_____. *Política Pública, Diversidade e Formação Docente; uma interface possível*. 2013. 27 f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ, 2013.

LACERDA, Simeia Silva Pereira. REIS, Marlene Barbosa de Freitas. *A contribuição dos núcleos de acessibilidade na garantia da permanência e êxito da pessoa com deficiência no ensino superior*. In. *Educação Profissional e Tecnológica, Ensino e Inclusão: Pesquisas contemporâneas*. Paco Editorial. Jundiaí, SP. 2019. p. 219 a 231.

Relatório Descritivo das Contribuições da Consulta Pública Sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida – PNEE-2018. Maceió, Al. 2018.

Disponível

em:

https://pnee.mec.gov.br/dados_consulta/Minuta_PNEE_2018_RelatorioContribuicoes.pdf

Acessado em: 08/11/2020

RIBEIRO, Lídice Meyer Pinto; MATOS, Alderi Souza de; Mendes, Marcel, Organizadores. *Dicionário enciclopédico de Instituições Protestantes no Brasil*. Editora Mackenzie. São Paulo. 2019.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos. *Educando na diversidade: a questão da sala de recursos multifuncionais*. Anápolis Go. UEG. 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Direitos Humanos – O desafio*. Revista de Direitos Humanos. 2009. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf> Acessado em: 19/08/2019

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Como chamar as pessoas que têm deficiência?* Disponível em <http://acervo.plannetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1855>. Acessado em: 20/09/2020

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Mariane Carloto da; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. *Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: práticas (a serem) implementadas?*. Rev. Bras. Educ. vol.24 Rio de Janeiro 2019 Epub Dec 09, 2019
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782019000100241&script=sci_arttext

SILVA, Byanca Teles; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. A inclusão na rede regula de ensino fundamental: um olhar para o atendimento educacional especializado. In: SEMANA DE INTEGRAÇÃO DE PEDAGOGIA E LETRAS, 5, 2016. Inhumas.

VIEIRA, Ubitaran. *Descontinuidade da Inclusão e da exclusão na educação de pessoas com deficiência no Brasil*. In. PINTO, Joana P.; FABRÍCIO, Branca F. Exclusão social e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitário. Goiânia: Câne Editorial, 2013. P. 369. 81.

ANEXOS

ANEXO 1 - RESOLUÇÃO CAS Nº 13



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS
CONSELHO ACADÊMICO SUPERIOR
REITORIA



RESOLUÇÃO CAS Nº. 13, DE 21 DE JUNHO DE 2017.


*Cria o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão do Centro
Universitário de Anápolis.*

O CONSELHO ACADÊMICO SUPERIOR DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS, no uso de suas atribuições legais, em reunião do dia 21/06/2017; considerando a proposta de criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, encaminhada pela PROACAD, tendo em vista o disposto nos artigos 205, 206 e 208 da Constituição Federal de 1988; na NRB 9050/2004, da ABNT; na Lei nº 10.098/2000; na Lei nº 13.146/2015; nos Decretos nº 5.296/2004, nº 6.949/2009, nº 7.611/2011 e na Portaria nº 3.284/2003, resolve:

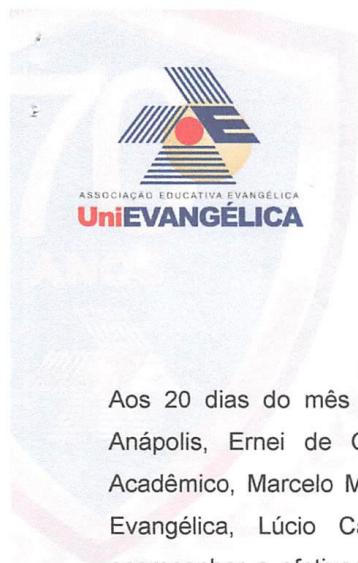
Art. 1º. Criar o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão do Centro Universitário de Anápolis, subordinado à Assessoria de Infraestrutura Pedagógica e Meio Ambiente da Pró-Reitoria Acadêmica.

Art. 2º. O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão deverá elaborar as Políticas de Acessibilidade e um Plano (Projeto) de Acessibilidade e Inclusão Institucional, um Manual de Acessibilidade e oferecer serviços e equipamentos de tecnologia assistiva para pessoas com deficiência.

Art. 3º. Esta resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação. Revogam-se as disposições em contrário.


Carlos Hassel Mendes da Silva
Reitor UniEVANGÉLICA
Presidente do CAS

ANEXO 2 - TERMO DE COMPROMISSO



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS
REITORIA

TERMO DE COMPROMISSO



Aos 20 dias do mês de setembro de 2017, o Chanceler do Centro Universitário de Anápolis, Ernei de Oliveira Pina; o Reitor, Carlos Hassel Mendes; o Pró-Reitor Acadêmico, Marcelo Mello Barbosa e o Diretor Administrativo da Associação Educativa Evangélica, Lúcio Carlos Boggian, solidariamente assumem o compromisso de acompanhar a efetivação da Política de Acessibilidade e Inclusão, que será executada pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão do Centro Universitário de Anápolis.

O Núcleo foi instituído segundo a Resolução CAS nº 13 de 21/06/2017, de acordo com o preconizado nos artigos 205, 206 e 208 da Constituição Federal de 1988; na NBR 9050/2004, da ABNT; na Lei nº 10.098/2000; na Lei nº 13.146/2015; nos Decretos nº 5.296/2004, nº 6.949/2009, nº 7.611/2011 e na Portaria nº 3.284/2003. A finalidade desse Núcleo é executar a Política de Acessibilidade e Inclusão e oferecer serviços e equipamentos de tecnologia assistiva para acadêmicos e colaboradores com deficiência, bem como garantir o acesso, com segurança, da comunidade acadêmica e de visitantes nas dependências do Centro Universitário de Anápolis.

Ernei de Oliveira Pina
Chanceler UniEVANGÉLICA

Carlos Hassel Mendes
Reitor UniEVANGÉLICA

Marcelo Mello Barbosa
Pró-Reitor Acadêmico UniEVANGÉLICA

Lúcio Carlos Boggian
Diretor Administrativo da AEE

ANEXO 3 - PORTARIA Nº 28



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS
REITORIA



PORTARIA Nº 28, DE 07 DE JULHO DE 2017.

*Designa Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade
e Inclusão da UniEVANGÉLICA.*

O REITOR DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS, no uso de suas atribuições, atendendo à solicitação da Pró-Reitoria Acadêmica, conforme a CI nº 036/2017, de 07/06/2017, resolve:

Art. 1º Designar a colaboradora SIMEI SILVA PEREIRA DE LACERDA para responder pela Coordenação do Núcleo de Acessibilidade e inclusão da UniEVANGÉLICA, sendo subordinada à Assessoria de Infraestrutura Pedagógica e Meio Ambiente da PROACAD.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos ao dia 21 de junho de 2017.


Carlos Hassel Mendes da Silva
Reitor UniEVANGÉLICA

ANEXO 4 – RESOLUÇÃO CAS Nº 65



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS
CONSELHO ACADÊMICO SUPERIOR
REITORIA



ASSOCIAÇÃO EDUCATIVA EVANGÉLICA
- 1947 -

RESOLUÇÃO CAS Nº. 65, DE 19 DE SETEMBRO DE 2017.

Aprova o Programa de Acessibilidade e Inclusão do Centro Universitário de Anápolis.

O PRESIDENTE DO CONSELHO ACADÊMICO SUPERIOR DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS, no uso de suas atribuições conferidas pelo Estatuto e Regimento Geral vigentes, *ad referendum* deste órgão Colegiado Superior; considerando o disposto nos artigos 205, 206 e 208 da Constituição Federal de 1988; na NRB 9050/2004, da ABNT; na Lei nº 10.098/2000; na Lei nº 13.146/2015; nos Decretos nº 5.296/2004, nº 6.949/2009, nº 7.611/2011 e na Portaria nº 3.284/2003; e considerando a proposta formulada pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, resolve:

Art. 1º. O Programa de Acessibilidade e Inclusão do Centro Universitário de Anápolis caracteriza-se como um projeto em continua revisão, sob a responsabilidade Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - Núcleo, vinculado à Pró Reitoria Acadêmica – PROACAD.

Art. 2º O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão responde pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, bem como colaboradores e pessoas da comunidade que utilizam os espaços e serviços da instituição, eliminando barreiras arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade e inclusão e garantindo o acesso da pessoa com deficiência ao ensino superior.

Art. 3º Para a realização das suas atividades, o Núcleo contará com uma equipe de referência composta por um Coordenador e um Secretário.

Parágrafo único. Para o desenvolvimento dos trabalhos, o Núcleo deverá contar com uma equipe multiprofissional composta por Engenheiro Civil, Psicólogo, Pedagogo especialista em Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado, todos com conhecimento sobre a temática da acessibilidade na perspectiva da educação inclusiva.

Art. 4º Pensar em acessibilidade e inclusão é:

I - oportunizar que mais cidadãos brasileiros tenham acesso ao ensino superior e assim, possam ampliar suas potencialidades e contribuir para o desenvolvimento da nação;

II - valorizar a diversidade humana entendendo a pluralidade como um valor e um predicado;



ANEXO 5 - PORTARIA DE CRIAÇÃO DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO DO PAI



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS
REITORIA

PORTARIA Nº.

Designa Comissão de Avaliação e Proposição do Programa de Acessibilidade e Inclusão.

O PRÓ REITOR ACADÊMICO, no uso de suas atribuições, considerando a

Art. 1ª Designar Comissão de Avaliação e Proposição do Programa de Acessibilidade e Inclusão do Centro Universitário de Anápolis:

- a) Roberto Alves - UNITENDER;
- b) Samara Lamounier Santana Femeira - Laboratório de Comunicação Alternativa e Aumentativa;
- c) Simel Silva Pereira de Lacerda - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão;
- d) Viviane Lemos Silva Fernandes - Curso de Fisioterapia;

Art. 2ª A Comissão deverá apresentar à Pró Reitora proposta do Regimento Geral revisado e atualizado com os ajustes necessários e as devidas recomendações, até o dia 1º de dezembro de 2016, para posterior aprovação do CAS.

Art. 3ª Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Carlos Hassel Mendes da Silva
Reitor Unievangelica

Unievangelica
CENTRO UNIVERSITÁRIO
Associação Educacional Evangélica



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS
REITORIA



ASSOCIAÇÃO EDUCATIVA EVANGÉLICA
- 1947 -

PORTARIA Nº 52, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2017.

Designa os membros da Comissão de Acessibilidade e Inclusão, do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, e dá posse aos eleitos.

O REITOR DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS, no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais, e nos termos da Resolução CAS nº 65, de 19/09/2017; considerando a solicitação da Coordenação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, resolve:

Art. 1º Designar os membros da Comissão de Acessibilidade e Inclusão, do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão do Centro Universitário de Anápolis, e dar posse aos eleitos, para mandato de dois anos, que fica assim constituída:

Membro	Representação
I - Roberto Alves Pereira	UniATENDER
II – Heber Moreno Monteiro Martins	Capelania Institucional
III – Elizete Cardoso de Amorim Lemes	Ouvidoria Institucional
IV – Rúbia Mariano da Silva	Docente do Curso de Fisioterapia
V – Juliane Macedo	Docente do Curso de Psicologia
VI – Núbia Gonçalves da Paixão Enetério	Docente do Curso de Pedagogia
VII – Viviane Soares	Docente do Curso de Educação Física
VIII – Marina Alves Garcia Monteiro	Discente com deficiência
IX – Keller Kátia de Azevedo Lopes Fernandes	Técnico-administrativo com deficiência
X – Thiago Andrade Dutra	Dep. de Obras, Manutenção e Limpeza
XI – Suellen Guimarães dos Santos	Departamento de Engenharia
XII - Valdileya Prado Rezende	Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Anápolis
XIII – Degmar Jacinto Pereira	Superintendência Regional do Trabalho e Emprego em Goiás

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Carlos Hassel Mendes da Silva
Reitor UniEVANGÉLICA

Centro Universitário de Anápolis - UniEVANGÉLICA
Avenida Universitária, km. 3,5 - Cidade Universitária - Anápolis - GO - CEP: 75.803-515 - Fone: (62) 3310 6600 - www.unievangelica.edu.br
"grandes coisas fez o Senhor por nós; por isso estamos alegres." Sl 126:3

Página 1 de 2

ANEXO 7 - FORMULÁRIO PARA REGISTRO DE ATENDIMENTO



RELATÓRIO DE ATENDIMENTO



Nome do Discente:
Curso:
Tipo de deficiência:

Período:

Relato

Ajuda técnica:

Data:

Responsável pelas informações:

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – G1 - REITOR E ASSESSORES



ROTEIRO PARA A ENTREVISTA GRAVADA REITOR, PRÓ-REITOR E ASSESSORES

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE: A EXPERIÊNCIA DE IMPLANTAÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA, NO MUNICÍPIO DE ANAPÓLIS GOIÁS

Pesquisador: SIMEI SILVA PEREIRA DE LACERDA

Área Temática: **Versão:** 2 **CAAE:** 33578019.0.0000.8113

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Goiás Campus Itumbiara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.122.192 - **Situação do Parecer:** Aprovado

QUESTÕES DA PESQUISA

A entrevista será de forma dialogada, o presente roteiro será utilizado para balizar o diálogo. Outras questões poderão surgir durante a entrevista.

1. Antes de iniciar será informado que a entrevista será gravada e que terá a duração de 15 minutos.
2. Iniciar informando a data e o tempo da entrevista.
3. Perguntar o nome e o cargo e tempo no cargo, do entrevistado.
4. Como avalia as ações de inclusão realizadas pela instituição.
5. Quais foram os motivos que levaram a instituição a criar o Núcleo de Acessibilidade.
6. A Lei que institui os Núcleos de Acessibilidade em âmbito nacional atribui aos departamentos a responsabilidade por garantir a permanência e êxito da pessoa com deficiência no ambiente educacional, nessa perspectiva, como o senhor (a) avalia a atuação do Núcleo dessa instituição?

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPÓLIS
Telefone: (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br

APÊNDICE 2 - AUTORIZAÇÃO PARA USO DO NOME DA INSTITUIÇÃO



Anápolis, 26 de agosto de 2021.

Universidade Evangélica de Goiás
At.: Dr. Carlos Hassel Mendes – Reitor

Assunto: **Autorização para uso do nome da Instituição**

Por orientação da Banca Examinadora da Qualificação, **solicito autorização uso do nome**

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Goiás Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Número do Parecer: 4.122.192

Situação do Parecer: Aprovado

Respeitosamente,

Simei Silva Pereira
Mestranda – PPG-IELT - UEG

DE ACORDO. 21/09/21
Carlos Hassel Mendes, Msc.
Reitor UMEVANGÉLICA

APÊNDICE 3 - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – G2 - EQUIPE GESTORA



INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS Equipe Gestora –Diretores e Coordenadores

Número de identificação (G2+Cod. Do curso + número de ordem) _____

1 Curso: _____

2 Data _____

3 Cargo que ocupa _____

4 Quanto tempo está nesse cargo? _____

5 O senhor (a) tem conhecimento sobre o Núcleo de Acessibilidade _____

6 Quantos alunos com deficiências e ou com necessidades educativas especiais tem no curso atualmente? _____

7 Alguns desses alunos estão em atendimento no Núcleo de Acessibilidade? _____

8 Sabe dizer quais foram os motivos que levaram a instituição a criar esse departamento? _____

9 A Lei que institui os Núcleos de Acessibilidade em âmbito nacional atribui aos departamentos a responsabilidade por garantir a permanência e êxito da pessoa com deficiência no ambiente educacional, nessa perspectiva, como o senhor (a) avalia a atuação do Núcleo dessa instituição?

10 Como é realizado o Atendimento Educacional Especializado pelo Núcleo? Qual profissional o realiza e qual avaliação o senhor (a) faz desse serviço? _____

11 Considerando o quantitativo de 0,05% de alunos com algum tipo de deficiência nessa instituição, num universo de quase 13 mil alunos, em sua avaliação, quais aspectos dificultam o acesso desse público ao ensino superior? _____

12 Sugestão de outras ações que poderiam ser tomadas para melhorar o processo de inclusão no ensino superior? _____

Sua contribuição será de suma importante para a realização desse estudo, por esse motivo, somos muito gratas.

Equipe de Pesquisa

APÊNCICE 4 - REGISTROS FOTOGRÁFICOS



Panel da fachada (Acervo pessoal da pesquisadora)



Inauguração do Núcleo (Unifotos)



Entrega simbólica do Programa de Acessibilidade para o Chanceler. (UniFOTOS)



Assinatura do Termo de Compromisso. (UniFOTOS)



Visita guiada.
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.



Oficina de Vivências em deficiência.
(Acervo pessoal da pesquisadora)



Visita de alunos do Colégio Couto Jr ao Núcleo. (Unifotos)



Elevador convencional

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora



Elevador cápsula

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora



Sinalização acessível com piso tátil
(direcional e alerta)

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora



Conjunto de escada sinalizada com piso de alerta, sinalizador de degrau, corrimão.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora



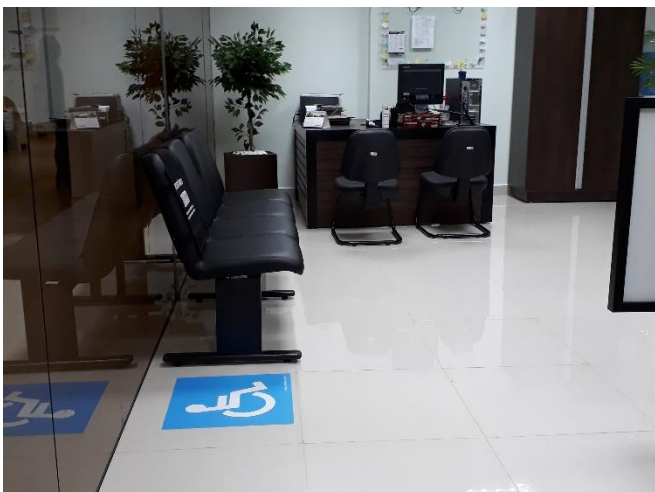
Placa braile no corrimão indicando o andar.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora



Espaço reservado para parada de cadeira de rodas e assento prioritário.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora



Espaço reservado para parada de cadeira de rodas e assento prioritário.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora



Entrada da Secretaria Setorial do Bloco H/I

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora



Entrada dos sanitários do Bloco H/I
sinalizados com piso tátil, placa braile e adesivo nas postas.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

