



Inclusão no ensino superior: ações do Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico de uma instituição de ensino

Inclusion in higher education: accessibility center and psychopedagogical support actions at an education institution

Renata Cristina Gomes Batista¹

Eliane Silva Vivas²

Thiago Soares Nunes³

Resumo

Com o fomento das transformações sofridas no contexto educacional e organizacional, as Instituições de Ensino Superior (IES) buscam atender às demandas dos alunos com deficiência que necessitam de educação assistida, com o compromisso de garantir o acesso de todos à educação, valorizando a diversidade humana. Dessa forma, neste artigo, objetiva-se investigar as ações do Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico (NAAP) de uma IES, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, em relação aos alunos com deficiência. O estudo caracteriza-se como estudo de caso, qualitativo, descritivo, realizado por meio de entrevistas aplicadas aos funcionários do setor, e de análise documental. As ações do programa são voltadas tanto aos alunos com deficiência, desde o apoio individual à adaptação e ao acompanhamento em sala de aula, quanto aos docentes na criação do plano de intervenção. Observou-se que o NAAP promove ações que minimizam a discriminação dos alunos com deficiência no ensino superior e abre espaços para discussões relacionadas à equidade e respeito aos diferentes. No entanto, identificou-se uma barreira atitudinal de alguns docentes em reverterem o cenário excludente vivido por esses estudantes. Identificou-se, também, que, como toda construção de ações sociais, faltam recursos para que as informações cheguem aos alunos deficientes, assim como os demais alunos sem deficiência recebem.

Palavras-chaves: Pessoa com deficiência. Inclusão Social. Educação Superior.

¹ Doutoranda em Administração na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), Assistente de Orçamento e Planejamento no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC-MG).

² Mestranda em Administração do Centro Universitário UNA, Consultora e Analista de Treinamento na Empresa Vivas Guimarães.

³ Doutor em Administração, Professor do Programa Pós-Graduação em Administração da Universidade FUMEC.

Abstract

As a result of changes in the educational and organizational context, Higher Education Institutions (HEIs) seek to meet the demands of students with disabilities who need assisted education, with the commitment to guarantee educational access for everyone and value human diversity. This article aims to investigate the actions of the Center for Accessibility and Psychopedagogical Support (NAAP) of a HEI, located in Belo Horizonte related to students with disability. The study is characterized as a qualitative, descriptive case study, carried out through interviews and documentary analysis. The program's actions are aimed both at students with disabilities, from individual support to adaptation and monitoring in the classroom, as well as at professors in creating an intervention plan. It was observed that NAAP promotes actions that minimize the discrimination against students with disability and it raises discussions related to equity and respect. It identified the attitudinal barrier from some professors, in reversing the exclusionary scenario faced by these students. It also identified the lack of resources to make information reach disabled students, in the same way that other students without disabilities receive it.

Keywords: Disabled person. Social inclusion. Higher Education.

Introdução

Com base no contexto histórico das políticas públicas brasileiras e nas transformações sofridas no âmbito social e cultural, verifica-se que a proposta de educação inclusiva vem sendo tema de debates em algumas áreas do conhecimento, principalmente na educacional e na organizacional (Rebello & Kassar, 2017). Além disso, considerando a sociedade do conhecimento, percebe-se um aumento dos espaços educativos.

Em 1990, o Brasil se tornou signatário da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), optando pela construção de um sistema educacional inclusivo, que teve desdobramentos diversos, desde mudanças na legislação e elaboração de diretrizes nacionais educacionais até as transformações das Instituições de Ensino que precisaram se ajustar para atender às necessidades desses alunos e restabelecer as funções sociais dos processos educativos para reprodução das relações sociais, contribuindo no desenvolvimento do conhecimento crítico e consciente da cidadania.

A educação inclusiva prevê a existência de sistemas de ensino que garantam acesso de todos e atendimento às necessidades educacionais especiais, garantido, assim, a educação e a

valorização da diversidade humana (Brasil, 2006). Sendo assim, a discussão sobre a entrada inclusiva de deficientes na educação superior torna-se cada vez mais importante. O Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei n. 7.853/89, dispõe da equiparação das oportunidades, incumbindo as instituições de ensino superior a oferecerem as adaptações necessárias ao aluno com deficiência (Brasil, 1999).

Por isso, de acordo com Saviani (1991), a educação é um processo constante na história da sociedade e não será a mesma em todos os tempos e lugares, uma vez que a “[...] educação contemporânea nos mostra a relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época” (Saviani, 1991, p. 55).

Para a abordagem da inclusão no ensino superior, é importante trazer uma definição de deficiência, que, conforme aponta o Instituto Benjamin Constant (IBC, 2005), a Pessoa Portadora de Deficiência (PPD) é aquela que possui características permanentes, perdas ou reduções na sua estrutura, ou função anatômica, mental, psicológica ou fisiológica, que a limita a determinadas atividades, dentro do que é considerado “normal” de acordo com a sociedade. A sigla PPD (Pessoa Portadora de Deficiência) foi substituída oficialmente em caráter mundial para PcD (Pessoa com Deficiência) em 3 de novembro de 2010, por meio da Portaria n. 2.344/2010 da Secretaria dos Direitos Humanos (Brasil, 2010).

Acredita-se que a mudança de comportamento da sociedade em relação ao paradigma da deficiência, já que a deficiência é vista como fator limitador, e ao tratamento ao se referir à pessoa com deficiência poderá contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva. Sasaki (2008) ressalta que é importante parar de repetir terminologias já superadas, expressões essas que podem reforçar estereótipos e estigmas da pessoa com deficiência. Ainda de acordo com Sasaki (2003), é importante que a sociedade supere a barreira do invisível ou a barreira atitudinal, vinculada aos preconceitos relacionados à pessoa com deficiência.

Portanto, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm um papel importante na redução de barreiras para uma educação inclusiva, por esse motivo, a pesquisa foi realizada no Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico (NAAP), que teve sua criação em 2012, faz parte do programa de acessibilidade de uma Instituição de Ensino Superior, considerada uma das melhores instituições de ensino privado de Belo Horizonte, e que possui 18 unidades distribuídas em Minas Gerais e Goiás.

O NAAP tem como objetivo dar apoio psicopedagógico aos alunos com necessidades especiais, além de desenvolver o planejamento e a supervisão de processos de formação do corpo docente. O programa inclui apoio psicopedagógico específico para atender aos tipos de

deficiência, como: surdez, baixa visão ou cegueira, deficiência física, déficit intelectual e transtorno de espectro autista.

Diante do contexto apresentado, destaca-se que o artigo tem como objetivo investigar as ações do Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico (NAAP) de uma Instituição de Ensino Superior, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, em relação aos alunos com deficiência.

A escolha do tema se justifica principalmente em função da relevância social em se discutir as ações de qualificação e de inclusão dos discentes com dificuldades especiais no ensino superior, os quais, muitas vezes, são marginalizados. Além disso, há os desafios enfrentados pelas instituições de ensino e a necessidade de apoiar a equipe docente, de desenvolver a equipe técnica administrativa para atendimento a esses alunos e de dar apoio psicopedagógico destinado aos alunos que apresentam necessidades diferenciadas nesse processo de ensino-aprendizagem.

Acredita-se que o resultado desta pesquisa contribuirá para a sociedade e para o meio acadêmico, uma vez que trará oportunidade para que os pesquisadores conheçam a temática, apresentando-se como fonte de aprendizado e de crescimento. Do ponto de vista prático, esta pesquisa poderá contribuir para melhor adequação das ações de inclusão administrativas, apoiando-se na inclusão do aluno que possui necessidades diferenciadas.

Para a elaboração deste estudo, foi realizada uma busca de artigos que abordam a temática da “educação inclusiva no ensino superior” e que tiveram suas publicações até junho de 2019 nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) e nas plataformas de dados Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e no Scientific Periodicals Electronic Library (SPELL). Após a busca, foram encontrados 42 artigos relacionados à temática inclusão social no ensino superior apenas no SPELL. Porém, na busca completa, constatou-se que, ao pesquisar o tema “educação inclusiva”, foi encontrado um total de 439 artigos, que, na sua maioria, são estudos relacionados à educação infanto-juvenil. O que demonstra uma carência de estudos da educação inclusiva no ensino superior.

A Educação Inclusiva no Ensino Superior

A deficiência é uma construção social do que é dito como “normal” em relação ao que é diferente, dessa forma, a sociedade determinou alguns padrões de normalidade, instituindo um abismo entre as pessoas com e sem deficiência (Rezende & Carvalho, 2014).

Entre as diversas formas e conceitos apresentados pela bibliografia brasileira e internacional para se compreender a deficiência, será utilizada a definição de Carvalho-Freitas (2007), pois tal definição compreende que a deficiência não se limita à dimensão física, levando em consideração a dinâmica social de segregação ou a inclusão da pessoa com deficiência, conforme a deficiência é vista.

A sociedade, em geral, estabeleceu padrões físicos e sociais que dificultam a inclusão dos deficientes. Os padrões físicos delimitam um padrão de beleza de corpo longilíneo com tipo físico de modelos (Anzai, 2000), e os padrões sociais advêm das vantagens econômicas e de poder que um indivíduo possui em relação ao outro no decorrer da história (Cox, 1993).

No Brasil, apesar de sermos uma nação reconhecida como o país da diversidade, a aceitação “concreta” não acontece com as pessoas “diferentes” do padrão, pois elas são obrigadas a enfrentar diversos tipos de preconceitos. Fleury (2000, p. 19) destaca que “[...] a sociedade brasileira é estratificada, em que o acesso às oportunidades educacionais e às posições de prestígio no mercado de trabalho é definido pelas suas origens econômicas e raciais”.

De acordo com os dados do Censo 2010 no Brasil, último divulgado até o presente estudo, um total de 45 milhões de pessoas declarou possuir algum tipo de deficiência, seja auditiva, visual física, mental/intelectual, o que significa que 23,9% da população brasileira possui alguma deficiência (IBGE, 2010). Desse total, verifica-se que 25,8 milhões são mulheres, o que corresponde a 56,6%, e 19,8 milhões são homens, correspondendo a 43,4% da população de pessoas com deficiência. Levando-se em consideração que a IES pesquisada fica na Região Sudeste, onde existem 10,5 milhões de deficientes declarados, o que corresponde a 23,3%, e, especificamente, no Estado de Minas Gerais, existem 4,4 milhões (IBGE, 2010).

No eixo da classificação dos diversos tipos de deficiência, o Decreto de n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional de integração de pessoa portadora de deficiência (Brasil, 1989) e estabelece alguns tipos de deficiência e suas características distintas, a saber:

I – deficiência física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II – Deficiência auditiva – perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;

III – deficiência visual – cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor

olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60o; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

IV – Deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; (...); d) utilização dos recursos da comunidade; [...] e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho.

V – Deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências. (Brasil, 1989, p. 1)

Assim, como na legislação brasileira, em outros países, a legislação apresenta os tipos de deficiência como: física, auditiva, visual e intelectual ou mental, sendo assim, nesta pesquisa será utilizada a classificação com base na legislação brasileira.

De acordo com o Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta o artigo 24 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, todos os estabelecimentos de ensino, públicos ou privados, devem proporcionar condições de acessibilidade e utilização de todos os seus ambientes para as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, entre eles, salas de aulas, auditórios, bibliotecas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (Brasil, 2004).

A temática sobre a educação inclusiva no ensino superior tornar-se cada vez mais importante, pois o número de alunos com deficiência matriculados em IES vem aumentando a cada ano. A educação pode ser conceituada como uma “[...] estratégia da sociedade para facilitar que cada indivíduo atinja o seu potencial e para estimulá-los a colaborar com outros em ações comuns na busca do bem comum” (D’Ambrosio, 1996, p. 68).

Segundo aponta Rosa (2015), na educação, existem duas dimensões que se correlacionam, sendo que a primeira faz relação ao aspecto individual educacional por levar em consideração os atributos, os anseios e as limitações dos indivíduos; e a segunda dimensão faz menção ao aspecto político e assume a probabilidade da construção do engajamento ético consciencioso das realidades sociais em relação aos outros.

Assim, a educação se compreende como uma estratégia de estímulo ao desenvolvimento do indivíduo, cujas práticas são geradas por membros de grupos culturais diferentes com a finalidade de se firmarem e de avançarem para que possam atender às suas necessidades de sobrevivência e de transcendência (D’Ambrosio, 2005).

E, na construção do desenvolvimento, é que o indivíduo estabelece a sua identidade social, que se refere “[...] àquela parte do autoconceito do indivíduo que deriva do conhecimento que ele tem de si como membro de um grupo social (ou grupos) junto com o valor e o significado emocional associado à participação nesse mesmo grupo [...]” (Tajfel, 1982, p. 24), ou seja, o indivíduo precisa ter como referência um grupo social ao qual ele se sinta pertencente e inserido (Tajfel, 1971).

Essa assertiva traz a reflexão sobre a importância de se avaliar o aspecto histórico e cultural de uma determinada organização social para possíveis hipóteses de objetivos educacionais inclusivos. Para Fonseca e Omote (2013), a educação inclusiva consiste num procedimento dinâmico, que deve ser constante e que envolve uma reestruturação educacional organizacional e pedagógica.

Sob essa perspectiva, a instituição de ensino deve estar atenta às necessidades e às características culturais dos grupos de alunos formados em sala de aula, pois esses alunos poderão demandar uma atuação mais ativa, com desenvolvimento de estratégias e métodos de ensinamentos diferenciados e apropriados ao seu desenvolvimento. Nesse cenário de transformações, a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior vem exigindo novas demandas das instituições de ensino.

A declaração de Sunderberg aprovada pela Unesco em 1981 teve como objetivo chamar a atenção dos governos sobre a importância de criar ações que enfatizassem a igualdade nas oportunidades aos deficientes (Instituto Ethos, 2002, p. 15). Os programas de inclusão de ação afirmativa começaram a fazer parte das políticas das universidades públicas a partir da década de 2000, e esses programas tinham como público-alvo as pessoas com deficiência, indígenas, afrodescendentes e jovens de baixa renda (Pereira, 2008).

De acordo com o último Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e publicado em 2019, existem 48.520 alunos com deficiência matriculados em diversos cursos de graduação presenciais ou de Ensino a Distância (EaD) em instituições de ensino superior privado e em universidades públicas, sendo um total de 50.683 tipos de deficiência, isso porque um mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência. Conforme apontam os dados do Inep (2019) e de acordo com a pesquisa, os alunos com deficiência que estão matriculados nas instituições privadas superam em mais de 60,6% as matrículas nas universidades públicas (INEP, 2019) como descreve a Tabela 1.

Tabela 1:

Alunos com deficiência matriculados no Ensino Superior Presencial e no EaD

Unidade de Administrativa	Federação/Categoria	Alunos Matriculados	Alunos matriculados com necessidades especiais
Brasil		8.603.824	48.520
Pública		2.080.146	18.309

Federal	1.335.254	13.971
Estadual	656.585	4.120
Municipal	88.307	218
Privada	6.523.678	30.211

Fonte: Inep (2019).

A discussão sobre a entrada inclusiva de deficientes na educação superior torna-se cada vez mais importante, uma vez que, de acordo com dados da tabela anterior, nota-se que o número de alunos com deficiência representa somente 0,56% do total de alunos matriculados em IES em todo o país. Em Minas Gerais, a representatividade de alunos com deficiência se mantém em 0,5%, reafirmando uma taxa bem inferior da parcela de alunos matriculados em todo o país.

Entre os tipos de deficiência, destaca-se que 16.504 possuem baixa visão ou cegueira, seguidos de 9.125 alunos com deficiência auditiva ou surdos, sendo que destes, 157 alunos são surdo-cegos e 16.376 alunos possuem algum tipo de deficiência física.

De acordo com Duarte, Rafael, Filgueiras, Neves e Ferreira (2013), a educação do indivíduo com deficiência é marcada por desafios que são enfrentados desde o ensino básico até o ensino superior, sendo este último o mais complexo, uma vez que as pesquisas são, em maior quantidade, concentradas na educação infantil, o que nos traz a reflexão de que a carência desses dados representa a fragilidade de experiências reais e eficazes de inclusão educacional no ensino superior. Rossetto (2009, p. 9) afirma que “[...] poucas são as ações por parte do Estado e da Federação acerca do acesso e da permanência do aluno com deficiência no ensino superior”.

Tendo em vista a reflexão sobre a inclusão no ensino superior, é importante compreender os desafios no processo de ingresso desses alunos, como também sua permanência e a interação entre os alunos com necessidades especiais, seus professores e alunos sem deficiência. De acordo com Granovetter (1973), as relações sociais contemplam os laços fortes e fracos. Ao relacionar essa afirmação atrelada à realidade da inclusão de alunos com deficiência, remete-se a reflexão da conexão entre indivíduos que resistem a desafios e às dificuldades nunca vivenciadas por outros e que podem representar um importante laço fraco junto aos demais pares (professores e alunos sem deficiência). Sendo esse fenômeno compreendido no dia a dia do outro, na forma de auxiliá-los em suas atividades, tornando-os indivíduos com mais autonomia e independência.

Outro desafio relatado por docentes e identificado no estudo realizado por Pieczkowski (2016) foi a potencialização de conflitos relacionados à prática de avaliação e da aprendizagem, desconstruindo a visão padronizada de avaliação, e a criação de novos métodos de ensino apropriados para atenderem aos alunos de inclusão, sendo necessário aprender com a diferença. Esse novo aprender por parte do docente é denominado de reprofissionalização, sendo uma oportunidade de ampliação do conhecimento para lidar com uma educação inclusiva de todos e para todos (Silva & Tauchen, 2012).

Nesse contexto, torna-se relevante a importância de as IES estabelecerem suas políticas de inclusão, afinal são mais de 48.500 mil alunos matriculados em todo o país que necessitam de atendimento educacional especializado.

Além disso, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, artigo 43, a educação superior tem como finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015). (BRASIL, 1996, p. 1)

Partindo-se do pressuposto de que as IES exercem várias responsabilidades, como a difusão do conhecimento científico e o ensino voltado para o mercado de trabalho com o intuito de elevar a qualificação para a sociedade, torna-se necessário exercer e compreender seu papel como função social. Com o avanço da tecnologia e com o fenômeno da globalização, as universidades tiveram que se adaptar como agentes transformadores e com o campo de

reprodução de conhecimento, na forma de novos conceitos, técnicas, modelos entre outras contribuições (Silva & Mazzali, 2010).

Entre as mudanças e as adaptações, as tecnologias assistidas da educação inclusiva fazem toda a diferença no processo de aprendizagem. Conforme aponta Guerreiro (2012), essa acessibilidade diz respeito a diversas formas do recebimento da informação pelo aluno, seja por acesso às tecnologias de informação, seja pelo acesso físico ou intelectual. De acordo com Ferreira (2007, p. 48), para as pessoas com deficiência, “[...] tecnologia é a diferença entre o ‘poder’ e o ‘não poder’ realizar certas ações [...]”, o que evidencia a importância da estruturação tecnológica de uma IES, possibilitando que o acadêmico com deficiência se desenvolva.

Entre as adaptações, o Decreto de n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, estabelece que a educação especial deve garantir atendimento especializado, de forma a eliminar as barreiras que por algum motivo possam obstruir o ensino dos alunos com deficiência, além de garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e baseado na igualdade de nas oportunidades (Brasil, 2011).

Considera-se ainda a importância da identificação qualitativa e quantitativa e dos registros da inserção dos alunos com deficiência no ensino superior, a fim de servirem de dados oficiais para o censo, como também servirem como parâmetro para a criação de políticas relacionadas a esse público, para fins da promoção de ações acessíveis e inclusivas (Oliveira & Saraiva, 2015). Apesar de fundamental ter a análise quantitativa dos ingressantes com deficiência no ensino superior, também é importante analisar a situação acadêmica desses alunos em relação à permanência deles no curso (Rocha, Rosa, Santanna, Miranda & Santana, 2017).

Metodologia

A pesquisa está classificada como um estudo de caso, qualitativa e descritiva. Para Yin (2005, p. 32), “[...] o estudo de caso é uma investigação empírica que averigua um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real [...]” e que tem como objetivo reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre esse fenômeno (Patton, 2002).

Quanto à pesquisa qualitativa, ela se justifica, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de um determinado problema, analisar a interação de certas variáveis e compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais (Richardson, 1999). Segundo Zanelli (2002, p. 83), a pesquisa qualitativa tem como principal

objetivo “[...] buscar entender o que as pessoas apreendem ao perceberem o que acontece em seus mundos [...]”, complementando ser “[...] muito importante que o pesquisador preste atenção [ao] entendimento que se tem dos entrevistados, nas possíveis distorções e no quanto eles estão dispostos ou confiantes em partilhas suas percepções”.

Considerando a profundidade almejada, decidiu-se pela pesquisa descritiva, já que, de acordo com Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 61), esse tipo de pesquisa “[...] procura descobrir, com precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e característica”. Além disso, classifica-se também como documental, pois, na pesquisa documental, foram utilizadas políticas internas e documentos de gestão de inclusão da instituição pesquisada.

Os dados foram coletados por meio de aplicação de entrevista semiestruturada. De acordo com Flick (2004, p. 89), “[...] é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada”. Assim, a entrevista foi aplicada a dois funcionários do NAAP, individualmente e em diferentes momentos. As entrevistas foram realizadas no próprio local de funcionamento do NAAP com duração total de 2 horas e 20 minutos. Tendo em vista que um dos entrevistados é cego, foi necessário realizar autodescrição das pesquisadoras e de uma testemunha que acompanhou a entrevista. Após a realização da leitura do termo de autorização para gravação de voz, concedida pelo entrevistado, houve o comprometimento por parte das pesquisadoras de fazer uma devolutiva, que foi realizada via *e-mail* posteriormente. O roteiro semiestruturado contemplou alguns temas, como: os critérios de política adotados para capacitação e desenvolvimento da equipe técnica administrativa e corpo docente; as ações de inclusão do programa; as dificuldades de atuação enfrentadas pelo setor, entre outras questões relevantes ao interesse da pesquisa.

Os dados coletados por meio da pesquisa documental são indispensáveis, pois a parte, escrita ou não, forma a base do trabalho de investigação, classificado como cientificamente autêntico, que conforme apontam Marconi e Lakatos (2010, p. 157), “[...] a fonte de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Os documentos mais significativos consultados foram: a Lei n. 7.853/89, propondo equiparação de oportunidades, cabendo às instituições de ensino superior oferecerem as adaptações necessárias ao aluno com deficiência; Decreto de n. 7.611, que aborda sobre o atendimento especializado para os alunos que necessitam de educação especial, a fim de garantir um sistema educacional inclusivo; documento interno do NAAP sobre a política de atendimento para alunos com deficiência.

Quanto aos procedimentos de análise de dados, após as entrevistas e a transcrição das mesmas, foi utilizada a análise de conteúdo para compreender o sentido simbólico manifestado pelos participantes da pesquisa por meio de suas falas (Bardin, 2016). Dessa forma, optou-se pela divisão em duas partes: ações aos discentes e ações aos docentes. Antecedendo a essas duas categorias, as práticas do NAAP foram apresentadas como forma de ilustrar algumas das atividades desse núcleo.

Quanto aos procedimentos éticos, de acordo com a Resolução CNS de n. 466/2012 e obedecendo às disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no novo código Civil, artigo 20, esta pesquisa visou a proteger seus dois participantes, garantindo-lhes o anonimato e respeitando as diretrizes éticas da pesquisa envolvendo o ser humano.

Análise e Discussão dos Resultados

Além dos dados documentais, das legislações e do setor investigado, o NAAP, foram realizadas duas entrevistas com funcionários do setor com o objetivo de identificar as ações desenvolvidas e os aspectos vinculados aos alunos e aos docentes. Dessa forma, na Figura 1, será apresentada uma breve descrição do perfil dos entrevistados.

INDICADORES	ENTREVISTADO 1	ENTREVISTADO 2
Sexo	Masculino	Masculino
Idade	33	28
Formação	Psicologia	Psicologia
Especializações	Psicopedagogo;	Orientação educacional
	Mestrando em educação assistida	
Cargo	Analista educacional	Intérprete educacional
Possui alguma deficiência	Visual (cego)	Não
Tempo de NAAP	2 anos	1 ano e 10 meses

Figura 1. Perfil dos entrevistados

Fonte: Dados primários

O objetivo de realizar entrevistas com esses dois profissionais se deu em função da necessidade de mapear práticas realizadas pelo setor. Ao entrar em contato com o departamento,

ocorreu a indicação de dois profissionais, já que o Entrevistado 1 seria a pessoa mais recomendada para responder à pesquisa, indicado como um “líder informal” dentro do setor, e, dessa forma, seria possível obter um relato significativo dentro das experiências vivenciadas por ele no que diz respeito às políticas e à normatização do NAAP.

Quanto ao Entrevistado 2, por se tratar de uma das pessoas que fazem diretamente a interface entre o aluno, o professor e a instituição, a pesquisa com ele permitiu realizar um mergulho nas ações e da forma como elas são colocadas em prática, coletando indícios do modo em que cada um desses indivíduos percebe e significa sua realidade dentro do grupo (Tajfel, 1982). Essas práticas são geradas por membros de grupos culturais diferentes com a finalidade de se firmarem e de avançarem para que possam atender às suas necessidades de sobrevivência e de transcendência (D’Ambrosio, 2005).

Foi montada uma estrutura das entrevistas relacionadas aos temas que emergiram sobre inclusão no ensino superior que foi dividida em: Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico (NAAP); e Ações aos Discentes e Ações aos Docentes.

4.1 Descrição do NAAP

Para atender à crescente demanda de alunos de inclusão na educação superior, foi instaurado em 2012 o Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico (NAAP) na IES analisada com o propósito de promover intervenções de apoio à inclusão e à integração dos alunos, tendo como desafio mitigar a discriminação e os preconceitos das pessoas vistas como “diferentes” (Fleury, 2000).

Esse programa possui 48 colaboradores que atuam em diversos cargos, entre eles, os de: líder, analista, estagiário de psicologia, intérprete de libras e apoio de sala. Nesse grupo, existe um funcionário com deficiência visual, o que pode representar uma grande motivação aos demais colegas, pois a ideia de incluir na equipe um colaborador com deficiência traz uma maior aproximação com a realidade vivenciada pelos alunos, fortalecendo os laços sociais dos indivíduos (Granovetter, 1973).

O NAAP atende a um total de 31 alunos, com diversos tipos de deficiências, entre as deficiências, encontram-se a cegueira, a baixa visão, a intelectual, a surdez e a auditiva. Esses alunos estão relacionados na Tabela 2.

Tabela 2:

Quantidade de alunos com deficiência por Curso

CURSOS	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
Pedagogia	7
Psicologia	1
Direito	3
Cinema e Audiovisual	2
Design Gráfico	3
Gastronomia	3
Nutrição	1
Contábeis	3
Ciências Biológicas	2
Moda	1
Publicidade e Propaganda	1
Arquitetura e Urbanismo	1
Redes	1
Sistema de Informação	1
Engenharia Civil	1
TOTAL	31

Fonte: Dados primários

Para se ter ideia da importância desse apoio do NAAP aos docentes que lidam com a diversidade em sala de aula e com discentes com deficiências diversas, o Entrevistado 1 exemplificou a sua própria trajetória acadêmica dentro dessa instituição, por ser uma pessoa com 100% de cegueira, e disse que “*quando fiz a graduação, não existia esse projeto e, com isso, não tive apoio do NAAP, fui o primeiro aluno cego do curso de Psicologia*”. E, em outra fala, ele informou que com a experiência adquirida nesse processo de inserção que teve como aluno, hoje ele consegue auxiliar os professores até para adaptações de questões:

[...] orientamos a não utilizar questões de prova do tipo, relacionar primeira coluna de acordo com a segunda, para os casos de cegueira. Verificar se caso um aluno surdo tenha dificuldade com o português, sugerimos não incluir questões abertas. Negociamos e construímos o tempo todo com os professores. (ENTREVISTADO 1)

De acordo com Silva e Tauchen (2012), existe a necessidade da desconstrução de padrões e da criação de novas formas de ensino com o objetivo de atender às diferenças,

conforme pode ser identificado nas práticas e nas orientações do NAAP, segundo a verbalização anterior.

Sendo assim, o NAAP faz um importante trabalho destinado aos discentes que possuem necessidades diferenciadas e que exigem apoio específico, como nos casos de deficiência auditiva e visual/baixa visão, deficiência física, déficit intelectual e transtorno de espectro autista, além de englobar o planejamento e a supervisão de processos de formação do docente. Observa-se que o conjunto de ações realizados pelo NAAP se baseia em garantir um atendimento especializado e inclusivo a todas as pessoas que lidam com a inclusão, conforme prevê o Decreto de n. 7.611 (Brasil, 2011).

Essas ações são realizadas a partir do apontamento da demanda, seja por parte do discente ou do docente, quando é feito contato com o profissional que dará todo o apoio necessário ao aluno. Em seguida, desenvolve-se o diagnóstico das necessidades, e as intervenções poderão ocorrer na seguinte ordem, de acordo com a Resolução n. 160/2016 que institui a política de acessibilidade e de atendimento aos estudantes com deficiência:

- I. Apoio psicopedagógico; II. Adaptação de materiais didáticos; III. Intérprete de LIBRAS, para os estudantes surdos;
- IV. Intérprete oralizador para estudantes com deficiência auditiva;
- V. Escribas – guias para estudantes cegos/baixa visão e deficiência física com comprometimento nos membros periféricos superiores;
- VI. Ledores para os estudantes cegos/baixa visão;
- VII. Profissional de apoio especializado, disponibilizado pelo NAAP, em atividades avaliativas, quando necessário e solicitado.
- VIII. Dilação de tempo em atividades avaliativas, quando solicitada;
- IX. Interlocução com áreas clínicas;
- X. Utilização de tecnologia assistiva, voltada a comunicação Alternativa/Aumentativa. (NAAP, 2016, p. 1)

Esse apoio pedagógico é confirmado na fala do Entrevistado 2, quando ele diz que,

[...] como interprete educacional meu trabalho engloba várias coisas, como: mediação com o aluno nos estudos, relações interpessoais, organização de estudos, planejamento, organização de cronogramas de aulas, verificar qual é a melhor forma de estudar com o aluno e no núcleo construímos todo um planejamento.

De acordo com a política de apoio psicopedagógico e as finalidades do NAAP (2016, p. 1), destaca-se:

Art. 1º O apoio psicopedagógico é destinado aos discentes que apresentem necessidades diferenciadas no processo de ensino-aprendizagem. Inclui desde o atendimento de alunos que apresentam dificuldades para

se organizar para os estudos, até aqueles que apresentam deficiências e exigem apoio psicopedagógico específico como nos casos de surdez, cegueira/baixa visão, deficiência física, déficit Intelectual e transtorno de espectro autista. O apoio psicopedagógico [...] engloba ainda o planejamento e supervisão de processos de formação docente.

Art. 2º As atividades do Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico se organizam em torno dos seguintes objetivos:

- Acompanhar a adaptação e o percurso acadêmico de alunos com necessidades educacionais especiais.
- Planejar e supervisionar projetos de capacitação para docentes e funcionários da instituição para atender os alunos com necessidades educacionais especiais.
- Assessorar as dificuldades de aprendizagem eventualmente apresentadas pelos discentes por meio de orientação de hábitos de estudo e de relacionamentos interpessoais, individualmente ou em sala de aula, decorrentes de choque cultural.
- Desenvolver ações que minimizem o distanciamento entre o conhecimento e as eventuais limitações de alunos com necessidades educacionais especiais.

Art. 3º Constituem público-alvo do Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico:

- Alunos com necessidades educacionais especiais.
- Coordenadores de curso e professores que atendam alunos com necessidades educacionais especiais.
- Departamentos e setores (acadêmicos e / ou administrativos) que atendam alunos com necessidades educacionais especiais.

Destaca-se que o conjunto de ações elaboradas pelo NAAP possui embasamentos na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, na qual o Brasil é signatário, e na Lei de n. 13.146, de 6 de julho de 2015, que tem como objetivo promover e assegurar a inclusão das pessoas com deficiência em condições de igualdade (Brasil, 2015), ou seja, todas as ações são baseadas em conquistas já adquiridas constitucionalmente, sendo este um direito do aluno com deficiência.

O NAAP possui como público-alvo os alunos com necessidades educacionais especiais, o corpo docente e a equipe técnica administrativa, que fazem atendimento a esses alunos, e a metodologia utilizada pelo setor se organiza em quatro atividades:

- a) Acolhimento: identifica os candidatos que durante o processo seletivo informam possuir algum tipo de necessidade especial.
- b) Diagnóstico: é realizado após a aprovação do candidato para identificar as necessidades específicas a atender àquele tipo de deficiência, sejam eles intérpretes educacionais, ledores, monitores e outras.
- c) Assessoria: realizada para o aluno com necessidades educacionais especiais, com dificuldades de aprendizagem, seja ela por demanda do discente ou indicação do docente.
- d) Assessoria: realizada ao aluno com necessidades educacionais especiais, com dificuldades de relacionamentos interpessoais, individualmente ou em sala de aula, decorrente de choque cultural, seja ela por demanda do discente ou indicação do docente.

Considera-se que a primeira atividade, a do acolhimento, tem impacto direto no trabalho no Núcleo por ser o momento de cadastro e de identificação das necessidades dos discentes com deficiência. Uma vez que, mediante os dados coletados, os próximos passos deverão propor alternativas para um melhor atendimento. Em relação à identificação, Oliveira e Saraiva (2015, p. 103) compreendem que “[...] o registro desses alunos serve de dados oficiais para o censo da educação superior e também como parâmetro para elaboração de políticas voltadas para esse público com fins de promover ações voltadas para a acessibilidade e inclusão”.

Em relação ao acompanhamento e ao apoio ao docente de alunos com necessidades especiais, cabe ao NAAP planejar e supervisionar projetos de capacitação, priorizando os docentes que receberão esses alunos, por isso, esse planejamento é feito a cada semestre.

[...] no início do semestre os professores participam de um Simpósio, com vários temas, isto a cada semestre. E um dos temas é trabalhar com os alunos com deficiência e com surto, pois temos um volume alto de suicídio. Na nossa unidade não tivemos alunos que conseguiram, mas tivemos muitas tentativas, principalmente na época de apresentar TCC. E acaba que não é uma questão só de aprendizagem, mas de acolhimento emocional, pois acolhemos e passamos para a rede (hospitais, a nossa clínica de psicologia e clínicas sociais parceiras) onde auxiliamos o aluno a caminhar. (ENTREVISTADO 1)

Nessa perspectiva, as ações do NAAP reforçam que a educação é um processo de constante mudança na sociedade, já que não será a mesma sempre e em todos os lugares (Saviani, 1991). Verifica-se que as ações contempladas nos documentos internos da instituição em relação ao Apoio aos docentes que lidam com a inclusão e aos alunos ainda estão muito atreladas ao cumprimento da obrigatoriedade estipulada na Lei Brasileira de inclusão, Lei n. 13.146. Nota-se que a inclusão ainda não foi aplicada de forma a atender também aos interesses dos alunos, que são os mais prejudicados.

4.2 Ações aos Discentes

De acordo com a Lei de n. 10.098, todos os estabelecimentos de ensino, em qualquer nível, públicos ou privados, devem proporcionar acessibilidade a todos os seus ambientes para a pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2000).

Com intuito de atender às demandas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), em 2015, foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) o Programa de Acessibilidade na Educação Superior, tendo como objetivos eliminar barreiras físicas e sociais enfrentadas pelos alunos que necessitavam de atendimento especializado (MEC, 2015). Esse programa foi então expandido para as instituições privadas.

Entre as atividades exercidas nesse programa, de acordo com os dados apresentados pelo Entrevistado 2, somente no primeiro semestre de 2019, “[...] tivemos 130 solicitações de tudo, podendo citar: pessoas com deficiência, pessoas com dificuldades de gestão de tempo, pessoas com carências de técnicas de estudo, entre outros”.

A fala do Entrevistado 2 exemplifica essa questão:

Considero como grande avanço a aproximação de um aluno com os colegas, esta mediação não é feita somente entre aluno/ensino/aprendizagem, mas é feita também pelas relações interpessoais e nesse ponto avançou muito. No começo ele tinha dificuldades de eleger o grupo para fazer trabalhos e hoje ele toma partido e tem autonomia.

Diante dessas necessidades, a IES foi se adaptando para receber os alunos com necessidades, buscando condições para atender ao diverso público inclusivo, com adaptações estruturais, como corredores com piso tátil, banheiros adaptados, laboratórios de informática com pelo ao menos uma máquina adaptada para cegos ou baixa visão, bibliotecas com *scanner* que fazem leitura de livros para os cegos e elevadores para cadeirante, ou seja, gerando uma infraestrutura arquitetônica inclusiva, já que, de acordo com Fonseca e Omote (2013), a educação inclusiva envolve toda uma reestruturação educacional, seja no aspecto físico ou pedagógico.

Nas falas do Entrevistado 1, foi relatado que para facilitar o processo de ensino-aprendizagem:

Não temos um modelo que serve para todos os alunos, [para] cada aluno que chega aqui, temos que começar do zero, temos um aluno com sete síndromes, transtornos e deficiência, para [o] incluímos, tivemos que analisar cada tipo desses transtornos, síndrome e a deficiência para então construir o perfil do profissional para acompanhá-lo na sua adaptação em sala de aula.

Já a fala do Entrevistado 2 nos traz uma outra perspectiva em relação às dificuldades encontradas para que esse conhecimento chegue a alguns alunos:

Quanto às dificuldades, considero os recursos, não que seja uma falha da instituição, do aluno ou do professor. Temos construído uma inclusão e, como toda construção, faltam recursos para que esse conhecimento chegue para os alunos com deficiência como chega para todos os outros alunos.

As transformações tecnológicas são necessárias dentro das universidades (Silva & Mazzali, 2010) e fazem grande diferença para o processo de aprendizagem do aluno, sendo que as tecnologias assistidas já fazem parte do dia a dia deles. De acordo com Guerreiro (2012), a acessibilidade se refere a diversas formas do recebimento da informação, seja por acesso às tecnologias de informação, seja pelo acesso físico ou intelectual.

Em uma das falas, o Entrevistado 1 nos relata que “[...] existe a adaptação de material didático para cegos caso o aluno seja brailista, e que quando não conseguem o material impresso em braile, ele recebe leitor, transcritor, que vai adaptar esse material”. Esse aspecto corrobora com a Lei n. 7.853/89, que trata da equiparação de oportunidades, cabendo às IES oferecerem de acordo com a necessidade da PcD a adaptação do material (Brasil, 1989).

Ademais, o Entrevistado 1 comenta que a instituição investe em equipamentos de alta tecnologia para auxiliar os alunos: “O grupo tem 17 óculos OrCam MyEye de tecnologia israelense muito cara, que reconhece os textos, memoriza rostos e produtos, porém, não tem

uma grande demanda [...]”, e ainda completou dizendo, “[...] os alunos usam pouco, eu mesmo não gosto de usar e não me adaptei, meu relógio tem uma tecnologia bem parecida”.

Nessa fala, é possível enfatizar as seguintes conclusões, a primeira é que a instituição de ensino, antes de fazer um investimento tão alto em tecnologias desse tipo, deveria confirmar se na prática o produto é aceitável para o público em questão, pois, dessa forma, poderia converter essa quantia para outros projetos. Além disso, cabe à instituição compreender até que ponto os alunos assistidos estão sendo resistentes a novas adaptações. Isso sugere que a tecnologia pode ajudar a mitigar impactos impossíveis até então para pessoas com deficiência (Ferreira, 2007).

Um ponto merecedor de destaque entre as falas dos entrevistados é que o Entrevistado 1 defende que as ações e os recursos utilizados para a inclusão dos discentes são suficientes. Quanto ao Entrevistado 2, que é a pessoa quem faz a ponte entre aluno, professor e instituição, ele expõe que existe uma necessidade de mudança para que o conhecimento chegue de maneira equitativa aos alunos com deficiência, sugerindo, além de um discurso contraditório, o interesse de um estudo futuro relacionado à qualidade desse ensino.

4.3 Ações aos Docentes

De acordo com a política do NAAP (2012, p. 1), que retrata o acompanhamento e o apoio aos docentes de alunos com necessidades educacionais especiais, compreende-se que:

Art. 8º Cabe ao NAAP semestralmente, planejar e supervisionar projetos de capacitação para docentes da instituição para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, priorizando os docentes que receberão esses alunos.

Parágrafo único: A Equipe do NAP poderá ser solicitada, sempre que necessário, para atender a demandas de alunos, professores, coordenadores de cursos ou funcionários, por meio de contato feito por telefone, e-mail ou protocolo do ULIFE.

Na fala do Entrevistado 1, o comprometimento da instituição em oferecer capacitação e desenvolvimento dos docentes é transmitida quando *“[...] os professores, antes do início do semestre, são convidados para participarem de várias palestras, entre as temáticas, é tratado sobre os desafios para inclusão assistida”.*

Destaca-se a importância do conhecimento adquirido pelo docente que já atua na educação superior para atender aos alunos que possuem necessidades especiais, se tornando fundamental para a efetivação desse processo a sua reprofissionalização. De acordo com Silva e Tauchen (2012), é uma oportunidade para que os docentes ampliem seus conhecimentos em

relação aos alunos com deficiência, entendendo, assim, quais didáticas devem aplicar para auxiliar na promoção do ensino e educação de todos e para todos.

Entretanto, ainda que não falte apoio da Instituição para o suporte aos docentes, o NAAP encontra algumas dificuldades para a aplicação de algumas ações, e essa informação foi apresentada na fala do Entrevistado 1:

[...] nosso primeiro aluno com deficiência intelectual severa no curso X, veio de outras escolas. Cada semestre estudava em uma escola, quando fizemos o relatório de intervenção, percebemos que ele não tinha condições de ficar sozinho em uma sala de aula e precisava de um professor de apoio. O professor não recebeu bem essa orientação e disse que nenhuma escola que ele trabalhou teve este procedimento.

Ainda de acordo com o Entrevistado 1, para um resultado mais efetivo em relação à inclusão dos alunos, é necessário que os docentes tenham um maior comprometimento e se conscientizem que algumas mudanças devem partir deles, quando:

[...] na graduação eu não consigo ter retorno de todos os professores. Posso citar: Se vamos tratar com professores da Pedagogia, todos vão abraçar. Se vamos tratar com professores da Psicologia, todos vão abraçar. Se vamos tratar com os Engenheiros, não é a mesma coisa. O pessoal da Saúde, somente uma parte vão abraçar, outros não. Pessoal do Direito, nem sempre vão abraçar. Enfrentamos estas dificuldades, mesmo com a instituição oferecendo a capacitação no início do semestre. Eu acredito que depende do professor. E isso não é visto como equidade.

O discurso anterior reforça ainda mais a necessidade de uma atuação do NAAP para os alunos com deficiência e de orientação e conscientização aos docentes que receberão esses alunos. É preciso, portanto, uma atuação em conjunto com todos os envolvidos no processo. Além disso, a atitude de alguns docentes reforça uma barreira atitudinal escondida nas ações das pessoas que deveriam fazer um trabalho de inclusão (Sasaki, 2003).

Outro fato importante é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que é um documento obrigatório imposto pelo MEC e que, de acordo com o Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, torna-se um instrumento de planejamento que destaca a universidade em vários aspectos. Os dados que devem constar no PDI devem ser organizados em três níveis, sendo; 1) Dimensões, onde deve conter dados da instituição e seus cursos; 2) Categorias de análise, que são os desdobramentos das dimensões; e 3) Indicadores, que são os desdobramentos das categorias de análise. Porém, na prática, o NAAP não conseguiu fazer a aplicação dessa obrigatoriedade. Nas falas dos dois entrevistados, foi possível identificar que esse é um dos pontos a melhorar no programa. Na fala do Entrevistado 1, ele informa que “[...] meu desejo é rodar o PDI completo, aqui é uma etapa, é uma mão de ida, já fiquei sabendo de adaptações que professores fizeram, que fomos descobrir tempos depois e que não podia ter sido feito [...]”; e, na fala do Entrevistado 2, ele complementa dizendo “[...] um dos desafios do NAAP é

aplicação do PDI, porque o trabalho que desempenho é com aluno, mas em parceria com os professores e, se não temos esse retorno, pode comprometer o processo”.

Por fim, as ações e as estratégias desenvolvidas pelo NAAP com apoio da instituição auxiliam para minimizar os efeitos negativos com os alunos que necessitam de educação assistida, facilitando o convívio e a relação com os docentes e com os demais alunos. Contudo, é preciso trabalhar com todos os agentes envolvidos com esse seletivo público para potencializar as ações e para constantemente atualizar e verificar suas aplicabilidades.

Considerações Finais

Ao levantar os dados para este estudo, foram observadas impressões deixadas pelos entrevistados participantes da pesquisa em relação às ações do Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico da Instituição de Ensino Superior analisado, desde as ações realizadas a partir do momento da matrícula até as ações para permanência dos alunos que possuem necessidades especiais. Foi confirmado que, antes da criação desse programa, os alunos com deficiência tinham um suporte limitado, o que nos relatou o ex-aluno de psicologia cego da IES e que hoje é colaborador do NAAP e um dos entrevistados.

Em relação às ações voltadas para os discentes, percebe-se um grande interesse por parte da instituição em integrar esses alunos, proporcionando um processo de ensino-aprendizagem menos traumático possível, acompanhando esse aluno e fazendo adaptações para o seu desenvolvimento educacional, além do investimento em equipamentos e em infraestrutura. Entretanto, o discurso contraditório dos entrevistados, no qual um defende que as ações praticadas são suficientes e o outro alega que existe “muito a se construir” para que o ensino chegue de forma equitativa aos alunos com deficiência, levanta um alerta da qualidade desse ensino levado aos alunos que necessitam de um apoio diferenciado.

Como ações voltadas ao corpo docente, o NAAP investe em cursos de capacitação e desenvolvimento, sendo ofertados semestralmente e relacionados à temática de educação inclusiva. O programa oferece aos professores essas qualificações, porém foram identificadas barreiras atitudinais ligadas à falta de adesão de alguns docentes em reverter o cenário excludente vivido por esses estudantes. Compreende-se que o próprio docente deve buscar meios que ampliem seus conhecimentos voltados para as didáticas aplicadas ao processo de aprendizagem desse aluno, ou seja, docentes especialistas em educação assistida.

Entretanto, nota-se que todas as ações praticadas pelo NAAP não passam do atendimento a obrigatoriedades baseadas na legislação brasileira, em que a acessibilidade espacial e o

acompanhamento aos alunos fazem parte do pacote de políticas inclusivas assistidas para as pessoas com deficiência. Esse fenômeno fica evidente quando a instituição não consegue implementar o Plano de Desenvolvimento Individual do aluno (PDI), sendo esse um processo que depende exclusivamente da Instituição, e, por mais que seja uma regra estabelecida pela MEC, este não consegue acompanhar regularmente essas ações.

Conclui-se que o programa em relação aos aspectos sociais de inclusão, integração, acessibilidade e permanência demonstrou promover ações que diminuem a exclusão e a discriminação dos alunos com deficiência no ensino superior. Entretanto, observa-se que o ensino inclusivo não se esgota em matricular o aluno com deficiência, é necessário investir e oferecer apoio assistido, como também obter docentes especializados em educação inclusiva.

O que se busca é uma sociedade mais justa, na qual as pessoas com deficiência tenham as mesmas oportunidades de ocupar cargos, serem enxergadas socialmente e terem autonomia nas suas escolhas, abrindo espaços para discussões relacionadas à igualdade para todos e respeito aos diferentes.

Como limitação, os pesquisadores entendem que um maior número de entrevistados poderia trazer mais informações e que em pesquisas futuras as entrevistas possam ser estendidas a um grupo de alunos assistidos pelo NAAP, como também a alguns professores. Recomenda-se também que a pesquisa seja realizada em outra instituição de ensino superior, preferencialmente pública, a fim de se compararem tais ações.

Referências

- Anzai, K. (2000). O corpo enquanto objeto de consumo. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, 21 (2-3), 71-76. Recuperado de <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/786/458>
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- BRASIL. (1997). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais 2. ed. Brasília, DF: Corde.
- Brasil. (1999). *Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>
- Brasil. (2006). *Decreto-Lei n. 5.773, de 9 de maio de 2006*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF:

- Presidência da República. Recuperado de <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>
- Brasil. (2011). *Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm
- Brasil. (1989). *Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf>
- Brasil. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2000). *Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Dispõe sobre as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Brasília, DF, 2000. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm
- BRASIL. (2004). *Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm
- Brasil. (2015). *Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- Carvalho-Freitas, M. N. A. (2007). *Inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras. Um estudo sobre as relações entre concepções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho* (Tese de Doutorado). Faculdade de Ciências Econômicas, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Cervo, A. L., Bervian, P. A., & Silva, R. (2007). *Metodologia Científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Cox, Jr. T. (1993). *Cultural Diversity in Organizations*. San Francisco: Berrett-Koehler publishers.
- D'Ambrosio, U. (1996). *Educação Matemática: da teoria à prática*. Campinas: Papirus.

- D'Ambrosio, U. (2005). Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educação e Pesquisa*, 31(1), 99-120.
- Declaração, De Sundberg. (2004). *Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração – 1981*. Rede Saci, 2004.
- Duarte, E. R., Rafael, C. B. S., Filgueiras, J. F., Neves, C. M., & Ferreira, M. E. C. (2013). Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(2), 289-300. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200011>
- EDUCAÇÃO, Ciência. (2015). Ministério da Educação. CEP, v. 71, p. 000.
- Ferreira, S. L. (2007). Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(1), 43-60.
- Fleury, M. T. (2000). Gerenciando a diversidade cultural: experiências de empresas brasileiras. *Revista de Administração de Empresas*, 40(3), 18-25.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman.
- Fonseca, C. R. X., & Omote, S. (2013). Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(3), 325-342.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *The American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Guerreiro, E. M. B. R. (2012). A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. *Revista Educação Especial*, 25(43) 217-232.
- IBC – Instituto Benjamin Constant. (2005). *As diversas definições de deficiência*. Recuperado de <http://www.ibc.gov.br/?itemid=396>
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo 2010*. Sistema IBGE de recuperação Automática – SIDRA. Recuperado de <https://sidra.ibge.gov.br/home/ipca/brasil>.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2019*. Brasília: Inep. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>
- Instituto Ethos. (2002). *O que as empresas podem fazer para a inclusão de pessoas com deficiência*. São Paulo: Instituto Ethos.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2010). *Metodologia do Trabalho Científico: Procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório e publicações e trabalhos científicos*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Michel, M. H. (2015). *Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas.

- NAPI – Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Inclusão. (2016). Recuperado de <https://www.una.br/napi/#>
- Oliveira, S. L. (1999). *Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses*. São Paulo: Pioneira.
- Oliveira, D. A., & Saraiva, A. M. A. (2015). A relação entre educação e pobreza: A ascensão dos territórios educativos vulneráveis. *Revista Educação Temática Digital*, 17(3),614-632. Recuperado de <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8638257/9849>
- Patton, M. G. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pereira, M. (2008). Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos*, 10, 19-38.
- Pieczkowski, T. M. Z. (2016). Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(247), 583-601.
- Rebelo, A. S., & Kassar, M. C. M. (2017). Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. *Inclusão Social*, 11(1), 56-66.
- Rezende, M. G., & Carvalho-Freitas, M. N. (2014). Inclusão de Pessoas com Deficiência no Trabalho: Como os Profissionais de Recursos Humanos Lidam com Essa Realidade? In: Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD, 8, Gramado. *Anais....* Gramado: EnEO.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Rocha, C., Rosa, L., Santanna, A., Miranda, C., & Santana, M. (2017). Estado democrático de direito, diversidade e as ações Afirmativas para as pessoas com deficiência no ensino Superior - um breve relato da experiência da Ufop – *Anais do IV Simpósio Internacional de Educação a Distância e VI Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações* – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente: FCT/CPIDES, 4, 307-316.
- Rosa, M. (2015). A mixed-methods study to understand the perceptions of high school leaders about English language learners (ELLs): The case of mathematics. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, 4(2), 71-116.
- Rossetto, E. (2009). *Recuperação histórica das políticas de inclusão no ensino superior*. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas HISTEDBR: História, Sociedade e Educação no Brasil.
- Sasaki, R. K. (2003). *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. Mídia e deficiência*. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil.
- Sasaki, R. K. (2008). Questões semânticas sobre as deficiências visual e intelectual na perspectiva inclusiva. *Revista Reação*, XI(62), 10-16.
- Saviani, D. (1991). *Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Autores Associados.

- Silva, L. E. B., & Mazzali, L. (2010). Parceria tecnológica universidade-empresa: um arcabouço conceitual para a análise da gestão dessa relação. *Parcerias Estratégicas*, 6(11), 36-47.
- Silva, A. N. O., & Tauchen, G. (2012). Políticas públicas, espaços e lugares: as questões de pertencimento de deficientes visuais na educação superior. *Revista Benjamin Constant*, 18(53), 30-37.
- Secretaria de Direitos Humanos (2010). Portaria n. 2.344, de 3 de novembro de 2010. Regulamenta a substituição do termo “portador” para “pessoas com deficiência”. Diário Oficial da União. 5 nov. 2010, seção 1:4.
- Tajfel, H. (1971). Social Categorization, Social Identity and Social Comparison. In. *Differentiation Betetween Social Groups*, Henri Tajfel ed., Cambridge, U.K.: Academic Press.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.
- Vergara, S. C. (2013). *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*. 14. ed. São Paulo: Atlas.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman.
- Zanelli, J. C. (2002). Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. *Estudos da Psicologia*, 7, 79-88.

Submetido em: 13.05.2021

Aceito em: 30.11.2021