

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE GESTÃO E NEGÓCIOS

LUANA APARECIDA CÔRTEZ

PRÁTICAS DOCENTES DE ACOLHIMENTO E INCLUSÃO:
por uma sala de aula inclusiva para alunos com deficiência

Uberlândia

2023

LUANA APARECIDA CÔRTEZ

*PRÁTICAS DOCENTES DE ACOLHIMENTO E INCLUSÃO:
por uma sala de aula inclusiva para alunos com deficiência*

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Gestão e Negócios, da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em Administração.

Orientador: Rafaela Costa Cruz Barbieri

Uberlândia

2023

LUANA APARECIDA CÔRTEZ

*PRÁTICAS DOCENTES DE ACOLHIMENTO E INCLUSÃO:
por uma sala de aula inclusiva para alunos com deficiência*

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Gestão e Negócios, da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em Administração.

Uberlândia, ___/_____/_____

Banca Examinadora:

Rafaela Costa Cruz Barbieri - Orientadora

Janine Cecília Gonçalves Peixoto

Miriam Tiemi Takimura Oliveira

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso teve como objetivo compreender como as práticas docentes podem contribuir com a inclusão dentro do âmbito educacional da Universidade Federal de Uberlândia, especificamente de alunos com deficiência, na FAGEN/UFU dos cursos de Administração, Administração Pública e Gestão da Informação. O intuito foi analisar como as práticas docentes defronte aos desafios enfrentados por alunos com deficiência, podem minimizar os aspectos negativos que as limitações trazem, principalmente num espaço de preconceito. Assim, realizou-se uma pesquisa aplicada qualitativa descritiva de dois projetos que compõem os esforços na universidade para inclusão de pessoas com deficiência, em especial alunos. Um deles desenvolvido em 2020, em forma de Projeto de Apoio Especial para alunos com deficiência durante o período de ensino remoto emergencial, com atividades de tutoria e suporte; e outro durante o ano de 2022, como Projeto de Ensino “Práticas docentes de acolhimento e inclusão - por uma sala de aula inclusiva”, específico para a educação inclusiva, com participação total de 21 (vinte e um) discentes, a tratar de cinco diversidades, em especial a PcD. A partir da experiência vivenciada durante o período das oficinas, rodas de conversa, mesas dialogadas e palestras, no segundo projeto, ficou evidente que o processo de formação docente contribui com o desenvolvimento dos discentes, principalmente no que diz respeito a construção de um espaço empático, sensível, consciente e solidário. Sobretudo, ressalta-se que a educação inclusiva é direito de todos, cabendo assim a união entre professores, administração e colegas de aula para que seja consolidada, assegurando a dignidade da pessoa humana.

Palavras-chave: Inclusão. Universidade. Acolhimento. Formação docente.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	8
2.1	PLANEJAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	8
2.1.1	As metas do Plano Nacional de Educação (PNE)	9
2.2	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	17
2.3	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR.....	22
2.4	ATUAL CENÁRIO DO PNE (2014-2024).....	26
3	METODOLOGIA.....	28
4	RESULTADOS	29
4.1	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	30
4.2	DEPAE/UFU	30
4.3	FAGEN/UFU.....	34
4.4	INICIATIVA E PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA FAGEN/UFU.....	36
4.4.1	Apoio Especial.....	36
4.4.2	Projeto de Ensino.....	37
4.4.3	Relato de experiência.....	39
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
	REFERÊNCIAS	43

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um tema muito pautado nos debates educacionais brasileiros. Para que se torne realidade o acesso e a permanência das pessoas com deficiência ou com transtornos neuropsicológicos é necessário realizar adequações nos sistemas educacionais em todos os níveis, desde o básico ao superior. Mudar essa perspectiva é proporcionar um espaço de ampla autonomia, autenticidade e acolhimento à todos, de forma a incluí-los, indiscriminadamente.

No que tange ao ensino superior especialmente, a educação inclusiva no contexto da docência universitária depende diretamente da formação continuada de professores para atender a demanda relacionada aos estudantes, durante todas as fases de desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Estudantes de maneira geral, cada qual com sua característica, devem ser alvo de inclusão e de ações que retirem barreiras neste processo desenvolvimento, mas sobretudo aqueles aos quais já se tem previsão legal de atendimento educacional especializado, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996). Isso porque, a inclusão não possui implicações apenas ligadas as políticas, ao social, a economia e ao meio ambiente, mas se trata também de um movimento pedagógico.

Em contexto brasileiro, a educação inclusiva está em ação, mas ainda tem muitos passos a dar. Dados evidenciados por Pieczkowski (2016) demonstraram que a inserção de estudantes universitários com deficiência cresceu 590,78% entre o período de 2003 e 2013, o que remete a necessidade de promover iniciativas socioeducativas voltadas ao acolhimento e a resiliência por parte de todos os protagonistas da educação superior brasileira.

Tendo em vista este contexto, mediante a necessidade de aprofundar a temática e não somente, promover a divulgação da importância do acolhimento ao aluno deficiente no âmbito universitário nacional, o presente estudo questiona: como as práticas pedagógicas em sala de aula concomitantes a atitude docente podem corroborar com o processo de inclusão e acolhimento do aluno universitário com deficiência?

Ademais, voltando-se ao compromisso firmado com a universalidade de direitos e ao acesso a educação de qualidade, acessível e que preserve a dignidade da pessoa com deficiência, o presente estudo objetiva: compreender como as práticas docentes podem contribuir com a inclusão socioeducacional de alunos com deficiência.

A escolha pela temática se deu em virtude desta realidade se tratar da vivência pela autora do presente estudo, que, cotidianamente é impactada pelas nuances da deficiência em

correlação aos demais docentes que integram seu espaço educacional. Alicerçado a iniciativa de projetos da Faculdade de Gestão e Negócios que focam a inclusão e que tiveram carácter de levantamento e proposição. Os projetos indicam a necessidade de formação de modo a desenvolver algumas habilidades importantes para o movimento de inclusão escolar nos docentes como por exemplo: a empatia, a sensibilidade, a percepção sobre a inclusão social; aprender sobre procedimentos e estratégias de ensino em sala de aula que de fato apoiem os estudantes com deficiência, seja em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Além disso é preciso reiterar que não se tem a modalidade de Educação Especial para o Ensino Superior, no Brasil, atualmente, o que implica em também não ter o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Existem núcleos de atendimento, monitores especiais e oferta de intérprete de Libras, por vezes. No entanto, o que os núcleos de fato executam dentro do universo da Educação Especial para o Ensino Superior varia muito. Talvez mais indicado seria começar por estudos e levantamentos relacionados à inclusão escolar e os serviços ofertados pela modalidade de Educação Especial, para que houvesse avanço da temática nas universidades.

Entende-se que essa pesquisa contribui com os resultados estimados mediante o Plano Nacional de Educação que se aproxima ao ano de 2024, antepondo uma perspectiva realista acerca das necessidades dos educandos com deficiências, sobretudo, sua participação dentro da educação superior que, apesar de estar caminhando para transformações, ainda apresenta taxas de desistências elevadíssimas e devem, de forma congruente, serem observadas pelas entidades governamentais.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Apresentar-se-á adiante a fundamentação teórica do presente estudo com base em bibliografia acerca da educação inclusiva e da educação especial, especialmente no que tange o ensino superior.

2.1 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Para fins deste capítulo, importante dizer que o planejamento educacional trata-se dos compromissos que a gestão pública assume defronte as novas atitudes necessárias para a construção orgânica dos sistemas de ensino. O estabelecimento de normas e diretrizes que devem ser regulamentadas, a fim de resguardar o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação (LDB) em determinada periodicidade, articulada ao Sistema Nacional de Educação ampliam os rumos da Educação Brasileira. Além disso o Produto Interno Bruto (PIB) é verba prioritária para os repasses financeiros que ampliam os investimentos e promovem avanços educacionais pautados em metas (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, advém o que se concebe como PNE, ou seja, o Plano Nacional da Educação (PNE), que “[...] deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução.” (BRASIL, 2014, p.5). Ou seja, os recursos oriundos da produção brasileira devem ser repassados, em parte, para os sistemas educacionais, a fim de proporcionarem maior acessibilidade e desenvolvimento na educação nacional.

Ao passo em que se desenvolve a educação brasileira, busca-se a inovação dos métodos de ensino para que estes consigam alcançar a diversidade nos mais diversos setores socioeconômicos, haja vista a possibilidade de avanços no cenário, trazendo como repercussão maiores virtudes para o país, conforme Brasil (2014, p.6) aduz:

Sabemos que a busca pela equidade e pela qualidade da educação em um país tão desigual como o Brasil é uma tarefa que implica políticas públicas de Estado que incluam uma ampla articulação entre os entes federativos. Vivemos atualmente um momento fecundo de possibilidades, com bases legais mais avançadas e com a mobilização estratégica dos setores públicos e de atores sociais importantes neste cenário. É possível realizar um bom trabalho de alinhamento dos planos de educação para fazermos deste próximo decênio um virtuoso marco no destino do nosso País.

Como forma de determinar esse tipo de menção à educação brasileira, no ano de 2014 o governo federal elaborou o novo PNE (2014-2024), cujo objetivo é alavancar o desenvolvimento dos sistemas educacionais brasileiros e atender a metas específicas, 20 em especial, que serão discutidas a seguir.

2.1.1 As metas do Plano Nacional de Educação (PNE)

O Plano Nacional da Educação foi lançado no ano de 2014, por meio da Lei n.º 13.005/2-14, tendo como escopo determinar “[...] diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.” (BRASIL, 2014).

O Ministério da Educação (MEC) em cooperação ao ente federativo, responsabilizou-se por auxiliar as gestões estaduais e municipais no desenvolvimento dos planejamentos cooperativos, dando suporte técnico e atuando como interlocutor nas demandas.

Em que pese o cumprimento do §4º do art. 211 da Constituição Federal de 1988, que diz acerca do MEC, a responsabilidade pela “[...] organização de seus sistemas de ensino, a

União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.” (BRASIL, 1988).

Neste sentido, o PNE definiu 10 diretrizes e estabeleceu um total de 20 metas específicas, quais devem ser cumpridas no prazo vigente de 10 anos, finalizando em 2024. Vale ressaltar que estes direcionamentos instituídos servem como base para o alcance e implementação das estratégias, mas que cabem as entidades governamentais territoriais a adesão a políticas públicas voltadas a este fim (BRASIL, 2014). Conforme segue:

[...] o PNE significa também uma oportunidade: se as diferentes esferas de governo têm compromissos comuns, terão resultados mais efetivos e recursos otimizados se planejarem suas ações de maneira integrada e colaborativa. Além desses claros benefícios, ao realizarem essa tarefa, os gestores indicarão caminhos concretos para a regulamentação dos pactos federativos nacionais em torno da política pública educacional, estabelecendo o primeiro desenho para o Sistema Nacional de Educação (BRASIL, 2014, p.9).

Conforme supracitado, entende-se que ao unirem-se as entidades governamentais num mesmo âmbito, torna-se mais hábil o alcance dos objetivos propostos. Serve o PNE portanto, como um propósito para que todos atuem conjuntamente. O que demonstra um nítido avanço, pois, uma vez que há cooperação entre entidades e comunidades, a Educação pode ser potencializada significativamente e tornar-se cada vez mais acessível à todos os brasileiros.

No que diz respeito as metas especificamente, elaborou-se o quadro 1 que demonstra quais são as metas, logo após, informam-se algumas considerações acerca delas para com o cenário atual (2023), previsto dentre estes 9 anos, desde seu lançamento.

Quadro 1 – Metas estabelecidas pelo do PNE

Meta	Descrição
1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
2	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
4	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

6	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.
7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.
8	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
9	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
10	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
11	Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
12	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
13	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
14	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
17	Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
19	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
20	Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Fonte: Adaptado de Brasil (2014).

A meta 1 do PNE estabelece a importância de universalizar o acesso às crianças a educação básica, reconhecendo assim as crianças como sujeitos de direitos ante o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que garante o desejo da criança acima de qualquer outro desejo, haja vista preservar sua excentricidade e garantir o pleno desenvolvimento cognitivo, psicomotor e social. Nesse sentido, a própria meta articula-se com as estratégias de apoio familiar, escolar e assistencial para que ocorra o fortalecimento do sistema de ensino infantil e sua permanência no âmbito escolar.

A meta 2 do PNE estende o acesso ao ensino que 95% das crianças e jovens com idade entre 6 e 14 anos, tenham concluído o ensino fundamental de acordo com a diretrizes estabelecidas pelo planejamento de ensino. Assim, assegura o ingresso, a permanência e a formação do indivíduo, observando os cursos da aprendizagem, em respeito as múltiplas dimensões e especificidades de cada um. Ainda, prevê que apoio pedagógico para que possa nortear o processo de ensino-aprendizado de acordo com as necessidades de cada um, em respeito as suas próprias limitações.

A meta 3 destina-se a universalizar o ensino-aprendizado ao nível de educação básica, médio. Neste momento, incorporam-se todas as modalidades de ensino, inclusas as escolas localizadas em regiões rurais que necessitam de interlocução para atendimento as demandas. Considera, portanto, a união entre teoria e prática, o reconhecimento da diversidade e as dimensões disciplinares para que os processos pedagógicos consigam alicerçar as disciplinas, mas, sobretudo, formar docentes capazes de articularem o ensino de maneira flexível para atender os alunos em suas realidades.

A meta 4 trata especialmente do atendimento as pessoas com deficiência ou transtornos globais que interfiram no desenvolvimento, foco do presente estudo. Essa meta assegura que a educação especial atinja a todos os cidadãos, promovendo atendimento específico e especializado para amparar as demandas, garantindo acesso ao ambiente escolar, as disciplinas e a implantação de ferramentas pedagógicas e recursos multifuncionais tecnológicos. Ainda, assegura a formação continuada dos docentes para que estes possam orientar e mediar o ensino-aprendizado, de modo em que os alunos possam ser atendidos integralmente ao longo de suas vidas.

Na perspectiva inclusiva, a educação especial integra a proposta pedagógica da escola regular, de modo a promover o atendimento escolar e o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014, p.24).

A meta 5 por sua vez, é dedicada à promoção da alfabetização infantil. Essa é uma meta extremamente criteriosa, tendo em vista o percurso histórico brasileiro, em que muitos alunos acabam por abandonar o ambiente escolar devido as dificuldades sentidas no processo de alfabetização. Assim sendo, esta meta advém como um objetivo para assegurar o letramento dos indivíduos, em suas amplas disciplinas, dedicando o tempo a inserir o indivíduo e o desenvolvê-lo de acordo com suas capacidades de produzir, interpretar e compreender, em união a família e comunidade. Conforme segue:

Guiando tal determinação, encontra-se o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, compreendido como um tempo sequencial de três anos letivos, que devem ser dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do seu universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2014, p.26).

A meta 6 admite como objetivo a oferta do ensino público para crianças e jovens, tendo em vista ofertar o suporte pedagógico necessário, bem como ensinios acerca das artes, da cultura e do lazer, da inclusão digital, economia e iniciação científica, bem como as comunicações, as mídias, a sustentabilidade, direitos e promover a conscientização da saúde e da alimentação, entre outros. Estes quais devem ser desenvolvidos no espaço escolar, permeado por parcerias quando possível e amparado pelo programa Mais Educação.

A meta 7 tem como foco a qualidade educacional nos Anos Iniciais, Anos Finais do ensino fundamental e no Ensino Médio. Para efeitos, qualidade em termos da Educação:

[...] vincula-se aos diferentes espaços, atores e processos formativos, em seus distintos níveis, etapas e modalidades educativas, bem como à trajetória histórico-cultural e ao projeto de nação, que, ao estabelecer diretrizes e bases para o seu sistema educacional, indica o horizonte jurídico normativo em que a educação se efetiva como direito (BRASIL, 2014, p.29).

Neste diapasão, promover qualidade no ensino é desenvolver estratégias multidisciplinares que atuem conjuntamente, tendo em vista o atendimento as necessidades de cada indivíduo, reconhecendo as demandas de acordo com o planejamento curricular, para que este seja ajustado em concordância a estas demandas. Estima-se que estas ações promovem maior fluxo escolar e melhor desempenho dos educandos em exames específicos, especialmente os padronizados, que se dedicam a avaliar quantitativamente a performance dos conteúdos programáticos lecionados em sala de aula.

Em seguida, têm-se a meta 8, que determina elevar a escolaridade em escolas rurais e igualar a escolaridade entre negros e não negros. Determinou-se de tal modo, a fim de garantir

o acesso à educação para todos os indivíduos, em respeito às diferenças e as necessidades individuais, sobretudo, reconhecendo a importância de minimizar os efeitos das desigualdades oriundas de um processo histórico degradante. Ainda, dispõe a necessidade de demonstrar a capacidade de desempenho e de articular novas formas de ensino que abranjam culturas diferentes, evitando o abandono escolar.

Tendo em vista as elevadas taxas de analfabetismo de jovens e adultos, tanto no âmbito urbano quanto rural, advém a meta 9, cujo foco é ofertar gratuitamente a educação para todos de acordo com a sua idade; identificar as demandas para as vagas ofertadas de acordo com o perfil dos alunos; implementar estratégias para que possa promover a escolarização destes indivíduos; ofertar o ensino à indivíduos que estejam em regime fechado ou em confronto com a Lei Penal, oferecendo comunicação intersetorial, conforme segue:

[...] assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade apropriada (Estratégia 9.1); realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensinos fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos (Estratégia 9.2); implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica (Estratégia 9.3); e assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração (Estratégia 9.8) (BRASIL, 2014, p.35).

A meta 10 advém com muita proximidade da meta antecessora, pois, considera ofertar a educação para indivíduos que não tiveram acesso na idade adequada. De tal modo, visa, acima de tudo, impedir que a exclusão do acesso ao ensino perdure. Uma das formas que ela se cumpre é através do atendimento pelo programa Educação de Jovens e Adultos (EJA), que procede com o ensino-aprendizado para este tipo de pessoa.

Seguidamente, tem-se a meta 11 cujo fito é promover a triplicação das matrículas em educação em nível profissional e técnico, uma vez que as dimensões laboral, científica e tecnológica estão cada vez mais presentes no cenário brasileiro e demandam por profissionais devidamente capacitados para atuarem no campo. Assim, a educação em nível profissional proporciona uma dinâmica integrativa ao conteúdo teórico-prático, proporcionando acesso as rotinas, sob lógica de pensar, planejar e executar tarefas oriundas dos conhecimentos.

A meta 12 por sua vez tem foco mais no segmento público. Ou seja, transitar o ensino na modalidade do Ensino Superior para as instituições públicas, ofertando espaços com recursos pedagógicos e tecnológicos suficientes para que atendam as necessidades dos acadêmicos. A iniciativa é precedida pois, atualmente, as instituições privadas são as que mais atendem esse tipo de público. Então, para que o Estado se comprometa com o ensino público

em nível superior, é preciso articular estratégias para promover acessibilidade e inclusão do público-alvo acadêmico nestes espaços de ensino.

Em seguida apresenta-se a meta 13 cujo fito é promover a qualificação de mestres e doutores, tendo em vista o ensino, a pesquisa e a extensão. Assegurar o desempenho dos estudantes, tendo em vista uma gestão institucional adequada e um corpo docente qualificado para elevar a titulação docente, sobretudo, ampliar a oferta de vagas e matrículas. Alicerçada a meta 14 que atribui foco no aumento quantitativo de mestres e doutores em nível nacional.

A meta 15, pouco mais específica, visa assegurar a formação acadêmica de professores, a fim de que todos os docentes atendam as grades curriculares fundamentais para que possam exercer atividade nas redes de ensino. Essa meta se deu a fim de garantir universalidade nos conhecimentos entre profissionais que integram quadro de docentes e atuem em conjunto nas demandas. Essa exigência é considerada como uma das premissas mais básicas para que a educação seja, de fato, qualitativa. A prática docente é sobretudo, pedagógica. Somente com a formação adequada é que se pode encontrar um ponto de equilíbrio entre o conhecimento e o saber.

Em sequência, a meta 16 atribui o objetivo de formar em nível de pós-graduação os professores já então graduados. Isso porque, entende-se que a formação continuada proporciona melhor elevação da qualidade na escolarização brasileira, haja vista o aprimoramento proporcionado pelos cursos de pós-graduação. Considera-se que a globalização e os efeitos da contemporaneidade exigem cada vez mais conhecimentos específicos, logo, os docentes que desejam desenvolverem-se mais intimamente com sua área de atuação, devem ter acesso assegurado para o pleno desenvolvimento.

A concretização dessa meta está vinculada aos esforços articulados dos entes federativos para dimensionar a demanda por formação continuada e promover a respectiva oferta por parte das instituições públicas, consolidando assim um planejamento estratégico, em regime de colaboração. Impõe-se, dessa forma, a consolidação da política nacional de formação de professores da educação básica, com a definição de diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas (BRASIL, 2014, p.51).

O magistério das redes públicas também é alvo do PNE. Por meio da meta 17, visa-se melhorar o índice educacional e a taxa de escolarização por meio da valorização dos profissionais que atuam no magistério, haja vista sua importância para a formação adequada e como podem contribuir significativamente com o ensino-aprendizado dos estudantes, quando valorizados. Nesse sentido, a organização institucional e o sistema de ensino devem observar

a remuneração salarial dada a estes, sob a ótica da correção salarial, estimulando-os a permanência neste espaço.

Outra demanda acerca dos salários, foi atendida pela meta 18. A qual atribui aos profissionais docentes que integram tanto a educação básica e superior, em nível público, o piso salarial nacional profissional. Essa iniciativa advém pela necessidade de tornar a carreira de magistério atrativa para os profissionais, como também proporcionar uma retenção de talentos, formados e qualificados. Considera-se que os professores quando estimulados por meio da remuneração, poderão se desenvolver e sentir-se-ão mais confiantes para exercerem suas tarefas rotineiras. Sobretudo, estimular a formação em licenciaturas e aperfeiçoamento pedagógico, em conformidade ao que prevê o dispositivo V, do art. 206 da CF/1988:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (EC nº 53/2006) (BRASIL, 1988).

A meta 19 diz respeito a gestão democrática especificamente, tendo em foco garantir o cumprimento dos princípios constitucionais e, sobretudo, assegurar a participação, a igualdade em direitos. Por meio da elaboração dos projetos políticos-pedagógicos, onde comunidade, escolares e conselhos podem decidir pelas melhores condições de ensino, de acordo com o que Brasil (2014, p.59) aduz:

A gestão democrática da educação envolve, portanto, a garantia de marcos legais, por meio da regulamentação desse princípio constitucional em leis específicas, pelos entes federativos (o que é reforçado pelo PNE), e a efetivação de mecanismos concretos que garantam a participação de pais, estudantes, funcionários, professores, bem como da comunidade local, na discussão, elaboração e implementação de planos de educação, de planos e projetos político-pedagógicos das unidades educacionais, assim como no exercício e efetivação da autonomia dessas instituições em articulação com os sistemas de ensino.

Por fim, tem-se a última e mais importante meta a ser considerada. A vigésima meta do PNE estabelece destinação de 7% do PIB brasileiro para investimentos em educação pública, em todos os níveis de ensino e modalidades. Essa meta está alicerçada diretamente a Constituição Federal de 1988, em vista a garantia do acesso, da permanência e da organização institucional. Tão imprescindível para que seja efetivo o alcance de todas as demais metas previstas pelo PNE, isso pois, sem o financiamento orçamentário, não se há possibilidade de alcançar êxito.

2.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O percurso histórico da educação especial em território nacional foi permeado por inúmeros desafios e conquistas. Segundo Mendes (2010) a educação especial só passou a ganhar observância no contexto político e socioeducacional brasileiro por meio da promulgação da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, qual teve como objetivo fixar as Diretrizes e Bases da educação especial, justaposta a necessidade de integrar os alunos deficientes a um espaço que era além de preconceituoso, despercebido pelo poder público.

Ainda, Kassir (2011) destaca que neste mesmo momento, a institucionalização da educação especial não era reiterada pelo Estado. Muito pelo contrário, ficava a mercê de organizações não governamentais, instituições religiosas, e iniciativas de grupos privadas com ações de caridade para “excepcionais” (termo da época). Para que os alunos deficientes pudessem acessar os espaços de ensino era preciso que se encarasse o desafio de disponibilizar infraestrutura e recursos específicos para isso.

Segundo Silva e Lima (2021, p.145):

Estudos apontam que a justificativa para a atuação segregadora da educação especial, entendida como aquela em que há separação dos alunos em salas e escolas especializadas, parte do pressuposto de que essa forma de atendimento seria a melhor resposta às necessidades educacionais dos alunos por ela atendidos. E que somente a partir da década de 70, deixa de trabalhar nessa perspectiva e opera a partir da filosofia da normalização e integração, amplamente disseminada no contexto mundial nessa época e norteadas pelo preceito da inserção no ensino comum.

De acordo com o supracitado, na época em questão, antecedendo os anos 70, o poder público assentia entendimento de que os alunos que tivessem alguma necessidade educacional ou mediadora especial deveriam ficar “à parte” dos demais alunos, isso porque, em roga, não conseguiriam acompanhar o rendimento dos demais. O que nitidamente caracteriza a segregação de indivíduos. Apenas após a década de 70 foi que o Estado passou a aderir uma perspectiva mais lúcida acerca da integração das pessoas com deficiência no espaço educacional, visando então proporcionar um ambiente mais justo, igualitário, tratando todos na universalidade que cabem os direitos ao acesso a educação.

Com a chegada da Constituição Federal de 1988, eis que finalmente os direitos das pessoas com deficiência e demais direitos fundamentais foram tratados com vigor e, não somente, responsabilizando o Estado pelo aporte das necessidades de todos os indivíduos, de forma igualitária e equitativa.

Em que pese, a CF trouxe em seu art. 208, inciso III, a seguinte redação: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) III - atendimento

educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;” (BRASIL, 1988). O que proporcionou integração da educação especial como modalidade, reconhecendo assim a intervenção do Estado para promoção de políticas públicas e disponibilidade de recursos materiais, humanos e de infraestrutura para garantir o acesso do aluno com deficiência.

Silva e Lima (2021, p.145) sobre o pós-88, pontuam:

Posteriormente, em meados da década de 90, em virtude da conquista dos direitos sociais trazidos pela Constituição Federal de 1988 com relação à equidade e à qualidade do ensino é empreendida no contexto educacional brasileiro uma reforma com vistas à promoção de uma educação para todos. Essa reforma é implementada através da adoção de políticas de educação inclusiva, fato que influenciou uma reformulação no que concerne aos serviços e políticas no âmbito da educação especial.

Isso pode ser nitidamente percebido por meio da concordância do Brasil em aceitar a Declaração Mundial de Educação, realizada na Conferência Mundial da UNESCO no ano de 1990 e reforçada pela Declaração de Salamanca em 1994 onde o termo inclusão ganha espaço. Ainda, firmando-se o compromisso para com a promoção e visibilidade de todos os aspectos relacionados ao que inclui e o que exclui indivíduos dos sistemas educacionais nacionais, adequando as diretrizes nacionais, mudando as legislações, com fito de norteá-las para a educação inclusiva (UNESCO, 1994).

Sendo assim, há que se notar que o movimento da educação inclusiva iniciou-se em final da década de 80 para início de 90. Pode-se considerar um movimento recente. Segundo Sasaki (1997), “o movimento de inclusão começou por volta de 1985 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 1990 naqueles países em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século XXI envolvendo todos os países”. (SASSAKI,1997 apud MINETTO, 2010, p. 47). O modelo da educação inclusiva é a expressão da democratização escolar e aceitação das diferenças. Não como obstáculo, e sim como características de todo ser humano e intrínseco de cada um. Porém, a aproximação do ensino regular ao especial é historicamente complexa, necessitando ser continuamente investigada a fim de responder às expectativas dessa união. A lei de 1961 das Diretrizes e Bases da educação especial que fora mencionada ainda estava em um movimento de integração escolar, e não de inclusão escolar, se consideradas as fases exclusão/segregação/integração e inclusão.

Assim, estruturou-se o que se concebe por educação inclusiva que conceitualmente se equipara a concepção de que a escola e/ou universidade deve receber todos e cada um

segundo sua individualidade e necessidade educacional específica, de modo em que o espaço educacional atenda as necessidades destes, disponibilizando os recursos adequados, exclusivos quaisquer formatos de preconceitos e meios de exclusão da prática pedagógica.

Conforme Marian, Dias Ferrari e Sekkel (2007, p.641) aduzem: “A concepção de educação inclusiva busca contemplar a atenção para as diferentes necessidades decorrentes de condições individuais (por exemplo, as deficiências), econômicas ou socioculturais dos alunos.”. Em que pese a asserção, percebe-se que a educação inclusiva denota reconhecer e ajustar o sistema educacional para que atenda as demandas de acordo com as suas múltiplas realidades, sejam nas dimensões que forem.

Mais especificamente, Battala (2009, p.81) explica:

A educação inclusiva tem como pressuposto o paradigma educacional da “Escola para todos”. Assegura a igualdade de oportunidades, aceita a diversidade, trabalha na heterogeneidade. É capaz de garantir vivências cotidianas para que os alunos se apropriem dos mediadores sociais para o relacionamento com a cultura. A educação inclusiva constituiu uma oportunidade para que uma parte significativa da população escolar não seja afastada do convívio e da riqueza que a diferença proporciona.

Conforme o autor revela, a educação inclusiva inclina-se a perspectiva de proporcionar um movimento em que todos os indivíduos em suas múltiplas diversidades possam conviver em harmonia e desfrutarem do ensino-aprendizado. Claro que, respeitam-se as limitações de cada um e para isso se disponibilizam equipamentos e profissionais especialistas para o atendimento as demandas.

A importância desse contato social é gigantesca pois, o aprendizado não acontece apenas pelo método didático mas muito remete a troca de experiências e a observação de outras realidades – fundamentais para o desenvolvimento sociocultural e formativo do homem. Conforme Costa et al. (2020, p.7-8) explanam:

[...] a escola deve ser redefinida e adaptada aos alunos sem restrições, visto que a educação é um direito de todos. Uma vez que a qualidade do ensino está fortemente ligada a formação dos professores, deve-se buscar as novas tendências para atender as necessidades dos alunos, ser um profissional ético e acima de tudo humano. A escola deve dar espaço para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades máximas, no seu tempo, instigar e trabalhar na perspectiva de formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo.

Percebe-se, portanto, que é um movimento de desconstrução ao que antes concebia-se como integrar para o que se concebe por acolher. Em prática, não há mais apenas a “recepção do aluno deficiente preparado para o ambiente”, mas há o “preparo da escola para receber o aluno deficiente”. Neste sentido, Silva e Lima (2021) destacam que a inclusão rompe o

modelo tradicional de educação integrativa, conforme segue:

[...] a inclusão pressupõe uma mudança que causa ruptura com o modelo tradicional de organização da educação escolar, que outorga a classificação de alunos em normais ou deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, e os profissionais de área especialistas nisso ou naquilo (SILVA; LIMA, 2021, p.146).

De tal modo, o que hoje se entende por educação inclusiva é um movimento que incorpora tanto a organização quanto a estruturação do processo educacional para atender as necessidades dos alunos com deficiência, no mesmo espaço dos demais. Os fundamentos que norteiam tal especificidade são o acolhimento e o entendimento às diferenças existentes entre seres humanos (MANTOAN, 2015).

As escolas inclusivas atendem a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos...[...] na perspectiva da inclusão, o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas e atingindo todos os alunos que fracassam nas salas de aula (MANTOAN, 2015, p.22).

Tendo isso em vista o ambiente de aprendizado, seja escola ou universidade passam a serem os protagonistas na inclusão dos alunos e não o contrário. Assim, devem-se adequar-se as necessidades, promovendo políticas internas e externas voltadas a conscientização do processo inclusivo e sua importância. O que, de fato, se estende até o ensino em nível superior, conforme será melhor visto a seguir.

A educação inclusiva começou a ganhar força com a Declaração de Salamanca (1994) e da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996), juntamente com o o Atendimento Educacional Especializado (AEE). E como parte da inclusão, a educação especial surgiu fomentada por luta social, mobilização de diferentes organizações e leis favoráveis à pessoa com deficiência.

Após, veio a Lei n.º10.098, de 19 de dezembro de 2000 que teve como escopo determinar as normas gerais para promover a acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, tendo em vista a importância de estimular o acolhimento adequado para estes em todos os âmbitos sociais (BRASIL, 2000).

Já no âmbito educacional, no ano de 2008 o AEE passou a ser deliberado pela Política Nacional da Educação Especial (PNEE), onde se estabeleceram as diretrizes do atendimento, tendo como perspectivas a educação inclusiva e o acesso a aprendizagem e ao currículo em nível médio e superior.

A partir disso, em 2015 foi promulgada a Lei n.º13.146, de 6 de julho de 2015 que tem como foco regulamentar a educação especial em território brasileiro, estabelecendo os conceitos de acessibilidade, desenho universal, tecnologias, barreiras, comunicação, adaptações, mobiliários urbanos e elementos, residências inclusivas, profissionais de apoio escolar e acompanhantes, a fim de assegurar o acesso e o reconhecimento das pessoas com deficiências em seus direitos inatos a CF/1988. Conforme segue:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno (BRASIL, 2015).

Em que pese especificamente a Educação, a própria Lei 13.146/2015 determina o acesso aos sistemas educacionais durante toda a vida do indivíduo, coberto por auxílio e assessoramento necessário. Conforme o art. 28, compete ao poder público “[...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.” (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, o AEE responsabiliza-se por desenvolver estratégias de identificação, elaboração e organização de recursos materiais e de acessibilidade que possam incluir o indivíduo, eliminando ou pelo menos minimizando as barreiras existentes no âmbito educacional, para que possam assim desfrutar de seus direitos ao ensino-aprendizado e, sobretudo, participarem ativamente da modalidade de ensino, em qualquer nível educacional.

Especificamente sobre o Plano Nacional da Educação (PNE) 2014 – 2024, a meta para a educação inclusiva é universalizá-la, promovendo a consciência sobre a importância da alfabetização, do respeito a diversidade e a inclusão de todos os indivíduos. O Ministério da Educação considera avanços, mas, a partir das inovações observadas, a realidade não condiz com a expectativa criada. Pode-se ter como exemplo a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em que docentes não possuem formação sobre educação inclusiva, em sua maioria absoluta; tampouco a universidade, mesmo sendo federal, dispõe de serviços de AEE ou qualquer formação docente que permita a adaptação, flexibilização ou adequação de atividades de ensino, pesquisa e extensão para alunos com deficiência.

2.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

No âmbito do Ensino Superior, a educação inclusiva perpassa por muitos debates assim como nos demais níveis de escolarização. Isso porque, a luta pela inclusão não se dá apenas como forma de proporcionar mudanças na atitude dos educadores e alunos, mas principalmente na construção de uma consciência coletiva sobre a existência das diferenças humanas, sociais, políticas, culturais, ambientais e fisiológicas, que visem minimizar os efeitos depreciativos da exclusão e do preconceito (MARIAN; DIAS FERRARI; SEKKEL, 2007).

Ainda em 1997, Crochík (1997) já relatava que o preconceito se trata de um mecanismo de defesa que, em roga, acaba por impedir que o indivíduo experimente e adquira posicionamento dentro de uma relação social. O próprio preconceito projeta no indivíduo uma “limitação” na interação social, o que produz generalismos e abstém a observância do que realmente se vivência no cotidiano. Coisa qual, historicamente, muito bem evidenciada por meio dos processos de exclusão de convívio social, abandono e estigmatização de inaptidão para o estudo.

Vale ressaltar que as deficiências trazem como consequência para o indivíduo, além da própria limitação fisiológica ou neuropsicológica em menor ou maior grau, a necessidade de lidar com estigmas sociais como o de “ser incapaz” ou de “ser dependente”. Entretanto, não é porque o indivíduo possui uma limitação que esta o torna desqualificado para exercer atividades cotidianas comuns, tampouco para experimentar novos espaços, descobrir novos conteúdos e adquirir conhecimentos, ou qualquer outro aspecto e dimensão que possa ser explorado (ACORSI, 2016; VENTURA; GONÇALVES, 2019).

Neste direcionamento, Marian, Dias Ferrari e Sekkel (2007) destacam que o trabalho é muito mais acirrado pois necessita-se desconstruir a ideia de “preconceito”, transitando-a para uma concepção de normalidade em todos os contextos. Ou seja, trabalhar inicialmente o processo formativo do educador para que ele possa transmitir em sala de aula à todos os alunos que as diferenças existem e devem ser respeitadas, que todos somam-se indivíduos com particularidades em características físicas, psíquicas e socioculturais. Em que pese, cita-se:

Tal trabalho deve ser iniciado na formação do professor, o que reforça a necessidade de formação pedagógica do docente do ensino superior que contemple a reflexão sobre as atitudes frente às diferenças. Essa reflexão revela-se tão importante quanto o domínio de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, pois ambos os fatores podem ser decisivos para a efetividade das ações educativas (MARIAN;

DIAS FERRARI; SEKKEL, 2007, p.642).

Seria, portanto, cabível que o professor passe por um processo formativo que o ajude a enfrentar as diferenças existentes com naturalidade até o momento em que elas não sejam perceptíveis pela quebra das barreiras ao acesso. Isso porque, o ingresso de alunos com deficiência no Ensino Superior brasileiro acontece de forma progressiva, mas não explícita, obstante dos demais que já acessam os sistemas formativos com assiduidade. Conforme pontuam:

O ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos superiores muitas vezes não se dá de modo explícito. As dificuldades podem se revelar para a classe e para os professores paulatinamente. Há casos em que o próprio aluno desconhece sua condição ou não tem consciência das suas dificuldades, como o de uma aluna que se descobriu portadora de dislexia a partir dos conteúdos estudados nas aulas de neurociências. Algumas necessidades educacionais especiais podem passar despercebidas pelo professor nos trabalhos em pequenos grupos, principalmente nas produções de texto coletivas, e pode mesmo ocorrer que, apenas na avaliação final, o professor se depare com as dificuldades específicas daquele aluno. Entram em cena aqui as especificidades das disciplinas e dos métodos utilizados pelos diferentes professores (MARIAN; DIAS FERRARI; SEKKEL, 2007, p.643).

Por este motivo capacitar o professor para acolher e tratar de forma equânime se torna tão valioso, justaposta todas as dificuldades e anseios que já são enfrentados, antes mesmo da tomada de decisão pelo ingresso. De tal modo, a intervenção não deverá apenas dedicar-se a adequação dos conteúdos e compreensão do comportamento humano, mas, sobretudo, inclinar-se a promoção de estratégias participativas que proporcionem inclusão. Tomelin et al. (2018, p.95) são assertivos: “[...] o combate à discriminação no espaço escolar só é possível por meio de ações pedagógicas participativas que coloquem no centro o estudante que a vivencia e que permitam a participação de todos os envolvidos.”.

Ainda sobre o ingresso no Ensino Superior, a fazer saber, os alunos com deficiência e transtornos globais estão aos poucos adentrando o espaço universitário, conforme dados divulgados pelo INEP (2018). Um crescimento de 70% ocorrido no ano de 2018 em comparação a 2017, sendo que em 2017 as cotas totalizaram 2.962 indivíduos e em 2018 foram 5.053 matriculados. Além de um crescimento de 112,53% de 2018 em comparação ao ano de 2009 abarcado pelo censo, conforme a figura 1 demonstra. Ou seja, cautelosamente, as pessoas com deficiência e transtornos globais, vão desenvolvendo seu processo formativo mesmo diante de todos os desafios enfrentados.

No entanto, conforme Tomelin et al. (2018) explicam, nem sempre que o aluno está matriculado em um curso de formação superior, ele de fato está participando ativamente das

atividades pedagógicas propostas e absorvendo os conteúdos desenvolvidos, sejam pelas limitações ainda existentes ou pelo despreparo dos educadores em receber e tratar as diferenças existentes, bem como na atitude docente em incluir tais indivíduos no meio. O que remete a necessidade de que “[...] a universidade realize adaptações para que a inclusão seja efetiva, já que algumas instituições não possuem um mapeamento do ingresso e permanência desse aluno e não oferecem serviço de apoio, tornando-se assim um processo de exclusão.” (TOMELIN et al., 2018, p.96).

Figura 1 – Censo Superior de Educação INEP (2018)

Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência

	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2009	20530	0,0034
2010	19869	0,0031
2011	22455	0,0033
2012	26663	0,0038
2013	29221	0,004
2014	33475	0,0043
2015	37986	0,0047
2016	35891	0,0045
2017	38272	0,0046
2018	43633	0,0052

Fonte: INEP (2018).

O professor por sua vez, possui responsabilidade como mediador no ensino-aprendizado, tem interesse em exercer sua profissão com o mais alto grau de qualidade didático-pedagógico deverá desenvolver o seu raciocínio, sua capacidade de pensar, flexibilizar ideias e expressões, reconhecer comportamentos e desenvolver novas competências para ensinar e superar desafios defronte as múltiplas diferenças. Em suma, deverá estar preparado para as diversas realidades que envolvam pessoas com deficiências, cabendo ao Estado articular estratégias para a formação docente (LIMA, 2017).

De tal modo é preciso que sejam proferidas iniciativas voltadas a sensibilização dos protagonistas no âmbito do Ensino Superior, seja no nível social, técnico e acadêmico para que possam concomitantemente atuarem. Ainda, saibam se posicionar defronte as dificuldades, solucionando os problemas, ajustando as performances e proferindo ideias que compatibilizem as diferenças encontradas fazendo uso do afeto, do acolhimento e da empatia,

conforme Tomelin et al. (2018, p.97) aduzem:

A sensibilização de todos os envolvidos e a formação de sujeitos inclusivos, capazes de trabalhar em equipe, numa atitude interdisciplinar é, portanto, primordial para buscar a efetiva inclusão destes estudantes. Pensar numa universidade inclusiva requer que os profissionais de educação estejam mais próximos dos estudantes a serem incluídos, que saibam como agir, como ensinar, como lidar com a diversidade e como ter dimensão técnica.

Concomitantemente ao que Siqueira, Silva e Ribeiro (2016, p.225) refletem:

No campo de afetividade entrelaça na dinâmica do desenvolvimento humano, sendo imprescindível que o Ensino Superior estabeleça condições de bem-estar para os educandos, através de sua relação com o mundo. Para isso, deve-se desenvolver uma ação pedagógica que estimule o respeito perante o desenvolvimento cognitivo, afetivo, expressivo e social sem desprezar as particularidades das pessoas.

Assim sendo, considera-se que a educação inclusiva em nível universitário possui tão imprescindível importância quanto nos níveis iniciais formativos do indivíduo. Uma vez que o indivíduo impacta-se com inúmeros conteúdos diversificados e dinâmicas de aprendizado distintas, exigem-se capacidades e habilidades específicas que só poderão ser fielmente desenvolvidas caso sejam observadas as necessidades oriundas. Isso cabe não apenas aos indivíduos que tenham deficiência, mas à todos aqueles que, de alguma maneira encontrem-se em situação de vulnerabilidade:

[...] a docência universitária na educação inclusiva implica em desenvolvimento de competências múltiplas que possam assegurar a formação e condições de permanência a todos os segmentos sociais, sem nenhuma forma de exclusão ou discriminação dos indivíduos desfavorecidos. A Educação Superior deve reconhecer a importância e o seu compromisso a partir da compreensão das intrínsecas relações entre educação e sociedade, para que nesta sociedade haja manifestações democráticas e multiculturais que atendam a todos os cidadãos como sujeitos de direito ao exercício pleno de sua cidadania, respeitando e reconhecendo, assim, a diversidade na formação humana. (SIQUEIRA; SILVA; RIBEIRO, 2016, p.226).

Caso as universidades não estejam preparadas para receber os alunos com deficiência ou quaisquer que forem suas necessidades especiais, o resultado será o retrocesso destes. Assim, ao invés de desenvolver a formação do aluno irá promover o processo de exclusão, coisa qual culpabiliza notoriamente a indisposição institucional (SIQUEIRA; SILVA; RIBEIRO, 2016).

É indispensável que no contexto universitário os protagonistas realizem transmissão de informações por meio de comunicações assertivas, valorizando assim as experiências, as atitudes, os valores intra ou extra sala de aula. Isso, pois, a docência engloba não apenas promover dinâmicas e práticas no ambiente escolar/universitário. Ela se estende para o

ambiente social, construindo indivíduos participativos. Atores sociais, ativos na educação. Prontos para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva (LIMA, 2017).

Sobretudo, como Tomelin et al. (2018) afirma, é preciso promover planejamento assistencial dentro do âmbito do serviço educacional, para que os docentes sejam capazes de atenderem o público-alvo diverso, em respeito as diferenças, inclinando o olhar para as multiplicidades existentes no espaço universitário. Sem que ocorra a organização do primeiro setor, na formação das pessoas, os resultados não podem ser satisfatórios.

2.4 ATUAL CENÁRIO DO PNE (2014-2024)

Apesar do PNE ter estabelecido 20 metas a serem cumpridas até o ano de 2024, que visam entre outras ações, promover a educação inclusiva e melhorar a taxa de escolaridade dos brasileiros, além da construção de planos de carreira e formação docentes, a maioria delas (86,0%) não estão sendo cumpridas ou se quer serão cumpridas, conforme o relatório institucional divulgado pela Fiocruz (2022) apontou.

Para que as metas sejam atingidas, é preciso investir. De acordo com o próprio PNE, é assegurado o financiamento da Educação para que os retornos nos resultados da educação pública sejam alcançados. O objetivo da meta 20 do PNE é que a Educação Pública atinja patamar de 7% do PIB do país (BRASIL, 2014). Entretanto, a realidade ainda está distante disso.

No ano de 2022, através do Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) o governo federal informou a projeção de gastos para o setor educação brasileiro, apontando uma redução de R\$ 933 bilhões de reais que seriam destinados aos Anos Iniciais, Ensino Fundamental, Médio e EJA por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os cortes se estenderam para a aquisição de materiais didáticos, investimentos em infraestrutura (recursos materiais e tecnológicos) e na aquisição de veículos de transporte. Já se tratando especialmente da educação especial, a previsão era aumento nas verbas destinada ao suporte educacional (GHZ, 2022).

Além dessas previsões, estimava-se um aumento de 7,0% no orçamento do MEC por meio do Novo Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) e pelo Programa Dinheiro Direto na Escola, haja vista a necessidade de manter a qualidade da educação brasileira por meio de investimentos que são oriundos das iniciativas parlamentares (GHZ, 2022).

Em janeiro de 2023, a Lei Orçamentária Anual (LOA) foi assinada pelo atual

presidente da República, vetando R\$4,366 bilhões de reais que seriam distribuídos em investimentos. Especialmente na área da Educação, o maior prejudicado foi o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) (AGÊNCIA SENADO, 2023), cujo objetivo é “[...] financiar a inovação e o desenvolvimento científico e tecnológico, com vistas a promover o desenvolvimento econômico e social do País.” (FINEP, 2023).

Atualmente, em se tratando da Educação defronte ao PIB brasileiro, em março o Portal Estadão (2023) divulgou a perda de 2 pontos percentuais em nível nacional. Segundo a Fundação Getúlio Vargas (FGV) o Brasil está entre os últimos colocados no ranking de avaliação e PIB médio para a Educação, alcançando apenas 0,26%. O que demonstra nitidamente que apesar das iniciativas, a educação brasileira ainda não é observada com a seriedade que precisa. Isso porque, a força motriz de um país, para desenvolver-se sustentavelmente é o capital humano, aquele que detém o conhecimento (BONIS, 2023; *apud* ESTADÃO, 2023).

Mais recentemente, em fevereiro de 2023, a Agência Senado divulgou que o PNE não cumprirá a maioria das metas estabelecidas para a década, ainda que faltando mais de um ano para seu encerramento. Paula Pimenta, jornalista do portal, exprime insatisfação com a situação do PNE tendo em vista que a maioria destas metas não apenas estagnaram no tempo, mas sofreram retrocessos, sendo que o nível de execução real do plano atingiu meros 40,0% em totalidade. A solução prevista para o governo federal é votar por novo projeto de Lei que estabeleça novas metas para o próximo decênio, considerando restabelecer algumas das que se quer foram mobilizadas (AGÊNCIA SENADO, 2023).

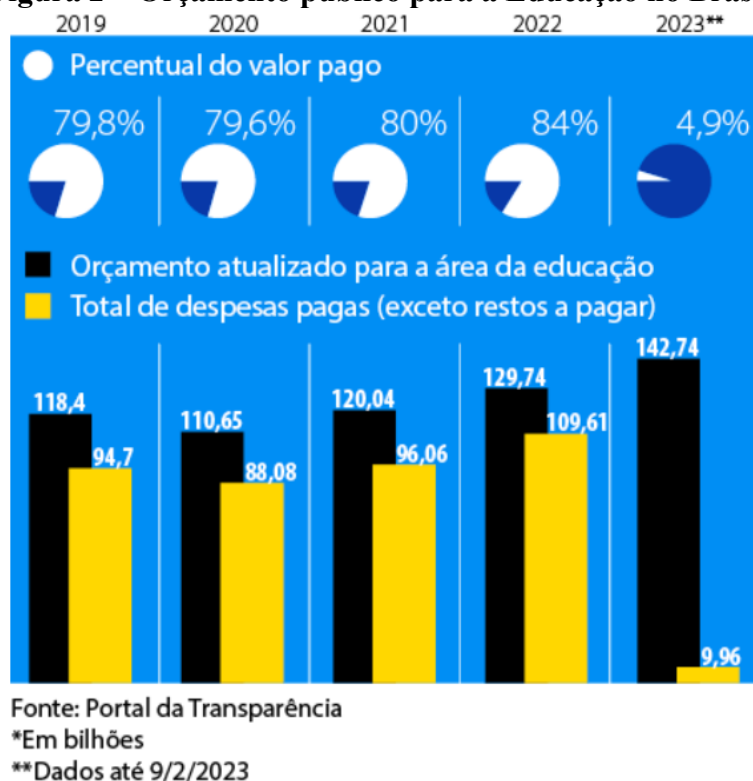
Um dos principais pontos ressaltados pela Agência Senado (2023) relacionam-se a distribuição orçamentária para o setor Educação. Segundo dados, no triênio de 2019 a 2021 o repasse da União para a Educação foi de apenas 80,0%. Ainda, passível de reduções de quase R\$8 bilhões no orçamento previsto em 2020 (AGÊNCIA SENADO, 2023). Apesar de a perspectiva para o ano de 2023 é um investimento maior no setor (R\$142,74 bilhões), ainda persistem dúvidas se o planejamento de fato irá ser cumprido.

Ainda, no que diz respeito aos gastos destinados à Educação no ano de 2015, logo após a regulamentação da Lei e divulgação do PNE, foram de R\$409,1 bilhões de reais, enquanto 5 anos depois, em 2020, o corte de gastos atingiu R\$5 bilhões de reais, sendo repassados realmente apenas R\$404,1 bilhões para toda a área (AGÊNCIA SENADO, 2023).

No que diz respeito especificamente ao PIB, que deveria ser de pelo menos 7,0% até o quinto ano da lei vigente e de 10,0% para o final do PNE em 2024, a realidade demonstra nítida disparidade pois o percentual ficou na média de 5,1%, ou seja, 1,9 pontos percentuais

abaixo do que foi planejado inicialmente (AGÊNCIA SENADO, 2023), demonstrando assim que os investimentos no Brasil, apesar de serem de iniciativa do PNE, não estão sendo observados para o alcance do desenvolvimento almejado, no caso, a impressão que causa é que a Educação apesar de ser muito debatida, ainda não é o foco do país.

Figura 2 – Orçamento público para a Educação no Brasil (2019-2023)



Fonte: Agência Senado (2023).

Já a educação inclusiva no âmbito do PNE, a realidade acerca das metas estabelecidas não se percebe diferente das demais. A falta da contratação de professores AEE, a falta de formação docente para atender a educação especial, a inexistência de suporte tecnológico e a ausência da cultura inclusiva, trazem como consequência a obsolência da educação inclusiva brasileira.

3 METODOLOGIA

O presente estudo delimitou-se quanto à natureza, à pesquisa aplicada qualitativa descritiva. A escolha por este método se deu em virtude do contexto englobado ao espaço da inclusão, tendo em vista características, dinâmicas e soluções propostas para implementação

de práticas curriculares mais efetivas defronte a inclusão de discentes com necessidades especiais na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em especial a FAGEN/UFU.

Segundo Triviños (1987) a pesquisa qualitativa tem como fundamento a percepção do pesquisador defronte ao fenômeno estudado. Neste sentido, todo objeto ou fato estudado deve ser percebido não apenas pelo o que transparece, mas, sobretudo, sob as origens, relações com o contexto, enfim, a essencialidade. Conforme segue:

[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p.132).

Já no que tange a pesquisa descritiva, Selltiz et al. (1965) já explicavam que ela almeja descrever detalhadamente cada coisa que ocorre dentro de um fenômeno, ou seja, dar a maior precisão possível para compreender o evento e suas correlações. De modo em que, os detalhes permitam aprofundamento das ideias.

Nessa etapa, portanto, foram predominantes as premissas da pesquisa qualitativa, privilegiando-se da revisão e seleção bibliográfica, assim como análise de documentos relacionados a temática, através do projeto Programa Inclui UFU, instituído na Universidade Federal de Uberlândia (FAGEN/UFU), tendo como foco principal 21 (vinte e um) discentes que apresentam algum tipo de deficiência. Assim, os critérios de inclusão para participação do projeto de inclusão foram: ser aluno do FAGEN/UFU; possuir algum tipo de deficiência; e desejar participar do projeto.

Os dados foram coletados diretamente com as coordenações dos cursos de Administração, Gestão da Informação e Administração Pública e com a PROGRAD. Os demais dados foram coletados por meio de observação durante as reuniões realizadas e o relatório final do projeto, apresentado no ano de 2023 pelo subprograma IncluiUFU. Após a coleta, foram expressos de forma textual os principais pontos característicos do projeto, inclusas as considerações mais relevantes sobre o processo de inclusão na UFU.

4 RESULTADOS

Os projetos foram realizados nos períodos de 1º de julho de 2022 até o 23º dia de dezembro de 2022, sob a forma de reuniões semanais via *Teams*. Todos os participantes realizaram tarefas pré-determinadas, curadoria de vídeos, áudios e documentos, além da socialização durante 52 horas (sob carga horária de 2 horas/semanais).

O banco de conteúdos foi armazenado na plataforma do aplicativo *Microsoft Teams*, com oportunidade de livre acesso por todos os usuários participantes e convidados, sendo apresentados alguns dos principais achados do estudo a seguir.

4.1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) foi fundada no ano de 1969, tendo com primeira denominação Universidade de Uberlândia (PRIETRO, 2009).

Atualmente, a universidade conta com um total de sete *campis* distribuídos pelo Estado de Minas Gerais, sendo quatro em Uberlândia, um em Ituiutaba, um em Monte Carmelo e um em Patos de Minas, oportunizando o ingresso de discentes de todo o país em 67 cursos de graduação em nível bacharelado e outros 26 cursos dedicados a licenciatura, além da oferta da Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado), nos três períodos do dia, modalidade presencial ou EAD (COSTA; COMPARINI, 2021).

O ingresso ocorre por meio das notas obtidas no Enem-Sisu para o primeiro semestre eletivo do ano, como também por meio de vestibular, organizado pelo PROGRAD para o segundo semestre do ano. Em ambas as modalidades de ingresso, a universidade oferta vagas para alunos regulares, resguardando vagas específicas para negros e PcD.

4.2 DEPAE/UFU

A Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em educação especial (DEPAE/UFU) foi criada no ano de 2004, denominado inicialmente como CEPAE. A partir de 2020 foi institucionalizado, pertencendo à Direção de Ensino (DIREN) como parte do PROGRAD/UFU. Entre as principais atribuições que objetivam a atuação do DEPAE/UFU estão: a) implementar políticas de acesso ao ensino superior, visando facilitar a acessibilidade a informação; b) promover a permanência de discentes à todos os níveis de ensino com regularidade (evitar a evasão); c) atender com prontidão todos os profissionais discentes, docentes e servidores que possuam deficiência no âmbito da universidade (DEPAE, 2020).

De acordo com Costa e Comparini (2021), alguns dos principais serviços disponibilizados pelo departamento, são:

- Fornecimento de intérpretes em Libras para participação de projetos, eventos e outros produtos/programas de socialização inclusiva dentro do âmbito universitário.

- Fornecimento de equipamentos adequados para a inclusão, sejam eles dispositivos eletrônicos ou materiais impressos, como exemplo tablets, notebooks, lupas, gravadores, *softwares* para produção audiovisual, entre outros.
- Produção e fornecimento de materiais impressos ou digitais, que atendam as necessidades dos acadêmicos com deficiência, como exemplo conversores de texto para áudio, textos em braile, entre outros.
- Disponibilidade de acesso à materiais impressos e de Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) dentro do Espaço Biblioteca de Tecnologias Assistivas por meio de equipamentos adequados como ampliadores eletrônicos, digitalizadores, leitores de voz, linhas de braile para leitura, lupas eletrônicas portáteis, mouses Bigtrack, scanners Bookreader, teclados expansivos, terminais com *softwares* de leitura de tela integrado, *headsets*, entre outros.
- Disponibilidade de monitores especiais, devidamente qualificados e treinados, para atenderem a demanda de discentes com deficiência, contribuindo no monitoramento, acompanhamento e auxílio durante os exercícios práticos executados.

É válido mencionar um exemplo de estratégias com ênfase em melhorias assistenciais, estruturais, especialmente a biblioteca assistiva da UFU que tem como público-alvo estudantes, professores, técnicos-administrativos e a comunidade externa, disponibilizando nas unidades da Biblioteca Central Santa Mônica (BCMON) e na Biblioteca Setorial Umuarama (BSUMU) inúmeros equipamentos eletrônicos e tecnológicos que cooperam com a acessibilidade.

As bibliotecas apresentam três funções específicas, sendo elas: “[...] função gerencial (administração e organização); função organizadora (seleção, aquisição, catalogação, classificação e indexação); e função de divulgação (referência, empréstimo, orientação, reprografia, serviços de disseminação e extensão).” (OLIVEIRA, 2011, p.38). Neste sentido, as bibliotecas devem possuir acervo apropriado e atenderem públicos determinados, tendo em vista promover um espaço interativo, dinâmico, que acolha os alunos e possa facilitar os processos educacionais, observando as demandas e as pluralidades que ali se encontram (PINHEIRO, 2021).

Assim, a Biblioteca Assistiva da UFU disponibiliza, entre os demais recursos didáticos, acervo literário e computacional, os equipamentos eletrônicos necessários para que

os educandos desfrutam do seu espaço amplamente, conforme seguem alguns dos itens disponibilizados:

- Ampliadores eletrônicos para ampliação de imagens em alta definição;
- Sistema operacional de sintetização de voz em língua portuguesa Dosvox, desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), destinado a deficientes visuais em especial que desfrutam de interface interativa e programas de utilitários;
- Digitalizador e leitor de voz para PC, que converte documentos impressos em áudio por meio de reconhecimento óptico de caracteres (OCR). O equipamento abre, digitaliza, grava e lê documentos, copia, pausa e imprime, com ampliações de até 16x. Aceita extensões e tem capacidade de leitura de arquivos em diversos formatos.
- Conversor de texto para áudio DSpeech, com capacidade de leitura em voz alta a partir de texto escrito e resposta vogal do usuário;
- Linha Braille para leitura direta, com tecnologia de teclado de resposta rápida e superfície de linha em braille contínua, promovendo flexibilidade e navegação programável;
- Headset para reprodução de áudio e captação de voz;
- Lupas eletrônicas portáteis para aumentar e diminuir textos;
- Óculos para baixa visão, destinado a promover acesso fácil, intuitivo e instantâneo as informações em tempo real, beneficiando pessoas com déficit de leitura, deficiência visual, dislexia ou TDAH;
- Mouse com entrada para acionador Bigtrack, destinado a pessoas com dificuldade motora, contribui com recursos de arrastar e bloquear, em dimensões adequadas;
- Leitor de tela NVDA, fazendo leitura de textos na tela com voz sintetizada;
- Scanner Bookreader que serve para auxiliar deficientes visuais durante o processo de digitalização e reconhecimento de textos, conversão em arquivos de áudios para leitura;
- Teclado com letras expansivas para melhor contraste visual, possibilitando facilitar o acesso a digitação de pessoas com baixa visão;
- Winamp para leitura de ficheiros em formato de áudio e vídeo diversos, permitindo a criação de playlists de música e equalizadores, entre outros.

Outro exemplo a ser citado é o da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde a Biblioteca Assistiva é um exemplo de ações assistenciais que visam aplicar recursos e serviços tecnológicos, para assim promover a acessibilidade e mobilidade a diferentes tipos de deficiências, sejam elas, motoras, visuais, auditivas e intelectuais, tendo em vista, que possui um amparo legal de tecnologia assistiva/interativa (UFSC, 2023).

Para a UFSC, os serviços de acessibilidade são imprescindíveis haja vista a promoção da equidade no acesso a informação, tornando a Educação uma possibilidade para todos àqueles que desejam desfrutar dela, tendo em vista as inúmeras barreiras enfrentadas pelos universitários com deficiências ou transtornos e, sobretudo, a necessidade de extinguir estas barreiras, conforme determina o objetivo supramáximo do serviço prestado pela instituição:

[...] tem como o objetivo promover equidade no acesso à informação dos usuários, por meio da produção de acervo digital acessível in loco, orientação quanto ao uso de tecnologias assistivas disponibilizadas para empréstimo via sistema Pergamum, desenvolvimento de projetos e assessoramento no âmbito da acessibilidade informacional para a comunidade acadêmica (UFSC, 2023).

O mesmo que é observado na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) que por meio do Núcleo de Práticas Sociais Inclusivas (NPSI) dispõe de equipamentos de tecnologia assistiva para pessoas com deficiência e transtornos em geral nas bibliotecas, especialmente recursos para pessoas com deficiências visuais e motoras, como lupas eletrônicas, mouses estacionários e teclados tipo colméia (UNIVASF, 2017).

Na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) que disponibiliza em seu sistema de bibliotecas recursos de tecnologia assistiva como scanners de autoatendimento, scanners de voz e digitalizadores (MIRANDA; COSTA; SILVA, 2017). Como também na Universidade Federal do Maranhão, por meio do Núcleo Integrado de Bibliotecas que disponibiliza de programas MAGIC e JAWS, lupas eletrônicas, calculadoras faladas, máquinas de escrever, impressoras em braile, scanners, computadores com ampliação e outros recursos (DINIZ; ALMEIDA; FURTADO, 2016).

Ações como essas somam esforços para demonstrar que as bibliotecas universitárias possuem finalidades muito maiores do que meramente resguardar acervos didáticos-literários, servindo, portanto, em seu aspecto estrutural e informacional, como mecanismos de acessibilidade e integralização de indivíduos plurais. Lazzarin e Sousa (2015, p.77-78) são pontuais sobre a importância das bibliotecas em termos de prover a acessibilidade:

[...] os acervos, produtos e serviços das bibliotecas (material didático, materiais alternativos, repositórios) devem preencher os requisitos de acessibilidade com

adequação dos espaços, não somente físico naquilo que concerne à eliminação de barreiras arquitetônicas (barras de apoio, colocação de rampas e portas amplas), como também adequação para tecnologias de apoio (impressora Braille, computadores com programas adequados, entre outros).

Em respeito especificamente a UFU, o DEPAE/UFU disponibiliza ainda treinamentos para os usuários, estes que podem ser realizados de forma remota ou presencial, individualmente ou em grupo. No entanto, apesar desta disponibilidade, nem sempre o recurso humano, ou seja, os docentes e técnicos são devidamente qualificados para atenderem a toda a demanda em vista as Tecnologias Assistivas. Isso porque, o orçamento universitário muitas vezes não prevê este tipo de assistência ao discente com deficiência.

Apesar da existência dos materiais e equipamentos, que são coisas simples de adquirir, nem sempre há a procedência de explicações e tutoriais sobre o uso dos equipamentos, o que acaba por interferir no processo do ensino-aprendizado. O (des)conhecimento sobre o recurso tecnológico coloca em risco todo o processo de inclusão do usuário. Por esse motivo, conforme Bersch (2017) assente, é cada vez mais importante que, além de adquirirem-se os recursos, disponibilizar profissionais que poderão assessorar a utilização destes, dispondo de amplo conhecimento para amparar o educando durante a utilização.

Além dessas estratégias, promover a acessibilidade informacional e o treinamento a docentes e funcionários na Universidade, além de disponibilizar recursos como equipamentos, softwares e livros com vistas à acessibilidade, não só traz um resultado positivo e satisfatório para as pessoas envolvidas, mas traz um olhar mais empático às pessoas com deficiência. Espaço e recursos abertos ao uso da comunidade mostram que essas vidas importam, e independente se são diferentes, todos merecem e devem ser tratados de modo a atender suas particularidades educativas, quanto ao acesso à uma educação de qualidade e a permanência e sucesso acadêmico.

4.3 FAGEN/UFU

A Faculdade de Gestão e Negócios (FAGEN) da Universidade Federal de Uberlândia é uma faculdade integrada a UFU, sendo responsável por institucionalizar e administrar os cursos de Administração, Administração Pública e Gestão da Informação (Figura 2).

Foi originalmente criada no ano de 1963, qual abrangia especialmente o curso de Ciências Contábeis. Dois anos depois, em 1965, o curso de Administração foi incorporado ao rol de disponibilidades. Mais adiante, em 1986, após processo de integralização a UFU, o curso de Administração separou-se do de Ciências Contábeis, ganhando um próprio

departamento para si: o Departamento de Administração (DEPAP) (UFU, 2021c).

Figura 2 – Logo FAGEN/UFU



Fonte: UFU (2017).

A FAGEN/UFU especificamente foi fundada em 2000, incorporando o curso de Administração, especialmente, no período noturno. Oito anos depois, o curso em período integral (matutino e vespertino) foi aprovado. Em 2009 e em 2011, os cursos de Gestão da Informação e de Administração Pública foram aprovados, em modalidade presencial ou à distância, respectivamente (UFU, 2021e).

Enquanto objetivo, o curso de Administração da FAGEN/UFU visa “[...] formar administradores por meio da transmissão, construção, análise e questionamento de um conjunto de conhecimentos e ferramentas que favoreçam o desenvolvimento de competências profissionais, humanas e sociais.” (FAGEN, 2023, p.1).

Já o curso de Administração Pública tem como foco auxiliar no processo formativo de profissionais que sejam “capazes de atuar nos âmbitos federal, estadual e municipal, administrando com competência as organizações governamentais e não governamentais, de modo proativo, democrático e ético, tendo em vista a transformação e o desenvolvimento da sociedade.” (FAGEN, 2023).

A Gestão da Informação tem como objetivo formar profissionais:

[...] habilitados a fazer a interface entre os públicos que necessitam de informação organizada e os analistas de sistemas de Tecnologia da Informação, capaz de questionar a realidade formulando problemas e, ao mesmo tempo, buscar soluções, utilizando o pensamento lógico, a criatividade e a análise crítica (FAGEN, 2023).

Em se tratando de propósito, tendo em vista as complexidades da contemporaneidade e a necessidade de formar indivíduos capacitados para a inclusão, sob a ótica da

universalidade de direitos, a FAGEN/UFU, no ano de 2020, realizou projeto no âmbito do DEPAE/UFU para que pudesse atender demandas estratégicas para o uso de tecnologias assistivas, além de dar apoio sociopedagógico para discentes com deficiência, mesmo durante o período pandêmico e de realização das aulas em caráter emergencial e remoto. Esse projeto, segundo Costa e Comparini (2021, p.17):

[...] para além desse apoio prestado por duas professoras e cinco alunos (quatro bolsistas) aos alunos, realizou um diagnóstico e discussão da preparação da unidade acadêmica e da universidade em dar suporte educacional a eles. O projeto relatou desfalque em relação à difusão de informações e necessidade de iniciativas de produção de conteúdos voltados para docentes, alunos e coordenação da faculdade. Isso se tornou evidente pela importância de se ter disponível materiais relacionados a formas de inclusão, plataformas disponíveis, comunicação orientada entre coordenações e docentes sobre alunos com deficiência matriculados em cada disciplina.

Assim sendo, o projeto com duas professoras e quatro alunos bolsistas do curso de Administração da FAGEN/UFU iniciaram o planejamento e execução do projeto, desenvolvendo-o alicerçado ao Programa IncluirUFU. Os resultados acerca do projeto estão expostos a seguir.

4.4 INICIATIVA E PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA FAGEN/UFU

4.4.1 Apoio Especial

Uma iniciativa intitulada como Apoio Especial, buscou dar apoio aos alunos durante as Atividades Emergenciais Remotas, em consequência da suspensão das aulas devido à pandemia do coronavírus.

Através desta iniciativa, buscou-se coletar dados dos alunos e contou também com relatos de discentes dos cursos de Administração, Administração Pública e Gestão da Informação que possuem deficiência e sentiram-se dispostos a contribuir com o projeto, totalizando 21 (vinte e um) alunos.

Diante do levantamento, a equipe desta iniciativa, duas professoras e quatro alunos bolsistas apresentou tutoriais e mentorias sobre o uso de equipamentos eletrônicos e atividades voltadas exclusivamente para o ensino-aprendizado de pessoas com deficiência durante o período, que necessitavam de tutoria online para cumprimento das tarefas. Ressaltou-se que não havia pessoas com deficiência na equipe.

As bolsistas que participaram da Iniciativa de Apoio Especial, entraram em contato com os alunos PcD para disponibilizarem ajuda com as disciplinas, tanto para estudo, quanto

para execução das atividades. Nesse processo, estiveram dispostas a esclarecerem dúvidas sob uma escuta ativa e acolhedora em relação as preocupações com o período delicado da pandemia e do isolamento social. Um suporte multidisciplinar, mas, sobretudo, psicológico e emocional.

Os professores adjunto dos bolsistas realizavam o levantamento das principais necessidades dos alunos em relação a disciplina cursada, solucionando dúvidas pertinentes e assessorando durante a execução das atividades de rotina. Sobretudo, incentivavam os alunos a manterem-se matriculados e ativos nas aulas.

Considera-se que este projeto foi fundamental para que os alunos com deficiência e transtornos globais pudessem abarcar suas atividades de forma confiante, tendo iniciativa e disposição para continuarem o percurso formativo. Em suma, este tipo de apoio foi fundamental para um momento tão crítico para os estudos.

4.4.2 Projeto de Ensino

Já em 2022, um novo Projeto de Ensino, de titulação “Práticas docentes de acolhimento e inclusão - por uma sala de aula inclusiva” aconteceu, com a participação de 5 (cinco) professores da UFU e uma aluna bolsista, do curso de Administração da UFU.

A demanda do projeto adveio da necessidade em adequarem-se as salas de aula para recepção dos alunos, bem como proporem-se materiais e atividades diversificadas, alicerçadas as tecnologias assistivas e práticas de inclusão social, tendo em vista o processo de escolarização num cenário contemporâneo, permeados por diferenças sociais, raciais, étnicas e econômicas. Por meio de diagnóstico de demandas junto as coordenações e professores, percebeu-se a importância em discutirem-se temas de contexto social, como exemplo o acesso às políticas públicas em respeito a diversidade. Foram levantadas questões quanto aos negros, LGBTQIA+, gerações, gêneros e PcD.

Entre as principais atividades desenvolvidas no espaço do projeto, estão as Oficinas de Formação Docente, citadas no quadro 1 a seguir. Ressalta-se que, embora desejado, não foi possível consolidar atividades relacionadas aos temas LGBTQIA+ e gerações, justaposta a ausência de mediador para atender a demanda no dia previsto.

Em termos gerais, as atividades desenvolvidas pelo projeto consideram imprescindíveis a realização de ações que contribuíssem com a valorização do ser humano, enquanto indivíduo, o qual só pode alcançar a dignidade quando, de fato a comunidade conscientizar-se sobre a importância da diversidade e do respeito as pluralidades.

Entre as principais ações propostas pelo projeto para dar continuidade à busca por uma universidade inclusiva em seu tripé, ensino, pesquisa e extensão estão:

- Apoio Consultoria Júnior, PET - Programa de Tutoria e DA – Diretório Acadêmico: Discutir e planejar recrutamento e seleção, e incentivo à participação de alunos com as diversidades estudadas nessas entidades estudantis;
- Semana de Integração de Ingressantes: Sensibilização sobre o tema da Inclusão na semana de realização de socialização dos calouros da graduação;
- CONFAGEN: Pautar nas reuniões de Conselho da FAGEN comunicados sobre projetos que falem de Inclusão, ações inclusivas, palestras e capacitações com a temática, novidades em equipamentos e serviços da biblioteca assistivas
- Possibilidade de solicitar ao DEPAE treinamentos aos Professores.

Quadro 1 – Resultados do projeto

Data	Número de presentes	Mediador	Atividades
05/11/2022	7	Ivete Batista da Silva Almeida José Benedito de Almeida Júnior	Palestras sobre as mulheres negras, contribuindo com o processo reflexivo da cultura afrodescendente e demais elementos de identidade cultural. Roda de conversa sobre o tema da Felicidade, especialmente sobre o autoconhecimento, pressão e competição frequentes.
12/11/2022	4	Janine Cecília Gonçalves Peixoto	O foco da oficina desenvolvida foi especificamente para os estudantes da educação especial (PAEE), retratando o histórico das pessoas com deficiência, aspectos da exclusão e da inclusão, a necessidade de flexibilização de salas de aula para inclusão, sensibilização de colegas, entre outros.
26/11/2022	7	Jane Maria dos Santos Reis Cairo Mohamad Ibrahim Katrib	Promoveu-se uma mesa de diálogos, tendo como principal tema o Racismo Estrutural e Políticas Afirmativas Raciais no Contexto Universitário. Neste momento, os mediadores esclareceram a história do negro, a autoestima e as desigualdades enfrentadas, incentivando a mobilização de estudantes para libertarem o âmbito universitário de preconceitos. Em especial, a participação no Programa de Educação Tutorial (PET), na formação, comunicação e formação de monitores.
07/12/2022	2	Rodrigo Miranda	Apresentação de literatura voltada a prática docente na minimização de possíveis micro agressões no ambiente de estudo. Sobretudo, visou-se despertar o lado empático, solidário, sensível e perceptivo para que estudantes que eventualmente são despercebidos, não o mais sejam.

Fonte: A autora.

A coleta de relatos de docentes mostrou que suas percepções acerca das questões que se relacionam a prática inclusiva para alunos com deficiência e transtornos globais, ainda são defasadas. O que exige maiores investimentos institucionais no aperfeiçoamento destes docentes para que possam atualizar-se sob o contexto educacional brasileiro e a importância de valorização das diversidades dentro de sala de aula.

Em relação especificamente aos PcD's, mostrou-se evidente a necessidade de promover eventos específicos voltados para a inclusão social, haja vista a importância de manterem-se as pessoas com deficiência no espaço público e fornecer subsídios para sua permanência e satisfação com a formação à nível superior. Pois, entende-se que a presença das pessoas com deficiência não é apenas um direito, mas uma forma de tornar a luta de tantos anos uma conquista socioeducacional. Para além disso, enriquece a tomada de decisão e a própria vivência organizacional.

Sobretudo, considerou-se importantíssimo que as Coordenações de Curso entrem em contato com alunos autodeclarados com deficiência, que estejam matriculados em suas disciplinas, indicando a disponibilidade de monitores especiais e intérpretes pelo DEPAE, Biblioteca Assistiva e treinamento em Tecnologias Assistivas na biblioteca do Santa Mônica. Além disso, que se incentive que professores busquem pelas matrículas de PcD's em disciplinas ministradas, para que possam manejar as atividades e adequá-las (flexibilizando e adaptando) a esse público-alvo.

4.4.3 Relato de experiência

Para contribuir com a importância em discutirem-se estratégias voltada a conscientização sobre os projetos de inclusão social, especialmente de pessoas com deficiência (PcD) como é o meu caso, deixo aqui um simples relato de experiência.

É uma tarefa um pouco árdua a meu ver, expor minhas experiências no ensino superior, estive nesse meio tempo de conclusão do curso, um pouco relutante com a ideia que me foi dada, em fazer um breve relato dessa experiência, pois me sinto desconfortável, tentando medir, ou até mesmo, encontrar as palavras corretas, para que de algum modo, sejam mais leves. Mas bom, vamos lá! Quando ingressei na UFU em 2017, foi muita alegria pra minha vida, um sonho que estava começando a ganhar força, me vi com muitas expectativas, ansiedade, medos e um certo receio de não conseguir me sair bem, capacitada, com bons conhecimentos, e uma universitária/profissional preparada para enfrentar o mercado de trabalho em si. Eu sabia que não seria um mar de rosas passar por todo o processo que uma educação a nível superior exige do aluno universitário, especialmente no meu caso, no qual eu tenho limitação auditiva/neurosensorial e de fala, mas para aquela menininha tímida, com uma curiosidade que vai além do limite e dos seus gostos, no qual quase todos julgavam incapaz de se tornar o que estou me tornando hoje, me vejo vitoriosa por ter

passado por tudo que passei, calei a boca de muita gente, mostrei que o meu lugar é onde quero e posso estar, e que limitações não definem que sou eu. O que eu posso dizer sobre a minha experiência? A minha experiência no ensino superior foi um pouco difícil no começo, pois tive de lidar com alguns professores despreparados e alguns alunos que considero um pouco preconceituosos ou que não tem conhecimento de causa do problema que enfrento. Mas ao mesmo tempo encontrei ali, pessoas maravilhosas que me deram de alguma forma, um apoio para que eu me sentisse mais confiante, preparada e que eu pudesse também me sentir mais confortável diante dos desafios que mal sabia que iria enfrentar, naquele momento em que tudo era novo pra mim.

A maior dificuldade que encontrei, foi adaptar-me ao ensino de alguns professores, pois muitos ali estavam despreparados ou que não tinham um método de ensino que ajudasse ou apoiasse da melhor forma no meu aprendizado. Muitos problemas encontrados também foram salas de aulas que não tem um suporte, como microfones e *headsets*, professores de apoio Além da falta de apoio e interesse de professores e da própria universidade em adaptarem o ambiente pra se tornar mais inclusivo para nós alunos, que têm algum tipo de limitação.

A dificuldade em apresentar trabalhos em público, foi e é um dos mais difíceis de enfrentar, e ainda tenho dificuldades de argumentar em público devido o medo, ansiedade, julgamentos e timidez (...).

É tão desconfortável relatar essa experiência, ainda mais quando se trata de preconceitos, falta de empatia por parte de alguns docentes.

Passei por uma situação no qual eu tinha que apresentar um trabalho em grupo e tive muita dificuldade. Devido o nervosismo, comecei a passar mal na própria sala de aula. Quando chegou a vez de apresentar a minha parte, eu estava tão ansiosa, que acabei tendo dificuldade de argumentar, comecei a gaguejar, a minha visão ficou turva, tive queda de pressão e quase desmaiei ali mesmo em frente a uma sala com quase 60 alunos, isso aconteceu no primeiro período do curso de Administração. No final a professora me humilhou na frente dos alunos fazendo com que eu repetisse tudo novamente, dizendo que eu não tinha entendido nada daquele assunto, por não conseguir argumentar. Em uma sala com quase 60 alunos, eu, por ter voz anasalada e baixa, me senti pior do que já estava antes. Uma crise de choro me ocorreu, sai da sala e pensei em quase desistir de tudo, me reprovei na disciplina sem chance de recuperação de nota. Comecei a pensar que não era capaz, que eu estava ali perdendo o meu tempo, que nunca iria me tornar uma Bacharel em Administração. São tantas experiências para contar, ficaria horas e horas escrevendo. Foi a pior experiência que já tive em uma sala de aula, mas serviu para que eu me sentisse mais forte, corajosa e preparada para enfrentar mais alguns desafios que ali estavam reservadas a mim. Alguns exemplos que eu poderia mencionar, e que já mencionei acima também, foi sofrer com a falta de estrutura física, digital e de formação dos profissionais para apoiar meus estudos durante o egresso, e a falta de oportunidades, como a vontade de participar e experimentar na prática as atividades inerentes ao curso, e assim poder realizar um estágio, participar de projetos, de mentoria, e de pesquisas de extensão, pois acredito que fortaleceria muito o meu saber e complementaria meu currículo. Com todos estes exemplos mencionados aqui, fez com que eu me sentisse mais excluída e especialmente esquecida no ambiente universitário, pois muitas das vezes eu tive que me desdobrar para que eu pudesse ser vista como alguém com capacidades, sonhos, desejos e com uma sede enorme por desafios e aprendizados.

E sim, hoje posso afirmar que estou feliz, me sentindo realizada por ter chegado tão longe. Hoje só tenho a agradecer a Deus pela força, agradecer a minha família e a uma pessoa em especial, que foi meu companheiro durante 12 anos, que fez parte disso tudo, que me incentivou a estudar, a pessoa que mais acreditou em mim e na minha capacidade, que sem ajuda dela nada disso talvez seria possível, agradecer também aqueles que me apoiaram (amigos e professores), especialmente a professora/orientadora Rafaela Costa pela paciência, que em nenhum momento desistiu de mim, isso prova o quanto acredita no meu potencial, e o mais importante gostaria de brindar a mim, pela minha resiliência, pelo mérito da minha conquista pessoal durante toda a jornada na Universidade.

As experiências, sejam elas boas e ruins, servem como exemplo para que possamos crescer, evoluir e nos tornarmos pessoas, ou líderes melhores um dia, fazer a

diferença na vida e na sociedade. Há uma frase de Mahatma Gandhi, que gosto bastante e que levo consigo na vida: Seja você a mudança que quer ver no Mundo.

No âmbito do Ensino Superior especialmente, é fundamental que as universidades tragam dentro de seu planejamento anual e dentro dos projetos de cursos de graduação e pós-graduação a importância de promover políticas voltadas para o interno, sob a conscientização coletiva da inclusão e os benefícios da integralização entre pessoas. Capacitar, criar e gerenciar pessoas para que estejam preparadas ao diferente, eliminando as barreiras existentes, ao que está distante dos métodos tradicionais de ensino, em respeito ao que a Lei diz e ao que se prevê pelo PNE (2014-2024).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão social é um tema que vem sendo cada vez mais debatido no cenário educacional brasileiro. Isso porque, a educação é parte fundamental para a formação do indivíduo tanto no que diz respeito ao seu desenvolvimento como ser humano, bem como na sua participação social.

As pessoas com deficiência possuem um histórico de superação desde o início de sua vida social, enfrentando obstáculos constantes para alcançarem direitos e serem respeitados em suas diferenças. Conviver com limitações físicas e psicológicas já é difícil, se torna ainda mais conflituoso vivenciar contextos de exclusão e preconceito.

A partir do estudo aqui desenvolvido compreendeu-se que a inclusão é fundamental para que pessoas com deficiência e demais diversidades sejam valorizadas em seu direito. Todavia, para que isso ocorra é fundamental que, no âmbito universitário especificamente, docentes sejam capacitados e apoiados pela instituição para construir espaços mais empáticos, sensíveis, conscientes e solidários.

Entretanto, a medida em que se almeja um futuro promissor tanto para a educação básica quanto na adesão as práticas da educação inclusiva, o cenário brasileiro ainda caminha a passos lentos para concretizar tais demandas. Apesar da existência de recursos destinados a facilitar a acessibilidade de alunos, ainda permanecem poucos recursos didáticos para nortear a utilização destes, como também percebe-se a falta de formação docente defronte ao cenário multidimensional e pluralista.

No que diz respeito a presente pesquisa, as principais limitações percebidas estiveram relacionadas a coleta de informações, devido a falta de acessibilidade a documentos importantes do sistema UFU, como também a ausência de regulamentos para normalizar o

acesso a esse tipo de dados institucionais. Além disso, ressalta-se como limitação a falta de sensibilização de discentes e corpo docente, até mesmo administração, com as pessoas como deficiência, como meu caso.

Durante o percurso da formação acadêmica, percebeu-se disparidades nítidas na teoria e prática, em especial no cumprimento das metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) que prevê melhor engajamento da União, Estados e Municípios com o ensino público, além de disposição orçamentária adequada para realização de investimentos, que, na realidade, não estão sendo cumpridas ou se quer serão cumpridas no decênio estipulado.

Sobretudo, durante a realização da pesquisa e em contexto propriamente da trajetória da formação em Administração, notou-se a falta de preparo dos profissionais que integram a instituição, coisa qual estende-se aos discentes, na recepção, acolhimento e metodologias educacionais com as pessoas com deficiência. Diante disso, como consequência, a inexistência de atividades e práticas voltadas exclusivamente a superação das barreiras tidas durante o ensino-aprendizado. Isso se deve muitas vezes pois as ações planejadas permanecem apenas em atas de colegiados e conselhos, acabando por não migrarem para a realidade cotidiana.

Diante desse contexto sugere-se que mais pesquisadores dediquem-se a discutir o tema; orientar e apoiar flexibilizações de currículo; propor adaptações e diversificações de atividades voltadas para o ensino superior; explorar mais intimamente a temática educação inclusiva, incorporando em suas pesquisas a necessidade de tornar o Ensino Superior público um espaço de ampla acessibilidade, acolhimento e respeito às diferenças. Como pauta, a saber, tratar de assuntos como equipamentos, ferramentas digitais, qualificação docente e participação comunitária.

REFERÊNCIAS

ACORSI, M. I. **A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul-RS, 2016, 167f.

AGÊNCIA SENADO. **Governo sanciona Orçamento de 2023 com vetos**, [17 de janeiro de 2023]. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/01/17/governo-sanciona-orcamento-com-veto-a-verba-para-fundo-de-ciencia-e-tecnologia>>. Acesso em: junho de 2023.

AGÊNCIA SENADO. **Plano Nacional de Educação entra na reta final sem cumprir maioria das metas**, [17 de fevereiro de 2023]. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/02/plano-nacional-de-educacao-entra-na-reta-final-sem-cumprir-maioria-das-metas>>. Acesso em: junho de 2023.

BATALLA, D. V. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. **Fundamentos em Humanidades**, v. 10, n. 19, p. 77-89, 2009.

BERSCH, Rita. **Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, RS: Assistiva, 2017. 20p.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Constituição Federal**. Brasília: Diário Oficial da União (DOU), 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Brasília: MEC, 1994. 17p.

BRASIL. Decreto n.º11.370, de 1º de janeiro de 2023. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília: Diário Oficial da União (DOU), 1 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Lei n.º10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília: Diário Oficial da União (DOU), 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Lei n.º13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: junho de 2023.

BRASIL. Lei n.º13.146, de 6 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Diário Oficial da União (DOU), 6 de julho de 2015.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e bases da Educação**. Brasília: Diário Oficial da União (DOU), 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014. 63p.

COSTA, P. da. et al. Tendências pedagógicas e a Educação Inclusiva: considerações sobre o ensino de matemática. In: **VIII Jornada Nacional de Educação Matemática; XXI Jornada Regional de Educação Matemática**, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo-RS, 06 a 08 de maio de 2020. Disponível em:

<https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/jem/2020/Anais%202020%20-%20eixo%205/JEM2020_paper_60.pdf>. Acesso em: jan. 2023.

CROCHÍK, J. L. et al. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo, SP: Robe, 1997.

DEPAE, Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial. **Institucional**. Disponível em: <<http://www.depae.prograd.ufu.br/idades/divisao-de-ensino-pesquisa-extensao-e-atendimento-em-educacao-especial>>. Acesso em: mar. 2023.

DINIZ, I. C.; ALMEIDA, A. M.; FURTADO, C. C. O desafio da acessibilidade e da inclusão em bibliotecas universitárias: a prática da biblioteca central da Universidade Federal do Maranhão. In: **Encontro Nacional De Pesquisa Em Ciência Da Informação**. Salvador: UFBA, 2016.

FAGEN. **Curso de Graduação em Administração**, [2023]. Disponível em: <<http://www.fagen.ufu.br/graduacao/administracao>>. Acesso em: mar. 2023.

FAGEN. **Gestão da Informação**, [2023]. Disponível em: <<http://www.antigo.fagen.ufu.br/GI>>. Acesso em: mar. 2023.

FAGEN. **Curso de Graduação em Administração Pública**, [2023]. Disponível em: <<http://www.fagen.ufu.br/graduacao/administracao-publica>>. Acesso em: mar. 2023.

FINEP. **O FNDCT**. Disponível em: <<http://www.finep.gov.br/a-finep-externo/fndct>>. Acesso em: junho de 2023.

FIOCRUZ. **Maior parte do PNE não será cumprida, aponta relatório**, [24 de junho de 2022]. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/maior-parte-do-pne-nao-sera-cumprida-aponta-relatorio#:~:text=O%20relat%C3%B3rio%2C%20o%20oitavo%20publicado,20%20metas%20previstas%20no%20plano.>>. Acesso em: junho de 2023.

GHZ. **Governo federal corta R\$ 1 bi para orçamento da Educação Básica para 2023**, [05 de junho de 2022]. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/09/governo-federal-corta-r-1-bi-para-orcamento-da-educacao-basica-para-2023-cl7p75bvp004p0153xa9y0sgi.html>>. Acesso em: junho de 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

INEP. **Censo Superior da Educação 2018**. Brasília, DF: INEP, 2018.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul/set, 2011.

LAZZARIN, F. A.; SOUSA, M. R. F. Aspectos que interferem no acesso à informação e interação dos usuários cegos com o OPAC em bibliotecas universitárias. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.20, n.1, p.75-91, 2015.

LIMA, L. F. Acessibilidade dos acadêmicos com deficiência física nas instituições de ensino superior: uma análise da legislação brasileira para uma prática de educação inclusiva. **Jus.com.br** [online], 23 de novembro de 2017. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/62249/acessibilidade-dos-academicos-com-deficiencia-fisica-nas-instituicoes-de-ensino-superior-uma-analise-da-legislacao-brasileira-para-uma-pratica-de-educacao-inclusiva-1/2>>. Acesso em: jan. 2023.

MANTOAN, M. T.E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, SP: Summus, 2015.

MARIAN, A. L.; DIAS FERRARI, L.; SEKKEL, C. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v.27, n.4, p.636-647, 2007.

MENDES, G. E. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, n. 57, p. 93-109 mai/ago, 2010.

MIRANDA, S. N.; COSTA, M. V. S. B.; SILVA, M. M. O usuário surdo e a acessibilidade no sistema de bibliotecas da Unirio. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v.13, p.2008-2019, 2017.

OLIVEIRA, M. (Coord.). **Ciência da Informação e Biblioteconomia: novos conteúdos e espaços de atuação**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2011. 139p.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.97, n.247, p.583-601, set./dez. 2016.

PINHEIRO, Alejandro de Campos. **Os recursos de Tecnologia Assistiva nas bibliotecas universitárias federais brasileiras: uma abordagem para as pessoas com deficiências visuais**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2021, 191f.

PRIETO, E.C. **Universidade Federal de Uberlândia: recortes de uma história**. Jornal da ADUFU – Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia, 2009. Disponível em: <http://adufu.org.br/post/artigosopiniao/universidade_federal_de_uberlandia__recortes_de_uma_historia__>. Acesso em: mar. 2023.

SILVA, G. G. P. da; LIMA, M. R. e S. A nova Política Nacional de Educação Especial (2020) e a desconstrução de uma proposta educacional inclusiva: os impactos conceituais e estruturais no processo de inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial. **Revista Teias do Conhecimento**, Ponta Grossa-PR, Ano 1, n.1, 2021.

SIQUEIRA, G. M. de O.; SILVA, L. R.; RIBEIRO, P. M. Educação Inclusiva no Ensino Superior: desafios e possibilidades. **Revista Científica FacMais**, v.5, n.1, p.1-13, 2016.

TOMELIN, K. N. et al. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Revista de Psicopedagogia**, v.35, n.106, p.94-103, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo-SP: Editora Atlas, 1987. 87p.

UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. **Acessibilidade Informacional da Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina**. Disponível em: <<https://accessibilidade.bu.ufsc.br/>>. Acesso em: junho de 2023.

UFU, Universidade Federal de Uberlândia. Depae. **Edital nº 2/2021 de 04 de março de 2021**. Seleção de monitores Campus Pontal – 1º Semestre Letivo/2020. Uberlândia: Depae, 2021b.

UFU, Universidade Federal de Uberlândia. **Faculdade de Gestão e Negócios (FAGEN)**, [2017]. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/5154>>. Acesso em: mar. 2023.

UFU, Universidade Federal de Uberlândia. SISBI-UFU. **Tecnologias assistivas: principais recursos para a acessibilidade**. Portal SISBI-UFU. Uberlândia: UFU, 2020.

UFU, Universidade Federal de Uberlândia. Sistema de Bibliotecas. **Tecnologias assistivas**. Disponível em: <<https://bibliotecas.ufu.br/servicos/tecnologias-assistivas>>. Acesso em: junho de 2023.

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

UNIFASF, Universidade Federal do Vale do São Francisco. **Bibliotecas da Univasf recebem equipamentos de tecnologia assistiva**, [21 de dezembro de 2017]. Disponível em: <<https://portais.univasf.edu.br/noticias/bibliotecas-da-univasf-recebem-equipamentos-de-tecnologia-assistiva>>. Acesso em: junho de 2023.

VENTURA, C. M.; GONÇALVES, L. P. **Educação Inclusiva no Ensino Superior: políticas públicas e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação**. TCC (Pós-Graduação em Gestão de Educação), Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, Gama-DF, 2019, 31f.