



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Anna Paula Martins Leite

**O que faz um Núcleo de Inclusão e Acessibilidade? – contribuições da Psicologia
Escolar para a Educação Superior**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva

UBERLÂNDIA

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Anna Paula Martins Leite

**O que faz um Núcleo de Inclusão e Acessibilidade? – contribuições da Psicologia
Escolar para a Educação Superior**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva

UBERLÂNDIA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

L533o
2024 Leite, Anna Paula Martins, 1986-
 O que faz um Núcleo de Inclusão e Acessibilidade? [recurso eletrônico] : contribuições da Psicologia Escolar para a Educação Superior / Anna Paula Martins Leite. - 2024.

 Orientadora: Silvia Maria Cintra da Silva.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-graduação em Psicologia.

 Modo de acesso: Internet.

 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.5078>

 Inclui bibliografia.

 Inclui ilustrações.

 1. Psicologia. I. Silva, Silvia Maria Cintra da, 1967-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.9

 André Carlos Francisco
Bibliotecário Documentalista - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Anna Paula Martins Leite

**“O que faz um Núcleo de Inclusão e Acessibilidade? – contribuições da Psicologia
Escolar para a Educação Superior”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, para obtenção do Título de Mestre. Área de Concentração: Processos Psicossociais em Saúde e Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva

Banca Examinadora

Uberlândia, 23 de fevereiro de 2024

Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof.^a Dr.^a Alexandra Ayach Anache (Examinadora)
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campo Grande, MS

Prof.^a Dr.^a Viviane Prado Buiatti (Examinadora)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Augusto Satto Vilela (Examinadora Suplente)
Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal – Ituiutaba, MG

UBERLÂNDIA

2024



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Psicologia				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico/ número 450/ PPGPSI				
Data:	23 de fevereiro de dois mil e vinte e quatro.	Hora de início:	14:30	Hora de encerramento:	16:30
Matrícula do Discente:	12122PSI003				
Nome do Discente:	Anna Paula Martins Leite				
Título do Trabalho:	O que faz um Núcleo de Inclusão e Acessibilidade? - Contribuições da Psicologia Escolar na Educação Superior.				
Área de concentração:	Psicologia				
Linha de pesquisa:	Processos Psicossociais em Saúde e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Atuação do Psicólogo Escolar no Ensino Superior: concepções teóricas e possibilidades de atuação.				

Reuniu-se de forma remota, via web conferência, junto a Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Psicologia, assim composta: Professoras Doutoras: Alexandra Ayach Anache - UFMS; Viviane Prado Buiatti - IPUFU; Silvia Maria Cintra da Silva - PPGPSI/UFU, orientadora da candidata. Ressalta-se que todos os membros da banca participaram por web conferência, sendo que a Prof.^a Dr.^a Alexandra Ayach Anache participou da cidade de Campo Grande - MS, a Prof.^a Dr.^a Viviane Prado Buiatti, a Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva e a discente Anna Paula Martins Leite participaram desde a cidade de Uberlândia - MG, conforme a Portaria nº 36, de 19 de março de 2020.

Iniciando os trabalhos, a presidente da mesa, Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva, apresentou a comissão examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público e concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação

interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Silvia Maria Cintra da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/02/2024, às 16:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Prado Buiatti, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/02/2024, às 16:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexandra Ayach Anache, Usuário Externo**, em 23/02/2024, às 17:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5159979** e o código CRC **F245EF97**.

Aos meus amores,
Fabio Junior
e Nicolás

Agradecimentos

Escrever estas linhas significa que, de fato, uma etapa está sendo concluída e, por vezes, eu não achava que um dia estaria finalmente escrevendo estes agradecimentos!

Iniciei o mestrado em 2021 em meio ao dilema de querer me tornar Mestra e também de querer me tornar Mãe! E agora estou feliz e orgulhosa porque os dois objetivos foram alcançados com louvor!

Então inicio estes agradecimentos com uma homenagem ao meu filho Nicolás, que também foi meu companheiro de mestrado durante as incontáveis horas de aulas e de escrita para a qualificação, durante a gestação, e depois no colo enquanto eu lia, analisava os dados e escrevia mais!! Obrigada, meu amorzinho, mesmo sem ainda dizer uma palavra você foi meu grande incentivador! Espero que você sinta orgulho da mamãe e fique feliz quando ler estes agradecimentos!

Ao Fabio Junior, meu amor, palavras são pouco para agradecer por tudo que você fez por mim e pela nossa família para que essa etapa fosse concluída! Eu sei que você também fez inúmeras abdições nesse percurso do mestrado e tenha certeza que eu serei sempre grata! Obrigada por ser meu esteio e para onde eu quero sempre voltar!! Esse título foi por mim, mas também foi muito pela nossa família!

Aos meus pais, Paulo e Solange, parece que ainda ontem eu estava escrevendo minha mensagem de agradecimento da graduação em Psicologia, e vocês muito orgulhosos porque estavam formando mais uma filha em uma Universidade Federal! Espero que o orgulho só aumente agora, porque se eu cheguei até aqui, foi muito por vocês! Então agradeço por serem meu porto seguro, por sempre fazerem questão de estar perto e ajudando, por todo apoio, incentivo e “puxão de orelha” nas poucas vezes em que foi preciso!

Aos meus irmãos, Patrícia e Gustavo, meus cunhados, Denilson e Ana Karolina, e meus sobrinhos Maria, Gael, Maitê e Liz (nossa estrelinha), por entenderem minhas ausências nos

momentos bons, mas principalmente nos mais difíceis durante esse período e, por mesmo sem muitas palavras, terem me incentivado a chegar até aqui!

À minha orientadora, Profa. Silvia Maria, obrigada por ter me dado as mãos neste percurso de me tornar pesquisadora! Obrigada por sua amizade, por cada gesto acolhedor e gentil que teve comigo e com o Nicolás durante essa trajetória! Você é uma pessoa muito especial que eu quero sempre por perto!

Ao Bruno, à Laura, Gabi, Dani, Wanessa, amigo e amigas queridas do grupo de orientação da Silvia. Em especial ao Bruno, por tantas dicas compartilhadas. E à Laura, cuja amizade ultrapassou os “muros” da UFU, obrigada por não ter soltado minha mão, por ter me ouvido tantas vezes e sempre com palavras doces me compreender e me acolher, você foi realmente um presente do mestrado!

À Fran e à Tati Cunha, por terem ouvido tantas vezes minhas lamúrias e terem me incentivado a continuar!

Às Professoras Alexandra e Viviane que tão gentilmente aceitaram compor a banca examinadora e pelas tantas e valiosas contribuições na construção da pesquisa e da dissertação.

À Profa. Cida Satto por ter instigado em mim tantos questionamentos sobre a inclusão na Educação Superior, e pela sementinha que plantou quando me convidou a participar do grupo de estudos dos monitores do Campus Pontal. E também por ter aceito compor a banca como membro suplente.

Aos Professores Armindo Quillici Neto e Guilherme Saramago por terem me aberto as portas do Cepae e acreditado que eu tinha algo a contribuir.

Ao Prof. Ilmério, por ter me dado a oportunidade de coordenar o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Uberlândia (Divisão de Acessibilidade e Inclusão) e por todo apoio que me deu durante o mestrado, muito obrigada!

À Profa. Marili, nossa primeira supervisora, agradeço todos os ensinamentos, a parceria, a compreensão, o apoio e o incentivo durante o tempo que trabalhamos juntas! E por sua amizade para além do trabalho!

À Janaína, por ter topado o desafio da coordenação, pela sua parceria e pela grata surpresa da sua amizade!

Ao Prof. Kagimura, obrigada por todo apoio para que eu conseguisse concluir esta etapa!

Aos amigos da Dacin: Nathália, Letícia, Raquel, Luzimara, Wander, Adriana, Marcos, Marina, Patrícia, Donizete, Daniela, Ramon, Anderson, Amanda, Rangel, Lucas, Tayna, Giovanna, Danielle e Vitor, obrigada por me inspirarem a continuar estudando e me ensinarem tanto em nossa convivência.

E a todos os amigos da Diren, meu muito obrigada!

“Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só nem nos deixa sós; deixa um pouco de si e leva um pouco de nós!”

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

A inclusão e a acessibilidade de estudantes na Educação Superior têm recebido maior atenção por parte de Instituições neste nível de ensino. O Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior, criado pelo Ministério da Educação em 2005, tem como principal objetivo fomentar a criação e a implementação dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Educação Superior. No entanto, o Documento Orientador do Programa não traz orientações específicas quanto à equipe mínima, à formação dos profissionais que devem compor a equipe, nem a localização do núcleo de acessibilidade no organograma da instituição, entre outras lacunas. Assim, esta pesquisa teve como objetivo principal identificar políticas, normativas e ações para inclusão das pessoas com deficiência praticadas por Núcleos de Inclusão e Acessibilidade das Instituições Federais de Ensino Superior de Minas Gerais. Os objetivos específicos foram levantar os principais projetos e atendimentos executados pelos Núcleos de Inclusão e Acessibilidade para a garantia da permanência e da conclusão de cursos dos/as alunos/as com deficiência e identificar a composição e formação das equipes que trabalham nestes Núcleos e como se dá a atuação da/o Psicóloga/o Escolar para a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior. O estudo, de caráter qualitativo, foi realizado por meio de levantamento nos *sites* dos Núcleos de Inclusão e Acessibilidade das 11 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Estado de Minas Gerais para compilação de informações relativas ao respectivo setor, como nome, localização no organograma da IFES, equipe, serviços ofertados, tipos de atendimento, projetos e ações desenvolvidas, políticas e normativas da IFES para a Educação Inclusiva e outras informações. O material empírico foi analisado por meio da análise de conteúdo e organizado nos seguintes eixos de análise: 1 – *O que os Núcleos oferecem aos/às estudantes com deficiência* e 2 – *Formação e Composição da equipe e onde está a/o Psicóloga/o Escolar?*. Verificamos que o serviço de monitoria foi o que mais se destacou no que se refere ao atendimento aos/às discentes e no que diz respeito à equipe destacamos a importância de maior formação na área da educação inclusiva e da presença do/a Psicólogo/a Escolar e Educacional. A maior parte das IFES de Minas Gerais está comprometida com a inclusão dos/as estudantes com deficiência e empenhada em ofertar serviços e projetos para garantir a acessibilidade destes/as e, conseqüentemente, a sua inclusão. Entretanto, ainda são muitos os desafios a serem enfrentados, tais como a composição de uma equipe multiprofissional nos NA com a presença de psicólogo/a, com servidores/as capacitados/as para trabalhar com a inclusão, a realização contínua de formação docente e o acompanhamento efetivo dos/as monitores, além de manter os *sites* atualizados e acessíveis.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Ensino Superior; Inclusão; Acessibilidade; Pessoa com deficiência; Programa Incluir; Núcleo de Inclusão e Acessibilidade

ABSTRACT

The inclusion and accessibility of students in Higher Education have received greater attention from institutions at this level of education. The INCLUIR Program – Accessibility in Higher Education, created by the Ministry of Education in 2005, has as its main objective to promote the creation and implementation of Accessibility Centers in Higher Education Institutions. However, the Program Guidance Document does not provide specific guidance regarding the minimum team, the training of professionals who must make up the team, nor the location of the accessibility center in the institution's organizational chart, among other gaps. Thus, this research had the main objective of identifying policies, regulations and actions for the inclusion of people with disabilities carried out by Inclusion and Accessibility Centers of Federal Higher Education Institutions in Minas Gerais. The specific objectives were to survey the main projects and services carried out by the Inclusion and Accessibility Centers to guarantee the permanence and completion of courses for students with disabilities and to identify the composition and formation of the teams that work in these Centers and how to provides the role of the School Psychologist for the inclusion of people with disabilities in Higher Education. The study, of a qualitative nature, was carried out through a survey on the websites of the Inclusion and Accessibility Centers of the 11 Federal Higher Education Institutions (IFES) in the State of Minas Gerais to compile information relating to the respective sector, such as name, location in the IFES organizational chart, team, services offered, types of service, projects and actions developed, IFES policies and regulations for Inclusive Education and other information. The empirical material was analyzed through content analysis and organized into the following axes of analysis: 1 – What the Centers offer to students with disabilities and 2 – Training and Composition of the team and where the School Psychologist is ?. We found that the monitoring service was the one that stood out the most in terms of service to students and with regard to the team, we highlight the importance of greater training in the area of inclusive education and the presence of a School Psychologist and Educational. Most IFES in Minas Gerais are committed to the inclusion of students with disabilities and are committed to offering services and projects to guarantee their accessibility and, consequently, their inclusion. However, there are still many challenges to be faced, such as the composition of a multidisciplinary team in the NA with the presence of a psychologist, with employees trained to work with inclusion, the continuous carrying out of teacher training and the effective monitoring of monitors, in addition to keeping websites updated and accessible.

Keywords: School Psychology; University education; Inclusion; Accessibility; Person with disability; Include Program; Inclusion and Accessibility Center

SUMÁRIO

1) Apresentação e Introdução	14
2) Modelo Social da Deficiência	18
3) Psicologia Escolar na Educação Superior	24
4) Educação Inclusiva na Educação Superior	37
4.1) <i>Breve Histórico das Legislações sobre Educação Inclusiva</i>	58
4.2) <i>Programa INCLUIR</i>	63
4.3) <i>Núcleo de Inclusão e Acessibilidade</i>	72
5) Percorso Metodológico	78
6) O que os Núcleos de Acessibilidade oferecem aos/às estudantes com deficiência	82
6.1) <i>Informações encontradas nos sites das Universidades</i>	82
6.2) <i>Serviços e projetos que contribuem para a inclusão e permanência dos/as discentes com deficiência</i>	107
7) Formação e Composição da equipe e onde está o/a Psicólogo/a Escolar?	119
7.1) <i>Onde está o/a Psicólogo/a Escolar no Núcleo de Acessibilidade?</i>	143
8) Considerações Finais	157
9) Referências	162

1) Apresentação e Introdução

A necessidade de pensar, refletir e pesquisar a inclusão e a acessibilidade na Educação Superior surge a partir do momento em que passo a integrar a equipe de servidores do Centro responsável pelo atendimento dos/as alunos/as com deficiência, em 2019, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e essa necessidade aumenta ao ocupar o cargo de coordenadora, em 2021. Mas antes, gostaria de contar como cheguei até aqui, pois ao apresentar minha trajetória compartilho também o processo de me constituir pesquisadora.

Estudar, para mim, sempre foi um prazer e um desafio. Acredito que sempre aprendi com facilidade, mas as inúmeras mudanças de escola da terceira série do ensino fundamental (1995) até o segundo ano do ensino médio (2002) me fizeram acreditar que ir para a escola e estudar não era bom. A escola passou a ser um terreno desconhecido, pois pelo menos a cada dois anos era uma nova instituição. Não havia psicóloga/o nas escolas em que eu estudei e, muitas vezes, não havia professoras/es acolhedoras/es também.

Eu tenho uma família que acredita na importância dos estudos, especialmente minha mãe; ela crê que estudar é a melhor coisa que nós podemos fazer e, por isso, nunca desisti de fazer o que estava e não estava ao seu alcance para que eu não desistisse da escola e, depois, mais para a frente, para que eu cursasse o Ensino Superior.

Escolhi a Psicologia como curso superior e ingressei na Universidade Federal de Uberlândia em 2005; tive disciplinas de Psicologia Escolar e Educacional, fiz um estágio nessa área e estudei um pouco da Teoria Histórico-Cultural, mas depois de formada segui outros caminhos.

Atuei dois anos como psicóloga em uma instituição de acolhimento de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social e, nessa época, tive contato com as escolas dessas crianças, a grande maioria delas estigmatizadas porque não morava com a família, vistas pela direção da escola e por alguns professores como um problema, como crianças que não conseguiam aprender e que já eram “casos perdidos”. Hoje vejo que poderia ter feito um trabalho diferente no contato com estas escolas.

No segundo ano de atuação nessa instituição decidi que queria traçar caminhos diferentes e comecei a estudar para prestar concursos para outros cargos no serviço público. Fui aprovada em 2014 e em 2015 tomei posse como assistente em administração no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG em Belo Horizonte. Lá trabalhei por dois anos na Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica, responsável pela gestão dos cursos técnicos de nível médio dos nove *campi* da Instituição.

Em 2019, fui redistribuída e passei a compor o quadro de servidores da Universidade Federal de Uberlândia, considerando a minha formação em Psicologia, que poderia auxiliar com alguns conhecimentos para a atuação na área, fui designada para compor o setor responsável pelo atendimento dos/as alunos/as com deficiência e, em 2021, assumi o cargo de coordenadora deste.

Desde o meu primeiro dia de trabalho no setor eu me questiono como promover a inclusão dos/as alunos/as com deficiência com uma equipe mínima, que na época era composta por uma docente, que dedicava ao setor vinte horas de trabalho semanais, uma assistente em administração, no caso eu, e uma auxiliar em administração, afastada para capacitação. Assim que ingressei, pensei: por se tratar de um setor responsável pelo atendimento dos/as alunos/as com deficiência, no que diz respeito ao seu processo de ensino-aprendizagem, onde estavam os profissionais de Psicologia e de Pedagogia para atender estes/as alunos/as? Que tipo de trabalho esta equipe mínima poderia realizar para garantir a inclusão de estudantes com deficiência, sua permanência na universidade e o êxito na conclusão do curso?

A coordenadora saiu do setor em agosto de 2019 e permanecemos até janeiro de 2020 sem coordenação. Em fevereiro de 2020 a nova coordenadora assumiu o cargo, estávamos cheias de ideias e projetos, mas em março foi decretado estado de emergência pública devido à pandemia de Covid-19, as aulas foram suspensas e toda a equipe foi para o trabalho remoto.

Esta coordenadora permaneceu até janeiro de 2021; nesse período conseguimos organizar algumas atividades da Divisão, implementar o novo site, os formulários eletrônicos de solicitação do serviço de tradução e interpretação em Libras, oferecer monitoria especial para atendimento dos/as alunos/as com deficiência durante o período letivo especial (agosto

a dezembro de 2020), iniciar o projeto de monitoria em Libras para atendimento dos/as alunos/as surdos/as e com deficiência auditiva que, até aquele momento, nem sempre eram atendidos/as pela monitoria especial.

Em fevereiro de 2021, assumi a coordenação. Durante dois meses fui a coordenadora e a técnica administrativa. Em abril foi designada uma supervisora docente para o setor e em maio conseguimos uma colaboradora terceirizada para cuidar das funções da secretaria. Desde então foi possível ter um pouco de tempo para pensar e planejar a atuação do setor a partir dos seguintes questionamentos: o que estamos fazendo, de fato, para garantir a inclusão dos/as alunos/as com deficiência? Os/as coordenadores/as e docentes sabem da existência desses/as estudantes em seus cursos? Os/as alunos/as sabem da existência de uma divisão responsável por atendê-los/as? Como atender efetivamente estes/as estudantes? Como conscientizar os/as coordenadores/as e docentes da necessidade da inclusão na universidade? Como mapear a existência destes/as alunos/as? Como garantir a permanência destes/as estudantes na universidade? Que tipo de trabalho realizar para que estes/as alunos/as consigam concluir seus cursos de graduação?

Diante de tantas questões, percebi que era hora de estudar mais e assim participei do processo seletivo do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Após o meu ingresso, com o interesse em aprofundar meus conhecimentos sobre a inclusão no Ensino Superior, decidi por pesquisar a atuação dos Núcleos de Inclusão e Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior. Inicialmente, pensei em fazer uma pesquisa que abrangesse todo o país, para que eu conseguisse investigar algumas instituições que têm se destacado como referência neste atendimento, mas minha orientadora colocou os meus pés no chão, e me disse que deveríamos restringir o estudo ao estado de Minas Gerais para que a pesquisa fosse possível de ser realizada e concluída.

Anache e Madruga (2018) afirmam que as pesquisas em educação sobre a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior são um fenômeno recente que ainda exige aprofundamento devido à complexidade das relações gerada pela diversidade dos/as estudantes e da universidade. Segundo as autoras, até 2014 essas pesquisas tinham como foco a ampliação do acesso à educação superior, e a partir de 2015 o foco começa a mudar para a

análise das condições de permanência destes/as estudantes e para qual tipo de inclusão está sendo ofertada a eles/as, inclusive com estudos sobre a infraestrutura das universidades, adequação do currículo nos diferentes cursos, acesso às informações e as questões pertinentes a docentes e técnicas/os. Destarte, torna-se evidente e premente a importância de pesquisarem-se as condições de permanência do/a estudante com deficiência na Educação Superior.

Diante disso, este trabalho se trata de uma pesquisa sobre a atuação dos Núcleos de Inclusão e Acessibilidade das Instituições Federais de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais, que tem como objetivo principal conhecer políticas, normativas e ações para inclusão das pessoas com deficiência praticadas por Núcleos de Inclusão e Acessibilidade das Instituições Federais de Ensino Superior de Minas Gerais; e tem como objetivos específicos elencar os principais projetos e atendimentos executados pelos Núcleos de Inclusão e Acessibilidade para a garantia da permanência e da conclusão de cursos dos/as alunos/as com deficiência e identificar a composição e formação das equipes que trabalham nestes Núcleos e como se dá a atuação da/o Psicóloga/o Escolar para a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior. Para atender aos objetivos da pesquisa, inicialmente traremos¹ a compreensão do conceito de deficiência a partir dos estudos do modelo social, posteriormente faremos um breve percurso sobre a Psicologia Escolar na Educação Superior, depois sobre a Educação Inclusiva nesse nível de ensino, o que dizem a Legislação e o Programa Incluir sobre a inclusão na Educação Superior e sobre a função e atuação dos Núcleos de Inclusão e Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. A seguir apresentamos o percurso metodológico, detalhando como a pesquisa foi elaborada, a análise de dados com os dois eixos analíticos: 1) O que os Núcleos oferecem aos/às estudantes com deficiência? e 2) Formação e Composição da equipe e onde está a/o Psicóloga/o Escolar? Encerramos com as Considerações Finais, sintetizando os achados da pesquisa e apontando algumas possibilidades para o trabalho da Psicologia Escolar nesses Núcleos.

¹ Ao apresentar minha trajetória, optei por utilizar a primeira pessoa do singular; a partir daqui emprego a primeira pessoa do plural, por compreender que muitas vezes compõem a escrita desta dissertação, como autoras e autores mencionadas/os, as professoras Alexandra Anache e Viviane Buiatti e minha orientadora, professora Silvia Cintra.

2) Modelo Social da Deficiência

Compreendemos que para falar de inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior primeiro é importante explicitarmos a perspectiva teórica que adotamos sobre o conceito de deficiência.

De acordo com Piccolo e Mendes (2013) com o avanço do capitalismo os indivíduos se tornam cada vez mais individualizados e assim geram novas dificuldades de ordem e controle social. No capitalismo o corpo serve a uma finalidade e, assim, pode ser diferenciado entre o corpo que é mais produtivo/utilizável e o que é improdutivo/inutilizável, entre aquele que tem mais possibilidade de sobrevivência e o que tem menos, e os que estão mais ou menos aptos a serem treinados e disciplinados para atender aos interesses do capitalismo. Esse regime transforma as diferenças em desigualdades intrínsecas, inerentes ao sujeito e desconectadas das questões sociais, políticas, econômicas e históricas.

Partindo deste entendimento, um grupo londrino formado por Oliver, Barnes, Abberley, Barton, Shakespeare e Finkelstein, todos teóricos que possuíam limitações físicas e que passaram a compreender a temática da deficiência como uma questão de direitos, a partir da contribuição de outras minorias sociais, criaram a Upias – *Union Physical Impairment Against Segregation* (em tradução literal – Deficiência Física Sindical Contra a Segregação). Esses teóricos do modelo social – *Disability Studies* – defendem que

um corpo com lesões não estaria apto ao regime de exploração da força de trabalho alavancado pelo capitalismo devido à radicalidade que a norma ostenta na assunção destas atividades. O padrão emergente do sujeito ideal ao modelo capitalista, o ser que se encaixa à máquina, exige um tipo de corpo no qual a força e a destreza física se mostram fatores fundamentais, elementos estes que excluem de suas relações diretas significativa parcela das pessoas com deficiência. (Piccolo & Mendes, 2013, pp. 460-461).

Em seus escritos, Marx (1996, citado por Piccolo e Mendes, 2013) já afirmava que aquele indivíduo que possuía o corpo diferente do que era instituído pela norma recebia salário inferior ocupando o mesmo posto de trabalho de um indivíduo com o corpo que atendia à norma, com o objetivo de aumentar o lucro. Para o *Disability Studies* este é só um exemplo da opressão sofrida pelas pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade, ainda mais com a instituição do capitalismo cujo objetivo único e principal é apenas conseguir mais lucro e aprimorar a retirada da mais valia.

As iníquas formas de opressão vivida pelas pessoas com deficiência nas sociedades modernas nada possuem de natural, tampouco devem ser vistas como um acidente ocorrido na consolidação do sistema capitalista. Fazem parte de sua estrutura, são endêmicos tal como suas crises, a exploração do trabalhador e sua condição miserável, o desmatamento irresponsável e ingovernável da natureza, a necessidade de desemprego e da constituição de um exército industrial de reserva não incorporada à produção, a fim de facilitar a manutenção dos baixos salários e das condições degradantes de trabalho. Trata-se de um fenômeno histórico gestado por determinada organização produtiva. (Piccolo & Mendes, 2013, p. 462).

Segundo Piccolo e Mendes (2013) as pessoas com deficiência por muito tempo foram vistas como dependentes, limitadas, passivas, carentes e por isso necessitavam de assistencialismo, que é uma face perversa do capitalismo, uma vez que renova as forças do grupo dominador sobre o grupo dominado (pessoas com deficiência), ou seja, é uma forma de autoritarismo, reforçando e popularizando a relação mando-obediência entre um ser supostamente superior e outro inferior. Assim, a deficiência como é compreendida como algo “pertencente ao indivíduo, uma falha e limitação orgânica, obra de uma natureza incompleta que atesta a necessidade de seu sujeito aceitar de pronto e de maneira mansa e humilde toda sorte de firmamentos médicos edificadas sobre seu corpo” (Piccolo & Mendes, 2013, pp. 462-463). Em 1989, Zola (citado por Piccolo e Mendes, 2013) afirmava que os médicos na modernidade determinavam o destino das pessoas com deficiência ao definir suas limitações e possibilidades e o que a elas era permitido ou proibido.

Por muito tempo, de acordo com Oliver (1996, citado por Piccolo & Mendes, 2013) o tema da deficiência era tratado como pré-sociológico pelas ciências humanas e sociais e era estudado somente pela Medicina. Ainda em 1996, Oliver começou a estudar as áreas do Reino Unido responsáveis pela produção acadêmica e que tinham a deficiência como objeto de estudo e constatou que a maioria dos estudos ainda estavam ligados à análise médica e biológica, confirmando a necessidade de que as disciplinas de Sociologia, Pedagogia e História passassem a ter a deficiência como objeto de estudo.

Para Piccolo e Mendes (2013, p. 464) o estudo da deficiência pelas áreas biológica e médica pretendia apagar a história da deficiência e das pessoas com deficiência, mas as ciências humanas e sociais devem fazer exatamente o contrário, investigá-la para compreendê-la a partir da sua relação com a sociedade. Assim, em 1990 Oliver afirma que “(...) é chegada a hora de investigarmos sociologicamente a deficiência. Esta é uma revolução teórica que para os deficientes significará um segundo maio de 68, cuja consecução foi denominada por nós de modelo social da deficiência” (citado por Piccolo & Mendes, 2013, p. 464).

Assim surge o movimento denominado *Disability Studies*, que segundo Giddens (2007, citado por Piccolo & Mendes, 2013) é a corrente teórica mais desenvolvida sobre os estudos da deficiência. Segundo Piccolo e Mendes (2013), Zola foi um dos maiores estudiosos sobre a deficiência nos Estados Unidos e para ele o modelo social – *Disability Studies* – foi o que mais contribuiu para que se constituísse “um novo significado sobre a deficiência” (1989, citado por Piccolo & Mendes, 2013), deixando para trás todo o saber anteriormente construído sobre ela.

De acordo com Jenny Morris (2001, citada por Piccolo e Mendes, 2013) é indiscutível que os *Disability Studies* formam a única literatura sociológica com direito à explicação da deficiência, o que promoveu uma revolução em sua forma de entendimento e de luta política.

Os *Disability Studies* ganharam força na década de 70 do século XX, após os movimentos ativistas de maio de 1968; esses movimentos, entre outras bandeiras, tinham o objetivo de eliminar as medidas assistencialistas que esperavam que as pessoas com deficiência se resignassem à sua condição, dificultando um movimento político, segundo

Piccolo e Mendes (2013). Esses movimentos diziam respeito à luta de grupos minoritários e suas conquistas deram às pessoas com deficiência força para pugnam pela mudança no entendimento da deficiência pelos diversos estudiosos e literatura sobre o tema. Assim, as pessoas com deficiência lutaram pelo direito de escreverem sua própria história, não como grandes heróis e heroínas que superaram a deficiência, pois à deficiência é dada a característica de algo a ser superado, vista como uma tragédia pessoal, causando grande impacto na forma como a sociedade se relaciona com a deficiência, que deve depender de caridade e assistencialismo, retirando-a de seu devido lugar, um problema político. Ao ser concebida como tragédia pessoal, entende-se que a deficiência pode ser evitada e, caso ela aconteça, a pessoa com deficiência deverá a todo custo procurar todas as alternativas de tratamento possíveis para tratá-la e curá-la; mas se não for possível, a deficiência pode ser remediada com estratégias de reabilitação. Portanto, entendida como tragédia pessoal será, quando muito, tolerada; porém, como o estudo da deficiência queria tirar sua centralidade do saber médico, os movimentos de estudo por outras áreas do conhecimento, liderados por pessoas com deficiência, passaram a se expandir em diversas localidades, como a londrina *Union Physical Impairment Against Segregation* (Upias) e a estadunidense *Independent Living Movement* (ILM).

Foi da Upias, segundo Piccolo e Mendes (2013), que saíram os principais teóricos e anseios do modelo social da deficiência. A Upias então, liderada por pessoas com deficiência, passou a lutar contra as estruturas da sociedade para que passassem a elaborar teorias, políticas e práticas para modificar suas condições de vida e para superar o conceito de que a pessoa com deficiência possui uma desorganização anatômica e fisiológica, o que impunha a sua exclusão social.

Para Piccolo e Mendes (2022), o passo fundamental para um novo conceito acerca de deficiência foi a distinção entre lesão e deficiência. Lesão refere-se à falta de uma parte de um membro ou deste como um todo, bem como um sentido ou órgão disfuncional, o que se reporta às condições biofísicas do sujeito a partir de um referencial médico, enquanto que a deficiência é a “desvantagem ou restrição de atividade causada por uma organização social contemporânea que não leva em conta as diferenças expressas por pessoas com deficiências,

excluindo-as da participação nas atividades sociais” (Upias, 1976, p. 14 citado por Piccolo & Mendes, 2013, p. 470).

A partir desta distinção surge o conceito central do *Disability Studies* que define a deficiência como algo imposto sob a base das lesões do indivíduo, que deve ser asilado e é excluído da plena participação da sociedade. Para Morris,

a deficiência não é um produto de falhas individuais, mas um fenômeno socialmente criado, por isso, as explicações para a mudança de seu caráter opressivo devem ser buscadas na transformação da sociedade. A distinção feita pela Upias, excelente por sinal, entre deficiência e lesão pode ser retratada com um exemplo modular. A incapacidade de andar representa uma lesão, enquanto que a incapacidade de entrar em um edifício, pois a entrada apenas pode ser realizada por um lance de degraus, é uma deficiência. Definição lacônica, mas extremamente efetiva para um repensar do fenômeno abordado (Morris, 2001, p. 25 citado por Piccolo & Mendes, 2013).

Portanto, é possível que um indivíduo tenha uma lesão, mas não sinta a deficiência, visto que isso depende da flexibilidade da sociedade em se adaptar às diferenças. Assim, o modelo social criou um conceito que parte da ideia de que um fato social, a deficiência, só será explicado por outro fato social: a opressão da sociedade capitalista. Portanto, “é a esta opressão que se dá o nome de deficiência, que não possui estrita relação com a lesão, mas sim com a organização adotada pelo *modus operandi* capitalista” (Piccolo & Mendes, 2013, p. 472).

Nessa perspectiva, o modelo social se opõe ao discurso do saber médico, clínico e reabilitador e inaugura uma nova forma de pensar: crítica, sociológica, política, inclusiva e contextualizada, com as pessoas com deficiência na centralidade desta teoria, mas

apenas quando as pessoas com deficiência forem capazes de indicar o caminho para o qual concorre objetivamente a dialética de seu desenvolvimento é que poderão

despertar para a consciência do próprio processo, e isto implica uma suspensão de tudo o que foi anteriormente dito e feito sobre ser deficiente na sociedade. Somente então a deficiência poderá surgir como categoria derivada da história e seu conseqüente dismantelar como pressuposto derivado da própria práxis que altera nuclearmente a estrutura social. Este é o desejo inaudito do modelo social. (Piccolo & Mendes, 2013, p. 473).

Esta proposição simples do modelo social sobre a deficiência pode chocar em um primeiro momento, visto que inverte paradigmas que já estavam consolidados; no entanto, compreender que a deficiência é um produto de uma sociedade excludente e não uma falha biológica ou tragédia pessoal muda completamente a compreensão do ser humano e da sociedade em que estamos inseridos.

A partir desta conceituação passaremos agora à explanação sobre o papel da Psicologia Escolar na Educação Superior e posteriormente na inclusão das pessoas com deficiência neste nível de ensino.

3) Psicologia Escolar na Educação Superior

Iniciando esta seção abordaremos a Psicologia Escolar na Educação Superior enquanto campo de atuação e de pesquisa e para isto primeiro consideramos ser importante contextualizar a Psicologia Escolar e Educacional como uma área da Psicologia e, posteriormente tratarmos de sua inserção e campo de atuação nesse nível de ensino.

Para Guzzo (2008, citado por Barbosa, 2011) a Psicologia Escolar e Educacional surgiu junto com a Psicologia, mas para Fagan (1993, citado por Barbosa, 2011) ela é um fenômeno do século XX. Nos Estados Unidos, a primeira revista a tratar deste campo do conhecimento foi a “*Journal of Educational Psychology*”, em 1910, de acordo com Salvador (1999, citado por Barbosa, 2011), sendo esta publicação a responsável por inaugurar esse campo dentro da Psicologia, relacionado com a Educação.

No Brasil, de acordo com Barbosa (2011) os jesuítas já usavam conhecimentos, saberes ou ideias psicológicas em conjunto com os processos educativos, mas só podemos falar em Psicologia Educacional e Escolar² como área a partir da criação da profissão de psicólogos/as, em 1962. Diferentemente do que ocorreu em outros países, aqui a “Psicologia Educacional nasceu, desenvolveu-se e se consolidou concomitantemente à Psicologia propriamente dita e, no que tange ao âmbito de aplicação prática dos conhecimentos psicológicos, o campo educativo é um dos primeiros” (Barbosa, 2011, p. 295).

O capítulo de Pfromm Netto, de 1996, intitulado “As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar”, de acordo com Barbosa (2011), foi o primeiro registro importante da historiografia da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. Nesse texto, Pfromm Netto (1996) divide a história desta área da Psicologia em três momentos: (1830 – 1940) primeiro momento relacionado às Escolas Normais; (1940 – 1962) segundo momento, denominado de “fase universitária” (p. 31) devido ao ensino de Psicologia no país; a partir de 1962, temos o terceiro momento, com marcos cruciais, como “[...] o Primeiro Congresso Nacional de

² Em sua Tese de Doutorado, Barbosa (2011) apresenta uma cronologia em que, ao invés da nomenclatura tradicionalmente utilizada, Psicologia Escolar e Educacional, propõe Psicologia Educacional e Escolar, pois os estudos teóricos concernentes ao campo educacional delinearão os primórdios da área; a aplicação prática de tais conhecimentos configuraria a Psicologia Escolar. Concordamos com a autora; todavia, escolhemos manter Psicologia Escolar e Educacional devido ao uso mais conhecido do termo.

Psicologia Escolar³ [...] a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e a realização do XVII Congresso Nacional de Psicologia Escolar em 1994 na PUCCAMP, em Campinas, SP” (p. 31), que aconteceu junto com o II CONPE.

Para Patto (2004) a Psicologia Escolar e Educacional teve seus elementos iniciais constituídos durante a Primeira República no Brasil, quando a Psicologia buscava se aliar à Psiquiatria e à Educação, contribuindo para o movimento higienista baseado em uma visão preconceituosa posta pela eugenia, sendo que os primeiros movimentos educativos tinham como objetivo, a partir de um projeto político da burguesia visando a “salvação da nacionalidade” (p. 205) e a “regeneração da raça” (p. 205), ressaltando-se o papel da Educação como disciplinadora e sanitária. Esses movimentos são considerados pela autora como discriminatórios e racistas, mas tiveram seu embasamento teórico na Escola Nova e nas teorias sobre o desenvolvimento infantil da Psicologia.

De acordo com Almeida e Guzzo e (1992 citado por Barbosa, 2011), a Psicologia Escolar no Brasil se dedicou inicialmente à avaliação e ao tratamento de crianças com “dificuldades de aprendizagem” (p. 178). A partir da pesquisa de Almeida e Guzzo, Barbosa (2011) relata os cinco principais momentos relativos ao encontro da Psicologia com a Educação:

O primeiro momento descrito pelos autores foi caracterizado pela intervenção do psicólogo junto às crianças, enfocando os chamados “problemas de aprendizagem”. Depois, na segunda fase, houve uma maior preocupação com a “orientação profissional”, passando o psicólogo a ser responsável pela orientação dos jovens na escolha da profissão. O terceiro momento, foi quando ocorreu a inserção da Psicologia no contexto escolar para trabalhar os problemas relacionados à aprendizagem de um modo geral. Em seguida, conforme essa referência, emergem estudos e teorizações críticas que buscavam uma compreensão mais ampliada do papel da Educação, bem como da função do psicólogo nesse contexto. A fase caracterizou-se por um maior interesse dos profissionais pelos processos de

³ CONPE.

desenvolvimento humano no campo educativo. Neste período a Psicologia adotou uma perspectiva de preocupação com o desenvolvimento psicológico, prevenção e qualidade de vida. O último período é encarado como a renovação do trabalho desse profissional a partir da interface com a Psicologia Educacional e Escolar com a Psicologia Social e Comunitária, desenvolvendo propostas de intervenção dirigidas a todos os envolvidos no processo educativo. (Barbosa, 2011, p. 179).

Para Almeida e Guzzo (1992 citado por Barbosa, 2011) este último período inicia uma nova prática na qual o/a psicólogo/a escolar passa a realizar um trabalho com todos/as os/as envolvidos/as no universo escolar: alunos/as, educadores/as, famílias, comunidade escolar e social, tirando o foco do/a aluno/a que antes era considerado um problema.

Para Yazzle (1990 citado por Barbosa, 2011) a relação entre Psicologia e Educação esteve, na maior parte do tempo, vinculada a práticas conservadoras, com raros movimentos de crítica a essa atuação. Essa autora, assim como Patto (1992 citada por Barbosa, 2011) defende que a educação escolar está a serviço do capitalismo, e tem como objetivo formar crianças e adolescentes “socialmente ajustados” (Barbosa, 2011, p. 182) e a Psicologia soma esforços a este objetivo, trabalhando para evitar desajustamentos de qualquer ordem.

Segundo Barbosa (2011), a Psicologia científica se estabeleceu partindo do experimentalismo e teve sua consolidação nos movimentos estruturalistas, funcionalistas e comportamentais, todos tendo como instrumento a psicometria. A Psicologia Educacional e Escolar avançou inicialmente nos Estados Unidos, e no Brasil teve início com uma influência francesa, também utilizando a psicometria, depois teve influência da Psicologia estadunidense, cuja base era funcionalista, comportamental e psicométrica; todas essas correntes são consideradas individualistas, eugenistas e higienistas. No início da sua relação com a Educação, a Psicologia estava focada no “aluno que não aprende”, denotando uma influência eugênica e higienista, assim consolidando-se, no campo educativo, comprometida ideologicamente com a manutenção do sistema: discriminatório, excludente e desigual. Para Patto (1999 citado por Barbosa, 2011) nessa época os teóricos enfatizavam muito as questões hereditárias e, pouco a pouco, passaram a atentar-se às relações familiares.

No início da Psicologia no Brasil a nomenclatura Psicologia Educacional englobava teoria e prática e estava relacionada principalmente à disciplina “Psicologia Educacional” dos cursos Normais, que nos seus Laboratórios de Psicologia utilizavam trabalhos empíricos ligados à psicometria. A Psicologia Educacional nesse início se caracterizou como ensino de Psicologia para futuros/as educadores/as, que tinha como finalidade a formação e a utilização de investigação e produção de saberes advindos dos laboratórios para compreender os processos educativos. A Psicologia Educacional ou Psicologia do Escolar estava focada no/a aluno/a, na criança que não aprende no contexto escolar, e os/as professores/as eram objeto de interesse e intervenção apenas em função dos problemas das crianças. Mas, no início dos anos 1980, muitos/as teóricos/as iniciaram uma crítica a este modelo que tinha como foco exclusivo a criança, enfatizava os processos de escolarização e o desenvolvimento individual e utilizava a psicometria e, nesse movimento, passam a usar a nomenclatura Psicologia Escolar.

Esse movimento que se contrapôs ao pensamento hegemônico voltado apenas à criança que não conseguia sair-se bem em seu processo de escolarização, com uma atuação majoritariamente clínica e individualizante, não se deu apenas no âmbito acadêmico. Em sua pesquisa, Prates (2015) relata que algumas psicólogas e psicólogos de São Paulo articularam-se no final da década de 1970, no Instituto *Sedes Sapientiae*, no Sindicato dos Psicólogos de São Paulo e no Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP-06), com o intuito de elaborar um novo projeto de Psicologia, mais coerente com as questões sociais. Essa nova configuração no campo da Psicologia acompanhou outros movimentos populares que se agitavam no Brasil no final dos anos 70 e começo dos 80, com a ditadura militar agonizando, e que culminaram na elaboração da chamada Constituição Cidadã.

Patto (1981/1984, citada por Barbosa, 2011) agrega a utilização do termo “crítica” à nomenclatura Psicologia Escolar, passando a chamá-la de Psicologia Escolar Crítica, na tentativa de diferenciar esta nova Psicologia Escolar das anteriores que se preocupavam exclusivamente com o estudo do escolar (aluno). A Psicologia Escolar Crítica, segundo Barbosa (2011) volta-se para o processo de escolarização e com o contexto sócio-político-cultural, no qual ocorre o processo educativo. Esta Psicologia

[...] tem como objeto de interesse a investigação e intervenção nos contextos educacionais e a compreensão da produção do fracasso escolar que, em seu bojo, inserem-se numa multiplicidade de fatores que levam ao ‘não aprender’ na escola, muitas vezes materializado sob a forma de uma queixa escolar sobre aquele indivíduo ‘que não aprende’. O papel do psicólogo que atua neste contexto é, então, entendido de forma diferente da anterior, que tinha na investigação psicométrica seu maior instrumental de trabalho. Nesta linha de pensamento, trata-se criticamente, indo às origens e raízes do processo de escolarização que abarca diferentes facetas, incluindo o aprendiz, os docentes, a família, a escola, a Educação como um todo e a sociedade em que está inserida. (Barbosa, 2011, p. 301).⁴

Compreendendo o caminho da Psicologia Escolar e Educacional para a Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, discutiremos agora a inserção e a atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior que, segundo Peretta et al. (2020), teve início recente no Brasil e tem se ampliado de modo promissor nos últimos anos. Porém, cabe perguntar como a Psicologia Escolar e Educacional se inseriu na Educação Superior, principalmente nas universidades?

Segundo Saviani (2015) e Peretta et al. (2020) o Brasil passou a ter escolas de educação superior tardiamente, somente no século XX, enquanto outros países já possuíam curso superior desde o século XVII. E, somente após a Reforma Universitária de 1968, é que a Educação Superior começou a ter a forma atual, com faculdades, centros universitários e universidades.

A Psicologia Escolar e Educacional se insere na Educação Superior a partir da organização dos serviços de Assistência Estudantil. Inicialmente foram criados nas universidades os Departamentos de Assistência Estudantil (DAE) como resultado da

⁴ Para maior aprofundamento acerca da história da Psicologia Educacional e Escolar sugerimos a leitura da tese de Barbosa, D. R. (2011). Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

reivindicação de direitos realizada pelo movimento estudantil que lutava pela criação de restaurantes universitários, moradia e garantia de subsídios para os alunos mais carentes.

A Assistência Escolar é citada pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961. Segundo Imperatori (2017, citado por Peretta et al., 2020), o Ministério da Educação cria o Departamento de Assistência Estudantil a partir dos anos 1970 e dá início a uma política de assistência aos alunos, com a oferta de bolsas de trabalho, bolsas de estudo e com programas de alimentação e moradia, mas nos anos 1980 a obrigação dessa Assistência passa a ser de cada instituição educativa. A Constituição de 1988, segundo Peretta et al. (2020),

estabeleceu as bases para criação da LDB (Brasil, 1996) e, nesse marco legal, destaca-se o direito à educação escolar pública (em qualquer nível), garantindo ao educando condições para seu pleno desenvolvimento, incluindo auxílio e programas suplementares para aquisição de material escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Foi nesse contexto que os Departamentos de Assistência Estudantil das universidades e as equipes multiprofissionais contemplando a presença de psicólogos, em algumas delas, nasceram. (Peretta et al., 2020, p. 170).

Nos anos 1990 e 2000, houve uma expansão da Educação Superior com a criação de IFES e de programas e políticas de acesso e permanência neste nível de ensino, como o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior – FIES, o Programa Universidade para Todos – PROUNI e a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). No final da década de 1980, em 1987, os Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis criaram o FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, que visava reunir os responsáveis pelos programas de Assistência Estudantil das universidades do país todo, para pensar e planejar a garantia de acesso e permanência de estudantes de baixa renda.

Ainda de acordo com Peretta et al. (2020) as políticas de ações afirmativas para garantia de acesso de pessoas negras, pardas, indígenas e alunos de escolas públicas às IFES,

tiveram seu início em 2001, no entanto só foram regulamentadas por lei em 2012, quando foi criada a Lei de Cotas (Decreto-Lei nº 12.711/2012). O FONAPRACE, em 2007, elaborou o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que objetivava melhorar o acesso e a permanência na Educação Superior. A Assistência Estudantil está presente nas universidades e também nos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs), que foram criados em 2008, após a reestruturação dos institutos tecnológicos e escolas de aprendizes, e nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) mantidos após a reestruturação citada.

De acordo com Oliveira e Silva (2018), a ampliação do acesso de jovens à Educação Superior, devido ao processo de democratização do acesso com o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni – e com o Sistema de Seleção Unificado – SISU, levou à criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil, instituído pelo Ministério da Educação, com o objetivo de ampliar as condições de permanência dos/as estudantes matriculados/as na Educação Superior pública. O Decreto nº 7.234/2010 preconiza que as ações deste plano devem abarcar as seguintes áreas: alimentação; transporte; moradia estudantil; saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Este Plano, para Oliveira e Silva (2018), criou novas demandas de trabalho para a Psicologia, uma vez que inseriu psicólogos/as nas equipes multiprofissionais de assistência estudantil, com a finalidade de elaborar e executar programas e projetos para garantia da permanência dos/as estudantes neste nível de ensino e também para a promoção da formação integral destes.

Peretta et al. (2020) citam as pesquisas de Serpa e Santos (2001), Marinho-Araújo (2009) e Bisinoto e Marinho-Araújo (2015) sobre a atuação dos psicólogos na Educação Superior. Na pesquisa de Serpa e Santos (2001) as autoras constataram que das 61 IFES participantes da pesquisa, 70% contavam com psicólogo escolar e a maioria das respondentes considerava necessário o trabalho dos profissionais de Psicologia. Em 2009, Marinho-Araújo (2009 citado por Peretta et al., 2020) concluiu que a Psicologia Escolar está presente na Educação Superior, entretanto muitos profissionais de Psicologia atuam neste nível de ensino realizando trabalhos individuais e ainda com enfoque clínico, realizando orientação profissional, atendimentos referentes a problemas nos processos de ensino-aprendizagem,

problemas de adaptação à universidade, entre outras questões. Corroborando a pesquisa de 2009, Marinho-Araújo realizou nova pesquisa com Bisinoto em 2015, quando encontraram 87 instituições que possuem psicólogo/a escolar e educacional na equipe multiprofissional, realizando ações focadas no/a estudante e poucas ações de intervenção institucional. A pesquisa “reafirma a necessidade de que o psicólogo se desvencilhe de uma prática clínica ancorada no modelo clínico-terapêutico para um trabalho com enfoque mais preventivo-institucional” (Peretta et al., 2020, p. 172).

Peretta et al. (2020), apresentam as pesquisas de Gebrim (2014), Moura (2015) e Oliveira (2016) realizadas após o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e a implementação da Lei de Cotas, duas ações que geraram expansão e democratização no acesso e permanência nas Universidades Federais. Esses estudos concluíram que houve uma pequena ampliação do público atendido por psicólogos/as na Educação Superior, que há uma grande demanda de serviço para os psicólogos/as escolares neste nível de ensino e que é muito importante que esses profissionais tenham uma formação crítica e uma concepção contextualizada das queixas escolares e, ainda, que os Editais para seleção de novos servidores precisam considerar as condições concretas de trabalho e de atuação destes profissionais.

Peretta et al. (2020) também citam as conclusões da pesquisa de Gonçalves et al. (2016) que indica que a prática do/a psicólogo/a escolar na Educação Superior deve estar embasada no conceito de mediação⁵ da teoria histórico-cultural para apoiar ações ligadas à gestão institucional, às diretrizes e parâmetros curriculares de cada curso, oferecendo suporte aos coordenadores e professores nos processos de ensino-aprendizagem e também apoiando as pesquisas institucionais. Destacamos, porém, que as práticas em Psicologia Escolar não

⁵ “O conceito de mediação ultrapassa a *relação aparente entre coisas*, penetrando na esfera das intervinculações *entre as propriedades essenciais das coisas*. Sintetizamos, então, o percurso da atividade mediada a partir de três dimensões: dadas propriedades de um objeto (primeira dimensão) agem sobre propriedades de outro objeto (segunda dimensão) à vista do objetivo da atividade em questão (terceira dimensão). A título de exemplo: para tomar uma pedra como potencializadora da pressão sobre um objeto (terceira dimensão) é necessário dominar as características da pedra (primeira dimensão) na *relação* com seu alvo (segunda dimensão) [...] Ao introduzir o conceito de *mediação*, Vigotski, como procuramos evidenciar, não a tomou simplesmente como “ponte”, “elo” ou “meio” entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (Martins, 2011, pp. 41-42, grifos da autora).

necessariamente precisam respaldar-se no referencial da Teoria Histórico-Cultural, mas em abordagens que, assim como esta, não circunscrevam sua compreensão apenas ao sujeito, mas ao contexto social em que este se constitui e também abarque as dimensões políticas, econômicas e históricas.

Para Patto (2000 citada por Peretta et al., 2020), como dito anteriormente, o trabalho do/a psicólogo/a, muitas vezes, está alicerçado na Psicologia adaptativa que visa manter a ordem social que contribui para a manutenção de uma lógica que rotula os/as estudantes como menos ou mais preparados/as para as exigências escolares de acordo com os seus resultados em testes ou avaliações padronizadas. A Psicologia, ao responsabilizar os indivíduos pelos seus fracassos no processo de escolarização, por meio da utilização da psicometria e de referenciais teóricos não críticos, está compactuando com “interesses políticos que visam a manutenção do *status quo* capitalista e das desigualdades sociais” (Bock, 2000 citado por Peretta et al., 2020, p. 173). Para Peretta et al. (2020, p. 173), é

possível afirmar que a má qualidade de ensino desde as séries iniciais tem um impacto duradouro no processo de escolarização dos sujeitos que repercute no ensino superior, pois acaba por negar e/ou dificultar a entrada e a permanência dos alunos oriundos de escolas públicas em IES públicas. E a Psicologia Escolar e Educacional nas IES precisa se comprometer com o enfrentamento e a transformação dessas condições concretas.

Muitas pesquisas apontam que o trabalho do/a psicólogo/a escolar tem evoluído de um atendimento individual baseado no modelo médico-clínico terapêutico para uma atuação mais crítica, conforme concluem Peretta et al. (2020). No entanto, Carassini et al. (2020) citam o estudo realizado por Prediger, em 2010, com psicólogas/os de Institutos Federais Tecnológicos que identificou que ainda há uma expectativa de que as/os psicólogas/os realizem atendimentos individualizados no contexto escolar.

A Educação Superior, de acordo com Carassini et al. (2020), tem emergido como um novo espaço de trabalho para a psicologia escolar, sendo que essa expansão do espaço de

trabalho, de acordo com Gonçalves et al. (2016 citado por Carassini et al., 2020) se deve à percepção de que nas universidades também estão presentes questões ligadas a fatores emocionais, culturais, interpessoais de diferentes faixas etárias e todas estas questões compõem um campo de trabalho para o/a psicólogo/a.

Peretta et al. (2020) na pesquisa realizada com psicólogos/as das IFES mineiras encontraram as seguintes possibilidades de atuação para estes: “mediação e conciliação de conflitos, formação continuada de professores, revisão de projetos político-pedagógicos e normas acadêmicas, avaliação institucional, trabalhos direcionados à gestão universitária, integração das equipes pedagógicas, parceria com docentes e intervenções psicoeducacionais com grupos e inclusão” (Peretta et al., 2020, p. 179).

Nessa mesma pesquisa os/as psicólogos/as descreveram que a universidade pode ser um lugar de sofrimento e de geração de difíceis aprendizados. De acordo com Coulon (2008 citado por Peretta et al., 2020) ao entrar na universidade o indivíduo passa por grandes descobertas e também pode vivenciar grandes rupturas. Ao ingressar na universidade, a/o aluna/o precisa compreender as regras que regem a universidade e, ainda, também se adaptar a novas formas de organização e de relações interpessoais. Baseadas também nos estudos de Coulon, Silva e Silva (2019) ressaltam que a entrada na universidade também significa, muitas vezes, distanciamento da família, devido ao ingresso em universidades mais distantes da cidade de origem do estudante, o que também cria a necessidade de maior autonomia para este e apoio, por parte da instituição, para lidar com a evasão.

Para Ciantelli e Leite (2022) o ingresso na universidade suscita alguns desafios na vida da maioria dos estudantes, tais como o estabelecimento de novas amizades e relações interpessoais, administração da própria casa e dos recursos econômicos, necessidade de desenvolver novos hábitos de estudo e de aprendizagem, melhorar a gestão de tempo, desenvolver iniciativa e autonomia, dentre outros desafios. São muitas mudanças que afetam a vida acadêmica/escolar e também a vida pessoal e social do estudante, e essas mudanças podem reverberar positivamente ou negativamente nas vivências acadêmicas destes e na sua inclusão no ambiente universitário. Este provavelmente é o cenário que todos os estudantes ingressantes irão encontrar na universidade, mas para os estudantes com deficiência, surgem outros inúmeros desafios, tais como os gerados pelas diferentes barreiras de acessibilidade,

falta de serviços ou de apoio ofertados pela instituição, que pode dificultar ainda mais seu processo de inclusão, sua permanência e o êxito na conclusão do curso.

Carassini et al. (2020) em sua pesquisa sobre a atuação dos/as psicólogos/as na Educação Superior, verificaram que o público atendido por estes profissionais é formado por estudantes, docentes e demais funcionários das instituições. As/Os estudantes, na maioria das vezes, recebem atendimentos relacionados a seu desempenho acadêmico, dificuldade de aprendizagem e conflitos interpessoais. Algumas instituições realizam atendimentos preventivos, com a finalidade de promover a saúde mental para esse segmento da comunidade acadêmica, por meio de ações de conscientização, tais como palestras, *workshops*, ações de formação e pesquisa com alunas/os, docentes, funcionários e familiares.

De acordo com Zavadski (2009 citado por Peretta et al., 2020) o/a psicólogo/a escolar deve ter um conhecimento aprofundado do contexto cultural, social e político no qual a comunidade acadêmica está inserida e, além disso, não deve atribuir culpa a estudantes, seus familiares e professores por efeitos ou prejuízos que são de responsabilidade do sistema educacional como um todo.

Segundo Marinho-Araújo (2016 citado por Carassini et al., 2020, p. 265), uma das “principais contribuições do psicólogo no Ensino Superior é o aprofundamento e o fortalecimento da autonomia e emancipação dos estudantes, por meio da relação com o conhecimento, com a crítica e reflexão e com o exercício político da participação social”. E, de acordo com Massi e Villani (2015 citado por Peretta et al., 2020) o/a estudante precisa se sentir pertencente à universidade para que ele/a permaneça nela, e para isso precisa se vincular aos diversos espaços e aspectos que fazem parte do espaço universitário.

Segundo Silva e Silva (2019), nesse processo de aprendizagem do ofício de estudante, cabe à Universidade oferecer às/aos discentes uma diversidade de espaços para a formação destas/es, além da dimensão técnica, em que se atente também para aspectos éticos e políticos. Destarte,

É imprescindível que o psicólogo respalde sua atuação em sólidos e coerentes estudos relacionados tanto à Psicologia Escolar e Educacional quanto a políticas públicas em educação, Ensino Superior e outros temas que lhe auxiliem a compreender as

especificidades desse âmbito para então elaborar projetos de intervenção ética e socialmente comprometidos. (Silva & Silva, 2019, p. 975).

Para Ciantelli e Leite (2022) a Psicologia, ao acolher e escutar as minorias, pode favorecer

interações sociais, redes de apoio, vivências acadêmicas mais positivas, suporte social, formas de acessibilidade, discussão e revisão de estigmas e preconceitos associados aqueles que se encontram na condição de deficiência e circulam pela universidade. Ainda, com vistas à reconstrução de suas identidades como ‘sujeitos políticos de direitos’, promovendo o autoconhecimento, a aceitação da sua deficiência, o desenvolvimento de suas potencialidades, da sua autoestima positiva, autonomia, autodeterminação, independência e a defesa dos seus direitos, tornando-os personagens ativos dentro do espaço universitário. (Ciantelli & Leite, 2022, p. 100).

De acordo com Daflon, Feres Jr. e Campos (2013) as políticas de ações afirmativas, que tiveram início nas universidades brasileiras em 2002, beneficiam em primeiro lugar os/as alunos/as egressos das escolas públicas e, em segundo lugar, os/as alunos/as pretos/as, pardos/as e indígenas; para eles o fato de os/as principais beneficiados/as por essa política serem os/as alunos/as egressos das escolas públicas se deve ao fato das escolas públicas de ensino básico não oferecerem condições aos/as estudantes para concorrerem a uma vaga na Universidade com estudantes de escolas privadas, uma vez que geralmente as escolas privadas da educação básica são melhores do que as escolas públicas. Na Educação Superior, porém, essa situação se inverte com instituições de Educação Superior públicas melhores que as instituições privadas.

Nesse sentido, também é importante considerar o grande descompasso entre o ensino ofertado pelas escolas da rede pública e da rede privada durante a pandemia de Covid-19; lembremos que as instituições da Educação Superior ainda têm recebido estudantes

oriundas/os dessas escolas e que algumas/ns encontram diferentes dificuldades, por exemplo no conteúdo curricular prévio exigido em algumas disciplinas e/ou na ausência de material didático específico para algumas deficiências. Silva e Silva (2022, pp. 9-10) ressaltam:

Levando em consideração toda a história de construção dessa área e a luta por uma práxis coerente com o seu compromisso ético e político, fica a pergunta: no pós-pandemia, considerando a realidade concreta da educação brasileira, a quem a Psicologia Escolar e Educacional vai servir? Vamos voltar às antigas práticas que deram início à história da profissão no país ou continuaremos lutando e defendendo uma educação de qualidade para todos e que forme sujeitos emancipados?

Podemos perceber que a Psicologia Escolar tem um amplo campo de atuação na Educação Superior e, além de todos os trabalhos e atendimentos citados acima, também há um campo de atuação para o/a psicólogo/a escolar na inclusão da/o aluna/o com deficiência e, pensando nisso, falaremos na próxima seção sobre a Educação Inclusiva na Educação Superior.

4) Educação Inclusiva na Educação Superior

De acordo com Santos (2003), o termo inclusão surgiu em meados dos anos 1990, causando muita polêmica, pois no seu surgimento foi tratado como um processo contínuo à integração, processo esse que teve início nos anos 1970. Para Sasaki,

A inclusão escolar é o processo de adequação da escola para que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade, cada um a partir da realidade com que ele chega à escola, independentemente de raça, etnia, gênero, situação socioeconômica, deficiências etc. É a escola que deve ser capaz de acolher todo tipo de aluno e de lhe oferecer uma educação de qualidade, ou seja, respostas educativas compatíveis com as suas habilidades, necessidades e expectativas. Por sua vez, a integração escolar é o processo tradicional de adequação do aluno às estruturas física, administrativa, curricular, pedagógica e política da escola. A integração trabalha com o pressuposto de que todos os alunos precisam ser capazes de aprender no nível pré-estabelecido pelo sistema de ensino. No caso de alunos com deficiência (intelectual, auditiva, visual, física ou múltipla), a escola comum condicionava a matrícula a uma certa prontidão que somente as escolas especiais (e, em alguns casos, as classes especiais) conseguiriam produzir. (Sasaki, 2008, p. 101).

Muitos compreendem a inclusão como um conceito inculido de um status teórico que o diferencia de qualquer outro formato proposto para um determinado segmento da população; contudo, a inclusão não é um produto final, um estado ao qual se quer chegar, mas sim um processo de confirmação dos princípios democráticos de participação social plena. A inclusão é um movimento que visa a participação plena das pessoas com deficiência em toda e qualquer área da vida humana, inclusive a educacional. A “inclusão se refere a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer área da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres” (Santos, 2003, p. 81).

No que diz respeito à educação, a inclusão reafirma o princípio da educação de qualidade como um direito de todos, princípio esse pactuado na Conferência de Jomtien em 1990, documentado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), e posteriormente no Plano Nacional de Educação do Governo Federal Brasileiro, publicado no ano 2000:

Requer-se um esforço determinado das autoridades educacionais para valorizar a permanência dos alunos nas classes regulares, eliminando a nociva prática de encaminhamento para classes especiais daqueles que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de atenção ou de disciplina. A esses deve ser dado maior apoio pedagógico nas suas próprias classes, e não separá-los como se precisassem de atendimento especial. (Brasil, 2000, pp. 65-66).

Outro documento muito importante é a Declaração de Salamanca, de 1994, que segundo Garcia (2016), é um marco referencial no processo da educação inclusiva e, ainda hoje, tem grande importância para a criação de políticas públicas, no que diz respeito à inclusão. Importante ressaltar que o Brasil se tornou signatário deste documento, mas não participou da sua elaboração, pois não enviou representante para a conferência, mesmo tendo sido convidado a participar, conforme relata Tessaro (2011 citado por Garcia, 2016). A Declaração de Salamanca proclamou inúmeros direitos para as pessoas com deficiência no que diz respeito aos Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Garcia (2016) ressalta que tudo isto foi feito sem utilizar a palavra deficiência, causando uma transformação na forma de perceber essas pessoas e inaugurando uma nova terminologia para substituir o termo deficiência: “necessidades educativas especiais” (p. 1), que se refere a todas as crianças e jovens cujas necessidades educacionais especiais têm origem em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

De acordo com Bueno (1999) o conceito de “necessidades educativas especiais”, trazida pela Declaração de Salamanca, expandiu-se de tal forma que não há mais um

entendimento único a qual população esse conceito se refere. Sendo assim, o autor considera que a Declaração não apresenta novos princípios, ao contrário, traz à tona velhos princípios que sustentam as mesmas velhas posições, dando uma roupagem moderna às posturas educacionais extremamente retrógradas. Esse conceito, segundo o autor, cria uma dicotomia entre normalidade e anormalidade com base nas condições organizadas da população escolar. Dessa forma, devem ser incluídas na escola regular as crianças que não apresentam evidências de prejuízos orgânicos; já aquelas que possuem prejuízos orgânicos aparentes ficam de fora da escola inclusiva, pois possuem “fortes razões” para não participar dela. Esse critério só confirma a diferenciação entre crianças normais e crianças deficientes, “baseadas no critério de grau: os mais lesados – sejam deficientes sensoriais, físicos ou mentais – não reuniriam condições para a inclusão, enquanto os deficientes leves e as crianças com distúrbios de aprendizagem deveriam ser incorporados pelo ensino regular” (Bueno, 1999, p. 10).

Já em relação à Educação Superior e ao papel das Universidades, a Declaração de Salamanca defende que estas estão em um patamar de oferecer aconselhamento para o desenvolvimento da educação especial por ser um local de pesquisa, avaliação e preparação de formadoras/es de professoras/es e por desenvolver programas e materiais de treinamento, ou seja, a Universidade é responsável por formar aqueles/as que vão trabalhar com o público da educação especial, por isso seu papel tão importante na formação desses sujeitos. A Declaração também defende que as pessoas com deficiência estejam inseridas em pesquisas nas universidades e em propostas formativas para que exponham suas perspectivas sobre os diferentes aspectos da inclusão e que os profissionais dessas Universidades levem em consideração essas perspectivas.

Considerando, portanto, que a educação é um direito de todos, é importante ressaltar que uma instituição educacional inclusiva, aqui se tratando de escolas de educação básica, fundamental e média, e também dos institutos, faculdades e universidades, deve ter uma postura e uma prática inclusiva não só dos educadores, mas de todo o sistema educacional. Essa instituição precisa preocupar-se com a estrutura, o funcionamento e a resposta educativa dada a toda e qualquer diferença individual apresentada pelos estudantes, inclusive aquelas associadas a alguma deficiência (Santos, 2003).

Ainda para Santos (2003), na perspectiva da inclusão, a educação não deve modificar seus objetivos fundamentais, mas reorientar-se, a partir deles, para garantir as necessidades básicas essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos/as e para a construção do conhecimento de forma significativa, oportunizando o convívio com a diversidade e a singularidade, exercendo suas funções de forma aberta, flexível e acolhedora. Para Fonseca (1995 citado por Garcia, 2016), uma escola inclusiva precisa modificar sua essência e sua estrutura preocupando-se com os direitos humanos e cívicos, adaptando-se à diversidade humana, ou seja, às diferenças que existem em todas as pessoas, e não segregando as que não aprendem no mesmo ritmo que a maioria, pois caso fizer isto estará negando a si própria.

É importante ressaltar que há muitas críticas com relação ao uso dos termos diversidade e diferença para a mesma finalidade. Silva defende que quando as políticas públicas educacionais assumem “o discurso da diversidade em detrimento ao da diferença, contribuem para a manutenção da situação, trabalhando a favor de um grupo privilegiado em detrimento da luta pelo reconhecimento da diferença e do direito de se aprender e valorizar as especificidades” (Silva, 2009, p. 71). Para MacLaren (2000 citado por Silva, 2009) o uso do termo diversidade cria uma falsa ideia de direitos igualitários, mas mantém o *status quo* da sociedade, ou seja, segundo Deleuze (1988 citado por Silva, 2009) o uso do termo diversidade também é uma forma do grupo privilegiado manter o controle ideológico, fortalecendo o individualismo e enfraquecendo a individualidade e a diferença.

Para Silva,

Neste contexto ardiloso é que as políticas públicas educacionais, ao assumir o discurso da diversidade em detrimento ao da diferença, contribuem para a manutenção da situação, trabalhando a favor de um grupo privilegiado em detrimento da luta pelo reconhecimento da diferença e do direito de se aprender e valorizar as especificidades... São os considerados “normais” que falam e pensam a deficiência, pois aos que a vivem não lhes são oferecidos espaços reais para falar e pensar. São estes os cenários em que se tem desenhado grande parte das ações educativas consideradas multiculturais. (Silva, 2009, pp. 71-72).

Sobre o uso do termo diferença, também é preciso ter cuidado, pois de acordo com Pierucci (1990 citado por Silva, 2009) o discurso do respeito à diferença é utilizado pela direita para manter a situação de exploração e controlar a subjetividade do outro. Para Silva (2009) a diferença aponta para um fator geral, mas não pode ser assim utilizada na área da educação, porque isto leva à naturalização da diferença e à homogeneização do trato educativo, desconsiderando as especificidades e as particularidades de cada sujeito.

Não se trata de compreender a diferença para naturalizar os processos educativos, mas entendê-la para pensar tais processos de forma mais ampla e complexa. O que é inerente ao humano é justamente a sua possibilidade de ser plural e singular, que num processo contínuo de construção e (des)construção vai definindo sua identidade pessoal e profissional. Assim, cria-se no imaginário coletivo a ilusão de condições reais de participação e exercício político nos diferentes espaços sociais, no entanto, esta acontece na medida em que não interfere de fato nas condições postas pelo sistema político-econômico, (Silva, 2009, p. 72).

Retomando a “linha do tempo” sobre a educação inclusiva, de acordo com Ferrari e Sekkel (2007), no final dos anos 1990 ganharam destaque no cenário mundial as discussões acerca de um modelo de educação junto a essa população. E em 2007, estavam a pleno vapor as discussões sobre a entrada de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Superior. Importante ressaltar que, de acordo com as autoras, a terminologia necessidades educacionais especiais é utilizada porque a concepção de educação inclusiva procura abranger as diferentes necessidades decorrentes de condições individuais, sendo a deficiência um exemplo dessas necessidades.

Entretanto, compreendemos que a utilização do termo necessidades educacionais especiais é reducionista e tira o foco da educação da pessoa com deficiência. Além disso, o termo está sendo mal-empregado, pois de acordo com Correia (2003 citado por Pletsch, 2009) os defensores desse conceito fazem um discurso de que todos/as temos necessidades

educacionais especiais sem considerar criticamente a condição real do/a aluno/a e as condições sociais na qual ele/a está inserido/a. Sendo assim, usar o termo necessidades educacionais especiais é generalista, pois se todos têm necessidades educacionais especiais e, sabe-se que é difícil atender a todas essas dentro da sala de aula, não é dada a devida importância à necessidade da pessoa com deficiência (Pletsch, 2009).

A Educação Superior, de acordo com Garcia (2016), teve sua primeira menção nas políticas públicas nacionais na primeira Constituição Federal, publicada em 25 de março de 1824. Esse documento traz como finalidade da Educação Superior a oferta de cursos relacionados às ciências, letras e belas-artes. E, segundo Pereira (2007 citado por Garcia, 2016), em 1892 foi criado o Código das Instituições de Ensino Superior, documento que ainda não menciona o termo universidade e abre espaço para a criação da Educação Superior particular no Brasil.

Em 1901, segundo Garcia (2016), o Decreto nº 3.890 é publicado com a finalidade de organizar as Instituições Oficiais de Ensino Superior e Secundário, com o Código de Ensino Epitácio Pessoa, mas somente em 1911, com o Decreto nº 8.659 conhecido como Reforma Rivadário Correia, é que ocorrem expressivas mudanças na Educação Superior, tais como a criação do Conselho Superior de Ensino, livre-docência e autonomia das instituições federais de Ensino. Com essa reforma cria-se a Universidade do Paraná, em 1912; mas com a revogação do Decreto nº 8.659/1911 pelo Decreto nº 11.530 de 1915, que ficou conhecido como Reforma Carlos Maximiliano, e promoveu nova reestruturação da Educação Superior, a Universidade do Paraná é extinta por não atender aos princípios estabelecidos pela reforma (Pereira, 2007 citado por Garcia, 2016).

Com a extinção da Universidade do Paraná, tem-se nos registros que a primeira instituição Universitária do Brasil foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada pelo Decreto nº 14.343 de 1920. De acordo com Fávero (1977 citado por Garcia, 2016) a criação desta universidade se deu pela junção das Faculdades de Medicina, Direito e Escola Politécnica do Rio de Janeiro, porque as autoridades gostariam de conceder o título de *Doctor Honoris Causa* ao Rei Alberto I da Bélgica que visitaria o Brasil, e esta honraria acadêmica só poderia ser concedida por uma universidade, por isso a criação da Universidade do Rio de Janeiro.

E, segundo Ferrari e Sekkel (2007), mesmo após a criação desta universidade, as faculdades continuaram funcionando de forma isolada.

Segundo Cunha (1980 citado por Santana, 2016), entre 1930 e 1945, no governo de Getúlio Vargas foi criado o Ministério de Educação e Saúde, que teve como primeiro titular Francisco Campos e este aprovou, em 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras, ou Reforma Francisco Campos, como também é conhecida. O Estatuto trouxe as seguintes definições: a universidade pode ser oficial, o que significa que ela é pública (federal, estadual ou municipal) ou pode ser livre (privada), e deve ter pelo menos três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. A reitoria seria responsável por manter os vínculos administrativos das faculdades, mas cada uma conservaria sua autonomia jurídica.

Boaventura (1986, citado por Garcia, 2016) destaca como principais mudanças trazidas pela Reforma Francisco Campos o aumento da autonomia didática e administrativa das universidades, as alterações na organização acadêmica e a regularização dos concursos de livre docência. E, de acordo com Pereira (2007, citado por Garcia, 2016), essa Reforma criou e definiu as atribuições do Conselho Nacional de Educação, reestruturando o Ensino Superior da República e a Universidade do Rio de Janeiro.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova instituiu as bases da concepção de universidade com tríplice função: pesquisa, docência e extensão, colocando a pesquisa em lugar central. De acordo com Mendonça (2000, citado por Ferrari & Sekkel, 2007), o Manifesto dos Pioneiros da Educação faz uma crítica ao modelo das instituições de Ensino Superior que existiam até então, pois elas tinham como objetivo principal apenas a formação profissional. Curiosamente, apesar de esse movimento trazer inovações, posteriormente recebeu várias críticas justamente pelo esvaziamento das questões relativas aos conteúdos. Como escreve Saviani (2008, pp. 51-52),

Ao conjunto de pressões decorrentes do acesso das camadas trabalhadoras à escola, a burguesia responde denunciando pela Escola Nova o caráter mecânico, artificial, desatualizado dos conteúdos próprios da escola tradicional [...] com isso, a importância

da transmissão de conhecimentos foi secundarizada e subordinada a uma pedagogia das diferenças, centrada nos métodos e processos: a pedagogia da existência ou a pedagogia nova.

Já no final da década de 1950, segundo Ferrari e Sekkel (2007), fazer um curso superior passou a ser um sinal de *status* para uma parcela da população pertencente à classe média, pois esta entendia que estar na universidade levava à obtenção de um conhecimento específico e também à expectativa de melhora na situação profissional, com incremento na remuneração e valorização social devido ao alcance do diploma de nível superior, ocasionando a primeira expansão deste nível de ensino. No entanto, ao longo do século XX, ocorreu o sucateamento da escola pública e a manutenção de um processo seletivo extremamente difícil para o ingresso na universidade, o que resultou no ingresso se não somente, em sua imensa maioria, daqueles alunos que conseguiam cursar boas escolas, que naquela época geralmente eram as escolas particulares, mais uma vez voltando a universidade para o atendimento das elites.

De acordo com Patto (2008), o rápido aumento da população, ao longo do século XX, gerou o aumento da desigualdade, que levou a uma drástica mudança da função social da escola pública, que deixou de ser uma instituição de ensino preparatória de mão de obra para o trabalho. A política econômica internacional, mais uma vez, interferiu no funcionamento das escolas públicas e “trouxe como palavra de ordem o barateamento do ensino público” (Patto, 2008, p. 36), levando à diminuição da reprovação com a implementação do Ciclo Básico e ao escoamento dos alunos multirrepetentes devido aos projetos de aceleração de classes e também à diminuição do salário dos profissionais da escola.

O bom ensino, a valorização do corpo docente (que inclui salários dignos, boa formação intelectual e participação nas decisões) e a redução da dualidade escolar foram postos em planos mais que secundário. Ao contrário, aprofundou-se o fosso entre as escolas para ricos e para pobres. Foi assim que chegamos ao desmantelamento do ensino público, de resultados trágicos do ponto de vista do

direito universal à educação escolar. Se nunca tivemos uma escola formadora da inteligência crítica, já tivemos uma escola que, pelo menos, ensinava a ler e a escrever. Hoje o ensino está, como regra, aquém até mesmo da pseudo-formação tal como entendida por Adorno. (Patto, 2008, p. 36).

Em 1968, as universidades passaram por uma grande reforma que, de acordo com Martins (2009, citado por Garcia, 2016), gerou mudanças significativas, contribuindo para a modernização das universidades, tanto as federais, como algumas estaduais e confessionais (instituições de ensino vinculadas ou pertencentes às igrejas ou confissões religiosas). As principais mudanças destacadas por Martins (2009) são:

Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então – salvo raras exceções – estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Para atender a esse dispositivo, criou-se uma política nacional de pós-graduação, expressa nos planos nacionais de pós-graduação e conduzida de forma eficiente pelas agências de fomento do governo federal (Martins 2009, p. 16 citado por Garcia, 2016, pp. 45-46).

A reforma universitária de 1968 também abriu espaço para o ensino privado que, segundo Fernandes (1976, citada por Garcia, 2016), reportou-se aos primórdios das instituições de Ensino Superior, quando em seus objetivos iniciais a principal preocupação era a mera propagação de conhecimentos profissionalizantes, sem espaço para a pesquisa, e sem cuidado com a formação crítica do acadêmico. A reforma aumentou consideravelmente a quantidade de instituições de Ensino Superior, mas de acordo com Colossi et al. (2001, citado por Garcia, 2016) os resultados apresentados, no que diz respeito à qualidade, eram exíguos até 1994, pois essas instituições não eram verificadas nem acompanhadas por órgãos

superiores. Neste período também houve redução do número de vagas no período noturno tornando, mais uma vez, o Ensino Superior público elitista, encaminhando os trabalhadores e seus filhos, parcela da população com menor renda, para as instituições particulares.

Ferrari e Sekkel (2007) ressaltam essa nova expansão do Ensino Superior na segunda metade da década de 1990, desta vez com crescimento do ensino privado, pois de acordo com as autoras 70% das vagas de Ensino Superior em 2005 estavam nas instituições privadas e 30% nas instituições públicas. Com o aumento das vagas no ensino privado, diversos cursos passaram a ter mais vagas do que candidatos, possibilitando o acesso ao Ensino Superior a todos os alunos com condições de pagar as mensalidades. Conseqüentemente, esta nova forma de ingresso levou ao aumento e à diversificação da população com acesso ao Ensino Superior, e nessa nova parte da sociedade que ingressou nas universidades, as autoras destacam o ingresso de alunos com deficiência intelectual e com outras questões relativas ao processo de aprendizagem. É importante lembrar, porém, que o acesso ao Ensino Superior nem sempre significa o alcance de uma formação de qualidade, pois a educação também é uma mercadoria, especialmente no âmbito privado (Chauí, 1999).

De acordo com Ferrari e Sekkel (2007), o Brasil optou por um sistema educacional inclusivo em 1990, quando concordou com a Declaração Mundial de Educação para Todos, documento da UNESCO, e ao se tornar signatário da Declaração de Salamanca, em 1994, reafirmou este compromisso. A partir da assinatura destes dois documentos, tiveram início grandes transformações no sistema educacional brasileiro, levando a mudanças na legislação e na elaboração de diretrizes nacionais para a educação, voltadas aos pressupostos da educação inclusiva.

Ferrari e Sekkel (2007) citam pesquisas que evidenciaram que a educação inclusiva é tão ou mais benéfica que o sistema educacional segregacionista, pois de acordo com esses estudos (Ainscow, Porter, Wang, 1997; Monteiro, Castro, 1997; Odom, Deklyen, Jenkins, 1984; Pastells, 1993; Sekkel, 2003 apud Ferrari e Sekkel, 2007) todos/as os/as alunos/as são beneficiados com esta convivência, independente de possuírem deficiência ou não e, é importante ressaltar, que não há registros de que o sistema educacional inclusivo cause qualquer efeito adverso ou prejuízo no processo de aprendizagem ou de socialização dos/as alunos/as. No entanto, há registros de prejuízo para os/as alunos/as com deficiência quando

estes frequentam escolas que não têm um ambiente preparado para recebê-los/as e que não consideram as diferenças.

O sistema educacional brasileiro, para se tornar inclusivo, debateu diversas transformações necessárias e, segundo Ferrari e Sekkel (2007) naquela época existiam dois posicionamentos contrários. O de Ortega (1995), que defendia que o processo de inclusão pode ocorrer sem alteração dos objetivos a serem atingidos pelos/as alunos/as, sem modificação do ritmo e da dinâmica das aulas, e com imposição de limites claros para a flexibilidade da/na instituição educacional. E, do outro lado, estavam os autores Ainscow, Porter e Wang (1997), Mantoan (2003) e Sekkel (2003) que, partindo da questão da inclusão, vislumbravam a possibilidade de mudança de toda a estrutura escolar, questionando modelos e atitudes já consideradas ultrapassadas, considerando que a entrada das crianças com deficiência na rede regular de ensino deveria levar todos os profissionais da educação a questionarem sua prática e os objetivos educacionais da instituição.

Em 2007, apareciam como temas centrais das discussões: a presença do especialista em sala de aula, a avaliação da capacidade do/a aluno/a para frequentar diferentes níveis educacionais, a aplicação de provas especiais, a alteração do currículo, dentre outros. E, de acordo com Ferrari e Sekkel (2007), essas discussões ressaltavam que o sistema educacional inclusivo ainda estava em construção, com posições divergentes, no que concerne aos caminhos que deveriam ser percorridos para a instauração, de fato, de uma educação inclusiva.

Ainda de acordo com Ferrari e Sekkel (2007) as discussões sobre inclusão das pessoas com deficiência se tornam raras à medida que elevam os níveis de escolarização e, muitas vezes, no Ensino Superior, as discussões sobre inclusão estão voltadas para a inclusão de pessoas de baixa renda e para inclusão de estudantes negros, com a discussão de cotas e ações afirmativas, ficando muitas vezes esquecida a inclusão das pessoas com deficiência.

De acordo com Garcia (2016), a primeira medida do governo brasileiro em relação às pessoas com deficiência no Ensino Superior foi em 1981, quando aquele ano foi proclamado pela Organização das Nações Unidas como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, e teve como lema “Participação Plena e Igualdade”. Naquela ocasião foi publicada a Resolução CFE nº 2, de 24 de fevereiro, que “autoriza a concessão de dilatação de prazo de

conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas” (Brasil, 1981).

Garcia (2016) relata que ao longo da história das instituições de Ensino Superior e da elaboração das leis para atendimento dos alunos com deficiência o compromisso das

[...] instituições de Ensino Superior não se restringe ao acesso e permanência do estudante com deficiência na Universidade, mas também com a formação de todos os que estão envolvidos em promover a acessibilidade, atuando, assim, na perspectiva de uma educação inclusiva. Tal atitude possibilita o rompimento de paradigmas referente à pessoa com deficiência, pois a carência de informações é uma inesgotável fonte de preconceitos. (Garcia, 2016, p. 54).

Para Rossetto e Iacono (2022), falar de inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior e de práticas pedagógicas desenvolvidas para o atendimento deste público, é falar de um conflito histórico em nossa sociedade. Discutir este tema requer uma postura crítica e reflexiva sobre esta realidade que está sendo constituída desde o início de uma proposta de educação inclusiva, no início dos anos 1990. Essa proposta trouxe à tona a possibilidade de que cada vez mais pessoas com deficiência estejam na universidade, considerando a importância desta participação, já que a formação universitária em nossa sociedade tem, cada vez mais, se colocado como uma etapa de formação necessária para a garantia de emprego e de melhores condições de vida.

Para Garcia (2016) as normas legais referentes à acessibilidade de pessoas com deficiência no Ensino Superior favorecem aspectos importantes para mudanças em todo o contexto educacional para além deste nível de ensino, pois a universidade enquanto instituição formadora tem a possibilidade de criar novos conceitos sobre os temas inclusão e acessibilidade, promovendo de modo efetivo o processo de inclusão.

Em relação aos conceitos de inclusão e acessibilidade, Sasaki (2009) define inclusão como um paradigma da sociedade que se refere a tornar os sistemas sociais comuns

adequados para toda a diversidade humana tendo a participação de todas as pessoas na formulação e execução dessas adequações.

E no que diz respeito à acessibilidade, Sasaki (2009, citado por Buiatti, 2013) a descreve em seis dimensões, a partir do que versam as legislações sobre o acesso relacionado ao paradigma da inclusão. Assim, para que um sistema seja considerado acessível é necessário que todas as barreiras sejam eliminadas em todas as dimensões da acessibilidade, quais sejam: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

A dimensão arquitetônica é a ausência de barreiras físicas, se refere à acessibilidade dos espaços físicos, tais como escola, trabalho, praça, ruas, banheiros, shoppings etc. Espaços físicos são acessíveis quando possuem, por exemplo: rampas, corrimões, portas largas, banheiros adequados, sinalização, mesas e equipamentos adequados, de acordo com Buiatti (2013). Foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos ao afirmar que “Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção” que provocou o início do combate às barreiras arquitetônicas, segundo Sasaki (2009).

A dimensão comunicacional é a ausência de barreiras na comunicação entre pessoas (Sasaki, 2009), é a colocação de sinalização adequada em todos os locais para todas as pessoas, incluindo as pessoas cegas, com baixa visão e surdas. Em relação à acessibilidade comunicacional no âmbito escolar é necessário, de acordo com o art. 4º do Decreto nº 7.611/11, que sejam

produzidos e distribuídos recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem e isso inclui materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, computadores com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outros recursos técnicos que possibilitam o acesso ao currículo. (Buiatti, 2013, p. 106).

Também é exemplo de acessibilidade comunicacional o

uso de letras ampliadas para pessoas com baixa visão, a permissão para o uso de computadores em sala de aula para alunos com restrições motoras nas mãos; e a utilização de desenhos, fotos e figuras para facilitar a comunicação para alunos que tenham estilo visual de aprendizagem. (Sasaki, 2009, p. 3).

A dimensão metodológica é a ausência de barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc. Para Buiatti (2013), no campo da educação a acessibilidade metodológica é a substituição das formas tradicionais de ensino por uma nova concepção de ensino para romper o conservadorismo da escola que espera que todos/as os/as alunos/as sigam o mesmo padrão de aprendizagem e de comportamento. A escola, portanto, para garantir a acessibilidade metodológica precisa refletir sobre os padrões de escolarização para todos/as, e isso exige a mudança do paradigma da exclusão e a discussão, por exemplo, de temas como: preconceito, acessibilidade e flexibilidade curricular, convivência com as diferenças, dentre outros.

A dimensão instrumental é a ausência de barreiras nos instrumentos, ferramentas e utensílios e, no âmbito da educação, de acordo com Sasaki (2009) se refere à possibilidade de o/a aluno/a utilizar lápis, caneta, régua e os demais instrumentos de escrita da forma como for melhor para ele/a e não do modo como muitas vezes é imposto pela escola, além de poder utilizar gavetas, prateleiras, computadores, ter acesso a livros em braile, que devem ser disponibilizados pelas bibliotecas e a materiais impressos em braile. As tecnologias assistivas, tecnologias digitais, o uso de programas, de mesas e de acessórios para os diversos tipos de limitações, de acordo com Buiatti (2013), fazem parte dos recursos para a garantia da acessibilidade instrumental. É importante ressaltar que, no que diz respeito a essa dimensão da acessibilidade, cada tipo de deficiência precisa de um determinado tipo de adaptação para que se tenha a acessibilidade instrumental garantida.

A dimensão programática, para Sasaki (2009), é a ausência de barreiras invisíveis nas políticas públicas, legislações e normas e no campo da educação para ser garantida a acessibilidade programática é necessário rever programas, regulamentos, portarias e normas

da escola/universidade com a finalidade de excluir em definitivo as barreiras invisíveis que esses documentos possuem que impedem ou dificultam a plena participação de todos/as os/as alunos/as. De acordo com Buiatti (2013) toda legislação referente à acessibilidade, se fosse realmente colocada em prática, levaria à inclusão de todas as pessoas em todos os ambientes de lazer, de trabalho e educacional.

E, por último, temos a dimensão atitudinal, que se refere à ausência de preconceitos, de estereótipos, de estigmas e de discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência (Sasaki, 2009). Para Buiatti (2013) essa dimensão se refere à atitude de uma pessoa sem deficiência em relação à outra pessoa com deficiência, se refere à consideração que a pessoa sem deficiência tem em relação à capacidade das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. É preciso que a sociedade, como um todo, seja educada, sensibilizada e conscientizada sobre as deficiências, sobre os estereótipos e sobre a importância da convivência com as pessoas com deficiência para que os comportamentos discriminatórios sejam eliminados. De acordo com Sasaki (2009), “um ambiente escolar (familiar, comunitário) que não seja preconceituoso melhora a autoestima dos alunos e contribui para que eles realmente aprendam em menos tempo e com mais alegria, mais motivação, mais cooperação, mais amizade e mais felicidade” (p. 6).

A Portaria nº 3.284/03 preconiza que para as instituições de ensino superior terem autorização, reconhecimento, credenciamento e renovação de seus cursos junto ao Ministério da Educação devem comprovar o atendimento aos requisitos de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental e programática para alunos com deficiência. De acordo com Rossetto e Iacono (2022) as duas décadas do século XXI foram marcadas pelo processo de inclusão dos/as alunos/as com deficiência na Educação Superior, mesmo que ainda em seu estágio inicial. A luta pela inclusão dos/as alunos/as com deficiência da educação infantil à Educação Superior, nas três esferas governamentais – municipal, estadual e federal – tem sido constante, tanto por meio da legislação, como também enquanto resultado de discussões, debates e práticas inclusivas construídas ao longo da história e das ações dos movimentos sociais e de instituições de/e para pessoas com deficiência.

A Universidade, como instituição educativa, de acordo com Rambo (2011), é responsável por promover o acesso ao conhecimento de forma crítica e científica. Ao abordar

o Ensino Superior em uma entrevista, Saviani afirma que “a formação de nível superior está voltada para as profissões que exigem a fundamentação científica. É por isso que as universidades estão sendo definidas como o lugar de desenvolvimento da filosofia, das ciências, das letras e das artes” (Matos & Barroco, 2015, p. 615). Assim, considerando essa formação profissional que também se refere à formação de cidadãos, para Glat e Pletsch (2004 citado por Rambo, 2011) a Universidade tem um papel importante na concretização da política de inclusão de alunos/as com deficiência. Os três pilares da universidade, quais sejam ensino, pesquisa e extensão, têm um compromisso social e assim podem auxiliar no processo inclusivo.

Estes três pilares da Universidade precisam ser guiados pelos quatro princípios basilares da inclusão, que são: democratização, universalização, flexibilização e acessibilidade. Para Silva (2012), pensar a universalização da inclusão na Educação Superior é um paradoxo, pois para entrar neste nível de ensino a/o estudante precisa passar por um processo seletivo de ingresso preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), e este já é o primeiro fator que dificulta a universalização deste nível de ensino, ainda mais para a entrada em uma universidade pública na qual ainda permanece a meritocracia e o acesso aos grupos privilegiados da sociedade. Mas o que tem contribuído, mesmo que minimamente, para assegurar a universalização do Ensino Superior público para as minorias são as ações afirmativas.

De acordo com Silva (2012), as ações afirmativas estão comprometidas com o atendimento às diferenças em todos os âmbitos: biológico, étnico e social, englobando as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas alguns grupos conservadores defendem que estas ações são desnecessárias levando até o grupo que depende desta política a se posicionar contra a implantação desta.

Diante deste cenário, Silva (2012) conclui que não há evidências de que a Educação Superior do Brasil tenha uma política de universalização e nem que tenha uma perspectiva para isso acontecer e defende que o governo, ao ampliar a Educação Superior com a criação de cursos tecnológicos, está tendo uma política discriminatória e novamente reproduzindo os interesses da classe dominante.

Essa “universalização” leva ao questionamento de outro princípio basilar da inclusão, o da democratização das condições de acesso. Quais são as condições e formas de participação da comunidade em geral na discussão dessas políticas de acesso? Se a camada da população que precisa participar dessa discussão não possui esse acesso e essa discussão é feita por acadêmicos que fazem parte dos grupos socioeconomicamente privilegiados,

não se evidenciam o direito de voz e voto do público ao qual a ação política se destina, reproduz-se uma prática discursiva, na qual o grupo privilegiado pensa ações para atender ao grupo que reclama por espaço, ora nestas condições, quem fala pelo outro acaba controlando a forma de pensar desse outro. (Skliar, 2003 citado por Silva, 2012, p. 26).

Dessa forma, Silva (2012) entende que as ideias defendidas pelos grupos minoritários não são nem autorizadas nem validadas, mas cria-se um imaginário coletivo de que estas são legítimas e que esses grupos estão sendo atendidos em sua diversidade, desvinculando-os de sua prática social e política. Entretanto, o discurso da diversidade tem enfraquecido a luta das classes desprivilegiadas, uma vez que suas bandeiras foram ressignificadas e perderam o sentido, pois lutar pelo quê se o direito já foi atendido?

Assim, a universalização e a democratização das oportunidades precisam ser pensadas de forma real, compreendendo verdadeiramente as diferenças, pois só assim será possível acreditar que as pessoas com deficiência têm potencial e capacidade de aprender e produzir conhecimentos, só assim será possível admitir a existência do princípio da universalização.

O terceiro princípio basilar da inclusão é a flexibilização das condições de acesso e das condições de permanência na Educação Superior. No entanto, ainda há preconceitos quanto a esse princípio, pois existem os grupos ainda ligados ao movimento histórico de integração educacional, que argumentam que flexibilizar leva à perda da qualidade, pois condicionam a presença do sujeito na universidade/ensino superior às condições que este apresenta, transferindo para o indivíduo as responsabilidades por possuir todos os requisitos

e conhecimentos que este grupo considera importante para o acesso e a permanência na universidade. Porém, isto é o oposto do movimento da inclusão, que considera que as universidades são responsáveis por estarem preparadas ou por se prepararem para receber e atender de forma adequada a esse público. É da instituição a responsabilidade e não da pessoa, mas as universidades não podem esperar condições ideais para receber as pessoas com deficiência, isso deve acontecer ao mesmo tempo, enquanto as pessoas com deficiência acessam as universidades, estas se preparam e aprendem ao longo do processo para deixar de atender somente aos grupos privilegiados e passar a atender todos.

A flexibilização depende de mudança conceitual e atitudinal, depende da criação de uma política institucional de acessibilidade arquitetônica, atitudinal e conceitual de todos os envolvidos no processo educacional dentro da instituição.

Para Silva (2012) o acesso tem sido possível, mas a permanência de muitos grupos dentro da universidade ainda é difícil porque esses grupos não conseguem se ver nas práticas e teorias apresentadas e estudadas, pois seus valores sociais e culturais não estão nesse ambiente. A instituição precisa se perguntar se o/a aluno/a com deficiência se vê contemplado/a nas práticas curriculares e na vida cotidiana deste espaço. Assim, flexibilizar o currículo significa aumentar as possibilidades e experimentar novas formas de organização e desenvolvimento do processo educacional e não o simplificar, como muitos pensam. Portanto, a flexibilização envolve as condições de acesso, mas principalmente, envolve amplas modificações no processo de ensino e aprendizagem, bem como na formação continuada de professores/as e técnicos/as.

E assim também é para a acessibilidade, outro princípio basilar da inclusão,

tornar acessível não é apenas criar condições de acesso, mas é garantir que o conjunto de situações vividas nas instituições de educação superior relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão sejam possíveis a todos. Neste caso, há que se garantir as condições de comunicação e de mobilidade, há que se provocar modificação atitudinal e conceitual. (Silva, 2012, p. 28).

A acessibilidade, em todas as suas dimensões, deve ser pensada para todos/as, pois uma pessoa sem deficiência pode ter um momento específico em que necessitará de condições apropriadas de mobilidade. Com relação às modificações atitudinais e conceituais, ligadas à formação das pessoas, Pinheiro entende que é mais difícil “vencer as barreiras dos preconceitos, que são derivados de uma falta e/ou pouca reflexão da realidade, sendo, portanto, produtos históricos, culturais e sociais que se apresentam e se concretizam por meio dos julgamentos realizados por um preconceituoso” (2010 citado por Silva, 2012, p. 29).

As mudanças de atitudes e de conceitos acontecem quando o indivíduo tem acesso à informação e se permite passar por uma mudança conceitual, sendo assim, a flexibilização curricular e a acessibilidade são princípios aliados.

Se não houver a introdução nos currículos de situações que apresentem uma discussão sobre as diferenças, a discriminação e o preconceito, sobre as diferentes formas de experimentar a condição humana, promovendo uma modificação conceitual, a concretização da inclusão continuará sendo distanciada do cenário da educação superior e mesmo da educação básica, pois os profissionais que lá atuam são formados nesses cursos. O conhecimento é um aliado de qualquer processo que prime pela modificação da realidade. (Silva, 2012, p. 29).

Ainda sobre os princípios basilares da inclusão é preciso ressaltar que flexibilização curricular não é pura e simplesmente adaptação curricular, como muitos pensam e utilizam como sinônimos. Fazer adaptação é fazer um ajuste ao longo do processo, mas a flexibilização curricular e a acessibilidade precisam estar presentes desde o início do processo, na elaboração e no acompanhamento e avaliação dos Projetos Pedagógicos dos cursos das instituições de ensino. Com a flexibilização e a acessibilidade, os currículos demonstram seu compromisso político com todos os públicos da instituição. Portanto, pensar uma educação inclusiva é tarefa da instituição, que deve ter uma política inclusiva, preocupada com todos os princípios basilares da inclusão. No entanto, de acordo com Ferrari e Sekkel (2007), em 2006 eram escassas as pesquisas e a implantação de políticas para a

inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior; naquele ano apenas 10% dos valores destinados à inclusão foram utilizados para a inclusão de pessoas com deficiência. Naquela época foram realizados alguns programas isolados, como o Programa USP Legal que tinha o objetivo de orientar os docentes sobre os alunos com deficiência para subsidiar ações dos professores e da comunidade universitária para atendimento das necessidades dos alunos com deficiências físicas e/ou sensoriais.

As autoras consideram esses programas necessários para contribuir com a legitimação de novas práticas educacionais e concordam que os objetivos, o currículo e meios de avaliação da Educação Superior devem passar por uma reformulação que atenda aos princípios da educação inclusiva. Assim como nos níveis educacionais anteriores, a Educação Superior deve debater e repensar seus pressupostos com a finalidade de se tornar inclusivo, refletindo sobre a flexibilização do currículo, a necessidade ou não do especialista junto ao aluno com deficiência, mudança no formato de aplicação das provas de acordo com a necessidade de cada aluno com deficiência, dentre outras questões pertinentes à inclusão do/a estudante com deficiência neste nível de ensino (Ferrari & Sekkel, 2007).

O índice de alunas/os com deficiência na universidade aumenta com o ingresso destas/es; no entanto, muitas vezes estes/as são apenas dados estatísticos de ingresso, pois não recebem o atendimento necessário e ficam retidos/as em algum período do curso, podendo até desistir dele, de acordo com Ferrari e Sekkel (2007). Ainda para essas autoras, muitas vezes o ingresso na universidade de estudantes público-alvo da educação especial não ocorre de modo explícito, pois as/os professoras/es podem não ser comunicadas/os pela coordenação em caso de ingresso de estudante com deficiência, ou ainda o/a aluno/a pode não ter conhecimento da sua necessidade educacional especial, levando algum tempo do curso para compreender que necessita de outros recursos em seu processo de aprendizagem.

Para Ferrari e Sekkel (2007) a educação inclusiva requer participação coletiva na decisão das questões institucionais e de sala de aula, bem como sobre a flexibilização curricular e a utilização de recursos institucionais, humanos e materiais. Além disso,

a possibilidade de o professor poder contar com o apoio dos colegas e de outros profissionais, de repensar a estratégia de aula, de rever o plano de ensino e de contar com a participação dos alunos e sua contribuição na resolução das questões específicas que se apresentarem é de importância fundamental numa proposta educacional voltada para a inclusão (Ferrari & Sekkel, 2007, p. 644).

É importante que os/as professores/as tenham apoio institucional para realizar as mudanças e flexibilizações necessárias para atender o/a aluno/a com deficiência, por isso, os objetivos da IES juntamente com os objetivos do curso devem estar explicitamente evidenciados para todos os envolvidos. Muitas vezes, ao ampliarem o número de alunos/as matriculados/as, as IES ampliam também o fracasso escolar com constantes retenções e até abandono do curso. Se a IES se omite quanto aos seus objetivos e à elegibilidade de seus alunos, os/as professores/as enfrentam situações concretas no relacionamento com o/a aluno/a em sala de aula, numa relação individualizada, sem suporte para a tomada de decisões sobre este/a. Para Ferrari e Sekkel (2007), se o/a discente teve seu ingresso legítimo pelo exame vestibular, é seu direito ter condições de permanência e de conclusão do curso, e é dever da IES e do curso considerar e amparar as dificuldades deste/a estudante.

A reação do/a professor/a, ao encontrar um/a estudante com deficiência em sua sala de aula, está diretamente ligada ao suporte que ele encontra ou não na instituição, por isso para que a educação inclusiva aconteça de fato, é necessário que todos/as os integrantes da instituição consigam oferecer um espaço de acolhimento para os/as alunos/as e de transformação para todos os envolvidos no processo.

Para Rossetto e Iacono (2022) a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior vai além do acesso a este nível de ensino, e deve estar pautada na consideração às diferenças, com formas adequadas para atendimento deste público, tanto no processo de ensino e aprendizagem, quanto na oferta de oportunidades iguais a todos os alunos, como na preocupação com os aspectos pedagógicos, no que diz respeito à permanência no curso superior, no aproveitamento do curso e na conclusão deste. Os envolvidos no processo educativo do/a estudante com deficiência no Ensino Superior precisam encontrar maneiras de minimizar os obstáculos e as barreiras que surgem no processo de ensino-aprendizagem.

A educação inclusiva tem como fundamento a igualdade, no sentido de valorização das diferenças, e a equidade, que visa a garantia do direito da pessoa com deficiência, primando pela justiça em qualquer situação. “Neste caso, está se falando do direito de apropriação do conhecimento científico ensinado nos diferentes cursos da universidade” (Rossetto & Iacono, 2022, p. 141).

O direito à educação, em todos os níveis e também no nível superior, pode ser definido pela ênfase nos princípios de democratização da educação, representando um marco muito importante na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, determinando o princípio da igualdade perante a lei, definindo direitos e deveres para todos (Rossetto & Iacono, 2022). De acordo com Rossetto e Iacono (2022), o princípio da equidade deveria fundamentar todas as legislações e documentos oficiais, nacionais e internacionais que reafirmam a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, compreendendo que a concretização da justa igualdade é possível com políticas públicas estabelecidas pelo Estado, que deve assegurar e implementar essas políticas em todas as modalidades de ensino para garantia de uma educação inclusiva.

Passaremos agora a um breve histórico das legislações sobre educação inclusiva em todos os níveis, para posteriormente falarmos sobre a efetivação da educação inclusiva na Educação Superior.

4.1) Breve Histórico das Legislações sobre Educação Inclusiva

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, afirmou que “toda pessoa tem direito à educação” (1948, p. 6). Em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, baseada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, traz, em sua pauta, a preocupação com os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, e a necessidade de promover mudanças nos sistemas de ensino para que todos tenham acesso à educação e que esta seja de qualidade (Brasil, 2013).

Para garantir amplo acesso à educação de qualidade, a supracitada Conferência define que os países devem: elaborar e implementar ações voltadas para a universalização do acesso

à escola nos três níveis de ensino: fundamental, médio e superior; garantir a oferta da educação infantil na rede pública de ensino; estruturar o atendimento às demandas de alfabetização e da modalidade de educação de jovens e adultos; e construir uma gestão democrática na escola (Declaração de Jomtien, 1990).

Em 1994 a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação – realizou a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, levando ao aprofundamento da discussão sobre a educação para pessoas com deficiência e à problematização dos principais aspectos que impediam que a escola fosse acessível para todos. Do resultado desta Conferência Mundial foi publicada a Declaração de Salamanca (1994) sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) toda criança tem direito fundamental à educação, com oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, por isso todos os sistemas e programas educacionais precisam considerar essa diversidade de características e necessidades. O acesso à escola regular precisa ser garantido para todas as crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais e, ainda, é responsabilidade das escolas regulares ter uma política inclusiva que combata atitudes discriminatórias, visando a criação de comunidades acolhedoras, a construção de uma sociedade inclusiva e o alcance da educação para todos/as. A escola comum necessita ser espaço para todas as crianças: com ou sem deficiência, crianças com altas habilidades (na terminologia atual), que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Brasil, 1997 citado por Brasil, 2013).

Na contramão de todas as conferências e publicações mundiais sobre a educação inclusiva daquela época, o Brasil publica, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial que preconiza uma educação integracionista, focada no modelo clínico de deficiência, que considera que características físicas, intelectuais ou sensoriais incapacitam e se tornam um impedimento para a inclusão educacional e social de crianças, adolescentes e pessoas de qualquer faixa etária.

Assim, a Política Nacional de Educação Especial define, naquele momento, modalidades de atendimento educacional especial baseadas no modelo integracionista: escolas e classes especiais, classe hospitalar e em sala de recursos, ensino itinerante, oficinas pedagógicas, estimulação essencial e, por último, classes comuns, mas com uma ressalva; serão matriculados nas classes comuns os “portadores de necessidades especiais que possuírem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994, p. 19 citado por Brasil, 2013).

Essa Política conserva o modelo de organização e classificação de estudantes, estabelecendo o antagonismo entre o discurso inovador de inclusão que estava acontecendo em nível mundial e o conservadorismo brasileiro que não ressignifica o papel da escola comum e mantém os/as alunos/as com deficiência segregados nas escolas especiais (Brasil, 2013). Como não houve investimento para a efetivação da inclusão escolar nas escolas comuns, teve início o discurso de resistência à inclusão devido à falta de condições pedagógicas e de infraestrutura da escola, levando à continuidade de práticas que justificavam a segregação em razão da deficiência.

Com a Educação Superior não foi diferente, pois de acordo com Feitosa e Carvalho (2018), a preocupação com a inclusão da pessoa com deficiência neste nível de ensino é recente, em vista da história de exclusão desta população no Brasil. O primeiro documento direcionado ao atendimento educacional especializado na Educação Superior foi o Aviso Curricular nº 277, enviado aos reitores das universidades em maio de 1996, que trazia o seguinte texto inicial:

Magnífico Reitor,

A execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais possibilita que venham a alcançar níveis cada vez mais elevados do seu desenvolvimento acadêmico. É importante, por isto, registrar o esforço que as Instituições de Ensino Superior – IES empreendem no sentido de adequar-se, estruturalmente, para criar condições próprias, de forma a possibilitar o acesso desses alunos ao 3º grau (Brasil/MEC-GM, 1996, p. 1).

O documento é composto por orientações para as instituições se adequarem ao processo de acesso e inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior e relaciona os procedimentos necessários para o atendimento das pessoas com deficiência nos processos seletivos e para a disponibilização de materiais pedagógicos adaptados. Segundo Feitosa e Carvalho (2018, p. 439), “dentre as diretrizes, o documento identifica a necessidade de profissionais preparados e de adaptações físicas e flexibilidade pedagógica que garantam acesso, permanência e sucesso do ‘aluno com deficiência’ no Ensino Superior”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, e a Resolução 02/2001 do Conselho Nacional de Educação mantiveram a ambiguidade no que diz respeito à organização da educação especial e da escola comum no contexto inclusivo, pois orientaram, ao mesmo tempo, a matrícula de estudantes público alvo da educação especial nas escolas comuns da rede regular de ensino e continuaram com a possibilidade do atendimento educacional especializado em classes separadas (Brasil, 2013).

Para Feitosa e Carvalho (2018), em relação à Educação Superior, a LDB avança em alguns quesitos, mas mantém algumas questões em aberto, por exemplo, ao não definir como deverá ocorrer o processo de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, e não aprofundar sobre a obrigatoriedade dos sistemas de ensino de criar espaços de inclusão para estas pessoas.

O MEC, por meio da Portaria nº 1.679 de 1999, define os requisitos de acessibilidade que precisam estar presentes nos instrumentos de avaliação dos cursos de nível superior, a fim de garantir condições básicas de acesso e permanência na Educação Superior. De acordo com Feitosa e Carvalho (2018) a portaria define que as instituições de Ensino Superior deverão disponibilizar:

textos ampliados, profissionais preparados, adaptações de espaço físico e flexibilidade pedagógica que garantam acesso, permanência e sucesso do aluno com deficiência, recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida; utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas orais

e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOS VOX adaptado ao computador; colocação de intérprete no caso de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos; utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores; ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato.” (Brasil/MEC, 1999 citado por Feitosa & Carvalho, 2018, p. 440).

Em 18 de fevereiro de 2002 é publicada a Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº 1, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica. Segundo Feitosa e Carvalho (2018), esta Resolução determina que as instituições de Ensino Superior passem a se preocupar com a diversidade, englobando conhecimentos sobre as especificidades das/os alunas/os com “necessidades educacionais especiais”⁶, inserindo estes itens em seu currículo para a formação docente. Em 2002 a Lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e determina que as instituições de ensino garantam formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão é sancionada e, ainda, a Portaria 2.678/2002, que aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Estas legislações passam a integrar o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, do Ministério da Educação, em 2003.

De acordo com Feitosa e Carvalho (2018) o Programa Educação Inclusiva tinha como objetivo apoiar a formação de gestores/as e educadores/as voltados para o atendimento educacional especializado com vistas à garantia da acessibilidade dos alunos com deficiência, com a finalidade de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos.

Na primeira década dos anos 2000 seguem as publicações de portarias, leis e decretos sobre a educação inclusiva, tais como a Portaria nº 3.284/2003 que institui o Referencial de Qualidade para o Ensino Superior; o Referencial de Qualidade da Educação Superior à Distância, em 2007, que subsidia atos legais do poder público referente à regulação,

⁶ Termo mantido nesta dissertação conforme foi utilizado no item II do §3º do Art. 6º da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

supervisão e avaliação do Ensino Superior que, para Feitosa e Carvalho (2018), foi um documento importante por reafirmar que a inclusão está além do acesso, apresentando recomendações em relação ao projeto arquitetônico e pedagógico e à permanência e apoio aos acadêmicos com deficiência.

Em 2008, o Governo Federal publica a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que, de acordo com Feitosa e Carvalho (2018), traz maiores informações sobre a permanência na Educação Superior, discorrendo sobre acessibilidade aos materiais didáticos, às novas tecnologias e às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Este documento também trata da formação do professor responsável pelo atendimento educacional especializado e define que o público da educação especial são as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em 6 de julho de 2015 é publicada a Lei nº 13.146 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de acordo com Rocha e Oliveira (2022) trouxe avanços e mudanças na forma como a pessoa com deficiência é vista e contribuiu para a construção de uma sociedade mais aberta a pensar sobre as diferenças e, ainda, apresentou a pessoa com deficiência a partir da independência, da autonomia e do respeito as suas escolhas, não mais reduzindo-a a uma questão clínica e patologizante. Para Viana (2018, citado por Rocha e Oliveira, 2022, p. 3) a LBI está em “consonância com uma visão moderna da pessoa com deficiência como sujeito dotado de dignidade e capaz de gerir o próprio destino”.

Diante de todas essas legislações e da importância de pensar a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, o Ministério da Educação cria, em 2005, o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, do qual trataremos no próximo item.

4.2) Programa INCLUIR

O aumento do acesso das crianças e adolescentes com deficiência à educação básica levou, gradativamente, ao aumento do acesso das pessoas com deficiência à Educação

Superior. Assim, o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior – surge para consolidar as políticas institucionais de acessibilidade e assegurar o direito de todos à educação. Este Programa é um projeto do Ministério da Educação, cujo objetivo é “orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (...) a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior” (Brasil, 2013, p. 1). Essa importante política pública foi criada em 2005, no Ministério da Educação, em uma parceria da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Segundo o Documento Orientador do Programa Incluir (Brasil, 2013), em 2003 havia 5.078 pessoas com deficiência matriculadas na educação superior, e este número subiu para 23.250 em 2011, um crescimento de 358%. No entanto, em 2011, 72% das matrículas de estudantes com deficiência eram em Instituições Privadas de Educação Superior. Estes números comprovavam uma transformação na educação brasileira, devido à mudança na concepção de uma educação integracionista para uma educação inclusiva, que compreende que a necessidade de inclusão vai além do acesso e que é preciso pensar na permanência e criar espaços nos quais o estudante com deficiência realmente possa participar.

Importante ressaltar que a integração era uma política pública, com início nos anos 1970, para atendimento da pessoa com deficiência, segundo Miranda (2003 citado por Buiatti, 2013). Naquele período as pessoas com deficiência passaram a frequentar a escola regular, desde que a escola avaliasse as limitações e concluísse que estas não eram incapacitantes para o aluno frequentar este espaço. Dessa forma, pessoas com deficiências leves frequentavam as classes especiais das escolas comuns, e as pessoas com deficiências graves frequentavam as escolas especiais. E, no final do século XX, de acordo com Buiatti (2013), o movimento de inclusão se fortaleceu, com a publicação de diversos documentos em contexto mundial. No movimento de integração não era necessário realizar mudanças na escola, mas o movimento de inclusão “demarcava a necessidade de reformulação curricular, formação de professores, sistema de avaliação e novas formas de compreender o processo de ensino e aprendizagem” (Buiatti, 2013, p. 61). Como escrevemos anteriormente, a inclusão tem como objetivo uma escola para todos, que satisfaça as necessidades dos alunos, oferecendo atendimento educacional especializado na escola regular.

O Documento Norteador do Programa Incluir defende que as pessoas com deficiência devem ter acesso à educação superior e, além disso, ter direito de participação na comunidade, oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional e acesso a todos os ambientes que desejar. Defende, ainda, que a deficiência não pode ser um limitador para a escolha da área profissional e para garantir todos estes direitos, a instituição de educação superior precisa oferecer aos/as alunos/as com deficiência serviços e recursos de acessibilidade que promovam sua plena participação (Brasil, 2013).

De acordo com esse Documento Orientador (Brasil, 2013), os seguintes recursos e serviços de acessibilidade têm que ser garantidos pelas instituições de Ensino Superior: tradutor e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais; guia intérprete; equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis. Ao ingressar na Educação Superior, o/a estudante com deficiência deve acionar a instituição, de acordo com a sua demanda específica, para garantir sua acessibilidade comunicacional e materiais pedagógicos adaptados às suas necessidades. Este também é um direito dos participantes nos processos seletivos e cabe à IES a implementação deste direito nas duas situações.

A IES é responsável por planejar e cumprir as metas de acessibilidade indicadas pela legislação em vigor e também por acompanhar as matrículas dos/as estudantes com deficiência na instituição, provendo condições de acesso e permanência a estes/as. A IES não pode cobrar nenhuma taxa do/a estudante ou de sua família para garantir estes direitos, pois o financiamento dos recursos de acessibilidade deve estar nos custos gerais da instituição. Cabe à IES:

estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência, contemplando a acessibilidade no plano de desenvolvimento da instituição, no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na

disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis. (Brasil, 2013, pp. 12-13).

No período de 2005 a 2011 as IFES apresentaram projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, que contemplaram as seguintes ações específicas de acessibilidade:

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

Em 2012, o MEC reestruturou o Programa, e todas as IFES passaram a ser contempladas com o aporte financeiro diretamente na matriz orçamentária das Instituições. Esta reestruturação teve como finalidade a institucionalização das ações de política de acessibilidade na Educação Superior, através dos Núcleos de Acessibilidade, que deveriam estar estruturados nos seguintes eixos:

a) Infraestrutura: projetos arquitetônicos e urbanísticos concebidos e implementados atendendo aos princípios do desenho universal, termo utilizado pelo Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que no item IX do art. 8º, o define como “concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável,

constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade” (Decreto nº 5.296, 2004, p. 6).

- b) Currículo, comunicação e informação: materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; equipamentos de tecnologia assistiva; serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras;
- c) Programas de extensão: garantir a participação de toda a comunidade nos projetos e ações de extensão, cujo compromisso é disseminar conceitos e práticas de acessibilidade, objetivando a construção de uma sociedade inclusiva;
- d) Programas de pesquisa: incentivar pesquisas básicas e aplicadas, nas diversas áreas do conhecimento, fundamentadas nos princípios da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana, que compreendam a condição de deficiência como característica individual.

Em 2013, o Programa foi reformulado, tendo como fundamentos os princípios e diretrizes da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205, define a educação como “direito de todos e dever do estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p.) e da Convenção das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas de 1996, um instrumento internacional de direitos humanos das Nações Unidas que tem como finalidade proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência.

Além desses dois importantes documentos, o Programa INCLUIR orientou-se pela Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, pelos seguintes Decretos do Governo Federal Brasileiro: nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, nº 5.773, de 9 de maio de 2006, nº 186, de 10 de julho de 2008, nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, nº 7.234 de 19 de julho de 2010 e nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, apresentados a seguir.

A Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, segundo Carvalho e Feitosa (2018), institui o Referencial de Qualidade para o Ensino Superior, dispondo sobre os requisitos de

acessibilidade para “pessoas portadoras de deficiência”⁷, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Importante ressaltar que o termo “pessoas portadoras de deficiência” foi utilizado inicialmente pela Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, quando estabelece “normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida” (Lei nº 10.098/2000, 2000, p. 2). No entanto, o termo “pessoas portadoras de deficiência” foi alterado pela Resolução Conade nº 1 de 15/10/2010 que passa a utilizar pessoas com deficiência.

O Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, aos idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, às gestantes, às lactantes, às pessoas com crianças de colo e aos obesos e, ainda, dispõe sobre a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Este Decreto, em seu artigo 24, determina que:

os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência⁸ ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (Decreto nº 5.296/2004, 2004, p. 7).

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e regulamenta o

⁷ Termo utilizado na referida Portaria.

⁸ Termo mantido por ser uma citação direta do Decreto nº 5.296/2004.

art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que decreta que “o Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação” (Lei 10.098, 2000). O Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

O Decreto Legislativo nº 186/2008 aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo; o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, ordena a publicação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 e assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

O Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que orienta a política de assistência estudantil das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e tem como objetivo geral “garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida” (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2007, p. 14). E, por fim, o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências e prevê no item VII do §2º do art. 5º: a estruturação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior. Em seu §5º do artigo 5º, define que “os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (Decreto nº 7.611, 2011).

O Programa Incluir também traz em seu fundamento a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008), que define Educação Especial como “modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, cuja função é disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional

especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2013, p. 8).

As Conferências Nacionais de Educação (CONEB/2008 e CONAE/2010) também influenciaram na reestruturação do Programa Incluir, visto que ratificaram a implementação de uma política de educação inclusiva, para garantir pleno acesso dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular, formação de profissionais da educação para a inclusão, fortalecimento da oferta do atendimento educacional especializado (AEE) e a implantação de salas de recursos multifuncionais, buscando garantir a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (Brasil, 2013).

Em 17 de novembro de 2011 o Decreto nº 7.612 foi promulgado, criando o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, denominado Plano Viver sem Limite. O artigo 1º deste Decreto define que sua finalidade é

promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. (Decreto nº 7.612, 2011, p. 12).

De acordo com o Decreto nº 7.612/2011, o Plano Viver Sem Limite deverá ser executado pela União em colaboração com Estados, Distrito Federal, Municípios e sociedade. Este Decreto considera que a pessoa com deficiência é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual, ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Decreto nº 7.612, 2011).

As diretrizes do Plano Viver sem Limite, no artigo 3º, preconizam:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo; II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado; III - ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional; IV - ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza; V - prevenção das causas de deficiência; VI - ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação; VII - ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e VIII - promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva. (Decreto 7.612/2011, p. 12 - 13).

O Plano Viver sem Limite foi dividido em quatro eixos de atuação: acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social e acessibilidade. O Programa Incluir está no âmbito do primeiro eixo de atuação do Programa Viver sem Limite: Acesso à Educação, através do qual ocorre o financiamento dos recursos orçamentários para execução das ações de acessibilidade.

A Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ambas do Ministério da Educação, são as responsáveis pela execução do Programa Incluir. Este Programa tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas universidades federais. Os Núcleos de Acessibilidade são os responsáveis por organizar as ações institucionais para inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, devendo eliminar barreiras pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais e informacionais, e também garantir o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade dentro das universidades federais (Brasil, 2013), do qual trataremos mais detalhadamente no próximo item.

4.3) Núcleo de Inclusão e Acessibilidade

O Programa Incluir, como vimos, tem como principal objetivo fomentar a criação e a implementação dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior. No entanto, é importante destacar que o Documento Orientador do Programa Incluir não traz orientações específicas quanto à equipe mínima necessária para a formação do núcleo, nem quanto à formação dos profissionais que comporão a equipe. Além disso, o documento não especifica qual deve ser a localização do núcleo de acessibilidade no organograma da instituição, ou seja, se este precisa estar ligado diretamente à reitoria ou a uma Pró-Reitoria específica; e também deixa a desejar em relação às responsabilidades do núcleo, uma vez que informa sobre elas de forma genérica, sem especificar de fato quais seriam as atribuições do núcleo em relação ao atendimento de estudantes com deficiência e ao trabalho com os/as docentes, coordenadores/as de cursos de graduação e de pós-graduação e diretores/as das unidades acadêmicas.

De acordo com Feitosa e Carvalho (2018), a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, foi o “primeiro documento que apontou a estruturação de Núcleos de Acessibilidade para o Ensino Superior como apoio técnico para o atendimento educacional especializado” (Feitosa & Carvalho, 2018, p. 442). Já o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, determina que “os Núcleos de Acessibilidade nas instituições federais de Ensino Superior têm o objetivo de eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (Decreto nº 7.611, 2011, p. 12).

De acordo com Ciantelli e Leite (2016), os Núcleos de Acessibilidades das IES de diferentes regiões do Brasil existem para dar suporte educacional e social para os estudantes com deficiência, visando a inclusão destes à vida acadêmica, por meio da eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e informacionais, e do cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade na infraestrutura, no currículo, na comunicação e na informação, e nos programas de extensão e de pesquisa.

Sobre as funções dos Núcleos de Acessibilidade e sua equipe, em uma pesquisa realizada com Núcleos de Acessibilidade de 17 IES, as autoras Ciantelli e Leite (2016) concluíram que os/as coordenadores/as deste setor possuem as seguintes responsabilidades:

acompanhar, coordenar e orientar os estudantes com deficiência das universidades; organizar a gestão do núcleo; gerenciar o repasse financeiro; orientar projetos de monitores/bolsistas; planejar ações de acessibilidade na universidade; realizar capacitação de professores e funcionários; articular parcerias; desenvolver atividades paraolímpicas; cadastrar estudantes com deficiência; acompanhar as atividades dos Intérpretes de Libras. (Ciantelli & Leite, 2016, p. 419).

Além destas, também é responsabilidade do/a coordenador/a, a realização de ações de acessibilidade em todas as dimensões e, ainda, o atendimento das diversas necessidades dos/as estudantes com deficiência matriculados/as na IES. Os Núcleos pesquisados por Ciantelli e Leite (2016) eram compostos pelos/as seguintes profissionais: intérpretes de Libras, pedagogos/as, psicólogos/as, fisioterapeutas e tradutores, bolsistas universitários e profissionais de outras áreas, em menor proporção.

Ainda para Ciantelli e Leite (2016) as ações de equipes multiprofissionais proporcionam um trabalho sob diferentes perspectivas; corroborando esta ideia, trazem a pesquisa de Ferreira (2007) na qual a autora descreve a importância da equipe multiprofissional, demonstrando que as ações realizadas entre a equipe do Núcleo, junto a um trabalho de mediação com os colegiados de curso e demais professores/as, têm sido eficazes “para o bem-estar físico e emocional dos estudantes acompanhados, bem como para a melhoria das condições indispensáveis à sua aprendizagem e formação profissional qualificada, desde o ingresso até o final da trajetória acadêmica” (Ferreira, 2007 citado por Ciantelli & Leite, 2016, p. 420).

É função primordial dos Núcleos de Acessibilidade a eliminação de barreiras e a promoção da acessibilidade em todos os âmbitos. Ciantelli e Leite (2016) encontraram em sua pesquisa algumas ações de acessibilidade arquitetônica realizadas pelos núcleos, tais

como construção de rampas, adequação dos prédios, instalação de elevadores, aquisição de equipamentos adaptados e instalação de mesas e cadeiras especiais, dentre outras. Sobre as dificuldades relacionadas às barreiras metodológicas, alguns Núcleos relataram a

realização de palestras, pesquisas de acessibilidade, apoio e orientação pedagógica a discentes, docentes e funcionários no atendimento à pessoa com deficiência, acompanhamento pedagógico e psicopedagógico ao estudante com deficiência, promoção de palestras e/ou minicursos sobre acessibilidade, monitoria e bolsa permanência, atendimento de saúde e apoio psicológico. (Ciantelli & Leite, 2016, p. 423).

No que diz respeito à acessibilidade comunicacional, os Núcleos destacaram o trabalho dos Tradutores e Intérpretes de Libras, que fazem atendimentos às aulas e eventos promovidos pela universidade; o auxílio dos/as monitores(as)/bolsistas prestado aos/às estudantes com deficiência, o trabalho do Guia-intérprete para atendimento dos alunos que necessitam e também, ações de formação e sensibilização da comunidade sobre as necessidades comunicacionais de pessoas com deficiência (surdez; surdocegueira).

Ainda de acordo com Ciantelli e Leite (2016), as barreiras programáticas estão contidas nas normas ou dispositivos institucionais e alguns Núcleos realizam as seguintes ações com a finalidade de removê-las: debates, rodas de conversa, fóruns de discussão etc., para conscientizar os envolvidos no processo acadêmico quanto aos direitos e deveres de todos, inclusive da pessoa com deficiência. Cinco Núcleos relataram que promovem estes espaços de discussão para reverem a política institucional de acessibilidade da universidade, as normas técnicas, as políticas públicas e a legislação. Estes Núcleos informaram que as discussões levam à proposição de alterações no regimento interno da universidade, nos projetos político-pedagógicos e no plano de desenvolvimento institucional. Três Núcleos relataram a proposta de criação do Setor de Inclusão e Assuntos Comunitários, de uma

Comissão de Acessibilidade e a criação e implementação da Política Institucional de Acessibilidade da Universidade.

Os Núcleos também são responsáveis por garantir a acessibilidade instrumental, eliminando barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo, de trabalho, de lazer e de recreação, visando uma comunicação sem restrição, visto que isso refletirá na participação do/a estudante com deficiência em todos os âmbitos da educação superior. No entanto, de acordo com os Núcleos pesquisados por Ciantelli e Leite (2016), nem todas as universidades conseguem garantir a acessibilidade instrumental destes/as alunos/as, visto que muitos/as relataram que não são disponibilizados materiais em braile, atendimento de tradutores e intérpretes de Libras, mobiliário adaptado, provas ou materiais pedagógicos ampliados, legenda em filmes, dentre outros itens de adaptação.

Aos serem questionados por Ciantelli e Leite (2016) quanto à utilização de produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia que sejam adaptados ou que tenham sido projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, os/as participantes da pesquisa fizeram referência à adaptação e flexibilização curricular, flexibilidade na correção das provas, materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, biblioteca acessível, auxílio aos docentes na produção de materiais pedagógicos e acesso a diferentes recursos de tecnologias assistivas.

Os Núcleos de Acessibilidade têm uma atuação expressiva, no ambiente universitário, para a remoção de barreiras metodológicas que garantam o acesso e a permanência do/a estudante com deficiência na Educação Superior, orientando docentes quanto ao uso de métodos e recursos de ensino diferenciados para o atendimento de demandas específicas destes alunos/as. No entanto, de acordo com Chahini (2010 citado por Ciantelli & Leite, 2016) os/as professores/as da Educação Superior acreditam que não estão preparados/as para suprir as necessidades educacionais dos/as estudantes com deficiência, indicando a necessidade de revisão das metodologias utilizadas, a reorganização do tempo, do espaço físico, do plano de aula e de adaptação de materiais didáticos para suprir as necessidades específicas de cada aluno/a.

Esses relatos dos/as docentes indicam a importância da formação continuada para sua atuação e também a importância e a necessidade da equipe multiprofissional nos Núcleos de Acessibilidade, que deve ser formada por pedagogos/as, psicólogos/as, fonoaudiólogos/as, terapeutas ocupacionais, dentre outros profissionais, que estejam aptos a oferecer suporte educacional tanto para o/a docente como para o/a estudante com deficiência, de acordo com Ciantelli e Leite (2016).

Ciantelli e Leite (2016) destacam que é muito importante que os/as professores sejam informados/as com antecedência de que há um/a estudante com deficiência matriculado/a em sua disciplina e que esses/as recebam todas as informações necessárias sobre as necessidades educacionais deste/a estudante. Além disso, no processo de ensino-aprendizagem também é muito importante o trabalho do/a monitor(a)/tutor(a)/bolsista, que deve apoiar o/a professor/a, mas não o substituir, e também realizar um trabalho que garanta a autonomia do/a estudante.

Para Anache e Cavalcante (2018), as atividades dos Núcleos de Acessibilidade se tornam complexas devido às características individuais do/a estudante com deficiência e às particularidades dos cursos de graduação e pós-graduação, uma vez que as atividades do Núcleo devem ser articuladas coletivamente, mas também precisam ser específicas para cada área do conhecimento e estar previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional.

As autoras consideram imprescindível o investimento na formação dos/as profissionais que atendem aos/às alunos com deficiência, uma vez que

as necessidades educacionais específicas de cada estudante se manifestarão no encontro e confronto com as características do curso escolhido por ele. Isso exigirá que o desenho curricular contemple as possibilidades de adequações e diferenciações das propostas pedagógicas ofertadas no âmbito das universidades. (Anache & Cavalcante, 2018, p. 117).

Apresentada a Educação Inclusiva e a Educação Superior, a Legislação sobre a Educação Inclusiva no Ensino Superior, o Programa Incluir e o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade, bem como sua função, a seguir trazemos o percurso metodológico do presente estudo, que tem como objetivo principal identificar políticas, normativas e ações para inclusão das pessoas com deficiência praticadas pelos Núcleos das IFES de Minas Gerais e, como objetivos específicos: identificar os principais projetos e atendimentos executados pelos Núcleos para a garantia da permanência e da conclusão de cursos de estudantes com deficiência, e identificar a composição e a formação das equipes que trabalham nestes Núcleos e como se dá a atuação da/o Psicóloga/o Escolar para a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior.

5) Percurso Metodológico

Para falarmos sobre o percurso metodológico desta pesquisa é importante lembrar o motivo do interesse neste objeto de estudo. O setor que atende aos/às estudantes com deficiência na Universidade Federal de Uberlândia existe desde 2004; no entanto, só foi institucionalizado, passando a compor o organograma da Universidade em 2020, com a publicação da Resolução CONSUN nº 01/2020, tornando-se uma Divisão subordinada à Diretoria de Ensino, que por sua vez está subordinada à Pró-Reitoria de Graduação.

Diante da institucionalização do setor e da modificação da equipe de servidores que o compunha, e pelo fato de não haver regimento ou fluxogramas que regulamentassem as ações e serviços ofertados aos/às discentes, docentes e técnicos/as administrativos/as com deficiência, vimos a necessidade de investigar as políticas, normativas e ações para inclusão das pessoas com deficiência praticadas pelos Núcleos de Inclusão e Acessibilidade de outras Instituições Federais de Ensino Superior, com a finalidade de verificar o que pode ser melhorado ou implementado na UFU. Optamos, então, por uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como base de dados os documentos encontrados nos *sites* das Instituições Federais de Ensino Superior do estado de Minas Gerais.

Consideramos que neste momento é importante retomar o conceito e os objetivos da pesquisa qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que esta possui cinco características principais, mas ressaltam que não é necessário que uma pesquisa contemple as cinco para ser definida como qualitativa:

1. Sua fonte de dados é o ambiente em que ocorre o fenômeno pesquisado, tornando o/a pesquisador/a seu principal instrumento, pois esta/e se introduz no meio que está sendo investigado, construindo seus dados, isto é, o material empírico a partir do objetivo principal do estudo. O/A pesquisador/a revisa o material registrado e seu entendimento acerca deste material torna-se o instrumento chave de análise.

2. Ela é sempre descritiva, ou seja, os dados são palavras ou imagens, mas nunca números, podendo ser: transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, documentos, documentos pessoais, dentre outros registros oficiais. “A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a

disseminação dos resultados” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49). Na pesquisa qualitativa o/a pesquisador/a deve examinar tudo com a ideia de que nada é trivial, tudo pode ser uma pista para uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo. Além disto, é importante ressaltar, que não basta descrever, mas imprescindível compreender o material empírico elaboração durante a pesquisa.

3. As/Os pesquisadoras/es se interessam mais pelo processo do que pelo resultado ou produto da investigação.

4. As/Os pesquisadoras/es qualitativas/os tendem a analisar os dados de forma indutiva; o/a pesquisador/a direciona a elaboração da teoria sobre seu objeto de estudo somente após o levantamento dos dados e a observação dos sujeitos que estão sendo pesquisados. É durante o estudo que o pesquisador qualitativo faz o levantamento das questões relevantes ao tema, e não presume saber no início da pesquisa quais são as questões importantes.

5. Para a pesquisa qualitativa o significado tem importância vital; neste tipo de pesquisa as/os pesquisadoras/es se interessam no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, para apreender as diferentes perspectivas dos sujeitos.

Como visto anteriormente, na segunda característica definida por Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa pode ter documentos como fonte de dados. Para Caulley (1981 citado por Lüdke e André, 1986, p. 38), a “análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”, e os documentos são uma fonte de evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador e fornecem informações importantes sobre o contexto em que surgiram.

Para Sá-Silva et al. (2009) o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e impressos, pois ele pode ser escrito e/ou não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias e pôsteres. Corroborando este pensamento, Sá-Silva apresenta a definição de Appolinário que define documento como “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros” (Appolinário, 2009 citado por Sá-Silva, 2009, p. 8).

De acordo com Lüdke e André (1986) a escolha dos documentos para análise não ocorre de forma aleatória, devendo haver propósitos, ideias ou hipóteses direcionando esta escolha. Dito isto, o que norteou a escolha dos documentos para esta pesquisa foi o seu objetivo principal que é identificar as políticas, normativas e ações para inclusão das pessoas com deficiência praticadas pelos Núcleos das IFES mineiras. Sendo assim, o levantamento dos dados foi realizado por meio do acesso aos *sites* dos Núcleos de Inclusão e Acessibilidade de todas as 11 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Estado de Minas Gerais, a saber: Universidade Federal de Alfenas (Unifal), Universidade Federal de Itajubá (Unifei), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Lavras (Ufla), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

O acesso aos *sites* para levantamento dos dados foi realizado no período de fevereiro a maio de 2022. E para efetuar a pesquisa nos *sites* construímos uma planilha no Excel com a finalidade de catalogar os dados levantados, com as seguintes colunas:

1. Nome da IFES
2. Sigla da IFES
3. *Link* do *site* do setor responsável pelo atendimento de estudantes com deficiência
4. Nome do Setor
5. Localização do setor no organograma da IFES
6. Equipe que compõe o setor
7. Serviços ofertados pelo setor
8. Tipos de Atendimento
9. Projetos e Ações
10. Políticas e Normativas da IFES
11. Informações
12. Observações.

Iniciamos a pesquisa nos *sites* da IFES por ordem alfabética e, além de preencher a planilha fizemos um documento no *Word* descrevendo o que compunha e as informações que estavam disponíveis no *site*. Além disto, também compreendemos que era relevante detalhar o caminho para chegar ao *site* do setor, pois conforme Spink et al. (2014) “uma das medidas muito simples para dar visibilidade aos documentos eletrônicos de portais e *sites* é calcular quantos ‘cliques’ são necessários para chegar à página relevante, onde a informação desejada está registrada – tudo isso antes de buscar analisar a informação apresentada” (Spink et al., 2014. p. 215), por isso entendemos que era necessário também analisar a facilidade ou a dificuldade para encontrar os respectivos *sites* dos setores.

Retomando a estratégia de busca dos documentos, fizemos a planilha em Excel, um documento no *Word* com as informações e conteúdo do site e uma pasta para cada IFES com a finalidade de arquivar todos os documentos que estavam disponíveis para *download* no *site*.⁹

A partir do levantamento dos dados, procedemos a uma leitura cuidadosa de todas as principais informações encontradas nos 11 *sites* das IFES e organizadas na planilha do Excel e, com inspiração em Bardin (1977), elaboramos dois eixos de análise, por considerarmos que estes contemplam, de modo sintético, mas também articulado, os objetivos geral e específicos da presente pesquisa: 1 – *O que os Núcleos oferecem aos/às estudantes com deficiência* e 2 – *Formação e Composição da equipe e onde está a/o Psicóloga/o Escolar?* A seguir, detalharemos ambos os eixos, apresentando-os nas seções 6 e 7, respectivamente.

⁹ Como inicialmente havia a previsão de realização de entrevistas com componentes dos Núcleos de Inclusão, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia – CAAE no 5.143.899; porém, dada a extensão e a relevância do material encontrado no levantamento realizado nos *sites* das 11 IFES, no Exame de Qualificação as professoras da banca consideraram que as entrevistas não seriam necessárias.

6) O que os Núcleos de Acessibilidade oferecem aos/às estudantes com deficiência

O Documento Orientador do Programa Incluir (Brasil, 2013) define os objetivos do Núcleo de Acessibilidade, mas não define quais devem ser suas atividades básicas, e isso faz com que cada Núcleo trabalhe de acordo com o que compreende ser inclusão; portanto, fazer esta análise dos serviços, ações e projetos ofertados nos permitirá verificar quais serviços são ofertados pelas instituições, e os diferentes tipos de serviços e projetos que trabalham para a permanência e o êxito na conclusão do curso pelos/as estudante com deficiência.

Ainda de acordo com o Documento Orientador do Programa Incluir (Brasil, 2013), os seguintes recursos e serviços de acessibilidade devem ser garantidos pelas instituições de Educação Superior: Tradutor e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais; guia intérprete; equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis.

Diante disso, nossa pesquisa nos sites dos Núcleos de Acessibilidade realizada entre fevereiro e maio de 2022 objetivou verificar se estes recursos e serviços de acessibilidade estão sendo ofertados e, se além deles, há outros tipos de serviços e atendimentos em andamento. Portanto, discutiremos agora sobre os dados encontrados nos sites das instituições, inicialmente apresentando as informações, para posteriormente analisá-las.

6.1) Informações encontradas nos sites das Universidades

- **Universidade Federal de Alfenas (Unifal)**

A Universidade Federal de Alfenas (Unifal) instituiu e regulamentou o Programa de Apoio à Inclusão do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis por meio da Resolução nº 33/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). O Art. 1º da resolução define que “o Programa de Apoio a Inclusão tem como objetivo oferecer apoio ao(a) discente com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista –TEA da UNIFAL-MG, por meio da atuação de monitoras(es) que o(a) auxiliarão nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, de forma a contribuir para o alcance do desenvolvimento máximo de seus talentos e habilidades físicas, intelectuais e sociais,

segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”. E, em seu art. 6º a resolução define que

Poderá atuar como discente de apoio qualquer graduando devidamente matriculado nos cursos presenciais da UNIFAL-MG, mediante comprovação de disponibilidade de horas semanais para o desempenho das atividades em atendimento as necessidades do discente com deficiência/TEA conforme especificado em edital. Parágrafo único. A atuação do discente de apoio poderá ser voluntária ou remunerada mediante pagamento de uma bolsa, conforme especificado em edital. (Unifal, 2022).

Na pesquisa realizada no período de fevereiro a maio de 2022 encontramos no *site* do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade Federal de Alfenas apenas o Edital nº 3/2017 referente ao processo seletivo para o Programa de Apoio à Inclusão – PAI. O edital possuía vagas para os *campi* de Alfenas, Poços de Caldas e Varginha, e contemplava 6 vagas com carga horária de 15 horas semanais e 6 vagas de 20 horas, sendo que na época o valor da bolsa para 15 horas era de R\$300,00 e para 20 horas era de R\$400,00. Encontramos também uma retificação do Edital nº 007/2020 referente ao Programa de Apoio à Inclusão, que estava com vagas abertas para bolsistas remunerados, mas havia somente essas informações no *site*.

Também estava disponível no site o Edital nº 001/2018 que se tratava de um processo seletivo para bolsista de iniciação científica para atuar no projeto “Violência Escolar: discriminação, bullying e responsabilidade”, uma parceria entre o NAI e o Instituto de Ciências Humanas e Letras, mas não existiam mais informações sobre este projeto no *site* do Núcleo.

No *site* ainda nos deparamos com os seguintes *links* para solicitação de serviços disponíveis para os/as estudantes: produção de material didático e empréstimo de material didático e para os/as servidores/as estavam disponíveis os serviços de Intérprete de Libras e produção de material didático; porém, o acesso é restrito aos/às servidores/as e discentes da instituição.

Na parte de Projetos estava disponível somente o curso de Libras que é uma parceria entre o NAI e a PROGEPE da Unifal que visa qualificar e capacitar os/as servidores/as docentes e técnicos/as administrativos/as em educação para o atendimento das pessoas com surdez.

Dentro das ações do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão há, em seu *site*, informações sobre o II Fórum de Inclusão: Preconceito, Sociedade e Educação, que ocorreu nos dias 13 e 14 de junho de 2014, promovendo o debate sobre as seguintes questões: educação inclusiva e preconceito, etnia e raça, alunos cotistas, acessibilidade, gênero, religião, egressos de presídio e surdez. Outra ação divulgada no *site* do Núcleo foi a sua participação na Acolhida ao/à Calouro/a no 1º semestre de 2018, para divulgar os serviços, ações e recursos disponibilizados para o atendimento dos discentes com deficiência.

- **Universidade Federal de Itajubá (Unifei)**

Não há informação no *site* sobre serviços, ações e projetos desenvolvidos pela universidade.

- **Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)**

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) criou, em 2019, a Resolução 028 que em seu Art. 1º “fixa as diretrizes do Programa de Treinamento Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora” e, em seu Art. 2º determina que “O Programa de Treinamento Profissional, da Pró-Reitoria de Graduação, visa proporcionar aos(às) estudantes a participação em projeto acadêmico de ensino, de experiências e vivências que fortaleçam a qualidade de seu aprendizado, ampliem seus percursos formativos e os comprometam com a ética, a cidadania e a sociedade”. O Programa de Treinamento Profissional, segundo o Art. 9º da resolução, será subdividido em duas modalidades, que são o Treinamento Profissional Acadêmico e o Treinamento Profissional de Gestão.

Diante disso, as ações do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da UFJF estão inseridas no Programa de Treinamento Profissional, nas duas modalidades. Durante a pesquisa foram encontrados alguns editais disponíveis no *site* do Núcleo, apresentados a seguir.

O projeto intitulado “Acompanhamento Acadêmico: uma estratégia de inclusão para discentes com necessidades específicas” faz parte do Programa de Treinamento Profissional de Gestão; o edital contava com quatro vagas para bolsistas que deveriam se dedicar ao atendimento de estudantes com deficiência por doze horas semanais. O projeto tem como objetivo acompanhar a vivência acadêmica do/a estudante com deficiência e construir, em conjunto com ele/a e seus/suas docentes, estratégias e adaptações conforme a sua necessidade específica; o/a bolsista deverá realizar, por exemplo, leitura e transcrição de provas e adaptações nos registros das aulas e também participar da orientação e mediação junto aos/às coordenadores/as de cursos, discentes e TAES envolvidos/as nas estratégias de inclusão do/a discente.

Ainda dentro do Programa de Treinamento Profissional está o projeto “Acompanhamento Profissional aos Tradutores e Intérpretes de Libras” que contempla duas vagas para bolsistas com carga horária semanal de doze horas. Neste projeto os bolsistas deverão acompanhar a atuação dos/as Tradutores/as e Intérpretes de Libras e de discentes surdos/as em atividades acadêmicas e institucionais e, também, produzir vídeos de apoio durante os encontros de monitoria e gravação das aulas no período de ERE – Ensino Remoto Emergencial, devido à pandemia do Covid-19.

O projeto “Acessibilidade Curricular para Alunos com Deficiência” compõe o Programa de Treinamento Profissional Acadêmico e seu edital contemplava uma vaga para bolsista e uma vaga para voluntário/a e ambos/as deveriam cumprir doze horas semanais. Neste projeto está a produção de materiais para acessibilidade curricular, tais como: gravação de áudios para alunas/os cegas/os, ampliação de material para estudantes com baixa visão e apoio pedagógico para alunas/os com limitações motoras devido à paralisia cerebral, paraplegia e tetraplegia.

Dentro do Programa de Treinamento Profissional de Gestão também estava aberto o edital do Projeto “Assessoramento às atividades do Núcleo de Apoio à Inclusão”, com vaga para um/a bolsista, com carga horária de 12 horas semanais, que deverá assessorar as

atividades de gestão, com tarefas referentes à secretaria e ao atendimento ao público, realizar manutenção do *site* do Núcleo e apoiar o processo de implementação de banco de dados com informações sobre as/os estudantes com deficiência matriculado/as na Instituição.

Durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) a UFJF abriu edital do Programa de Monitoria Especializada com 30 vagas para bolsistas e dez vagas para voluntários/as. As vagas eram destinadas a estudantes dos seguintes cursos de graduação: Medicina Veterinária, Ciências Exatas, Ciências Biológicas, Bacharelado Integrado em Ciências Humanas, Filosofia, Pedagogia, Letras-Libras, Letras, Jornalismo, Psicologia, Bacharelado Integrado em Artes e Design, Medicina, Ciências Econômicas e Direito, do *campus* Juiz de Fora. Não há maiores informações no *site* da instituição referente a este programa.

O setor de Tradutores/as e Intérpretes de Libras (TILS) está vinculado ao NAI e é responsável por garantir a acessibilidade linguística à comunidade surda na UFJF, realizando tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a Língua Portuguesa oral e escrita e vice-versa. Os TILS realizam interpretação/tradução em sala de aula; em defesas de banca de graduação, mestrado e doutorado; em eventos solenes tais como colação de grau, posse e outros; no atendimento ao público surdo interno ou externo; em reuniões de colegiados e similares; em pesquisas e/ou grupos de estudos; em cursos, simpósios, conferências e similares e em projetos de pesquisa, ensino e extensão.

Também estão vinculados ao NAI os grupos de pesquisa e estudos sobre Inclusão e Pessoas com Deficiência, sendo três grupos: Grupo de Estudos e Pesquisa de Políticas e Práticas de inclusão escolar; Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica e Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Desenvolvimento e Integralidade Humana.

- **Universidade Federal de Lavras (UFLA)**

No site da Coordenadoria de Acessibilidade e Esportes da Universidade Federal de Lavras encontramos o “Programa de Acessibilidade Linguística e Comunicacional – PALCo”, que desenvolve ações para a inclusão social da comunidade acadêmica pelo acesso à acessibilidade nos processos linguísticos e comunicacional de pessoas com deficiência

pelas tecnologias assistivas e Língua Brasileira de Sinais (Libras). Portanto este programa se trata da acessibilização linguística e da organização dos atendimentos doas/as Tradutores/as e Intérpretes de Libras. No *site* é possível acessar o procedimento para solicitação desses/as profissionais e a sua agenda de serviços.

No *site* ainda encontramos o “Programa de Apoio a Discentes com Necessidades Educacionais Especiais – PADNEE” que tem como objetivo oferecer aos/às estudantes com necessidades educacionais especiais¹⁰, matriculados/as nos cursos de graduação e pós-graduação da UFLA, condições de permanência, de participação e de aprendizagem. Para participar do PADNEE o/a discente deve preencher o formulário de solicitação de participação com justificativa sobre sua necessidade de participação, e enviar documentos comprobatórios de sua deficiência como laudos médicos e atestados. O/A psicólogo/a realiza uma entrevista com o/a discente que fez a solicitação de atendimento especial e encaminha as informações para a equipe multidisciplinar responsável por analisar se o/a estudante deve ou não receber esse atendimento. Após aprovação da comissão, esta deve elaborar um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para o/a estudante e encaminhar ao/à coordenador/a e aos/às professores/as do seu curso. Este plano contempla estratégias pedagógicas e adaptações de ambiência e ou de materiais que deverão ser realizadas pelos/as docentes do/a discente com deficiência. Importante ressaltar que a comissão é composta por psicólogo/a médico/a, assistente social, pedagogo/a, representante docente, assistente administrativo e assessores/as de tecnologia assistiva.

O PADNEE propõe ações e recursos para contribuir com o processo de inclusão do/a estudante com necessidades educacionais especiais¹¹, orienta coordenadores/as e professores/as em relação a estratégias pedagógicas inclusivas, acompanha o desempenho acadêmico do/a aluno/a que está sendo atendido/a, encaminha os/as estudantes aos recursos disponíveis na rede pública e produz material didático de apoio a estes/as; além dessas ações o programa possui um grupo de monitores/as que são selecionados/as por um edital específico com as seguintes modalidades: leitor(a)/transcritor(a), monitor/a de atividades extraclasse e monitor/a de aula presencial, que devem auxiliar nas tarefas pedagógicas e

¹⁰ Termo utilizado no *site*.

¹¹ Termo utilizado no site da Coordenadoria de Acessibilidade e Esportes da Universidade Federal de Lavras

científicas, em trabalhos práticos e experimentais e na adaptação de materiais. Com a finalidade de acompanhar o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do/a estudante atendido/a pelo PADNEE, os/as professores/as e os/as estudantes encaminham, à comissão, relatórios com as estratégias pedagógicas utilizadas ao longo do semestre, as conquistas alcançadas na inclusão do/a estudante na disciplina e as limitações que ainda estão presentes; além disso o setor promove rodas de conversas com o título “Conhecendo o PADNEE” para discutir sobre a universidade inclusiva e seus desafios com a participação da comissão, dos/as estudantes assistidos/as e dos/as monitores/as do programa.

- **Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)**

O Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) oferece os seguintes serviços: apoio pedagógico, transporte acessível – Locomove UFMG, Tradução e Interpretação de Libras – Português, produção de material em diferentes formatos, treinamento e capacitação, suporte quanto à acessibilidade em eventos institucionais, treinamento do uso de tecnologias assistivas, empréstimo de tecnologia assistiva, treinamento de rotas e treinamento para uso do sistema *Moodle*.

A UFMG oferece o serviço de tradução e interpretação de Língua Brasileira de Sinais/Português para as atividades didático-pedagógicas, conversações, palestras, artigos, livros, textos diversos e demais interações orais e/ou escritas que tenham a participação de pessoas surdas e ouvintes no âmbito da Universidade. A interpretação em Libras é realizada nas salas de aulas do Centro pedagógico, do Colégio Técnico, dos cursos de graduação, e dos cursos de mestrado e de doutorado; em defesas de graduação, mestrado e doutorado; em eventos solenes, como colação de grau, posse e similares; no atendimento de balcão ao público surdo (interno ou externo); em reuniões de colegiados e similares; em pesquisas e/ou grupo de estudos; em cursos, simpósios, conferências etc. e em projeto de pesquisa, ensino e extensão. Já os serviços de tradução são ofertados em material didático; participação em processos seletivos (concursos); produtos midiáticos; documentos, portarias, editais e similares.

Em relação a material didático, o setor oferece o serviço de produção de material em diferentes formatos, tais como: material digital em fonte ampliada e material específico para leitor de telas, material impresso em Braille, material impresso em alto-relevo e material impresso com fonte ampliada. Também existe o serviço de adaptação dos textos, artigos, livros e slides indicados pelos/as professores/as, para leitura por *softwares* e tradução para o Braille ou ampliação.

O transporte acessível – Locomove UFMG oferece transporte em veículo adaptado para pessoas com deficiência, dando prioridade aos/às estudantes com alguma dificuldade de mobilidade. Esse transporte é ofertado no Campus Pampulha, por ser o maior campus da Instituição, possuindo o maior número de unidades acadêmicas e administrativas.

Na Universidade Federal de Minas Gerais a interação entre o/a docente e sua turma é realizada pelo sistema *Moodle*, tanto para as disciplinas à distância como para as disciplinas presenciais, pois nesse sistema o/a docente consegue disponibilizar materiais didáticos, receber trabalhos, lançar notas, dentre outras funcionalidades. A partir de 2019, visando garantir o acolhimento dos/as estudantes com deficiência, o sistema *Moodle* passou a

apresentar em destaque a informação sobre quais estudantes matriculados em cada turma têm deficiências, com a identificação do respectivo tipo de deficiência. Por meio desse sistema, os docentes têm sido orientados sobre como tornar suas aulas acessíveis, contando ainda com a possibilidade de solicitar apoio ao NAI. (UFMG, 2021).

No *site* do NAI há a informação de que se procura “catalisar, prover e articular projetos, pesquisas e ações, que tenham como foco questões voltadas para a inclusão e a acessibilidade”. Dentro dessa proposta estão os seguintes projetos: Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão e Programa de Apoio a Inclusão e Promoção à Acessibilidade – PIPA.

A Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão “é um conjunto de atividades acadêmicas, ou disciplinas, voltadas para a formação crítica e reflexiva sobre o trabalho junto

às pessoas com deficiência”. Participam dessa formação mais de 30 professores/as oriundos/as de 12 diferentes unidades acadêmicas da Universidade. Essa formação é realizada por estudantes da graduação e da pós-graduação que podem escolher as atividades ofertadas no ato da matrícula. Os/As participantes que concluírem 360 horas dessas atividades recebem certificação da Pró-Reitoria de Graduação.

O NAI também coordena o PIPA (Programa de Apoio a Inclusão e Promoção à Acessibilidade), que seleciona projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para a acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência no âmbito da UFMG. Este programa oferece suporte para 22 projetos de ensino, pesquisa e extensão, com a oferta de 39 bolsas, pelo período de 10 meses, para discentes da graduação. Os projetos contemplados pelo PIPA apresentam seus trabalhos em um seminário voltado para o Programa na Semana do Conhecimento da UFMG, que acontece anualmente no mês de outubro. De acordo com o Edital NAI nº 1/2022, os projetos de ensino e pesquisa devem priorizar a produção de novos materiais didáticos, metodologias de ensino e tecnologias assistivas; e os projetos de extensão devem, além de contemplar o tema acessibilidade e inclusão, explicitar o impacto de suas ações para pessoas com deficiência vinculadas à UFMG.

O Núcleo criou e realiza o acompanhamento do Programa de Monitoria para Pessoas com Deficiência, sendo 8 bolsas em 4 áreas de conhecimento e também coordena as Bancas de Verificação e Validação da condição de deficiência para ingresso nos diferentes níveis de ensino da instituição.

- **Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)**

O Núcleo de Educação Inclusiva (NEI) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) é responsável por equipar salas especiais nos processos seletivos e similares, observando as especificidades de área de deficiência, a metodologia e os recursos específicos. O setor também é responsável por organizar os locais e verificar a disponibilidade de mobiliários adaptados, por ampliar provas ou elaborar provas em Braille, formar bancas de leitores e de intérpretes de Libras; além disso, o Núcleo deve selecionar equipe com conhecimento específico para atender às necessidades dos/as candidatos/as. O/A estudante

com deficiência, ao se matricular na UFOP, tem suas necessidades reconhecidas pelo NEI para que o setor possibilite sua inserção na vida acadêmica.

O setor é responsável pelas seguintes atividades:

- Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais, ofertada para estudantes e docentes surdos/as;
- Adequação de material em Braille;
- Ampliação de materiais;
- Empréstimos de tecnologias assistivas, como: computador com leitor de telas, ampliador eletrônico portátil e gravador de voz, que são emprestados para servidores/as e estudantes;
- Monitores para alunos/as com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais;
- Reuniões com docentes e coordenações de curso para discussão de casos e apresentação de estratégias/sugestões para o trabalho com discentes com deficiência;
- Promoção de cursos e eventos para estudantes, servidores/as e comunidade em geral;
- Participação em concursos que tenham candidatos/as com deficiência;
- Acompanhamento de servidores/as com deficiência;
- Reuniões de orientação com os setores que possuem em seu quadro servidores/as com deficiência.

Os projetos desenvolvidos pelo setor são os seguintes:

- “Ciclo de Palestras do NEI: Acessibilidade e Inclusão em pauta”: tem o objetivo de criar e desenvolver um espaço de formação e discussão crítica sobre acessibilidade inclusão para professores/as do ensino básico e do ensino superior. Os/AS integrantes do NEI são responsáveis pelas palestras e por convidar especialistas nessa área para participarem. As palestras são realizadas a cada dois meses;

- “Acessibilidade na web: Tradução para Libras do Site do Núcleo de Educação Inclusiva”: tradutores/as e intérpretes de Libras, em parceria com a TV UFOP, estão traduzindo o *site* do NEI para Libras, visando a promoção da acessibilidade comunicacional para as pessoas surdas. Esse é o primeiro *site* a ser traduzido e o setor pretende realizar a tradução de todos os *sites* da UFOP;
- “Divulga NEI”: trata-se de um projeto para divulgação institucional do setor através de imagens, pequenos textos, cartazes e pôsteres para as mídias sociais e para o *site* do NEI e, ainda, esquetes para os programas da Rádio e da TV UFOP com informações sobre acessibilidade e inclusão, legislações da área, atividades desenvolvidas pelo setor, dentre outras informações e discussões relacionadas a essa temática,
- “Curso de formação para Tradutores/ Intérpretes de Língua de Sinais”: este curso visa qualificar tradutores/as e intérpretes de Língua de Sinais de Ouro Preto para que estas/es tenham domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e das técnicas de tradução e interpretação, além de oferecer formação específica para a área da educação. O curso é realizado com encontros semanais que propõem atividades teóricas e práticas envolvendo desde os aspectos linguísticos da Língua de Sinais até os aspectos éticos da profissão.

O serviço de tradução e interpretação de Libras é realizado para eventos em geral, tais como palestras, seminários, congressos, cursos etc.; bancas de trabalhos de conclusão de curso (TCC), de qualificação, de mestrado e de doutorado; tradução e produção de vídeo em Libras e português; tradução e interpretação de *lives*, vídeos *online*, reuniões e aulas extras; revisão de textos escritos em português por pessoas surdas e atividades curriculares fora dos *campi* da UFOP.

O setor conta ainda com a produção de dois *Podcasts* realizados por estudantes e servidores/as. O *Podcast* “Incluindo História” faz parte do projeto "Do acesso à participação no ensino superior: a diversidade e a inclusão como elementos para consolidação de uma

sociedade democrática" do Núcleo de Educação Inclusiva. O *Podcast* “Provocações” faz parte do trabalho de conclusão de curso de um estudante de Jornalismo.

Em 2020 aconteceu o IV SIDE / UFJF - Seminário Internacional Diferenças e Educação: Diferenças, Currículo e Formação Docente junto ao IX OIIIPE – Encontro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica e ao Seminário Anual NEI/ UFOP – Seminário Anual do Núcleo de Educação Inclusiva – UFOP.

- **Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ)**

A Universidade Federal de São João Del-Rei tem a Comissão de Acessibilidade (COACE/UFSJ) que visa orientar, analisar e avaliar as condições de acessibilidade na UFSJ; além disso, esta Comissão propõe políticas que visam o desenvolvimento de cultura de acessibilidade na Universidade, oferece programas de incentivo à inclusão, visando minimizar barreiras físicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais, e verifica se as legislações de acessibilidade estão sendo atendidas pela instituição.

O Setor de Inclusão e Acessibilidade (Sinac) realiza o “SINES – Seminário de Inclusão no Ensino Superior”, anualmente, na primeira quinzena do mês de setembro; ao longo do ano apoia e/ou realiza cursos e encontros sobre inclusão de pessoas com deficiência.

O Sinac também é responsável pela recepção e acompanhamento de estudantes com deficiência. Primeiro é realizada uma entrevista inicial, obrigatoriamente em formato presencial, depois ao longo do primeiro ano da graduação as entrevistas são realizadas a cada bimestre, no formato presencial ou por telefone a critério do/a estudante. Ao final do primeiro semestre letivo deste/a, no último mês, deve ser respondido o questionário de barreiras à acessibilidade, que tem a finalidade de verificar a percepção sobre as facilidades e dificuldades de acesso e permanência na Universidade. Posteriormente, as entrevistas começam a acontecer com maior espaço de tempo entre elas, sendo semestrais no segundo ano e anuais no terceiro ano. No entanto, a depender da necessidade do/a estudante, a quantidade de entrevistas pode aumentar.

Os/as alunos/as com deficiência passam por um momento de integração no setor, no começo de cada semestre letivo, quando recebem informações sobre os trabalhos desenvolvidos no Setor, informações úteis sobre a Universidade, especialmente sobre acessibilidade; também são realizadas atividades para criação de vínculos entre os/as ingressantes com deficiência e os/as que já estão na Universidade.

O Setor possui sala de recursos disponível para uso dos discentes da UFSJ e para a comunidade externa e, segundo o *site*,

Atualmente as Salas de Recursos contam com professores supervisores, monitores e intérprete de Libras. As salas possuem os seguintes materiais/equipamentos de apoio: 02 lupas eletrônicas Eye-Q; 04 computadores com interface acessível; 02 lupas tipo pedra - peso - de apoio 7x aumento; 02 scanners com sintetizador de voz; 01 impressora braile; e suporte de um tradutor intérprete de Libras nos atendimentos realizados para as pessoas surdas. (UFSJ, 2022)

A Portaria PROAE/UFSJ nº 011, de 7 de dezembro de 2021 instituiu o Auxílio Inclusão – Discente Apoio, que se refere ao pagamento de auxílio financeiro de preferência a um/a colega de turma do/a estudante com diferença funcional (deficiência). O/A discente apoio atua no curso de graduação em que o/a aluno com diferença funcional (deficiência) está matriculado/a, no acompanhamento pedagógico e no processo ensino-aprendizagem. O objetivo do/a discente apoio deve ser, durante o seu horário de atividades, promover acessibilidade para oportunizar acréscimo qualitativo e/ou quantitativo no desempenho funcional do/a aluno/a acompanhado/a. O/A discente apoio deve atender à necessidade individual do/a aluno/a com deficiência, no que diz respeito à acessibilidade às comunicações e atenção aos cuidados de locomoção.

Para receber o atendimento do/a discente apoio, o/a aluno/a com diferença funcional deve se inscrever no edital do Setor de Inclusão e Acessibilidade (Sinac) que também fará a análise da necessidade ou não do/a aluno/a com deficiência receber esse atendimento. Após a constatação da necessidade, a coordenação do curso em que o/a aluno/a com deficiência

está matriculado realiza a seleção baseada nos critérios definidos no edital publicado pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROAE), com a participação do/a discente com diferença funcional, caso ele/a tenha interesse.

O/A discente apoio tem sua atuação regida por Termo de Compromisso, inicialmente fixado por 12 meses, podendo ser prorrogado por quantas vezes for necessário, enquanto o/a aluno/a com deficiência estiver matriculado no curso, e desde que haja disponibilidade orçamentária para realizar o pagamento do valor do auxílio que é de R\$400,00.

O Setor disponibiliza o atendimento de monitoria para os/as discentes com deficiência, supervisionada pelos professores do Núcleo de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Trabalho (NACE). O Setor de Inclusão e Acessibilidade (Sinac) oferece o serviço de Tradução e Interpretação de Libras para aulas; cursos, minicursos, oficinas e afins; palestras, conferências, congressos, seminários e afins; reuniões, assembleias e afins.

Além da Comissão de Acessibilidade e do Setor de Inclusão e Acessibilidade existe o Núcleo de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Trabalho, vinculado ao Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial (LAPIP) e ao Mestrado de Psicologia (PPGPSI) e tem como objetivo desenvolver ensino, pesquisa e extensão sobre acessibilidade, diversidade e trabalho nas dimensões psicossocial e organizacional. O Núcleo possui docentes de diferentes áreas de pesquisa, além de alunos de iniciação científica e de mestrado.

Em 2010 a UFSJ promoveu o programa de extensão “UFSJ Sem Barreiras: Programa Inclusão de Pessoas com Deficiência” que teve como objetivo apoiar a inclusão de pessoas com deficiência na Universidade, ofertando condições de acesso e permanência, com ações que objetivaram o desenvolvimento de atitudes inclusivas e de adequações de condições de acesso das pessoas com deficiências às informações necessárias à formação acadêmica.

O programa teve três grandes ações:

1. Formar multiplicadores para a acessibilidade, visando potencializar ações de sensibilização, divulgação das políticas públicas, dos direitos das pessoas com deficiência e desenvolvimento de ações que garantam o acesso e permanência de pessoas com deficiência na Universidade.
2. Adequar as condições de acesso às

informações educativas e material bibliográfico e de pesquisa visando a manutenção do acesso e permanência de pessoas com deficiência na Universidade. 3. Criar comissão de acessibilidade na Universidade, visando favorecer as discussões e implementações de ações curriculares nos diversos cursos voltadas para a educação inclusiva, além de construir estratégias de avaliação das estratégias de acessibilidade adotadas na UFSJ. (UFSJ, 2022).

Ainda na UFSJ há o Núcleo de Robótica e Tecnologia Assistiva, formado por alunos/as de diferentes cursos de graduação permitindo ao projeto unir tecnologia e cuidados necessários a cada usuário. O Núcleo já desenvolveu os seguintes projetos: um braço robótico para auxílio e inclusão de pessoas com limitações motoras no mercado de trabalho (em fase de usinagem e teste), a criação de um sistema de interface de comunicação libras para voz sintética ou texto, e o projeto de um kit didático de robótica educacional, para ser usado por pessoas com necessidades especiais (em fase de concepção).

Também há o Grupo de Acessibilidade Arquitetônica e Urbanística (GRAAU) que tem como objetivo ampliar o debate sobre a promoção do desenho universal compreendendo a enorme barreira cultural que existe entre o que é exigido pela legislação para atingir esse objetivo e o real *modus operandi* das/os inúmeras/os profissionais relacionadas/os à construção civil e planejamento na microrregião de São João Del Rei – MG.

As atividades do GRAAU têm por enfoque ampliar a promoção do desenho universal e da cultura da acessibilidade, com ênfase nos campi UFSJ, por meio da consolidação do desenho inclusivo nos espaços públicos através da implementação de rotas acessíveis enquanto escopo de planejamento. Possui produções: i) voltadas à comunidade acadêmica, por meio de ações de pesquisa e extensão na graduação (iniciação científica, disciplinas, trabalhos de conclusão de curso) e na pós-graduação, ii) em parceria com outros grupos de extensão e pesquisa (Cyros – Núcleo de Tecnologias Assistivas da UFSJ), iii) voltadas à organização de ciclos de palestras com profissionais de outras localidades, workshops e eventos, como o

SINES (Seminário de Inclusão no Ensino Superior); iv) de interlocução das demandas dos discentes, docentes e funcionários da UFSJ aos órgãos responsáveis por reformas e minimização das barreiras físicas nos campi, v) voltadas à confecção de relatórios periódicos sobre a acessibilidade na UFSJ e acompanhamento de reformas acessíveis e vi) voltadas à confecção de Planejamentos acessíveis e desenho universal de maneira geral. A parceria que se estabelece com NACE/ SINAC se dá por meio de bolsistas escolhidos anualmente por meio de edital PIBEX (Proex/UFSJ, 2022).

- **Universidade Federal de Uberlândia (UFU)**

Em seu *site*, a Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (Depae) da Universidade Federal de Uberlândia, divulga os seguintes serviços: intérprete para bancas acadêmicas, intérprete para banca de concursos, intérprete para reuniões acadêmicas e administrativas, intérprete para eventos e orientação aos docentes, empréstimo de tecnologia assistiva e produção de material em diferentes formatos.

A Divisão oferece os seguintes equipamentos de tecnologia assistiva para empréstimo: gravadores, lupas eletrônicas, tablets e notebooks. Para solicitar empréstimo de equipamento de tecnologia assistiva o/a aluno/a deve possuir uma deficiência que justifique o uso deste equipamento, além disso, precisa estar com matrícula ativa na Universidade e não pode possuir débitos na Biblioteca da Instituição.

No *site* estão disponíveis os requisitos necessários para a solicitação do serviço de Tradução e Interpretação de Libras para diferentes finalidades, tais como bancas acadêmicas e bancas de concurso, reuniões acadêmicas e administrativas e eventos em geral, no entanto não é possível fazer a solicitação de intérprete para eventos, o que se deve aos afastamentos dos/das intérpretes por problemas de saúde, segundo as informações do *site*.

No serviço de Orientação aos Docentes estão orientações práticas do suporte que todos/as os/as servidores/as devem oferecer aos alunos, especialmente os/as que possuem deficiência. Nesta parte do *site* há orientações aos/as coordenadores/as e professores/as sobre a atuação dos/as Tradutores/as e Intérpretes de Libras em sala de aula quando há um/a aluno/a

surdo/a, e há orientações aos/as coordenadores/as de curso e aos/as professores/as sobre as necessidades do/a aluno/a com baixa visão.

No *site* também estão disponíveis ferramentas de acessibilidade, tais como: *Dosvox*, *Hand Talk*, *JAWS*, *Liane TTS*, *Lina Educa*, *NVDA*, *OpenBook*, *Prancha Fácil*, *Stanza* e *VoiceOver*. Também constam os editais de monitoria especial e para monitores/as com conhecimento em libras. O Edital Depae nº 1/2022 trata da seleção de monitores/as para desenvolvimento de ações educativas de apoio e suporte aos/as estudantes com deficiência, podem se candidatar os/as alunos/as de todos os cursos de graduação. O/A candidato/a precisa dispor de 12 horas semanais, já ter cursado no mínimo um semestre de qualquer curso de graduação da UFU e não pode exercer mais de uma monitoria no mesmo semestre; também precisa participar, semanalmente, das reuniões de acompanhamento das atividades de monitoria realizadas pela Divisão. Os/As monitores/as exercem a atividade de monitoria por 12 horas semanais e recebem bolsa no valor de R\$240,00.

O Edital Depae nº 2/2022 trata da seleção de bolsistas com conhecimento em Libras, que estava aberto aos/as estudantes matriculados/as em todos os cursos de graduação da Universidade e tem como critério o conhecimento em Libras, pois o edital destina-se ao atendimento de estudantes surdos/as. Para participar, é necessário que o/a estudante esteja matriculado/a em qualquer curso de graduação e que tenha cursado no mínimo um semestre letivo, além de ter conhecimento em Libras e dispor de 20 horas semanais para o exercício de suas atividades. Para a inscrição é necessário que o/a candidato/a envie comprovante de formação em curso de Libras que pode ser histórico escolar ou certificado de curso de Libras. Durante o processo seletivo é avaliada a fluência no uso da Libras do/a candidato/a em uma arguição sinalizada com o tema “A importância do monitor na promoção da educação inclusiva e na mediação pedagógica de aprendizes surdos”, sendo que a arguição é realizada por um/a intérprete de Libras juntamente com a coordenação do setor. O bolsista deve exercer 20 horas semanais de atividades de monitoria e recebe uma bolsa no valor de R\$400,00.

- **Universidade Federal de Viçosa (UFV)**

A Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI) da Universidade Federal de Viçosa oferece atendimento educacional especializado aos/as estudantes com necessidades educacionais específicas em razão de deficiência visual, deficiência física, deficiência auditiva, deficiência intelectual e transtorno do espectro autista. Também são atendidos/aos, em caráter extraordinário, estudantes com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, transtornos específicos da aprendizagem, ou outros transtornos decorrentes de condição médica geral que tenham consequências significativas para o processo de ensino-aprendizagem, como AVC e epilepsia.

No que diz respeito aos/as docentes, o setor fornece orientações e suporte às atividades de ensino, auxiliando na elaboração e organização dos recursos didáticos, pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras e promover a plena participação dos/as estudantes em seu processo formativo.

No Atendimento Educacional Especializado a UPI oferece os seguintes recursos:

- Tradutor e Intérprete de Libras;
- Materiais Impressos em Sistema Braille;
- Auxílios ópticos;
- Materiais com fonte ampliada;
- Impressão em papel colorido;
- Aplicação de avaliação em local separado;
- Tempo ampliado para realização das avaliações;
- Adequação de mobiliários e espaços físicos da Instituição; cuja solicitação será encaminhada para o órgão responsável;
- Gravação em áudio de material impresso.

Os/As Tradutores/as e Intérpretes de Libras atendem eventos científicos locais, nacionais e internacionais; defesas de trabalhos de conclusão de curso; defesas de dissertações e de teses; eventos organizados por Unidades Acadêmicas ou Administrativas; realizam tradução de vídeos institucionais para Libras; acompanham alunos/as em monitorias, estágios curriculares, visitas técnicas, aulas e atividades esporádicas.

Durante o período de atividade remota, devido à pandemia do Covid-19, a UPI fez algumas adaptações e continuou oferecendo o mesmo atendimento aos/as docentes e aos/as alunos/as; porém, para os/as alunos/as foi necessário elaborar e divulgar materiais de apoio, tais como

tutoriais de como fazer a dilação de prazo em atividade/avaliação pelo PVANet Moodle para estudantes atendidos/as pela UPI; tutorial de transcrição automática de áudios para produção de legendas simultâneas de eventos, palestras e aulas; como houve um aumento considerado de eventos institucionais online, a Unidade decidiu criar um Roteiro de Orientação para Audiodescrição de Participantes em Eventos a fim de favorecer a acessibilidade de estudantes com deficiência visual nesses contextos; para tornar as vídeoaulas mais acessíveis para estudantes com deficiência auditiva, divulgamos um Tutorial para Legendar Vídeoaulas e um documento completo sobre Acessibilidade no ensino remoto e na educação a distância (*Site UFV*, 2021).

O setor foi responsável por ofertar a unidade sobre Acessibilidade do curso de “Capacitação Docente para Educação Remota” e do curso de capacitação “Panorama Institucional e a rotina Docente” com a finalidade de contribuir para o investimento em ações inclusivas e para um trabalho de educação remota acessível e de qualidade.

Para auxiliar os/as estudantes com dificuldade de adaptação ao ensino remoto a UPI adequou o serviço da Orientação Educacional para continuar auxiliando-os/as no desenvolvimento do hábito de estudo organizado e sistematizado e para auxiliar no desenvolvimento da autonomia desses/as alunos/as. Para isso,

a Área de Apoio Educacional passou a realizar uma entrevista, via e-mail institucional ou ambiente virtual, com o(a) estudante que solicita esse serviço, para ter ciência da sua trajetória, das habilidades e dos desafios enfrentados por ele(a) na vida escolar. Com base nessas informações e nas propostas dos(as) professores(a) e

coordenadores(as) deste(a) estudante, são definidos quais recursos didáticos, pedagógicos e assistivos são mais adequados e devem ser disponibilizados a ele(a). O trabalho de operacionalização desses recursos e acompanhamento dos(as) estudantes em avaliações, inclusive em ambiente virtual, é realizado pela Área de Apoio Técnico (*Site UFV, 2021*).

Para auxiliar na manutenção do rendimento, concentração e disposição dos/as alunos/as para os estudos, a UPI divulgou cartilhas, folders e infográficos sobre técnicas de estudos mais eficazes, lista de aplicativos gratuitos de acessibilidade, documentos sobre recursos de acessibilidade do sistema operacional e dos navegadores e também um tutorial para utilização do canal institucional de comunicação da Universidade.

Ainda durante o ano de 2021, a UPI criou e implementou o “Programa de Monitoria Inclusiva”, cujo objetivo é que um/a estudante da graduação realize o acompanhamento individualizado dos/das estudantes com deficiência que possuem maior dificuldade no processo de aprendizagem;

Por isso, foram estabelecidos encontros individuais online semanais, em dias e horários fixos, a fim de que, por meio desse contato mais próximo e frequente com o(a) estudante, seja possível auxiliar o(a) professor(a) a identificar as dificuldades dos(as) discentes em relação aos conteúdos, realizar adaptação do material didático quando necessário e elaborar e implementar com o professor novas propostas e estratégias pedagógicas, contribuindo também e principalmente com o(a) estudante no seu desenvolvimento e progresso no âmbito acadêmico. (*Site UFV, 2021*).

Nesta monitoria também são atendidos/as os/as estudantes surdos/as, uma vez que há uma bolsista graduanda em Letras com proficiência em Libras responsável por este atendimento. No início de todos os períodos letivos de 2021, o setor reuniu-se virtualmente com os/as estudantes atendidos/as para apresentar os recursos que oferecem aos/as estudantes

com deficiência, seus protocolos, e suas estratégias de atendimento, além de falar sobre cidadania, respeito, ética e bons hábitos de estudo.

Com relação ao atendimento e orientação aos/as docentes o setor ofereceu, durante o SIA/UFV 2021, o Minicurso “Formação de Professores para Educação Inclusiva”, propiciando um espaço para reflexão e elaboração de ações inclusivas para os/as estudantes com deficiência e transtornos. O conteúdo do curso foi formado pelas Legislações da Educação Especial e Inclusiva, os conceitos das deficiências e transtornos, o atendimento educacional especializado e o Plano de Desenvolvimento Individual.

Em setembro de 2021 a UPI participou do evento Setembro Turquesa Surdo em parceria com a UFV, Departamento de Letras/UFV, CELIB/UFV, Biolibras/UFV e UFOP. O evento debateu o Empoderamento da Língua Brasileira de Sinais e a Cultura Surda, o Protagonismo Surdo, a Arte na Educação de Surdos, as legislações sobre as línguas de sinais no mundo e as implicações da inclusão da Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como uma modalidade de ensino independente.

Em seu *site* o setor disponibiliza tutoriais de transcrição automática de áudios, que podem ser utilizados para produzir legendas simultâneas em eventos, palestras e aulas visando a acessibilidade durante o ensino remoto, visto que a legenda é um importante recurso de acessibilidade para permitir a participação ativa e a integração dos/as estudantes durante as aulas.

O site da UFV é bastante completo; apresenta informações relevantes aos/as docentes para a garantia da acessibilidade em suas aulas remotas e nos ambientes virtuais de aprendizagem e, ainda, traz informações e ferramentas importantes para auxiliar os/as alunos/as na organização de seus estudos, tais como *planner*, calendários e planos de estudos e lembretes e, ainda, as técnicas de estudos mais eficazes, segundo o estudo do “Improving Students’ Learning With Effective Learning Techniques”.

No *site* é possível encontrar os seguintes tutoriais:

- Roteiro de audiodescrição para participantes de eventos;
- Recursos de acessibilidade do sistema operacional e dos navegadores;

- Como manter o foco em ambientes barulhentos;
- Organização de estudos e atividades acadêmicas.

E, para os/as docentes, o setor disponibilizou material de apoio referente às estratégias pedagógicas para o atendimento de alunos/as com: deficiência auditiva, deficiência auditiva que façam leitura labial, deficiência física, deficiência intelectual, alunos/as com deficiência visual, alunos cegos, alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtorno do espectro autista. E ainda foram disponibilizadas orientações para atividades avaliativas de estudantes com deficiência intelectual.

- **Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)**

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NACI) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) é um espaço institucional de coordenação e articulação de ações que contribuem para a eliminação de barreiras impeditivas do acesso, permanência e usufruto dos espaços físicos e dos serviços e oportunidades oferecidos pelo Ensino, pela Pesquisa e pela Extensão da Instituição.

O setor tem como objetivo geral efetivar uma política de acessibilidade para as pessoas com necessidades especiais à educação superior, promovendo ações para garantia do acesso pleno na Universidade, e como objetivos específicos a eliminação de barreiras atitudinais, programáticas, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações; combater o preconceito; reduzir as desigualdades sociais e a segregação de pessoas com a promoção de ações com essa finalidade; garantir a educação inclusiva; promover o uso da tecnologia assistiva e da comunicação alternativa; oferecer suporte aos/as funcionários/as, técnicos/as e docentes em suas demandas ligadas ao processo educativo inclusivo e garantir a segurança e integridades física de pessoas com necessidades educacionais.

O NACI tem como público alvo “pessoas com necessidades educacionais especiais”, o que significa que não são atendidas somente pessoas com deficiência, mas sim todas as pessoas que necessitam de apoio e de utilização de técnicas e de instrumentos/equipamentos especializados, independente do atendimento/acompanhamento de um profissional especializado.

Os únicos editais que estavam disponíveis no site do NACI eram do ano de 2016 e do ano de 2017 para contratação de estagiário/a com conhecimento em Língua Brasileira de Sinais e que deveria, naquela ocasião, realizar suas atividades junto à Tradutora e Intérprete de Libras no Campus JK/Diamantina.

- **Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)**

O Setor de Acessibilidade (SEACE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro está na Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis – PROACE, que tem como objetivo efetivar a política de assistência estudantil e realizar ações para garantia da permanência do/a estudante na Universidade.

O SEACE tem como objetivo assegurar recursos acessíveis para pessoas com deficiência e/ou necessidade educacional específica para garantir a permanência e a conclusão do curso, com os serviços de adaptação de textos para Braille e material acessível; tradução e interpretação de Libras/Português; realização de projetos de sensibilização, acolhimento e acompanhamento das demandas de acessibilidade dos/as estudantes.

O “Programa de Promoção e Efetivação da Acessibilidade e Inclusão – PROPEACI” faz parte do Setor de Acessibilidade e realiza as seguintes atividades: acolhimento, curso de Língua Brasileira de Sinais, Setembro Azul, Tutoria Inclusiva e Vivência Outros Olhos.

O Acolhimento funciona da seguinte forma: o SEACE entra em contato com o/a aluno/a que se declarou como pessoa com deficiência e/ou com necessidade educacional especial (NEE) para realizar uma entrevista com a finalidade de identificar as barreiras de acessibilidade e os recursos e serviços necessários para sua escolarização e, assim, poder buscar os recursos necessários para o atendimento deste/a aluno/a.

O “Projeto Rodas de Conversa – Como o Mundo vê a Inclusão e Como nós podemos ver a Inclusão” tem como finalidade instigar o debate de temas relacionados aos assuntos comunitários e à assistência estudantil com a participação da comunidade da UFTM e da comunidade externa, oferecendo uma programação diferenciada a cada semestre. No *site* há informação somente sobre as rodas de conversa que aconteceram no 2º semestre de 2018 com o tema Transtornos Psicológicos. Foram realizados três encontros, sendo que cada

encontro tratou de um tipo de transtorno; o primeiro foi sobre ansiedade, o segundo sobre depressão e o terceiro sobre esquizofrenia. Para participar das rodas de conversa era necessário fazer inscrição.

Considerando o aumento do número de alunos/as cegos/as que estão ingressando no Ensino Superior, o SEACE criou o “Projeto Outros Olhos” que tem como objetivo acolher e desvelar as noções preconcebidas sobre a cegueira e também aproximar os/as alunos/as cegos/as dos/as alunos/as videntes para promover uma melhor convivência no ambiente universitário.

Dentro do PROPEACI está também a “Tutoria Inclusiva” que é um projeto de apoio ao aprendizado dos/as alunos/as com necessidades específicas, e que seleciona aqueles/as alunos/as que desejam aprofundar seus conhecimentos relativos ao atendimento educacional especial. Na Tutoria Inclusiva são realizadas as atividades de acompanhamento acadêmico dos/as alunos/as atendidos/as pelo Setor de Acessibilidade, para assegurar a permanência destes/as e a conclusão do seu curso. A Tutoria Inclusiva promove estudo, desenvolvimento e acompanhamento de novos instrumentos e metodologias de atendimento às necessidades específicas de estudantes com deficiência e/ou transtornos de aprendizagem.

De acordo com o Edital nº 3/2022/PROACE,

entende-se por Tutoria Inclusiva: um conjunto de ações educativas que colaboram para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos alunos com necessidade educacional específica e/ou alunos com deficiência, orientando-os e contribuindo para seu desempenho acadêmico, cooperando para que esses obtenham sucesso educacional em igualdade de condições, em relação aos demais alunos.

O/A tutor/a deve dispor de 12 horas semanais para realizar as atividades da Tutoria Inclusiva, sendo que duas horas devem ser destinadas ao planejamento das atividades. A bolsa é no valor de R\$250,00 e também existe a possibilidade de ser tutor/a sem remuneração.

O “Setembro Azul” homenageia a comunidade surda de Uberaba, cidade em que está localizado o maior *campus* desta Universidade, e também visa a valorização da língua e da cultura dessa comunidade. Esse projeto pretende aproximar essa comunidade da universidade com a realização de palestras e atividades vinculadas ao tema, gerando muito aprendizado e convívio entre os/as envolvidos/as.

Dentre as ações do SEACE também está a oferta para a comunidade interna do Curso de Língua Brasileira de Sinais, que pretende difundir a Libras, proporcionando o acesso aos seus conhecimentos básicos. Além da Tutoria Inclusiva, também existe o serviço de “Monitoria Inclusiva” que é um recurso pedagógico de apoio ao ensino através do acompanhamento individual do/a aluno/a com necessidade educacional específica – NEE, em relação aos conteúdos do currículo, que é o que diferencia a Monitoria da Tutoria. A supervisão dessa monitoria é realizada pelo Serviço de Acompanhamento Pedagógico Discente (SAPED). O/A aluno/a com necessidade educacional específica após ter sido acolhido/a pela equipe do SAPED pode solicitar monitor/a inclusivo/a para os conteúdos em que estiver com maior dificuldade de aprendizagem, respeitando o edital em vigência.

Para abrir o edital da Monitoria Inclusiva, por meio de um formulário eletrônico o SAPED faz uma consulta aos/às alunos/as para saber as disciplinas em que eles/as necessitam desse atendimento. O edital de seleção da Monitoria Inclusiva especifica as disciplinas que serão atendidas, sendo que cada disciplina tem um professor/a orientador/a. Este/a professor/a deve elaborar, em conjunto com o/a monitor/a, o plano de atividades da monitoria inclusiva; supervisionar e orientar as atividades pedagógicas realizadas pelo/a monitor/a inclusivo/a; solicitar o desligamento do/a monitor/a, quando necessário, e em caso de desistência do/a aluno/a que está sendo atendido/a; e deve reportar ao setor responsável todas as intercorrências referentes ao exercício da monitoria inclusiva. Ao final do semestre, o/a orientador/a deve enviar ao setor responsável um Relato Avaliativo das atividades realizadas pelo/a monitor/a informando se foram ou não alcançados os objetivos previamente definidos no plano de atividades da monitoria. Para participar do processo seletivo o/a aluno/a deve estar regularmente matriculado/a no semestre do edital e já deve ter sido aprovado/a na disciplina para a qual ele/a está se candidatando a ser monitor/a.

6.2) Serviços e projetos que contribuem para a inclusão e permanência dos/as discentes com deficiência

No item 6.1 fizemos um breve resumo das informações presentes nos *sites* dos Núcleos de Acessibilidade das IFES de Minas Gerais, identificando as ações e serviços ofertados. Partimos da compreensão de que os núcleos de inclusão e acessibilidade são responsáveis pela promoção e implementação de políticas e práticas institucionais de acessibilidade física, atitudinal, comunicacional, informacional e pedagógica, além de minimizar as barreiras no acesso aos espaços, ao conhecimento, aos bens culturais e científicos e a interações sociais no ambiente universitário (Souza et al., 2017) e, assim, passamos abaixo à análise dos dados supracitados.

Inicialmente, durante o levantamento dessas informações, verificamos que a maioria dos *sites* estava atualizada e possuía as informações necessárias para que o/a discente pudesse procurar pelos serviços de inclusão e acessibilidade ofertados pela instituição. No entanto, uma instituição em particular se destacou por não possuir nenhuma informação sobre os serviços e as ações ofertadas aos/as discentes com deficiência. Considerando que a pesquisa foi realizada no 1º semestre de 2022, período em que a pandemia do Covid-19 ainda requeria cuidados, apesar de já dar sinais de diminuição do número de casos letais e de ser o momento em que as IFES de Minas Gerais estavam iniciando a retomada do ensino presencial, era importante que as informações estivessem disponíveis nos *sites* dos núcleos, pois ainda naquele período este era o principal meio de informação para os/as discentes e, essa situação, de certa forma, aponta para a desatenção ao/à discente com deficiência nesta Universidade.

No acesso aos *sites* das demais IFES, mesmo que alguns tivessem poucas informações, foi possível constatar que a maioria delas está empenhada em oferecer diferentes modalidades de serviços e projetos a estudantes e servidores com deficiência, com propostas voltadas ao manejo, orientação e acompanhamento a discentes em suas atividades acadêmicas e também em relação à elaboração de materiais específicos para as diversas deficiências, visando a inclusão e a acessibilidade dos/as discentes com deficiência para permanência e êxito na conclusão de seus cursos.

Como já dito anteriormente, o Documento Orientador do Programa Incluir (Brasil, 2013) em busca da garantia da inclusão e da acessibilidade da pessoa com deficiência na

Educação Superior, preconiza a oferta dos seguintes recursos e serviços: tradutor e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais; guia intérprete; equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis. A partir disso, elaboramos a tabela abaixo com os dados acerca dos serviços, ações e projetos que foram encontradas nos *sites*:

Tabela 1

Recursos e serviços de acessibilidade ofertados pelas IFES do Estado de Minas Gerais

IFES	Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais	Produção e/ou Empréstimo de Material Didático (materiais pedagógicos acessíveis)	Adaptação de Material (materiais pedagógicos acessíveis)	Empréstimo de Equipamentos de Tecnologia Assistiva	Monitoria / Tutoria
UNIFAL	X	X	-----	-----	X
UNIFEI	-----	-----	-----	-----	-----
UFJF	X	X	X	-----	X
UFLA	X	X	X	-----	X
UFMG	X	X	X	X	X
UFOP	X	X	X	X	X
UFSJ	X	-----	-----	-----	X
UFU	X	X	X	X	X
UFV	X	X	X	-----	X
UFTM	X	X	X	-----	X
UFVJM	X	-----	-----	-----	-----

Fonte: Dados da Pesquisa

Na Tabela 1 podemos verificar que todas as IFES oferecem o serviço de Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais, nove disponibilizam material didático e pedagógico acessível e fazem adaptação de material, e apenas três fazem o empréstimo de equipamentos de tecnologia assistiva. E, apesar de não estar indicado no Documento Orientador do Programa Incluir, o serviço de monitoria/tutoria é ofertado por nove IFES, o que indica que é um serviço considerado essencial para a garantia da inclusão e da acessibilidade dos/as discentes com deficiência nas Universidades.

O serviço de Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais, ofertado por todas as IFES que disponibilizaram informações em seus *sites*, visa garantir a acessibilidade

comunicacional e, de acordo com os dados dos *sites*, esse serviço é realizado para as seguintes situações: atendimento de aulas; atendimento de reuniões acadêmicas e administrativas; atendimento de bancas (de concurso, de defesa de TCC, de defesa de mestrado e de doutorado) e, também, atendimento dos eventos realizados pela Universidade. Verificamos que nos *sites* de todas as IFES há informações sobre o funcionamento e as formas de solicitação de tradução e interpretação em Libras, entretanto não havia dados sobre a quantidade de discentes e servidores/as que necessitam deste atendimento, o que nos impede de verificar se a quantidade de profissionais é suficiente ou não para atender a todas as demandas das IFES.

No que diz respeito à disponibilização de material didático e pedagógico acessível, e à adaptação de material, oito IFES descrevem que realizam produção e/ou empréstimo de material didático ou pedagógico acessível e sete disponibilizam em seu *site* informações sobre adaptação de material.

A adaptação de material refere-se, por exemplo, à conversão de texto em áudio, impressão de material em Braille, impressão de material em fonte ampliada, elaboração e construção de material em alto relevo, dentre outras adaptações. Um tipo de adaptação mais comum é a conversão de texto em áudio, que além de ser importante para alunos/as com deficiência visual, também pode auxiliar os/as discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que aprendam ou que tenham maior facilidade de aprender ouvindo os textos ao invés de realizar a leitura, ou ainda, que necessitam de dois estímulos, sonoro e visual, pois precisam ler e ouvir ao mesmo tempo para efetivamente conseguirem aprender.

A área relativa aos equipamentos de Tecnologia Assistiva (TA) tem evoluído cada vez mais e conseguido atender às necessidades específicas de pessoas com diferentes tipos de deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) dedicou o Capítulo III especificamente à Tecnologia Assistiva, e em seu artigo 74 determinou que “É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida” (Brasil, 2015, n.p.).

De acordo com Cerutti (2020, p. 4) o termo “tecnologia, originado na Grécia Antiga, significa conhecimento científico (teoria), transformado em técnica (habilidade) [...] a

tecnologia é um suporte para o ser humano, ajudando o mesmo a realizar suas tarefas com maior facilidade”.Camargo et al. (2018) definem que a TA refere-se a equipamentos, serviços, estratégias e recursos tecnológicos que têm como objetivo promover assistência às pessoas com deficiência e diminuir os problemas funcionais que estas pessoas podem encontrar, e seu uso visa promover a autonomia do indivíduo. E, no âmbito escolar, a TA é um recurso pedagógico para a inclusão dos/as discentes com deficiência, pois potencializa suas habilidades. São exemplos de TA: vídeo ampliador, lupa eletrônica portátil, gravador de áudio, impressora Braile, cadeira de rodas motorizada, scanner de voz, dentre outros.

Entendemos, portanto, que ter acesso à TA é um direito do/a discente com deficiência e que este é um recurso para o seu processo de aprendizagem; entretanto, apenas três IFES disponibilizam informações em seu *site* sobre a possibilidade de empréstimo destes equipamentos para os/as discentes. Todavia, considerando a importância destes equipamentos, algumas IFES contam com laboratórios de tecnologia assistiva disponíveis para a utilização dos/as discentes que necessitam deste apoio no espaço físico da Universidade.

Considerando as informações da Tabela 1 sobre as ações e serviços ofertados para inclusão e acessibilidade dos/as discentes com deficiência, verificamos que das 11 IFES Mineiras, nove possuem o serviço de monitoria para os/as discentes com deficiência; portanto, consideramos que a monitoria é o principal serviço de atendimento/apoio/acompanhamento dos/as discentes com deficiência, e falaremos mais detalhadamente sobre ela.

O serviço de monitoria para a maioria das IFES pesquisadas consiste em atendimento ao/à discente com deficiência realizado por outro/a discente de graduação para auxílio nos estudos dos conteúdos das disciplinas e/ou para apoio nas questões práticas da vida acadêmica.

Segundo Dantas (2014) a monitoria se consolidou nas universidades brasileiras em meados do século 20, com a implementação da Lei nº 5.540 de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e, em seu artigo 41, preconiza que “as universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem

capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina” (Lei nº 5.540/1968, 1968, p. 7). Além disso, a função deve ser remunerada e contar como título para ingresso em carreira de magistério superior.

De acordo com Natário e Santos,

A monitoria traz benefícios tanto ao monitor quanto ao monitorado. Em relação à teoria sócio-histórica, pode-se destacar a atuação do monitor na zona de desenvolvimento proximal do monitorado e em relação ao professor, na zona de desenvolvimento proximal do monitor. Ambos – monitor e monitorado – buscam apoio no conhecimento ou na habilidade por meio da interação social e cognitiva, estabelecendo parceria com indivíduos/sujeitos mais experientes em relação a uma tarefa cujo nível de dificuldade se situe dentro da zona de desenvolvimento proximal. (Natário & Santos, 2010, p. 357).

Vigotski (1988) considera que a zona de desenvolvimento próximo é a distância entre o nível de desenvolvimento real ou atual, configurado pelas atividades que o sujeito consegue desenvolver sozinho, sem ajuda de outras pessoas, e o nível de desenvolvimento potencial que é definido pela solução de problemas com a orientação de outrem. A partir dessa concepção, portanto, a monitoria oferece vantagens pedagógicas ao/à aluno monitorado/a, como aprendizagem mais ativa, interativa e participativa, o que leva ao desenvolvimento de um domínio maior do processo de aprendizagem (Natário & Santos, 2010).

Segundo Frison (2016) a monitoria, que consiste em um trabalho realizado em parceria entre professores/as e estudantes ou destes/as entre si, contribui para que todos/as os/as estudantes aprendam, pois, “o modelo relacional e interativo estimula, de forma mais efetiva, o desenvolvimento das capacidades cognitivas” (Frison, 2016, p. 136). E nos cursos superiores a monitoria passou a ser utilizada como estratégia de apoio ao ensino no atendimento de estudantes com dificuldades no processo de aprendizagem¹², conservando

¹² Que sempre precisa ser compreendido considerando-se também o ensino.

seu fundamento, qual seja, estudantes mais adiantados/as no curso auxiliando na instrução e na orientação de seus e suas colegas. Ainda para Frison, (2016), o conceito de ZDP de Vigotski nos auxilia a compreender que a monitoria age em duplo movimento, intra e interpsicológico. O movimento interpsicológico consiste no envolvimento do eu na relação com as outras pessoas, são as ajudas recíprocas que as/os estudantes podem estabelecer entre si; já o movimento intrapsicológico configura-se pelas escolhas do/a aluno/a em relação à tarefa a ser realizada. A monitoria, por conseguinte, pode promover um vigoroso envolvimento subjetivo dos/as envolvidos/as nas “tarefas de aprendizagem” (Frison, 2016, p. 146).

Nas palavras de Vigotski, “[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem.” (Vigotskii, 1988, p. 115). Isso significa que precisamos considerar que não é qualquer ensino que instiga os processos de aprendizagem e desenvolvimento; portanto, a IES também deve cuidar da formação de monitores/as para que estes/as estejam apropriadas/os do conhecimento a ser mediado, assim como do objetivo da atividade de monitoria propriamente dita para o processo de ensino e aprendizagem.

Entendemos que a monitoria pode trazer benefícios pessoais, acadêmicos e profissionais a todos/as os/as envolvidos/as no processo; para o/a monitorando/a ela promove a permanência na universidade, já para o/a monitor/a essa experiência beneficia e incrementa sua formação no que diz respeito à teoria e à prática de aspectos ligados à Educação Especial. Além disso, a monitoria realizada por um/a estudante da mesma faixa etária que o/a estudante com deficiência pode facilitar a adesão ao atendimento, as trocas de experiência, devido à proximidade das vivências de conflitos, inquietações e questionamentos pertinentes à vida universitária.

Na Tabela 2 podemos ver as Universidades que oferecem atendimento de monitoria aos/às estudantes com deficiência e o modo como esse trabalho é organizado, considerando a carga horária semanal dessa atividade, a oferta de bolsa (ou não) e o oferecimento de vagas voluntárias concomitante ou separadamente das vagas com remuneração por meio de bolsa.

Tabela 2*Universidades que oferecem atendimento de monitoria aos/às estudantes com deficiência*

Universidade	Atendimento aos/às Discentes com Deficiência	Carga horária semanal	Valor da bolsa	Há vagas voluntárias em editais
UNIFAL	Programa de Apoio a Inclusão - monitoria	15 horas	R\$300,00	-----
		20 horas	R\$400,00	-----
UNIFEI	Não há essa informação	-----	-----	-----
UFJF	Acompanhamento Acadêmico: uma estratégia de inclusão para discentes com necessidades específicas – Programa de Treinamento Profissional de Gestão	12 horas	-----	-----
UFLA	Programa de Apoio a Discentes com Necessidades Educacionais Especiais – PADNEE	-----	-----	-----
UFMG	Programa de Monitoria para Pessoas com Deficiência	-----	-----	-----
UFOP	Monitores para alunos/as com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais	20 horas	R\$400,00	-----
UFSJ	Auxílio Inclusão – Discente Apoio	-----	R\$400,00	-----
UFU	Monitoria Especial	12 horas	R\$240,00	-----
	Monitores com conhecimento em Libras	20 horas	R\$400,00	-----
UFV	Programa de Monitoria Inclusiva	12 horas	R\$600,00	-----
UFTM	Tutoria Inclusiva	12 horas	R\$250,00	-----
	Monitoria Inclusiva (monitoria de conteúdo)	12 horas	R\$250,00	-----
UFVJM	Não há essa informação	-----	-----	-----

Fonte: Dados da Pesquisa

Parece-nos, pelos editais presentes em sete instituições, entre as 11 pesquisadas, que o serviço conta com a participação principal de estudantes bolsistas e/ou voluntárias/os. A despeito do interesse e compromisso dessas/es estudantes em relação ao trabalho a ser realizado, tal participação pode precarizar o funcionamento dos programas e serviços, pois sem uma formação adequada, o atendimento às/aos discentes pode ficar comprometido; além

disto, as/os estudantes podem assumir outros compromissos, sua demanda de estudos na universidade pode levá-las/os, inclusive, a desistir da monitoria.

Sobre a necessária supervisão ou acompanhamento dos/as monitores/as, apenas as Universidades Federais de São João Del Rei e do Triângulo Mineiro informam em seus *sites* de quem é a responsabilidade deste acompanhamento, sendo que na UFSJ a supervisão é realizada por docentes do Núcleo de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Trabalho (NACE). Na UFTM a supervisão é realizada pelo SAPED – Serviço de Acompanhamento Pedagógico Discente; ambos os setores ligados ao atendimento e acompanhamento dos/as discentes com deficiência. Compreendemos que é extremamente importante que o atendimento de monitoria realizado pelos/as discentes para os/as discentes com deficiência seja acompanhado por profissionais da equipe técnica do Núcleo de Acessibilidade (pedagogas/os, psicólogas/os, assistentes sociais) ou por docentes que estejam capacitadas/os para este trabalho, uma vez que os/as monitores/as precisam receber direcionamento quanto ao auxílio/apoio que estão realizando de acordo com as necessidades do/a discente atendido e, sem supervisão, este trabalho fica à deriva, dependendo da compreensão do/a monitor/a, o que sabemos que não é o ideal para ser um trabalho realmente efetivo que garanta a inclusão dos/as discentes com deficiência.

Considerando a Tabela 2 verificamos nos editais que estavam disponíveis para análise durante a pesquisa que há uma disparidade do valor da bolsa paga aos/as monitores/as. Ao analisar a tabela percebe-se que o maior valor de bolsa (R\$600,00) é da Universidade Federal de Viçosa onde o/a monitor/a deve dedicar 12 horas de atividades semanais para atendimento do/a discente com deficiência; o menor valor de bolsa (R\$240,00) é da Universidade Federal de Uberlândia em que o/a monitor/a deve dedicar exatamente a mesma quantidade de horas, 12 horas, para atendimento ao/a discente com deficiência. Sabe-se que as Universidades possuem diferentes normas de pagamento de bolsas, mas é no mínimo curioso ou desrespeitoso que instituições da mesma autarquia, com estudantes/bolsistas realizando o mesmo trabalho pela mesma carga horária recebam um valor de bolsa tão diferente. Compreendemos que esse baixo valor de bolsa pode comprometer este serviço, uma vez que por ser um valor tão reduzido – e menor que os de outras bolsas ofertadas pelas IES – as/os estudantes podem acabar assumindo outros compromissos no meio do semestre que

considerem mais vantajosos financeiramente, ou ainda a sua demanda de estudos relacionada ao valor da bolsa pode ser um fator de peso para a desistência de participação na monitoria.

No entanto, apesar dessa questão financeira, a formação e a experiência possibilitadas pelo trabalho junto a estudantes da inclusão podem ser extremamente enriquecedoras para os/as monitores/as, uma vez que estes/as têm um papel essencial na inclusão acadêmica dos/as discentes com deficiência, por ser um atendimento que assegura os direitos destes/as discentes. Assim, o/a monitor/a também pode ser considerado um/a mediador/a que busca sempre ajudar na inclusão do/a discente com deficiência, para que este/a se sinta sujeito de seu processo de aprendizagem. O/A monitor/a não é a voz do/a discente com deficiência, nem poderá substituí-lo/a ou decidir por ele/a, mas auxiliá-lo em sua trajetória durante a graduação (Frison, 2016).

Prosseguindo com a temática de capacitação de servidores para atendimento aos/às discentes com deficiência com vistas à garantia da inclusão e da acessibilidade no ambiente universitário, analisando os *sites* dos Núcleos de Acessibilidade verificamos que a maioria não trata da necessidade de orientação aos/às docentes, aparecendo este tema em apenas três universidades (UFJF, UFU e UFV).

De acordo com Siqueira e Santana,

No universo do seu fazer didático, o docente encontra heterogeneidade nas classes que leciona e mediante presença de estudantes com alguma deficiência ou necessidade especial, várias adequações se fazem necessárias do ponto de vista da acessibilidade a todos no que se refere ao acesso à literatura de apoio às disciplinas; utilização de laboratórios de ensino; acompanhamento das aulas, principalmente daquelas que exigem a interpretação de gráficos, esquemas, figuras, filmes não dublados, recursos áudio visuais, etc.; realização de provas em conjunto com a classe; socialização e locomoção, além da sensibilização dos demais estudantes e comunidade acadêmica para o convívio com o diferente. Existem formas para solucionar de maneira satisfatória alguns dos problemas anteriormente apresentados, formas estas que devem ser conhecidas pelos docentes não especializados em

educação especial, antes que digam “não” a um aluno com algum tipo de deficiência, por desconhecerem o que pode ser a ele oferecido. (Siqueira & Santana, 2010, p. 129).

Para Ciantelli e Leite (2016), uma das funções mais importantes dos Núcleos de Acessibilidade é a orientação aos/as docentes no que concerne ao uso de métodos e recursos de ensino diferenciados para o atendimento aos/às discentes com deficiência, visto que muitos/as docentes sequer têm formação pedagógica para o trabalho em sala de aula, o que dirá sobre as deficiências. Em meu trabalho na universidade, tenho visto muitas concepções equivocadas sobre a deficiência, tanto no sentido de não considerar as possibilidades de desenvolvimento do/a estudante como de não considerar o papel do/a professor/a para instigar os processos de aprendizagem e desenvolvimento discente, pois de acordo com Vigotski (2001, citado por Venâncio et al., 2020) quando o/a docente fixa seu planejamento e ação no que o sujeito ainda não consegue realizar, com ou sem ajuda, está desconsiderando os potenciais e interesses do sujeito que deveriam ser utilizados para estimular e motivar a aprender; portanto, o foco nas dificuldades limita o/a aprendiz e o/a ensinante e isso é o que muitas vezes acontece com docentes despreparados/as para ensinar e aprender com os/as discentes com deficiência.

Corroborando esta ideia, Amorim et al. (2021) relatam que a quase totalidade dos/as docentes que atuam na Educação Superior não teve formação adequada para a docência com as competências e habilidades pertinentes ao ensino de graduação, de maneira geral, e de maneira específica, para o trabalho com estudantes com deficiência. De acordo com Pereira et al. (2020) os/as docentes necessitam de formação para acessibilidade metodológica de suas aulas, para saber a importância de utilizar mais recursos audiovisuais, de adequar o tempo e o tipo de prova às necessidades do/a discente com deficiência, e utilizar diferentes tipos de estratégias de aprendizagem específica para as necessidades específicas deste/a.

Segundo Chahini (2010 citada por Ciantelli & Leite, 2016) os/as docentes da Educação Superior não se sentem preparados para atender as necessidades educacionais dos/as discentes com deficiência e entendem que é necessário revisar as metodologias utilizadas, rever e reorganizar o tempo, o espaço físico, o plano de aula e a adaptação de materiais didáticos atendendo às necessidades de cada estudante com deficiência.

Para Ciantelli e Leite,

A formação continuada para os docentes pode se configurar numa proposição interessante para refletirem suas práticas à luz de ajudas técnicas especializadas, uma vez que a formação inicial, quando abrange assuntos dessa natureza, ainda o faz de modo incipiente. Tal proposta se fundamenta na necessidade de uma equipe multiprofissional nos núcleos – pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeuta ocupacionais, entre outros – que possa prestar suporte educacional tanto ao professor como ao estudante com deficiência. (Ciantelli & Leite, 2016, p. 425).

Anache e Cavalcante (2018) consideram que para capacitar e orientar os/as docentes e também para atender aos/às discentes com deficiência, é imprescindível que os/as profissionais que atuam no Núcleo de Acessibilidade sejam capacitados/as para este trabalho, que tenham formação para realizar a orientação aos docentes e, principalmente, para o atendimento dos/as discentes com deficiência, uma vez que eles precisam lidar com as características individuais do/a estudante com deficiência e com as particularidades do curso em que esse/a estudante está matriculado/a; articulando as atividades do Núcleo coletivamente, mas respeitando a especificidade de cada área do conhecimento.

Ferrari e Sekkel (2007), como já dito anteriormente, defendem que para a Educação Superior se tornar inclusiva esta deve debater e repensar seus pressupostos, principalmente no que diz respeito à flexibilização do currículo, necessidade ou não de especialista para atendimento do/a aluno/a com deficiência, mudança no formato de aplicação das provas de acordo com a necessidade de cada aluno com deficiência, dentre outras questões pertinentes à inclusão do/a estudante com deficiência neste nível de ensino. Compreendendo a importância dessas mudanças, verificamos na consulta aos *sites* que nenhuma IFES disponibiliza informações referente à flexibilização do currículo, ausência ou presença de profissional especialista para atendimento dos/as alunos/as com deficiência, a não ser o atendimento de monitor/a ou tutor/a que não exercem as mesmas atividades que um/a

profissional de apoio especialista; também não há informações sobre mudanças no formato de aplicação de provas, como aumento do tempo para realização da avaliação, ou mudança de formato, por exemplo aplicação de prova oral ao invés de prova escrita de acordo com a necessidade do/a discente.

Positivamente, uma ação que se destacou na pesquisa foi da Universidade Federal de Minas Gerais com o Programa de Apoio a Inclusão e Promoção à Acessibilidade que incentiva projetos de ensino, de pesquisa e extensão com as temáticas de inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência no âmbito da Instituição. Importante destacar que esse Programa incentiva, prioritariamente, pesquisas para produção de novos materiais didáticos, aqui podemos dar como exemplo a produção de escalas de testes psicológicos em material tátil para alunos com deficiência do curso de Psicologia, e também a elaboração de apostilas do curso de Ciências Biológicas com os sinais específicos dessa área para os/as discentes surdos/as; dentre outras possibilidades. Esse projeto evidencia que o Núcleo de Acessibilidade desta Instituição tem interesse em expandir a discussão e as pesquisas sobre a temática da inclusão e da acessibilidade para toda a comunidade, incentivando a participação da comunidade e criando oportunidades de compartilhar os conhecimentos adquiridos nestas pesquisas na Semana do Conhecimento da UFMG. Iniciativas assim merecem destaque porque a divulgação dessas questões para a comunidade acadêmica – e para a sociedade como um todo – é extremamente necessária, importante e urgente.

Diante do exposto concluímos que a análise dos serviços e projetos oferecidos pelas IFES de Minas Gerais em relação à inclusão de alunos com deficiência revela uma variedade de iniciativas e que a maioria das IFES está empenhada em realizar serviços e projetos comprometidos com a acessibilidade e a inclusão. No entanto, embora haja avanços significativos na IFES pesquisadas, ainda existem desafios a serem superados, como a atualização constante das informações nos sites, a formação de docentes e monitores/as e a busca por uma inclusão mais efetiva e abrangente.

7) Formação e Composição da equipe e onde está o/a Psicólogo/a Escolar?

Elaboramos este eixo de análise por entendermos que a composição dos Núcleos de Acessibilidade (NA) dá o tom do trabalho a ser realizado, isto é, se o caráter é mais pedagógico, mais assistencialista ou mais voltado ao campo da saúde, por exemplo. Além disso, consideramos apresentar também nesta seção a presença e participação da/o psicóloga/o escolar nos NA, considerando a relevância desse/a profissional, notadamente devido às tantas questões relativas aos processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência.

Nos *sites* das IFES pesquisadas estavam disponíveis as seguintes informações sobre a composição de cada equipe, como podemos observar na Tabela abaixo:

Tabela 3

Composição da equipe do NA das IFES pesquisadas

IFES	EQUIPE
Universidade Federal de Alfenas	3 Docentes do Magistério Superior 1 Pedagoga 4 Tradutores e Intérpretes de Libras
Universidade Federal de Itajubá	<i>Campus Itajubá:</i> 3 Docentes e 2 Técnicos Administrativos <i>Campus Itabira:</i> 3 Técnicos Administrativos
Universidade Federal de Juiz de Fora	1 Docente (Coordenadora) 1 Pedagoga (Vice Coordenadora) 2 Psicólogas 1 Auxiliar Administrativa (terceirizada)
Universidade Federal de Lavras	Núcleo de Acessibilidade: 1 Docente (Coordenador) Setor de Acessibilidade Linguística e Comunicacional:

	<p>1 Tradutor e Intérprete de Libras (Coordenador)</p> <p>Setor de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais: 1 Psicóloga (coordenadora)</p> <p>Comissão multidisciplinar do Programa de Apoio a Discentes com Necessidades Educacionais Especiais (PADNEE) - Membros da comissão: 1 Psicóloga 1 Médico 1 Assistente Social 1 Representante Docente 1 Pedagoga 1 Assistente Administrativo</p>
Universidade Federal de Minas Gerais	<p>1 Docente (diretora) 1 Docente (vice-diretora) 3 Técnicos Administrativos (secretaria) 5 Técnicos Administrativos (acompanhamento) 8 Tradutores e Intérpretes de Libras 2 Revisores de Braile</p>
Universidade Federal de Ouro Preto	<p>1 Tradutor e Intérprete de Libras (Coordenador) 1 Pedagoga 3 Tradutores e Intérpretes de Libras 1 Recepcionista/Secretária 1 Auxiliar operacional</p>
Universidade Federal de São João del-Rei	<p>1 Técnico Administrativo (Coordenador) 1 Auxiliar Administrativo 7 Tradutores/as Intérpretes de Linguagem de Sinais 1 Assistente em Administração</p>
Universidade Federal de Uberlândia	<p><i>Campus Santa Mônica:</i> 1 Docente (supervisora) 1 Assistente em Administração (Coordenadora) 1 Auxiliar em Administração 10 Tradutores e Intérpretes de Libras</p> <p><i>Campus Monte Carmelo</i> 1 Docente - Coordenadora de Ações</p>

	<p><i>Campus Patos de Minas</i> 1 Assistente em Administração - Coordenadora de Ações</p> <p><i>Campus Pontal</i> 1 Docente - Coordenadora de Ações</p>
Universidade Federal de Viçosa	1 Docente - Diretora de Programas Especiais 6 Tradutores e Intérpretes de Libras
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	1 Técnica em Assuntos Educacionais 3 Tradutores e Intérpretes de Libras 1 Assistente em Administração
Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri	<p><i>Campus Janaúba:</i> 1 Tradutor e Intérprete de Libras</p> <p><i>Campus JK - Diamantina:</i> 2 Tradutores e Intérpretes de Libras</p> <p><i>Campus Unaí:</i> 1 Tradutor e Intérprete de Libras</p> <p><i>Campus Mucuri:</i> 1 Tradutor e Intérprete de Libras</p>

Fonte: Dados da Pesquisa

Na Tabela 4 podemos ver maiores informações em relação ao cargo e função dos componentes desses Núcleos, isto é, a sua composição.

Tabela 4
Composição dos 11 Núcleos de Acessibilidade

Cargo/Função	Quantidade de Núcleos com esses Profissionais
Docentes	7
Apenas TAE nível médio	2

Apenas Tradutoras/es e Intérpretes de Libras	1
TAE nível superior	6
Psicólogas/os	3
TAE nível médio	5
TAE nível fundamental	3
Tradutoras/es e Intérprete de Libras	9
Sem Tradutor/a e Intérprete de Libras	2
Sem docentes	4

Fonte: Dados da Pesquisa

Percebemos, diante dos dados levantados, que não há homogeneidade na composição da equipe dos setores responsáveis pelo atendimento dos/as alunos/as com deficiência, sendo que cada equipe é composta de acordo com a determinação/vontade/concepção de deficiência da IFES. Conforme exposto no item 4.2 do presente trabalho, o Programa Incluir fomentou a criação dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES, mas seu Documento Orientador não trouxe diretrizes ou orientações específicas sobre cargo, formação e de quantidade de servidores para a composição da equipe mínima do Núcleo. Assim, essa composição fica à mercê da compreensão de cada IFES a respeito da inclusão e de sua função nesse sentido. Também precisamos considerar que há questões orçamentárias, mas a alocação de verba para as muitas demandas institucionais também pode contar com recursos do Programa INCLUIR.

A partir da Tabela 3 pesquisamos o currículo de todos os membros destes setores na Plataforma Lattes com a finalidade de saber qual é a formação destes/as servidores e se está ligada ao trabalho de inclusão de estudantes com deficiência e, ainda, se caso forem pesquisadores/as, se suas pesquisas também estão ligadas à inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência. A partir desses dados elaboramos a tabela abaixo:

Tabela 5

Dados sobre a formação dos/as servidores/as componentes dos 11 Núcleos de Acessibilidade

IFES	EQUIPE	FORMAÇÃO
Universidade Federal de Alfenas	3 Docentes do Magistério Superior 1 Pedagogo/a 4 Tradutores/as e Intérpretes de Libras	<ul style="list-style-type: none"> • Professor/aa do Magistério Superior - Graduação em Pedagogia e Musicoterapia; Mestrado e Doutorado em Educação Formação de Professores • Professor/a do Magistério Superior – Graduação em Fisioterapia. Mestrado e Doutorado em Ciências Biológicas • Professor/a do Magistério Superior - Graduação em Fisioterapia. Mestrado de Doutorado em Ciências da Reabilitação • Pedagogo/a – currículo lattes não foi encontrado • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em Letras; Pedagogia e Letras-Libras. Mestrado e Doutorado na área de Língua Brasileira de Sinais. • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em andamento em Letras-Libras • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Braille e em Libras • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em Gestão Pública e especialização em Libras.
Universidade Federal de Itajubá	1 Coordenadora <i>Campus Itajubá:</i> 3 Docentes 2 Técnicos Administrativos <i>Campus Itabira:</i> 3 Técnicos Administrativos	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenadora - Auxiliar em Administração - Graduação em Pedagogia, com especialização em Educação Inclusiva e Diversidade, e Mestrado em andamento em linguística aplicada <p>Campus Itajubá</p> <ul style="list-style-type: none"> • Docente – Graduação, Mestrado e Doutorado em Ciências Biológicas

		<ul style="list-style-type: none"> • Docente – Graduação em Engenharia Elétrica; Graduação em Psicopedagogia; Especialização em Educação em Autismo; Especialização em Intervenção ABA para Autismo e Deficiência Intelectual. Mestrado em Engenharia Elétrica • Docente – Graduação em Engenharia de Computação. Mestrado em Engenharia Mecânica • Técnico Desportivo – Graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), Especializações em Esporte de Alto Rendimento e Mestrado em Educação Física. • Técnico em Informática - Graduação em Sistema de Informação. Especializações em Qualidade e Produtividade, e em Engenharia Web. <p>Campus Itabira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnico Administrativo – currículo lattes não foi encontrado • Técnico Administrativo – Graduação em andamento em Gestão Pública • Técnico em Eletrônica – Curso técnico/profissionalizante em Técnico em Eletrônica. Graduação em Gestão Pública. Graduação em andamento em Letras - Libras - Língua Portuguesa. Especialização Em Libras - Língua Brasileira de Sinais.
Universidade Federal de Juiz de Fora	<p>1 Docente (Coordenadora)</p> <p>1 Pedagoga (Vice Coordenadora)</p> <p>2 Psicólogas</p> <p>1 Auxiliar Administrativa (terceirizada)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Docente – Coordenadora – Graduação em Pedagogia. Especialização em Alfabetização e Linguagem. Especialização em Educação Especial. Mestrado e Doutorado em Educação • Pedagoga – Vice Coordenadora – Graduação em Pedagogia. Especialização em Alfabetização e Linguagem. Mestrado em Educação. Doutorado em andamento em Educação Inclusiva no Ensino Superior. • Psicóloga – Graduação em Psicologia. Especialização em Educação Especial e Inclusiva. Mestrado em Letras e Doutorado em andamento em Educação. • Psicólogo - Graduação em Psicologia. Especializações em outras áreas da Psicologia. • Auxiliar Administrativa Terceirizada - currículo lattes não foi encontrado
Universidade Federal de Lavras	<p>Núcleo de Acessibilidade:</p> <p>1 Docente (Coordenador)</p> <p>Setor de Acessibilidade Linguística e Comunicacional:</p>	<p>Núcleo de Acessibilidade</p> <p>Docente – Coordenador – Graduação em Ciências da Computação. Mestrado e Doutorado em Ciências da Computação.</p> <p>Setor de Acessibilidade Linguística e Comunicacional</p>

	<p>1 Tradutor e Intérprete de Libras (Coordenador)</p> <p>Setor de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais:</p> <p>1 Psicóloga (coordenadora)</p> <p>Comissão multidisciplinar do Programa de Apoio a Discentes com Necessidades Educacionais Especiais (PADNEE) - Membros da comissão:</p> <p>1 Psicóloga 1 Médico 1 Assistente Social 1 Representante Docente 1 Pedagoga 1 Assistente Administrativo 1 Assessor de Tecnologia Assistiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais – Coordenador – Graduação em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa. Graduação em Bacharelado Letras/Libras. Especialização em andamento em Língua de Sinais – Tradução, Interpretação e Docência. Mestrado profissional em andamento em Educação. <p>Setor de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicóloga – currículo lattes não foi encontrado <p>Comissão multidisciplinar do Programa de Apoio a Discentes com Necessidades Educacionais Especiais (PADNEE)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicóloga – currículo lattes não foi encontrado • Médico – currículo lattes não foi encontrado • Assistente Social – currículo lattes não foi encontrado • Representante Docente – Graduação em Física. Mestrado e Doutorado em Física. • Pedagoga – Graduação em Filosofia. Graduação em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Mestrado Profissional e Doutorado em Educação • Assistente em Administração – Graduação em Direito. • Assessor de tecnologia assistiva – Graduação em Matemática. Aperfeiçoamento em Administração de Sistemas de Informação. Especialização em Informática em Educação. Especialização em Matemática e Estatística. Mestrado Profissional em Educação
<p>Universidade Federal de Minas Gerais</p>	<p>1 Docente (diretora)</p> <p>1 Docente (vice-diretora)</p> <p>3 Técnicos Administrativos (secretaria)</p> <p>5 Técnicos Administrativos (acompanhamento)</p> <p>8 Tradutores e Intérpretes de Libras</p> <p>2 Revisores de Braille</p>	<p>Diretoria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Docente – Diretora – Graduação em Fonoaudiologia. Especialização em Libras, em Psicologia da Educação: psicopedagogia. Mestrado e Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva. • Docente – Vice-diretora – Graduação em Terapia Ocupacional. Mestrado e Doutorado em Psicologia. <p>Secretaria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assistente em Administração – currículo lattes não foi encontrado • Assistente em Administração - Graduação em Biblioteconomia.

		<ul style="list-style-type: none"> • Técnico Administrativo – currículo lattes não foi encontrado <p>Acompanhamento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assistente em Administração – Graduação em Ciência da Computação. Graduação em Psicologia • Psicólogo – currículo lattes não foi encontrado • Técnica em Assuntos Educacionais – Graduação em Pedagogia. Especialização em Docência do Ensino Superior. Mestrado em andamento em Administração. • Técnico Administrativo – Graduação em Ciências Sociais. Especialização em Transtorno do Espectro Autista. Mestrado em Educação. • Assistente em Administração – Graduação em Letras. Especialização em Gestão Estratégica da Informação. Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local. <p>Tradutores e Intérpretes de Libras</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 Tradutores/as e Intérpretes de Libras – os currículos lattes não foram encontrados • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em Química. Especialização em Ensino de Ciências por Investigação. Mestrado Profissional em Educação e Docência. • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em Ciências Contábeis. Aperfeiçoamento em Educação Especial Inclusiva. Especialização em Libras • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em História. Especialização em Libras - Mestrado em Estudos Linguísticos • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em Psicologia. Especialização em Psicologia Jurídica. Especialização em Tradução e interpretação da Libras. Mestrado em Letras. Doutorado em Psicologia. • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em Letras Libras. <p>Revisores de Braille</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisor/a de Textos Braille – Graduação em Administração.
--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Revisor/a de Textos Braille – Graduação em Comunicação Assistiva, e especialização em andamento em Audiodescrição.
Universidade Federal de Ouro Preto	<p>1 Tradutor e Intérprete de Libras (Coordenador)</p> <p>1 Pedagoga</p> <p>3 Tradutores e Intérpretes de Libras</p> <p>1 Recepcionista/Secretária</p> <p>1 Auxiliar operacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenador – Tradutor e Intérprete de Libras – Graduação em Turismo. Especialização em Libras Mestrado em Educação (• Pedagoga – Graduação em Pedagogia. Mestrado em Educação Doutorado em andamento em educação. • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em Comunicação Assistiva. Especialização em Libras e Educação para Surdos. • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Cursando graduação em Letras e Pedagogia. • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em Bacharelado em Letras-Libras. Especialização em Libras. Mestrado em Letras • Recepcionista/Secretária – Currículo Lattes não foi encontrado • Auxiliar Operacional – currículo lattes não foi encontrado
Universidade Federal de São João del-Rei	<p>1 Técnico Administrativo (Coordenador)</p> <p>1 Auxiliar Administrativo</p> <p>7 Tradutores/as Intérpretes de Linguagem de Sinais</p> <p>1 Assistente em Administração</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Chefe – Assistente em Administração – Graduação em Administração. Especialização em Gestão Empresarial. Mestrado em Psicologia. • Auxiliar Administrativo – Graduação em Filosofia. Mestrado em andamento em Filosofia. • Tradutor/a Intérprete de Linguagem de Sinais – Graduação em Pedagogia. Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Especialização em Libras. • Tradutor/a Intérprete de Linguagem de Sinais – TILS - Graduação em Letras-Libras. Especialização em Libras. Mestrado em Andamento em Teoria Literária e Crítica da Cultura. • Tradutor/a Intérprete de Linguagem de Sinais – Graduação em Pedagogia. Graduação em Licenciatura em Letras/Libras. Graduação em Letras/Libras. Especialização em Tutoria em Educação a Distância e docência no ensino superior. Especialização em Libras. Mestrado em andamento no campo da Literatura • Tradutor/a Intérprete de Linguagem de Sinais – currículo lattes não foi encontrado. • Tradutor/a Intérprete de Linguagem de Sinais – Graduação em Licenciatura em Computação. Graduação em Letras - Português. Especialização em Libras. Especialização em Direito Educacional. Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares.

		<ul style="list-style-type: none"> • Tradutor/a Intérprete de Linguagem de Sinais – Graduação em Sistemas de Informação. Graduação em Letras - Libras. Especialização em Administração de Empresas. Especialização em Libras e Educação de Surdos. Especialização em Agente Bicultural/Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais. • Tradutor/a Intérprete de Linguagem de Sinais – Graduação em Comunicação Social. Mestrado em Letras • Assistente em Administração – Graduação em Letras. Especialização em Gestão de Pessoas.
Universidade Federal de Uberlândia	<p><i>Campus Santa Mônica:</i> 1 Docente (supervisora)</p> <p>1 Assistente em Administração (Coordenadora)</p> <p>1 Auxiliar em Administração</p> <p>10 Tradutores e Intérpretes de Libras</p> <p><i>Campus Monte Carmelo</i></p> <p>1 Docente - Coordenadora de Ações</p> <p><i>Campus Patos de Minas</i></p> <p>1 Assistente em Administração - Coordenadora de Ações</p> <p><i>Campus Pontal</i></p> <p>1 Docente - Coordenadora de Ações</p>	<p>Campus Santa Mônica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Docente – Supervisora – Graduação em Letras – Português e Italiano. Mestrado em Ciências Sociais e Doutorado em Ciências Sociais • Coordenadora – Assistente em Administração – Graduação em Psicologia. MBA em Gestão Organizacional e Desenvolvimento de Talentos Humanos. Mestrado em andamento em Psicologia. • Auxiliar em Administração – Graduação em História. Mestrado e Doutorado em História • Tradutor/a e Intérprete de Libras – currículo lattes não foi encontrado. • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em Ciências Biológicas. • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em Pedagogia. Graduação em Licenciatura Letras-Libras. Especialização em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Mestrado em Estudos Linguísticos. • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em Pedagogia. Especialização em Língua Brasileira de Sinais. Especialização em Educação Especial e Inclusão Educacional. Mestrado profissional em Formação Docente para a Educação Básica • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Currículo Lattes não foi encontrado. Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em Ciências Biológicas. • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em Letras - Português e Inglês. Especialização em Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos Multifuncionais. Especialização em andamento em Libras – Língua Brasileira de Sinais • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em Pedagogia. Especialização em Educação do Campo. Especialização em Tradução, Interpretação e Docência em Libras. Mestrado em Estudos Linguísticos Doutorado em andamento em Estudos Linguísticos. • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em Letras – Língua Portuguesa com Domínio em Libras. Mestrado em andamento em Estudos Linguísticos.

		<ul style="list-style-type: none"> • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em Pedagogia. Aperfeiçoamento em Exame Nacional de Certificação de Proficiência Trad. Inter. Mestrado em Educação <p>Campus Monte Carmelo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Docente – Coordenadora Assistente de Ações Depae Monte Carmelo – Graduação em Engenharia de Agrimensura. Mestrado em Engenharia Civil e Doutorado em Geociências e Meio Ambiente <p>Campus Patos de Minas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assistente em Administração – Coordenadora assistente de Ações Depae Patos de Minas – Graduação em História. Especialização em História do Brasil Republicano. Mestrado em História <p>Campus Pontal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Docente – Coordenadora Assistente de Ações Depae Pontal – Professora - Graduação em Pedagogia. Graduação em Supervisão Escolar de Ensino Fundamental e Médio. Especialização em Psicopedagogia. Mestrado e Doutorado em Educação.
Universidade Federal de Viçosa	<p>1 Docente - Diretora de Programas Especiais</p> <p>6 Tradutores e Intérpretes de Libras</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Docente – Diretora de Programas Especiais – Graduação e Aperfeiçoamento em Fonoaudiologia. Especializações em Língua de Sinais. Mestrado e Doutorado em Medicina - Neurologia • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em Medicina Veterinária. Especialização em andamento em Educação inclusiva. • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em Abi - Letras. Graduação em Letras/Libras. Especialização em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Especialização em andamento em tradução e interpretação e docência na Libras. Mestrado em Letras: Estudos da Linguagem. • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em Pedagogia. Especialização em Supervisão Escolar. Especialização em andamento em em Libras. • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em Letras - Português e Espanhol. Aperfeiçoamento em Libras- Língua Brasileira de Sinais. • Tradutor/a e Intérprete de Libras – currículo lattes não foi encontrado • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em andamento em Pedagogia.

Universidade Federal do Triângulo Mineiro	1 Técnica em Assuntos Educacionais 3 Tradutores e Intérpretes de Libras 1 Assistente em Administração	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica em Assuntos Educacionais (1) – não foi encontrado o currículo lattes • Tradutores e Intérpretes de Libras (3) – não foram encontrados os currículos lattes • Assistente em Administração (1) – não foi encontrado o currículo lattes
Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri	<p><i>Campus Janaúba:</i></p> 1 Tradutor e Intérprete de Libras	<p>Campus Janaúba:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tradutor/a e Intérprete de Libras – não foi encontrado o currículo lattes <p>Campus JK - Diamantina:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tradutor/a e Intérprete de Libras – não foi encontrado o currículo lattes • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em História. Graduação em Comunicação Assistiva. Graduação em Letras - Libras. Especialização em Tradução/Interpretação e Docência de Libras. <p>Campus Unai:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em Letras - Português. Graduação em Letras Libras. Especialização em Pós-Graduação- LIBRAS - Ensino Superior e Docência. Especialização em Pós-Graduação LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais. Especialização em Educação Digital. <p>Campus Mucuri:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tradutor/a e Intérprete de Libras – Graduação em Serviço Social e Pedagogia. Graduação em Licenciatura Letras Libras. Graduação em Bacharelado Letras Libras. Especialização em Educação Especial com ênfase em TGD e Altas Habilidades.

Fonte: Dados da Pesquisa

A Universidade Federal de Alfenas possui três docentes na equipe do NA, sendo que apenas um/a tem pesquisa de mestrado no campo da educação, embora seja sobre uma temática que focalize a questão da aprendizagem no indivíduo. Em relação aos técnicos administrativos, o setor possui um/a pedagogo/a que não cadastrou seu currículo na Plataforma Lattes; há três Tradutores/as e Intérpretes de Libras. Destes/as intérpretes um/a realizou mestrado e sua pesquisa foi relacionada à Língua Brasileira de Sinais; os/as demais têm especialização em Língua Brasileira de Sinais.

A coordenadora do NA da Universidade Federal de Itajubá é auxiliar em administração, que é um cargo de nível fundamental; no entanto, possui graduação em Pedagogia, especialização em Educação Inclusiva e Diversidade e sua dissertação foi sobre a formação de docentes para o ensino da Libras, tema pertinente para seu trabalho no NA. No *Campus* Itajubá há três docentes, mas apenas um possui formação na área da inclusão, com especialização em Educação em Autismo, e em Intervenção ABA para autismo e Deficiência Intelectual; os dois técnicos administrativos não têm formação na área da inclusão. No *Campus* Itabira apenas o servidor técnico em eletrônica possui especialização em Língua Brasileira de Sinais. Não há informações no *site* sobre o seu trabalho, mas é intrigante que um técnico em eletrônica esteja atuando neste setor, pois mesmo que ele tenha conhecimentos na área de Libras, qual seria o papel dele nesse Núcleo?

Na Universidade Federal de Juiz de Fora a coordenadora é uma docente com graduação em Pedagogia e especialização em Educação Especial, e suas pesquisas de mestrado e de doutorado foram relacionadas à inclusão. A vice coordenadora é técnica administrativa em educação no cargo de Pedagoga e sua tese está ligada à inclusão no Ensino Superior a partir de um estudo dos Núcleos de Acessibilidade. O setor conta também com duas psicólogas, sendo que apenas uma possui especialização em Educação Especial e Inclusiva, já o seu mestrado é relacionado a outra temática, e no currículo consta que está fazendo doutorado em educação, sem especificação sobre o tema da pesquisa. Já a outra psicóloga realizou mestrado e doutorado, ambos com pesquisas em outras temáticas que não a Educação Especial.

Na Universidade Federal de Lavras existem vários setores responsáveis pelo atendimento aos/às estudantes com deficiência. No NA o coordenador é um docente da área de Ciências da Computação e sua pesquisa de doutorado é sobre a acessibilidade da *web* baseada no usuário; mas o currículo não especifica se esta acessibilidade se refere às pessoas com deficiência. O Setor de Acessibilidade Linguística e Comunicacional é coordenado por um tradutor e intérprete de Língua de Sinais, que está cursando especialização em Língua de Sinais – Tradução, Interpretação e Docência e mestrado profissional em Educação, mas não é possível saber se na área de inclusão. Os demais servidores não possuem formação/pesquisas nessa área. Importante ressaltar que há uma Psicóloga na Comissão multidisciplinar do Programa de Apoio a Discentes com Necessidades Educacionais Especiais (PADNEE), mas não encontramos seu currículo na Plataforma Lattes.

Na Universidade Federal de Minas Gerais a diretora do NA é docente com formação em Fonoaudiologia e suas pesquisas de mestrado e doutorado estão relacionadas à Língua Brasileira de Sinais. Em relação aos demais servidores destacam-se as pesquisas de uma Técnica em Assuntos Educacionais cuja pesquisa de mestrado é sobre a institucionalização dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais do Brasil; um técnico administrativo que pesquisou em seu mestrado sobre a trajetória de pessoas com deficiência em uma universidade pública, a partir do Modelo Social de Deficiência; e um assistente em administração que em seu mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local pesquisou sobre a gestão social como um caminho para a inclusão no ensino superior. Dos/as oito Tradutores/as e Intérpretes de Libras, quatro possuem especialização e/ou mestrado relacionados à Língua Brasileira de Sinais. Importante destacar que o setor conta com um psicólogo, porém não foi possível encontrar maiores detalhes de sua formação porque seu currículo na Plataforma Lattes não foi localizado.

Na Universidade Federal de Ouro Preto o coordenador é Tradutor e Intérprete de Libras, com especialização na área de Língua Brasileira de Sinais, e sua pesquisa de mestrado trata das questões metodológicas do ensino do sistema de escrita alfabética para surdos. Outro servidor, Tradutor e Intérprete de Libras, possui especialização em Língua Brasileira de Sinais e mestrado relacionado à tradução - Libras-Português. Além deles há um/a Tradutor/a e Intérprete de Libras com especialização em Libras e Educação para Surdos; os demais

servidores não possuem pesquisa na área ou não cadastraram o currículo na Plataforma Lattes.

Sobre a Universidade Federal de São João Del Rei o NA tem como chefe um assistente em administração, com graduação em Administração e mestrado em Psicologia com pesquisa sobre inclusão das pessoas com deficiência. Um/a Tradutor/a e Intérprete de Libras está cursando mestrado, pesquisando a identidade profissional de tradutores e intérpretes de Libras; outro/a Tradutor/a e Intérprete de Libras está pesquisando em seu mestrado sobre interdiscursividade e conflito entre discursos sobre a formação do sujeito surdo como professor de língua portuguesa; e um/a outro/a Tradutor/a e Intérprete de Libras pesquisou em seu mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares sobre a trajetória escolar de estudantes com deficiência na Educação Superior; por fim, um/a Tradutor/a e Intérprete de Libras em seu mestrado em Letras pesquisou sobre surdez.

Na Universidade Federal de Uberlândia a supervisora é uma docente que não possui pesquisas na área de inclusão e a coordenadora assistente em administração que também não realizou estudos nessa área. Dos servidores técnicos administrativos destacam-se as pesquisas de mestrado e doutorado da auxiliar em administração, ambas sobre pessoas com deficiência. Em relação aos/as servidores/as Tradutores/as e Intérpretes de Libras, dois/duas não possuem currículo cadastrado na Plataforma Lattes, um/a tem especialização em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado e mestrado na área de Estudos Linguísticos concernente à aprendizagem de aluno surdo no ensino superior; atualmente cursa doutorado nessa mesma área de Estudos Linguísticos. Outro/a Tradutor/a e Intérprete de Libras também possui uma especialização em Língua Brasileira de Sinais e outra em Educação Especial e Inclusão Educacional; seu mestrado profissional foi em Formação Docente para a Educação Básica, pesquisando a legislação vigente para o trabalho do/a tradutor/a e intérprete de Libras. Mais um/a Tradutor/a e Intérprete de Libras possui especialização em Tradução, Interpretação e Docência em Libras; sua dissertação abordou o léxico da Libras e sua tese também é em Estudos Linguísticos. Um/a outro/a Tradutor/a e Intérprete de Libras está cursando mestrado em Estudos Linguísticos e, por fim, um/a servidor/a possui mestrado em Educação, sobre a inclusão e educação de surdos. Nos *Campi* Monte Carmelo e Patos de Minas os/as servidores/as responsáveis pela coordenação das

ações não possuem pesquisas relacionadas à área da inclusão; já no Campus Pontal a coordenadora assistente de ações é uma docente com pesquisa de mestrado relacionada à deficiência mental no campo da educação e seu doutorado também diz respeito ao campo da Educação.

Em relação à Universidade Federal de Viçosa a Diretora de Programas Especiais é uma docente com formação em Fonoaudiologia sem pesquisas na área de inclusão. Sobre os demais servidores destaca-se apenas um/a Tradutor/a e Intérprete de Libras que em seu mestrado em Letras está pesquisando a identidade negra no uso da Libras.

Sobre a formação dos/as servidores/as da Universidade Federal do Triângulo Mineiro que atuam no NA não foi possível ter mais informações porque na Plataforma Lattes não encontramos o currículo de nenhum/a destes/as.

Por fim, na Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, cujo NA é formado somente por servidores/as do cargo de Tradutor/a e Intérprete de Libras, destacam-se um/a servidor/a com especialização em Tradução/Interpretação e Docência de Libras; e outro com três especializações, sendo a primeira em Libras – Ensino Superior e Docência, a segunda em Língua Brasileira de Sinais e a terceira em Educação Digital. Importante destacar que nenhum/a servidor/a cursou ou está cursando mestrado.

A partir desta descrição podemos perceber que a grande maioria dos componentes dos Núcleos de Inclusão e Acessibilidade não possui formação para atuação específica nesta área, principalmente as/os docentes e que entre docentes e técnicos/as alguns/as possuem pesquisas relevantes para a área da inclusão, mas esse número é muito pequeno. Já em relação aos/as Tradutores/as e Intérpretes de Libras percebemos que muitos/as se especializaram em Língua Brasileira de Sinais e vários/as também estão realizando diversos tipos de pesquisas relacionadas ao uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Para a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é essencial que as/os profissionais façam, em sua formação inicial e/ou continuada, cursos e especializações na área de inclusão, para conhecerem as necessidades dos/as estudantes e

também conseguir contribuir para o atendimento e gestão institucional no ambiente universitário.

Em relação aos/as coordenadores/as dos NA, Moreira (2018) considera que são fatores diferenciais para o trabalho neste cargo a sua área de atuação dentro da universidade, o caminho percorrido na academia e sua formação, pois estes fatores influenciam a forma de identificação dos/as alunos/as com deficiência, a oferta de ações dos Núcleos de Acessibilidade e o conhecimento das necessidades desses/as discentes.

Para Melo, Martins e Martins (2017, citado por Pletsch & Melo, 2017) é importante que a função de coordenador/a do Núcleo de Acessibilidade seja ocupada por um/a docente, pois a sua experiência no ensino, na pesquisa e na extensão faz com que ele/a tenha uma melhor compreensão das diferentes dimensões da vida acadêmica e isso é benéfico para auxiliar o/a estudante atendido/a na articulação desses diferentes aspectos.

Considerando a importância da função de coordenador/a do NA, elaboramos abaixo uma tabela específica sobre o cargo e a área de formação e de pesquisa dos/as servidores/as que ocupam os cargos de coordenação das IFES pesquisadas.

Tabela 6

Perfil dos/as Gestores/as (Coordenadores/as, Supervisores/as e Diretores/as) do NA das IFES pesquisadas

Cargo	Função	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Auxiliar em Administração	Coordenadora	Pedagogia	Educação Inclusiva e Diversidade	Linguística Aplicada	-----
Docente	Coordenadora	Pedagogia	Alfabetização e Linguagem Educação Especial	Educação -	Educação
Docente	Coordenador	Ciências da Computação	-----	Ciências da Computação e Matemática Computacional	Computer Science
Docente	Diretora	Fonoaudiologia	Aperfeiçoamento em Certificado Proficiência uso e ensino libras – MEC; Especialização em Psicologia da Educação: psicopedagogia.	Linguística Teórica e Descritiva	Linguística Teórica e Descritiva
Tradutor e Intérprete de Libras	Coordenador	Turismo	Libras: Educação para Surdos; Agente Bicultural em Libras – instrutor e intérprete	Mestrado em Educação	-----
Assistente em Administração	Coordenador	Administração	Gestão Empresarial	Psicologia	-----
Docente	Supervisora	Letras – Português e Italiano	-----	Ciências Sociais	Ciências Sociais (

Assistente em Administração	Coordenadora	Psicologia	Gestão Organizacional e Desenvolvimento de Talentos Humanos.	Psicologia (em andamento)	-----
Docente	Diretora	Fonoaudiologia	Aperfeiçoamento em Fonoaudiologia; Especialização em Comunicação Alternativa e Língua Brasileira de Sinais e Especialização em Linguística e Ensino de Línguas	Medicina - Neurologia	Medicina - Neurologia

Fonte: Dados da Pesquisa

A partir desta tabela percebe-se que nas IFES pesquisadas não há um padrão para coordenar os Núcleos de Acessibilidade podendo ser desde técnico administrativo de nível fundamental até docente; percebe-se também que a maioria destes profissionais não possui formação na área da inclusão educacional de pessoas com deficiência. Compreendemos que a posição e o papel do/a coordenador/a são extremamente importantes na condução das ações dos Núcleos de Acessibilidade e suas experiências podem contribuir positiva ou negativamente em seu trabalho junto aos/as alunos/as e professores/as atendidos/as pelo NA.

De acordo com Facci (2004 citada por Moreira, 2018) na formação do/a professor/a, pensamento que estendemos para a formação do/a coordenador/a, devem ser consideradas as experiências pessoais e profissionais, mas é necessário que este/a profissional rompa com as formas de pensamento e de ações do conhecimento cotidiano para ter plena consciência das condições reais e objetivas do processo de ensino-aprendizagem.

Moreira (2018) defende que o cargo de coordenador/a do Núcleo de Acessibilidade seja ocupado por um/a docente porque este tem um compromisso com o ensino, a pesquisa e a extensão, os três pilares da Universidade, além disso, ao longo da sua formação o/a docente acumula uma multiplicidade de saberes que o/a levam a ter uma dimensão da totalidade, e essa dimensão é favorável ao seu trabalho na coordenação do NA. Tardif (2002 citado por Moreira, 2018) considera que os saberes docentes, aqueles que o/a professor/a utiliza no cotidiano, são provenientes de diversas fontes que podem ser conscientemente ou inconscientemente acessadas para resolver diferentes situações do/no trabalho, e que a atividade de ensinar mobiliza diversos saberes que são adaptados e transformados pelo e para o trabalho. E esse saber docente tem muito a contribuir para o trabalho do NA, com os/as demais docentes e os/as discentes com deficiência.

No entanto, é importante considerar também, que nem sempre há disponibilidade por parte de docentes com a formação mais indicada à composição do NA para a participação no Núcleo, seja por questões pessoais e/ou institucionais. Em pesquisa sobre o adoecimento de professores/as universitários/as de universidades públicas brasileiras, Oliveira, Pereira e Lima (2017, p. 611) nos alertam sobre a lógica neoliberal, que rege o capitalismo e traz o produtivismo para o âmbito acadêmico. E,

nesse cenário, há um evidente aumento da sobrecarga de trabalho para os docentes, e torna-se corriqueiro trabalhar para além das 40 horas semanais que constam no contrato, sendo a jornada laboral estendida para os fins de semana, tomando o lugar das horas de lazer e do repouso.

Independentemente (ou talvez simultaneamente) da área de formação e atuação dos/as profissionais também precisamos pensar na necessidade de uma formação continuada por eles/as, com conteúdos relacionados à Educação Inclusiva no Ensino Superior, com temas como as legislações que versam sobre os direitos das pessoas com deficiência no âmbito educacional, as dimensões de acessibilidade (arquitetônica, metodológica, instrumental, programática e atitudinal), ações de conscientização em relação à pessoa com deficiência, promoção de ações de combate ao capacitismo e formação para uma educação anticapacitista, formações específicas sobre o processo de ensino e aprendizagem para pessoas com diferentes tipos de deficiência, com Transtorno do Espectro Autista e Altas habilidades, por exemplo. De acordo com Pletsch, Melo e Cavalcante (2021) os “Núcleos são responsáveis pela acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiências nas Universidades e devem ser compreendidos de forma intersetorial e transversal na instituição” (Pletsch, Melo e Cavalcante, 2021 p. 30). Ou seja, é responsabilidade deste setor articular os diferentes departamentos e órgãos da universidade para implementar a política de acessibilidade e efetivar as relações de ensino, pesquisa e extensão na área de acessibilidade e inclusão. E ainda, é responsável pela implementação da acessibilidade em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos que ocorrem na instituição.

Pletsch, Melo e Cavalcante (2021) corroboram a importância do NA, ao defenderem a existência de um setor que oriente e articule as ações institucionais de ensino, pesquisa e extensão voltados para o atendimento dos/as alunos/as com deficiência visando a garantia de permanência destes/as na universidade e a conclusão de seus cursos de educação superior, entretanto, o autor e as autoras levantam as dificuldades para implantação e execução das atribuições destes Núcleos e as barreiras que existem na universidade e que impactam diretamente na permanência desses/as estudantes, relacionadas abaixo:

Formativas – falta de formação dos servidores (Docentes e/ou Técnicos) para atuarem como gestores dos Núcleos de Acessibilidade; Estruturais – Ausência de espaço próprio

para funcionamento do Núcleo, inclusive com acessibilidade; Gestão de pessoas – dificuldade de contratação de profissionais com formação específica na área de Educação Especial/Inclusiva para atuação junto às demandas, principalmente depois da Lei nº 13.409/2016; Orçamentária – pouco investimento e repasse financeiro adequado para cumprimento das ações inclusivas no âmbito das IFES, entre outras. (Pletsch, Melo, & Cavalcante, 2021, pp. 31-32).

Muitos /as coordenadores/as destes setores demonstram sentimento de impotência ao acreditarem que a responsabilidade pela inclusão dos/as alunos/as com deficiência na instituição é somente desse setor. A partir disso o autor e as autoras levantam os seguintes questionamentos:

Como pensar em uma universidade inclusiva, se a discussão da inclusão não faz parte da agenda, das normativas e nem da vida institucional? Será que realmente é responsabilidade exclusiva dos Núcleos de Acessibilidade a promoção da inclusão das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades na universidade? A quem deve ser atribuída institucionalmente a responsabilidade pelas ações inclusivas? Como a inclusão das pessoas com deficiência e outras necessidades específicas são tratadas no contexto da Responsabilidade Social das IFES? Em que medida o núcleo de acessibilidade consegue romper com todos os tipos de barreiras impostas a este alunado? Pensar o Núcleo como sendo o setor exclusivamente responsável pelas ações voltadas para os alunos com deficiência não seria atestar a própria barreira atitudinal da instituição? (Pletsch, Melo, & Cavalcante, 2021, p. 32).

Ainda para Pletsch, Melo e Cavalcante (2021) a desconstrução do NA como único responsável pela política de inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência dentro da Universidade passa pela construção de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) preocupado em estabelecer ações que culminem em diretrizes e metas para a promoção da

acessibilidade em todas as dimensões da Universidade, ou seja, é importantíssimo e urgente que a Universidade incorpore os princípios da inclusão e da acessibilidade em suas políticas e práticas institucionais como um todo. É preciso que as discussões extrapolem as paredes dos Núcleos de Acessibilidade, que toda a comunidade universitária veja as barreiras que os/as estudantes com deficiência precisam enfrentar para permanecerem na Universidade, pois só assim realmente haverá efetiva mudança na cultura institucional, para uma instituição inclusiva e acessível.

De acordo com Borba (2021), o/a docente tem um papel primordial para a inclusão de estudantes com deficiência na Universidade e é fundamental que ele/a procure construir estratégias pedagógicas para atender aos diferentes alunos/as em sala de aula e para que isso ocorra compreendemos que é muito importante que os/as docentes recebam apoio pedagógico por parte da Instituição e, indo mais adiante, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes com deficiência, é fundamental que os/as docentes encontrem este apoio pedagógico no NA e que este seja ofertado por um/a profissional da Pedagogia ou da Psicologia com conhecimento sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior. Apesar de sabermos que cada curso tem suas especificidades e que, portanto, é muito difícil que um/a único/a profissional consiga compreender as especificidades de todos os cursos ofertados na Instituição, mas ainda assim defendemos que é necessário que esse/a profissional exista dentro do NA.

Ainda em relação ao processo de ensino-aprendizagem, é muito importante que os/as profissionais que atuam nos NA tenham conhecimento referente à adaptação curricular, uma vez que segundo Magalhães (2013 citado por Borba, 2021, p. 48) esta

depende de como os professores compreendem as necessidades de seus estudantes e o diálogo estabelecido entre eles. Contudo, no contexto da prática de ensino, ainda é bem comum ocorrer situações em que os professores permanecem alheios às necessidades de seus estudantes, resistindo a flexibilização e mudanças de estratégias pedagógicas para atender as especificidades do Ecd.

No entanto, apesar desta adaptação depender do entendimento do/a docente, entendemos que é muito importante que ele/a tenha um ponto de referência acerca deste assunto, um espaço onde poderá ser orientado/a quanto às necessidades reais do/a estudante e as formas de atender a essas necessidades. Por exemplo, em relação à adaptação dos processos avaliativos, um/a aluno/a com Transtorno do Espectro Autista pode necessitar fazer trabalhos apenas individualmente, mas ao cursar uma disciplina na qual o/a docente exija que sejam feitos trabalhos em grupo e, quando solicitar essa mudança, o/a docente pode apresentar resistência para fazê-la, por isso ele/a precisa de um lugar que ofereça essa orientação e, nas IFES, esse lugar é o Núcleo de Acessibilidade, mas isso depende da existência de um/a profissional capacitado/a para oferecer essa orientação.

De acordo com Batista, Vivas e Nunes (2022) as tecnologias assistivas utilizadas na educação inclusiva causam grande impacto na aprendizagem. Em nossa pesquisa notamos, dentre os cargos descritos pelos NA pesquisados, que apenas uma IFES possui cargo relacionado às tecnologias assistivas, que é o cargo de Revisor de Braile da Universidade Federal de Minas Gerais. Entendemos, primeiramente, que esse é um número pequeno diante da demanda da UFMG, e também que este número demonstra que as IFES estão atrasadas em relação ao atendimento dos/as discentes com deficiência, visto que atualmente existe uma infinidade de produtos de tecnologia assistiva que auxiliam os/as discentes em seus processos de ensino e aprendizagem¹³ e que poderiam contribuir para a permanência do/a discente com deficiência na Instituição e, principalmente, para seu êxito na conclusão do curso. Além disso, a grande maioria dos/das docentes não tem conhecimento de tecnologias assistivas, sendo assim, como o Núcleo também é responsável por assessorar e orientar estes/as docentes, é importante que existam servidores/as capacitados/as para este trabalho.

A acessibilidade arquitetônica também é responsabilidade do NA, pois de acordo com o Documento Orientador do Programa Incluir (2013), o setor é responsável por eliminar todas as barreiras para garantir a acessibilidade de todos/as os/as alunos/as; neste sentido é importante ressaltar que nos núcleos das IFES Mineiras não há nenhum/a engenheiro/a civil ou arquiteto/a ou técnico/a em edificações que possa trabalhar para eliminar as barreiras arquitetônicas que ainda estão muito presentes nas Universidades que, em sua maioria, possuem prédios antigos não planejados de acordo com o desenho universal e, portanto, não são acessíveis para todas as

¹³ Exemplos de TAs utilizadas na Universidade: vídeo ampliador, lupa eletrônica portátil, gravador de áudio, impressora Braille, scanner de voz, dentre outros.

necessidades das pessoas. Na pesquisa realizada por Castro e Almeida (2014) com 13 Universidades Públicas, sendo cinco da Região Sul, quatro da Região Nordeste e três da Região Sudeste, 30 discentes com deficiência indicados/as pelos/as coordenadores/as do serviço de apoio ao/à estudante com deficiência indicaram que a falta de acessibilidade arquitetônica é um grande problema para a permanência dos/as estudantes com deficiência na Educação Superior, sendo que estes/as indicaram como principais obstáculos:

a ausência de rampas ou rampas com inclinação inadequada, calçadas sem manutenção ou feitas com piso impróprio, portas e banheiros com tamanho inadequado, falta de corrimão, objetos colocados sem sinalização adequada, telefones públicos mal colocados, ausência de sinalização, de referências e de mapas táteis, entre outros. (Castro & Almeida, 2014, p. 187).

Compreendemos que existem diversos cargos importantes para comporem os NA, tais como arquitetos/as e/ou engenheiros/as civis, profissional capacitado/a para o trabalho com as tecnologias assistivas, tradutores/as e intérpretes de Libras, pedagogos/as, assistente social, mas a partir de agora daremos enfoque a um/a profissional que não apareceu muito durante a pesquisa e, por isso, a seguinte pergunta nos acompanhou neste processo: “Onde está o/a Psicólogo/a Escolar no Núcleo de Acessibilidade?”. Sendo assim, trataremos de responder a esta pergunta no item abaixo.

7.1) Onde está o/a Psicólogo/a Escolar no Núcleo de Acessibilidade?

Ao longo da pesquisa, desde o levantamento dos documentos e das informações nos *sites* das IFES, a descrição das ações dos NA, a pesquisa da composição e da formação dos/as servidores/as que compõem os NA, estávamos sempre procurando informações sobre a Psicologia Escolar e Educacional, tentando entender qual o espaço desta área nestes setores e verificamos que das 11 IFES Mineiras apenas três possuem servidores/as ocupantes do cargo de Psicologia, sendo dois/duas na UFJF, um/a na UFLA e um/a na UFMG.

Na Universidade Federal de Juiz de Fora, apesar de haver dois/duas psicólogos/as lotados/as no Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), não há no *site* informações sobre o trabalho específico desta área. No setor são realizados serviços de acompanhamento aos/às discentes

com deficiência, assim como nos demais Núcleos pesquisados, tais como: o acompanhamento nas atividades acadêmicas, adaptação de material, e participação na orientação e mediação junto aos/às coordenadores/as de cursos, discentes e TAES envolvidos/as nas estratégias de inclusão do/a discente. Analisando as ações do NAI consideramos a possibilidade de os/as psicólogos/as atuarem nos grupos de estudos e pesquisas, que são: Políticas e Práticas de inclusão escolar; Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica e Educação, Desenvolvimento e Integralidade Humana, visto que todos estes temas estão relacionados ao trabalho do/a psicólogo/a escolar e educacional.

Durante a pesquisa dos currículos na Plataforma Lattes tivemos acesso aos currículos dos/as dois/duas psicólogos/as, e foi possível que verificar que um/a possui especialização em Educação Especial e Inclusiva e que está cursando doutorado na área da educação. Já o/a outro/a psicólogo/a possui mestrado e doutorado concluídos; no entanto, nenhum está relacionado à educação especial, educação inclusiva e tampouco à atuação no campo da Psicologia Escolar e Educacional.

Na Universidade Federal de Lavras existe um/a psicólogo/a no “Programa de Apoio a Discentes com Necessidades Educacionais Especiais – PADNEE” que, de acordo com as informações do *site* da Coordenadoria de Acessibilidade e Esportes, tem a responsabilidade de realizar a entrevista com o/a estudante que fez a solicitação de atendimento especial. Após a entrevista, o/a psicólogo encaminha as informações para a equipe multidisciplinar responsável por analisar se o/a estudante deve ou não receber esse atendimento. Caso a comissão aprove o atendimento para o/a estudante, deve ser elaborado um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para o/a discente que deverá ser encaminhado à coordenação do curso e aos/às professores/as. Este plano contempla estratégias pedagógicas e adaptações de ambiência e ou de materiais que deverão ser realizadas pelos/as docentes do/a discente com deficiência. Além do/a psicólogo/a, a comissão é composta por médico/a, assistente social, pedagogo/a, representante docente, assistente administrativo e assessores/as de tecnologia assistiva. Diante desta descrição, ponderamos que esta é a principal função do/a psicólogo/a lotado/a neste setor. Sobre a área de formação deste/a psicólogo/a não temos informações, visto que não encontramos seu currículo durante a pesquisa na Plataforma Lattes.

Na Universidade Federal de Minas Gerais há um/a psicólogo/a lotado no Núcleo de Apoio à Inclusão, no entanto só foi possível descobrir que este/a servidor/a possui o cargo de psicólogo/a após pesquisar seu nome no site de busca, quando estávamos fazendo a pesquisa

dos currículos na Plataforma Lattes, ou seja, no site do NAI não há informações referente a este cargo, somente o nome do/a servidor/a na composição da equipe na parte de acompanhamento.

Em relação às atividades do/a psicólogo/a também não há informações específicas, visto que na descrição das ações realizadas e dos serviços ofertados encontramos informações referentes à apoio pedagógico, transporte acessível, tradução e interpretação em Libras – Português, produção de material em diferentes formatos, treinamento e capacitação, suporte quanto à acessibilidade em eventos institucionais, treinamento do uso de tecnologias assistivas, empréstimo de tecnologia assistiva, treinamento de rotas e treinamento para uso do sistema Moodle. Também não possuímos informações quanto à formação deste/a psicólogo/a visto que não conseguimos encontrar seu currículo na Plataforma Lattes.

Analisando que o estado de Minas Gerais possui 11 Universidades Federais e que destas apenas três possuem servidores/as da área de Psicologia, atuando diretamente em um setor que atende aos/às discentes com deficiência, podemos concluir que, no que se refere à Educação Inclusiva, a Psicologia Escolar e Educacional ainda está em um lugar à parte da Educação Superior. Em uma análise bibliométrica das produções científicas da Psicologia Escolar, Marinho-Araújo (2016) verificou que a Educação Superior não aparecia como contexto de atuação profissional do/a psicólogo/a escolar. Passados 10 anos dessas pesquisas, já contamos um maior número de produções voltadas a esse nível de ensino. Em 2018, por exemplo, Silva relata que

No XIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE), realizado em setembro de 2017 em Salvador (BA), foram apresentados, entre Minicursos, Comunicações Científicas, Partilhando Experiências, Mesas redondas e Simpósios, 81 trabalhos cujo tema era o Ensino Superior. Esse número, embora mereça maior aprofundamento, revela uma realidade em que há mais práticas e pesquisas sendo realizadas nesse nível de ensino, diferentemente de CONPEs anteriores. (Silva, 2018, p. 73).

No CONPE de 2019¹⁴, realizado em Campo Grande, podemos listar cerca de 65 trabalhos também voltados ao Ensino Superior, que abarcam desde a evasão e o trabalho realizado com ingressantes, até as políticas públicas destinadas à inclusão de estudantes com deficiência, entre outros tópicos. Assim, o quadro apresentado por Marinho-Araújo (2016) já se encontra diferente, pois além desses trabalhos apresentados no citado evento, também encontramos várias dissertações, livros e artigos científicos, como Moura e Facci (2016), Silva (2018), Pereira (2020), Silva et al., (2020) e Almeida (2022), por exemplo.

Marinho-Araújo (2016) afirma que a reestruturação e expansão da Educação Superior que ocorreu com o Reuni, a partir de 2005, com o Prouni, a partir de 2007, e com a Lei das Cotas, a partir de 2012, levou a um número maior de ingressantes advindos/as de escolas públicas, o que também modificou a configuração das IFES e ocasionou maior procura por psicólogos/as nessas instituições, para o trabalho na Assistência Estudantil por meio de concursos públicos, “pressupondo-se que os novos perfis estudantis, aliados às configurações e exigências acadêmicas, iriam requerer desse profissional “tratamento” para os “futuros, possíveis e previsíveis” problemas de aprendizagem, defasagens acadêmicas e inadequação social” (Marinho-Araújo, 2016, p. 203).

No entanto, esta visão acerca da atuação do/a psicólogo/a na Educação Superior é equivocada, uma vez que não considera que o sujeito se constitui em uma sociedade, tem acesso – ou não – a determinadas condições para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Por isso a atuação do/a psicólogo/a escolar deve se dar com todos os atores que fazem parte da comunidade acadêmica, ou seja, com os/as estudantes, docentes, coordenadores/as de cursos, diretores/as de unidades acadêmicas e servidores/as. De acordo com Marinho-Araújo (2016), é preciso que o/a psicólogo atue de forma crítica, trabalhando para a transformação social, conscientização e empoderamento dos sujeitos citados anteriormente que compõem a comunidade acadêmica.

Para Ciantelli e Leite, o/a psicólogo/a tem muito a contribuir na Educação Superior, pois

Ao possibilitar escuta e acolher as minorias, a Psicologia como *lócus* de estudo pode favorecer interações sociais, redes de apoios, vivências acadêmicas mais positivas,

¹⁴ <http://www2.pol.org.br/inscricoesonline/conpe/2019/anais/anais.cfm>

suporte social, formas de acessibilidade, discussão e revisão de estigmas e preconceitos associados àqueles que se encontram na condição de deficiência e circulam pela universidade. Ainda, com vistas à reconstrução de suas identidades como “sujeitos políticos de direitos”, promovendo o autoconhecimento, a aceitação da sua deficiência, o desenvolvimento de suas potencialidades, da sua autoestima positiva, autonomia, autodeterminação, independência e a defesa dos seus direitos, tornando-os personagens ativos dentro do espaço universitário. (Ciantelli & Leite, 2022, p. 100).

A permanência dos/as estudantes na Educação Superior, de acordo com Ciantelli e Leite, (2022) está ligada a diversos fatores, tais como a forma como são acolhidos/as ao ingressarem na universidade, o apoio ou os apoios que recebem para cursar uma graduação, de familiares e da própria instituição por exemplo. Também podemos pensar nos motivos (Leontiev, 1978) para a realização de um curso de nível superior e, para todos estes aspectos, a Psicologia Escolar e Educacional tem algo a contribuir.

O/a estudante enfrenta diversas mudanças ao ingressar na universidade, no que diz respeito à nova organização do ensino e às aulas propriamente ditas, às relações interpessoais com os/as novos/as colegas e com professores/as; alguns/as passam a morar sozinhos/as e necessitam gerir seus recursos financeiros, além de gerir seu tempo e desenvolver ainda mais sua autonomia e capacidade de iniciativa. Para o/a estudante com deficiência existirão todas essas mudanças e desafios e ainda as diversas barreiras de acessibilidade em todas as suas dimensões (arquitetônica, metodológica, atitudinal, comunicacional, instrumental e programática) no contexto acadêmico, além da falta ou de pouco serviço de apoio disponíveis na instituição, o que pode tornar sua permanência e seu sucesso acadêmico muito mais difíceis.

Ciantelli e Leite (2022) defendem que o/a psicólogo/a deve atuar em serviços de apoio ao/à estudante, pois isso auxilia na permanência deste/a, principalmente para aquelas/es com deficiência. Segundo as autoras, o/a profissional de psicologia pode atuar nas seguintes questões:

estabelecimento de um sentido de identidade, o desenvolvimento de relações interpessoais, a exploração de papéis sociais e sexuais, as questões de intimidade, o estabelecimento de uma filosofia de vida ou o comprometimento com determinados objetivos pessoais e profissionais são questões a serem trabalhadas na universidade, favorecendo o desenvolvimento psicossocial do estudante e sua inclusão (Ciantelli & Leite, 2022, p. 102).

O/A psicólogo/a pode atuar proporcionando atividades para além da sala de aula, e estimulando o/a estudante a ter vivências em grupo, participando de grupos de pesquisa, de projetos de extensão, praticando esportes, pois estas atividades auxiliam na adaptação e no desenvolvimento psicossocial e educacional dos/as estudantes com deficiência, contribuindo para que se sintam acolhidos/as, seguros/as e pertencentes ao ambiente universitários (Almeida & Soares, 2003; Fernandes & Almeida, 2007 citados por Ciantelli e Leite, 2022). Também é importante citar a importância do contato com a arte e suas diferentes linguagens, como música, cinema, literatura etc. (Silva, 2023). Os/as estudantes com deficiência necessitam dessa ampliação da convivência com seus pares, pois muitas vezes esta fica restrita apenas às atividades de sala de aula.

Para Ciantelli e Leite (2022) o/a psicólogo/a que atua na área escolar e educacional tem o objetivo de estimular o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, instigar e aguçar o pensamento crítico, sempre comprometido com uma educação democrática, igualitária e emancipatória; com o principal objetivo de modificar as realidades educacionais em que está atuando. Portanto, ao trabalhar com estudantes com deficiência, o/a psicólogo/a deve focar seu trabalho para que estes/as desenvolvam sua autonomia, pois isto lhes auxiliará na sua emancipação enquanto sujeitos, passando de pessoas que por vezes foram excluídas, segregadas, isoladas e inferiorizadas para sujeitos com capacidade crítica e reflexiva, conscientes de seus direitos, deveres e de sua liberdade, capazes de fazerem suas próprias escolhas, com possibilidade de modificarem a realidade em que estão inseridos/as. E todas essas mudanças contribuem significativamente para a sua permanência na universidade e para a conclusão de seu curso, uma vez que uma pessoa que compreende que sua voz precisa ser ouvida por todos/as e que, ser aluno/a de uma universidade é conquista sua, tem a possibilidade alçar grandes voos.

As ações do/a psicólogo/a, por sua vez, não devem ser realizadas apenas com os/as estudantes que procuram o atendimento, uma vez que muitos/as estudantes com deficiência sequer se declaram como pessoas com deficiência ao entrar na Universidade por diversos motivos, a começar pelo histórico de preconceito, *bullying* e exclusão que podem ter passado ao longo da vida e também por falta de informação e desconhecimento dos serviços que a Instituição oferece aos/as estudantes com deficiência. Por isso, os/as psicólogos/as escolares e educacionais devem promover ações em grupo que visem o desenvolvimento da emancipação de todos/as os/as estudantes.

O/a psicólogo/a também pode promover ações de conscientização e sensibilização da comunidade acadêmica às questões relacionadas à inclusão, à acessibilidade e às pessoas com deficiência, pois segundo Martin-Baró (1996) o principal objetivo do fazer psicológico é a conscientização e

O processo de conscientização supõe três aspectos: a. o ser humano transforma-se ao modificar sua realidade. Trata-se, por conseguinte, de um processo dialético, um processo ativo que, pedagogicamente, não pode acontecer através da imposição, mas somente através do diálogo. b. Mediante a gradual decodificação do seu mundo, a pessoa capta os mecanismos que a oprimem e desumanizam, com o que se derruba a consciência que mistifica essa situação como natural e se lhe abre o horizonte para novas possibilidades de ação. Esta consciência crítica ante a realidade circundante e ante os outros traz assim a possibilidade de uma nova práxis que, por sua vez, possibilita novas formas de consciência. c. O novo saber da pessoa sobre sua realidade circundante a leva a um novo saber sobre si mesma e sobre sua identidade social. A pessoa começa a se descobrir em seu domínio sobre a natureza, em sua ação transformadora das coisas, em seu papel ativo nas relações com os demais. Tudo isso lhe permite não só descobrir as raízes do que é, mas também o horizonte do que pode chegar a ser. Assim, a recuperação de sua memória histórica oferece a base para uma determinação mais autônoma do seu futuro. (Baró, 1996, p. 16)

De acordo com Ciantelli e Leite (2022), pessoas conscientes de seu lugar/espço no mundo e do lugar/espço no mundo das outras pessoas conseguem ter respeito e convivência harmônica nos espaços comuns e assim construir uma rede de apoio ao/à estudante com deficiência no espaço da universidade, por exemplo. Essas ações podem propiciar aos/às estudantes sem deficiência a compreensão das suas necessidades e direitos, aproximando-os e assim, diminuindo as barreiras atitudinais.

Ciantelli e Leite (2022) trazem como possibilidade de trabalho do/a psicólogo/a escolar a realização de grupos com estudantes com deficiência, ao relatarem pesquisa realizada a partir de encontros em grupo de quatro estudantes com deficiência matriculados/as na Universidade Estadual Paulista – Campus Bauru. As autoras evidenciaram a importância do papel mediador do/a psicólogo/a na Educação Superior que, ao trabalhar com grupos, pode fazer com que os/as estudantes se conscientizem sobre diversos temas e também favorecer o desenvolvimento profissional destes/as.

As autoras defendem que a atividade em grupo é um recurso de trabalho do/a psicólogo, que deve criar um espaço institucional no qual os/as estudantes possam falar sobre suas vivências, trocar experiências com seus pares, discutir o que pode ser feito em relação aos diversos temas e preconceitos relacionados à inclusão, e que isto trará bons resultados no sentido de empoderar e emancipar estes/as estudantes. E o/a psicólogo/a também pode ampliar este espaço de troca e discussão aos colegas desses/as discentes para que possam compreender melhor o universo da pessoa com deficiência. Concordamos que ampliar este espaço é extremamente benéfico, pois é com informação que se combate preconceitos, estereótipos e atitudes capacitistas. Além disso, a realização de grupos com os/as estudantes com deficiência pode levar à criação de uma rede de apoio por unir pessoas com vivências parecidas.

De acordo com Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017) a Convenção das Organizações Unidas de 2006 colocou a deficiência como uma questão social, comprometendo os Estados-partes a tomar medidas para

conscientizar toda a sociedade... sobre as condições das pessoas com deficiência e fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência; b) combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com

deficiência, inclusive aqueles relacionados a sexo e idade, em todas as áreas da vida; c) promover a conscientização sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência” (Ciantelli, Leite, & Nuernberg, 2017, p. 304).

Pensando nisso, o/a psicólogo, enquanto um/a profissional que precisa estabelecer relações estreitas com as políticas públicas, deve pensar sua prática comprometida com esse modo de compreensão da deficiência e prezando sempre pelos direitos humanos.

Em 2017, Ciantelli, Leite e Nuernberg pesquisaram 17 núcleos de acessibilidade beneficiados pelo Programa Incluir, com o objetivo de identificar suas ações e principalmente as atividades do/a psicólogo, e verificaram que todos os núcleos promovem ações de acessibilidade atitudinal, com destaque para as ações da categoria que os autores nomearam como Estrutura Humana, nas seguintes subcategorias:

(a) Ações de sensibilização – realização de Eventos, Palestras e Seminários, Rodas de Conversa e Semanas Temáticas que discutiam a acessibilidade no Ensino Superior, a realização de Campanhas como a campanha educativa de trânsito dentro do *campus*, momento de confraternização entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência, e atividades de interação entre os funcionários que trabalham no setor, realizadas em 13 núcleos; (b) Ações de formação/pesquisa: ações de formação, capacitação e orientação junto a coordenadores de curso, diretores de Unidade, professores do Colégio de Aplicação da Universidade, docentes, estagiários, familiares, funcionários e estudantes, promoção de estágios interdisciplinares, estimulação de atividades de ensino (na graduação, nos diversos cursos) em que se discute a questão da acessibilidade, realização de pesquisas e tutoria, oferta de cursos de extensão e capacitação que trabalhem com a temática inclusiva, atividades de ensino de Libras por um estudante bolsista aos funcionários, realizadas em onze núcleos; (c) Outros: ação programática: criação do Comitê de Inclusão e Acessibilidade intitulado Grupo de Acessibilidade Atitudinal, que desenvolve ações de conscientização da comunidade acadêmica em relação à pessoa com deficiência, realizada somente em um núcleo. (Ciantelli, Leite, & Nuernberg, 2017, p. 306).

As autoras e o autor questionaram os/as coordenadores/as dos núcleos de acessibilidade sobre a importância do trabalho do/a psicólogo/a neste setor e a maioria (88,2%) respondeu que sim, que é importante ter um/a psicólogo na equipe, e apenas 11,8% acreditam que não há uma demanda específica para este/a profissional no núcleo de acessibilidade. Dos/as que acreditam ser importante, a maioria também crê que sua principal atuação deve ser realizada na Educação Especial. No entanto,

parece ainda não haver consenso sobre as funções ou as especialidades indicadas para o exercício da função de psicólogo em núcleo e/ou comitê de acessibilidade, visto que são várias as citadas pelos participantes; contudo, observa-se um destaque para a atuação com foco na educação por grande parte dos participantes. (Ciantelli, Leite, & Nuernberg, 2017, p. 308).

Segundo Bastos, Gondim e Andrade (2010, citados por Ciantelli, Leite, & Nuernberg, 2017) a incerteza sobre as funções do/a psicólogo/a no núcleo de acessibilidade pode estar relacionada à recente criação dos núcleos de acessibilidade e, também, porque as funções dos núcleos variam conforme as demandas de cada universidade, e soma-se a isso o desconhecimento de muitos/as acerca da atuação da Psicologia no campo educativo.

Segundo Facci e Moura (2016) os/as psicólogos/as escolares que atuam na Educação Superior, na maioria das vezes, estão confusos sobre as atividades que devem desenvolver; ademais, embora a quantidade de estudos sobre a presença deste/a profissional neste nível de ensino esteja em crescimento, como apontamos acima, é um fato ainda relativamente recente, sendo assim

não existe um consenso sobre como o psicólogo escolar deve atuar no Ensino Superior. Fica evidente, porém, que há uma necessidade de mudança na atuação, que deve haver uma ampliação no trabalho, pois grande parte dos atendimentos é voltada para o aluno, com foco individual. Devemos almejar a apropriação do conhecimento, vagas suficientes para todos (socialização do conhecimento) e formação de qualidade...

consideramos que o trabalho do psicólogo pode ocorrer com a atuação política, por meio do desejo, da luta, da denúncia e do empenho por uma transformação da sociedade junto aos alunos e professores. (Facci & Moura, 2016, p. 509).

Destaca-se na pesquisa de Ciantelli et al. (2017) o entendimento de um coordenador de que o/a psicólogo pode exercer a função de mediador entre estudantes com deficiência e os demais membros da comunidade universitária; também destaca-se a atuação do/a psicólogo no processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes com deficiência, e em ações de conscientização e sensibilização da comunidade acadêmica para os assuntos relacionados à inclusão e acessibilidade destes/as, na realização de ações para combate ao capacitismo, visando sempre a garantia dos direitos da pessoa com deficiência; e dentro de todas estas ações as autoras e o autor consideram que o/a psicólogo/a tem responsabilidade teórica e operacional, devendo se preocupar com a participação das pessoas com deficiência em diferentes contextos – educação, saúde, trabalho e lazer. (Ciantelli, Leite, & Nuernberg, 2017, p. 309).

De acordo com Facci e Moura (2016), o/a psicólogo/a pode atuar na Educação Superior com os atores do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, discentes e docentes, aproximando essas pessoas, colocando em evidência a coletividade do sistema educacional. Ou seja, o/a psicólogo/a necessita atuar com a direção, gestores/as, servidores/as e principalmente docentes e estudantes, pois estes últimos são os principais responsáveis pela produção do ensino e da aprendizagem. Os autores, após a pesquisa realizada em 2016, propuseram quatro atividades para o/a psicólogo/a trabalhar na superação do fracasso escolar na Educação Superior e, para nós, seria muito importante que essas atividades fossem realizadas com os/as estudantes com deficiência, enquanto ações do Núcleo de Acessibilidade, que são: trabalho com estudantes monitores/as, participação na recepção às/aos calouras/os, trabalho em conjunto com os movimentos estudantis e mediação e orientação a gestores/as, coordenadores/as de cursos e docentes.

Para os/as monitores/as, que acompanham os/as discentes com deficiência, o/a psicólogo/a escolar tem potencial para oferecer auxílio para planejamento dos conteúdos a serem trabalhados nos encontros de monitoria, pois isso enriquece o momento de atendimento da monitoria; oferecer também auxílio quanto à linguagem e formas de comunicação que o/a monitor pode utilizar com o/a discente que está sendo atendido, e nas formas de “conectar

sentido e significado de um conteúdo (a que ele serve na prática) e na forma de expor os conceitos” (Facci e Moura, 2016, p. 510). Ainda há a possibilidade de o/a psicólogo/a atuar em parceria com monitor/a e docente, auxiliando-os na compreensão de partes do conteúdo que necessitam ser adaptadas para melhor compreensão e entendimento do discente com deficiência, atuando mais uma vez no processo de ensino e aprendizagem.

Facci e Moura (2013) citam a experiência exitosa de Silva et al. (2013) que promovem atividade de recepção, acolhimento e orientação aos/às alunos/as ingressantes do curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, entendendo que é alto o índice de abandono do curso durante o primeiro ano, então essa atividade de orientação e de acolhimento aos/às discentes e aos seus pais auxiliou na diminuição deste índice. E esta é uma atividade com a qual o/a psicólogo deve estar comprometido, e enquanto uma ação do Núcleo de Acessibilidade, o/a psicólogo/a precisa acolher os/as estudantes com deficiência, realizar palestras explicando o funcionamento do Núcleo de Acessibilidade, os serviços ofertados para os/as estudantes com deficiência e quais são os trâmites que estes/as devem realizar para terem acesso a estes serviços; além disso, o/a psicólogo pode falar sobre o curso de modo geral, debater sobre a formação profissional que este curso proporcionará aos/às ingressantes, dando abertura para que todos/as falem sobre suas expectativas, medos e anseios em relação ao curso e à universidade, saída de casa etc., para que eles consigam estabelecer redes de apoio entre seus pares (Almeida, 2022).

Em um acompanhamento mais próximo do processo de ensino e aprendizagem do/a estudante com deficiência, com o objetivo de superar o fracasso escolar,

uma das ações que poderia ser realizada é o acompanhamento da aprendizagem dos ingressantes junto com os docentes. Isso poderia ser iniciado com uma avaliação investigativa sobre os conhecimentos que os alunos têm sobre os conteúdos que serão ensinados no primeiro bimestre – nível de desenvolvimento real (Vigotski, 2000). A partir disso, poderiam ser elencados junto aos professores quais os conhecimentos necessários para que os discentes se apropriem do conteúdo. Posteriormente, realizar reuniões semanais ou quinzenais com os acadêmicos para avaliar se os conhecimentos ensinados em sala de aula estão sendo aprendidos. E, por fim, analisar com o corpo docente se o resultado está sendo positivo ou se é necessário rever algum aspecto no

processo de ensino e aprendizagem. Essa atividade poderia ser realizada pelo psicólogo escolar ao longo do primeiro semestre de aula. Formar novos conceitos mobiliza a transformação nas funções psicológicas superiores, tais como a atenção, a memória, o raciocínio, a capacidade de abstração, entre outras funções. (Facci & Moura, 2016, p. 510).

Entendemos que essa ação junto aos/as estudantes com deficiência seria de suma importância, mas há que se destacar que para realizar essa ação é necessário que haja um número suficiente de psicólogos/as atuando nas instituições de ensino, o que não ocorre, como podemos verificar nos Núcleos de Acessibilidades das IFES Mineiras, objetos desta pesquisa.

Dentre essas possibilidades queremos destacar como fundamental para o acompanhamento do/a estudante com deficiência e para a garantia da sua permanência no curso de graduação, a atuação do/a psicólogo na formação docente, visto que a grande dificuldade para a realização plena da educação inclusiva é justamente a formação docente, pois muitos/as não receberam formação didática e pedagógica durante a graduação porque cursaram bacharelado e seguiram para cursos de mestrado e doutorado que, muitas vezes, enfatizam a pesquisa e não a docência; ou ainda estes/as docentes trazem para a sala de aula suas experiências no mercado de trabalho e/ou suas vivências enquanto discentes, o que contribui para a não aprendizagem do/a estudante e para uma alienação em relação ao trabalho docente, de acordo com Facci e Moura (2016).

Diretores/as de Unidades, Coordenadores/as de curso e docentes precisam ter o entendimento de que as atividades executadas pelos discentes devem estar relacionadas à uma finalidade e na Educação Superior, esta finalidade é a formação de sujeitos que “dominem os conhecimentos de uma determinada ciência e saibam aplicá-los no exercício da profissão” (Facci & Moura, 2016, p. 511).

No trabalho docente,

segundo Asbahr (2005), o sentido e o significado social da atividade pedagógica precisam estar intimamente relacionados para que o processo de alienação não ocorra.

A autora entende que o significado social da atividade pedagógica “é proporcionar condições para que os alunos aprendam, ou melhor, engajem-se em atividades de aprendizagem” (Asbahr, 2005, p. 113). Se o sentido pessoal que os docentes atribuem à sua atividade não for condizente com o significado social da sua prática ocorre uma cisão, produzindo limitações no trabalho, desânimo, frustração e alienação. (Facci & Moura, 2016, p. 511).

Na Educação Superior, é na elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional que sentido e significado podem ser integrados, visto que esse documento define os objetivos da instituição; o Projeto Pedagógico de Curso define suas diretrizes curriculares e os Planos de Ensino são os responsáveis por estabelecer os conteúdos, metodologias e planejamento de uma disciplina, onde se dá efetivamente o contato do/a docente com o/a estudante. Entendemos que a presença do/a psicólogo/a na elaboração de todos esses documentos é fundamental, pois este/a pode contribuir com os seus conhecimentos sobre desenvolvimento humano e em relação ao processo de ensino e aprendizagem; uma formação docente plena atrelada a um projeto pedagógico de curso coerente é crucial para que a inclusão seja verdadeiramente efetiva dentro das IFES.

Sabemos que as possibilidades de atuação do/a psicólogo/a junto aos/às estudantes são inúmeras, mas estas dependem da sua compreensão e concepção sobre o universo acadêmico, o desenvolvimento humano e as políticas públicas e institucionais e, ainda, de um sólido embasamento teórico (Silva & Peretta, 2022). Como defende Martin-Baró (1996), a identidade profissional do/a psicólogo/a e o papel que este/a deve exercer na sociedade está totalmente relacionado à situação histórica e social e às necessidades de quem está sendo atendido/a. Portanto, ao atuar nos Núcleos de Acessibilidade é necessário que o/a psicólogo/a escolar conheça a luta da pessoa com deficiência, seus direitos, a luta anticapacitista, a legislação que ampara os direitos da pessoa com deficiência no âmbito educacional e conheça a rede de apoio a ela destinada, que é ofertada tanto pela Universidade como pelo município que a IFES está localizada, para que a Psicologia Escolar e Educacional possa contribuir, de fato, para a Educação Inclusiva na Educação Superior.

8) Considerações Finais

A deficiência enquanto condição é algo inquestionável, entretanto, o seu entendimento precisa ser contextualizado num movimento social, político e cultural. A relação do sujeito com a deficiência depende do contexto em que vive, ela é um constructo social (OMOTE, 2003). Dessa forma, pode variar de um fardo, algo terrivelmente negativo, a uma situação em que se vive, e como tal demanda a equiparação de oportunidades materiais e intelectuais para estar no mundo. Assim, é uma forma de ser e viver natural, mas que não é inferior, nem superior, **mas uma realidade a ser enfrentada no coletivo.**

(Silva, 2009, p. 74, grifos nossos)

Nos últimos anos, algumas políticas públicas voltadas às ações afirmativas têm possibilitado um maior acesso e conseqüente ingresso de estudantes na Educação Superior; porém, sabemos que é imprescindível que a IES também se atente à permanência e à diplomação das/os discentes. Além disso, mostram-se prementes ações e projetos voltados à inclusão e à acessibilidade de estudantes na Educação Superior por parte de Instituições neste nível de ensino. O Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior, elaborado pelo Ministério da Educação em 2005, tem como principal objetivo fomentar a criação e a implementação dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Educação Superior. No entanto, o Documento Orientador do Programa não traz diretrizes específicas quanto à equipe mínima, à formação das/os profissionais que devem compor a equipe, nem a localização do Núcleo de Acessibilidade no organograma da instituição, entre outras lacunas.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo principal identificar políticas, normativas e ações para inclusão das pessoas com deficiência praticadas por Núcleos de Inclusão e Acessibilidade das Instituições Federais de Ensino Superior de Minas Gerais. Os objetivos específicos foram levantar os principais projetos e atendimentos executados pelos Núcleos de Inclusão e Acessibilidade para a garantia da permanência e da conclusão de cursos dos/as alunos/as com deficiência e identificar a composição e formação das equipes que trabalham

nestes Núcleos e como se dá a atuação do/a Psicólogo/a Escolar para a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior.

Para a consecução dos objetivos do estudo, de caráter qualitativo, foi realizado um levantamento nos *sites* dos Núcleos de Inclusão e Acessibilidade das 11 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Estado de Minas Gerais para compilação de informações relativas ao respectivo setor, como nome, localização no organograma da IFES, equipe, serviços ofertados, tipos de atendimento, projetos e ações desenvolvidas, políticas e normativas institucionais para a Educação Inclusiva e outras informações.

O material empírico foi analisado por meio da análise de conteúdo e organizado nos seguintes eixos de análise: 1 – *O que os Núcleos oferecem aos/às estudantes com deficiência e 2 – Formação e Composição da equipe e onde está a/o Psicólogo/a Escolar?* Essa organização permitiu-nos compreender o trabalho que vem sendo realizado pelos Núcleos de Inclusão e Acessibilidade, inclusive com propostas pensadas a partir da pandemia de Covid -19, bem como as equipes existentes para realizá-las.

Em relação aos serviços e materiais oferecidos às/aos estudantes com deficiência, verificamos que as IFES oferecem: Tradução e Interpretação em Libras, material didático acessível, adaptação de materiais, monitoria e/ou tutoria; disponibilizam equipamentos de Tecnologia Assistiva para empréstimos.

Dentre os principais serviços ofertados pelas IFES, o que mais se destacou foi a monitoria, visto que é disponibilizada por nove das 11 IFES pesquisadas. Esse serviço é coordenado pelos NA e consiste em atendimento ao/à discente com deficiência realizado por outro/a discente de graduação para auxílio nos estudos, para acompanhamento em sala de aula e ainda, para apoio nas questões práticas da vida acadêmica. Diante de todos os projetos ofertados pelos NA, nós entendemos que a monitoria, pela proximidade do/a estudante monitor/a com o/a estudante a ser atendido/a, seja o serviço mais condizente com uma perspectiva realmente efetiva para a aprendizagem deste/a (de ambos/as, considerando o aprendizado necessário a esse trabalho), uma vez que o/a monitor dispõe no mínimo de 12 horas semanais, e em algumas IFES de 20 horas semanais, para atendimento ao/à discente com deficiência, e isso possibilita que ele/a acompanhe a rotina deste/a na Universidade e, conseqüentemente, a maioria das dificuldades vivenciadas dentro e fora de sala de aula. Portanto, é importante que os NA considerem a experiência dos/as monitores/as, oferecendo-

lhes um espaço de escuta e de orientação, para que seja possível realizar um trabalho para minimizar as dificuldades encontradas e promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos/as discentes com deficiência.

Outrossim, muitos/as monitores/as se preocupam em criar estratégias para melhorar o processo de ensino e aprendizagem do/a discente com deficiência, por isso é importante que sejam acompanhados/as e orientados/as na execução da monitoria para que realizem esse atendimento da melhor forma possível, com ações que realmente auxiliem na promoção do aprendizado por parte do/a discente com deficiência. A partir desta escuta dos/as monitores/as, é possível realizar um trabalho junto aos/às docentes, pois esta escuta pode auxiliar na compreensão de quais são os pontos mais importantes a serem trabalhados na formação continuada destes/as. Também é necessário que sejam disponibilizadas bolsas para pagamento dos monitores/as no valor equivalente à bolsa de iniciação científica, de modo que este trabalho não seja precarizado. Ademais, o NA não pode contar apenas com monitores/as para o desenvolvimento de suas ações e projetos. Sobre a formação e a composição das equipes dos NA destacamos a falta de homogeneidade na sua composição, o que ao nosso ver se deve, principalmente, ao fato de não haver uma orientação expressa do Programa Incluir quanto a esse aspecto do NA, o que é desfavorável ao serviço e ao/a discente com deficiência, por não se tratar de uma política de todas as IFES. Para além das dificuldades na composição também notamos que a maioria dos/as servidores/as não possui formação específica na área da Educação Inclusiva, o que implica, muitas vezes, em um atendimento precário em diversos aspectos, tais como na proposição de melhorias no processo de ensino e aprendizagem e na orientação aos/às docentes que possuem discentes com deficiência matriculados/as em suas turmas, por exemplo.

Em relação aos/às servidores/as ocupantes do cargo de Tradutores e Intérpretes de Libras é importante destacar que estão presentes nas 10 IFES pesquisadas que possuem informações em seus *sites* e a maioria tem especialização na área de Língua Brasileira de Sinais – Libras, o que é um fato importante, pois indica a preocupação destes/as servidores com a realização de seu trabalho e a necessidade de tal formação. Há que se destacar, sobre as equipes dos NA, que para o cargo de coordenação também não há um padrão e que existem ocupantes desde cargo de nível fundamental até docente e que a maioria não possui formação na área. Esse panorama, mais uma vez, é bastante prejudicial ao serviço, pois como realizar um trabalho de tamanha importância se não há formação adequada para tal?

No que cabe à Psicologia Escolar na Educação Superior, especialmente nas questões concernentes à Educação Inclusiva, compreendemos que é fundamental que o/a psicólogo/a desenvolva um olhar crítico e transformador ao realizar seu trabalho na Universidade como um todo. E, ao trabalhar com os/as discentes com deficiência e em ações de sensibilização para as questões de inclusão e acessibilidade junto à comunidade acadêmica, o/a psicólogo/a pode tornar o ambiente inclusivo e acolhedor, o que abre espaço para as ações realizadas com os/as discentes com deficiência. Nestas ações é muito importante que o/a psicólogo/a tenha como objetivo o estímulo à emancipação e ao desenvolvimento da autonomia deste público. A realização de trabalhos em grupo também merece destaque, pois refletir e elaborar projetos coletivamente é uma estratégia valiosa para criar espaços de troca, conscientização e empoderamento entre os/as discentes.

Dentre as principais ações que podem ser realizadas pelo/a psicólogo/a no NA, tanto com os/as discentes quanto com os/as docentes, destacam-se propostas voltadas à sensibilização no que tange a educação inclusiva, formação continuada e realização de pesquisas, bem como a criação de um espaço de acolhimento e de escuta para esses segmentos. Com a equipe do NA o/a psicólogo/a pode realizar formações e estudo de caso. Com os/as diretores/as de unidades acadêmicas, coordenadores/as de cursos e docentes podem ser realizadas ações de formação e de orientação quanto ao trabalho em sala de aula com os/discentes com deficiência. E, em conjunto também com a coordenação de curso e seus/suas docentes o/a psicólogo/a pode ainda participar da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) a fim de auxiliar no delineamento de conteúdos teóricos voltados à inclusão e também no acompanhamento da materialização do PPC na sala de aula, notadamente junto a discentes com deficiências.

Institucionalmente é muito importante que exista um/a psicólogo/a para trabalhar conjuntamente na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional, porquanto este pode contribuir para uma abordagem mais inclusiva e coerente, pois precisamos considerar que os NA não são os únicos responsáveis pela inclusão no âmbito da Universidade e que, para que haja inclusão verdadeiramente, é necessário que os preceitos da inclusão e da acessibilidade sejam incorporados por todos os membros da comunidade universitária, o que pode ter início na construção do PDI.

Compreendemos que é muito importante que o/a profissional de Psicologia componha a equipe do NA, mas só o/a psicólogo/a não basta, é preciso que haja também pedagogo/a, assistente social, tradutores/as e intérpretes de Libras, guia intérprete, técnicos especialistas em

Tecnologias Assistivas, audiodescritor, engenheiro civil e/ou arquiteto/a e docentes com formação em educação inclusiva na Educação Superior.

Além disso, o/a docente tem um papel essencial na inclusão e na acessibilidade do/a discente com deficiência, pois sala de aula é o palco principal para o processo de aprendizagem e desenvolvimento e, sem a mediação adequada, a aprendizagem não acontecerá. Se o/a docente não acreditar na capacidade do/a discente em aprender, todos os esforços do NA serão em vão, por isso também ressaltamos aqui a importância da formação continuada para os/as docentes, mas compreendemos que se o/a docente não estiver disposto a participar destas formações e, mais ainda, a fazer as mudanças necessárias em sua prática pedagógica em sala de aula, não ocorrerá inclusão de fato dos/as discentes com deficiência.

Entendemos que a presente pesquisa tem limitações, principalmente pelo fato de ter sido exclusivamente documental, pois nem tudo o que está publicado no *site* é como acontece de fato, ou seja, as informações referentes aos serviços e atendimentos ofertados aos/às discentes com deficiência e aos/às docentes, por exemplo, podem ser supervalorizadas, constando no *site* informações sobre ações que de fato não são realizadas no cotidiano da instituição, ou pode não constar no *site* o que é efetivado pela instituição porque por diferentes motivos este não foi atualizado, como pode ser o caso de uma IFES pesquisada que não tinha nenhuma informação publicada no *site*. Diante disso, compreendemos que um complemento a esta pesquisa seria realizar entrevista com os/as gestores/as dos NA de todas as IFES pesquisadas, como inicialmente havíamos planejado, mas que não coube no escopo da presente dissertação; são necessários outros estudos para aprofundar a pesquisa e a discussão para fortalecer a presença e a relevância do/a psicólogo/a nesse contexto específico, assim como sobre os demais cargos que devem compor as equipes dos Núcleos de Acessibilidade e o funcionamento destes, dentre outros temas.

A partir da pesquisa, portanto, concluímos que a maior parte das IFES de Minas Gerais está comprometida com a inclusão dos/as estudantes com deficiência e empenhada em ofertar serviços e projetos para garantir a acessibilidade destes/as e, conseqüentemente, a sua inclusão. Entretanto, apesar dessas IFES já terem muitos avanços, ainda são muitos os desafios a serem enfrentados, tais como a composição de uma equipe multiprofissional nos NA com a presença do/a psicólogo/a, com servidores/as capacitados/as para trabalhar com a inclusão, a realização contínua de formação docente e também o acompanhamento efetivo dos/as monitores, além de manter os *sites* atualizados e acessíveis.

9) Referências

- Almeida, D. C. L. (2022) *Contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para um estudo sobre as nuances da evasão em um campus universitário* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia] Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia. <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.181>
- Amorim, C. C.; Antunes, K. C. V.; Santiago, M. C. (2021) Da Educação Básica ao Ensino Superior: Desafios à Construção do Processo de Inclusão em Educação. *Revista Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior*. v. 1 n. 1 (2021): RevAIES <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/RevAIES/article/view/20958>
- Anache, A. A.; Cavalcante, L. D. (2018) Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. *Psicologia Escolar e Educacional, SP*. Número Especial, 115-125. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018042>
- Anache, A. A.; Madruga, R. S. (2018) Tendências das Pesquisas sobre Inclusão na Educação Superior: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.8, n.22, p.47-61, jan./abr. 2018
DOI:10.30612/eduf.v8i22.9044
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (2007) *Plano Nacional de Assistência Estudantil*. Brasília, DF: Autor. Recuperado em 27 de agosto de 2022 de http://www.superest.ufrrj.br/images/Plano_Nacional_Assistencia_Estudantil_-_ANDIFES.pdf
- Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996 – Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>
- Barbosa, D. R. (2011) *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo] Biblioteca Digital da USP.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22072011-163136/pt-br.php>
- Batista, R. C. G.; Vivas, E. S.; Nunes, T. S. (2022) Inclusão no Ensino Superior: ações do Núcleo de Acessibilidade e Apoio Psicopedagógico de uma instituição de ensino. *Revista de Gestão e Secretariado* – São Paulo, v. 13, n.1, p. 170-195, jan-abr/2022. <https://doi.org/10.7769/gesec.v13i1.1251>

- Bisinoto, C.; Marinho-Araújo, C. (2015) Psicologia Escolar na Educação Superior: panorama da atuação no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*; Rio de Janeiro, 67 (2): 33-46. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v67n2/04.pdf>
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994) Características da investigação qualitativa. In: *Investigação qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora.
- Borba, D. L. C. (2021) *Núcleo de Acessibilidade na Universidade Federal de Pernambuco: o que aponta o contexto da prática sobre a inclusão de estudantes com deficiência*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco] Attena – Repositório Digital da Universidade Federal de Pernambuco. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/42712>
- Bueno, J. G. S. (1999) Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 03(05), 07-25. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65381999000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Buiatti, V. P. (2013) *Atendimento Educacional Especializado: dimensão política, formação docente e concepção dos profissionais*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Uberlândia] Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13659>
- Camargo, A. C. S.; Benitez, P.; Santos, C. E. R.; Santos, H. R.; Tiné, R. T. (2018) Tecnologias Assistivas na Educação Superior: Mapeamento em uma Universidade Pública. *Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial. Vol 3*. <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/trabalhos/tecnologias-assistivas-na-educacao-superior-mapeamento-em-uma-universidade-publi?lang=pt-br>
- Carassini, A.; Ferreira, G. M. R.; Alvarenga, M. J. C.; Caldas, R. F. L. (2020) Psicologia Escolar no Ensino Superior Federal: análise de publicações. *A Psicologia Escolar e o Ensino Superior – debates contemporâneos*. In Silva, S. M. C.; Leal, Z. F. R. G.; Facci, M. G. D. (organizadoras) – Curitiba: CRV.
- Castro, S. F.; Almeida, M. A. (2014) Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Pública Brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 179-194. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000200003>

- Cerutti, E. (2020) Tecendo Saberes Sobre as Tecnologias Assistivas Para o Sujeito Surdo no Ensino Superior. *Revista Internacional de Educação Superior*, 6, e020040. <https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8656427>
- Chauí, M. (1999). A universidade operacional. *Apresentação de trabalho*. Recuperado de <https://www2.unifap.br/borges/files/2011/02/A-Universidade-Operacional-Marilena-Chau%C3%AD.pdf>
- Ciantelli, A. P. C.; Leite, L. P. (2016) Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília*, v. 22, n. 3, p. 413-428, Jul.-Set., 2016. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008>
- Ciantelli, A. P. C.; Leite, L. P. (2022) Psicologia e Inclusão: uma proposta de intervenção aos estudantes com deficiência no ensino superior. *Educação e Filosofia, Uberlândia*, v.36, n.76, p. 97-132, jan./abr. 2022. <http://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n76a2022-60803>
- Ciantelli, A. P. C.; L. P. Leite; Nuernberg, A. H. (2017) Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. *Psicologia Escolar E Educacional*, 21(2), 303–311. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121119>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Daflon, V. T.; Feres Júnior, J.; Campos, L. A. (2013) Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos De Pesquisa*, 43(148), 302–327. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100015>
- Dantas, O. M. (2014) Monitoria: fonte de saberes à docência superior. *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*, 95(241), 567–589. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/301611386>
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Conferência de Jomtien – 1990 <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>
- Declaração Universal dos Direitos Humanos – Organização das Nações Unidas – 1948 <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. *Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.* Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm

Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. *Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.*

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. *Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm

Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.* Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011. *Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.* Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm

Documento Orientador: Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu (2013) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192

Feitosa, M. P.; Carvalho, G. do N. (2018) O atendimento educacional especializado no Ensino Superior: elementos para uma reflexão à luz das recentes políticas de inclusão de pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior brasileiras. *Revista Educação e Políticas em Debate* – v. 7, n. 3, p. 431-447, - ISSN 2238-8346.

<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47525/25674>

Ferrari, M. D. L. D.; Sekkel, M. C. (2007) Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 27 (4), 636 – 647.

Ferreira, A. B. H. (1986) *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

Frison, L. M. B. (2016) Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. *Pro-posições*, 27(1), 133–153.

<https://doi.org/10.1590/0103-7307201607908>Garcia, R. A. B. (2016). *Acessibilidade no Ensino Superior na perspectiva de alunos com deficiência: contribuições da psicologia*

escolar a luz da teoria histórico cultural. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá] Repositório Institucional da Universidade Estadual de Maringá. <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3035>

Lei n 5.540, de 28 de novembro de 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Presidência da República. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>

Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

Leontiev, A. N. (1978) *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário. (Obra original publicada em 1975). Lüdke, M.; & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU (1986).

Marinho-Araújo, C. M. (2016) Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. *Estudos De Psicologia* (Campinas), 33(2), 199–211. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200003>

Martín-Baró, I. (1997). O papel do Psicólogo. *Estudos De Psicologia (natal)*, 2(1), 7–27. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>

Martins, L. G. (2011) *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: Contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista – Campus Bauru]. https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf

Matos, N. da S. D. de; Barroco, S. M. S. (2015) Entrevista com Dermeval Saviani. *Psicologia Escolar E Educacional*, 19(3), 613–620. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/01931064>

Moura, F. R. de.; Facci, M. G. D. (2016) A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar E Educacional*, 20(3), 503–514. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031036>

- Natário, E. G.; Santos, A. A. A. dos (2010) Programa de monitores para o ensino superior. *Estudos De Psicologia (campinas)*, 27(3), 355–364. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300007>
- Oliveira, A. S. D.; Pereira, M. S.; Lima, L. M. (2017) Trabalho, produtividade e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional* (impresso), v. 21, pp. 609-619. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pee/a/V3Twyq9cC536hK6PyGqhQBQ/?format=pdf>
- Oliveira, A. B.; Silva, S. M. C. (2018) A Psicologia na Promoção da Saúde do Estudante Universitário. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7(3), xx-xx. doi: [10.17267/2317-3394rps.v7i3.1913](https://doi.org/10.17267/2317-3394rps.v7i3.1913)
- Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>
- Patto, M. H. S. (2004) Ciência e política na primeira república: origens da psicologia escolar. *Mnemosine*, 1, nº 0, pp. 203-225. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/viewFile/41357/28626>
- Patto, M. H. S. (2008) Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: Bueno, J. G. S.; Mendes, G. M. L.; Santos, R. A. dos (Eds.), *Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise*. (pp. 25-42). Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes, 2008.
- Peretta, A. A. C. e S.; Silva, S. M. C.; Silva, L. S.; Rodrigues, T. de S.; Marinho, F. da S.; Barbosa, D. R. (2020) A Psicologia Escolar e o Ensino Superior – debates contemporâneos / Silva, S. M. C.; Leal, Z. F. R. G.; Facci, M. G. D. (organizadoras) – Curitiba: CRV.
- Pfromm Netto, S. (1996) As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar. In Wechsler, S. M. (Org.), *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Pereira, M. P. (2020) *Psicologia Escolar na Educação Superior: um estudo a partir de demandas apresentadas por coordenadores de cursos de graduação* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia] Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia. <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.632>
- Pereira, R. R.; Faciola, R. A.; Pontes, F. A. R.; Ramos, M. F. H.; Silva, S. S. da C. (2020) Alunos com Deficiência na Universidade Federal do Pará: Dificuldades e Sugestões de Melhoramento. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 26(3), 387–402. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0087>.

- Piccolo, G. M.; Mendes, E. G. (2013) Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. *Educação & Sociedade*, 34(123), 459–475. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200008>
- Pletsch, M. D. (2009) *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. [Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetaileObraForm.do?select_action=&co_o bra=140845
- Pletsch, M. D.; Melo, F. R. L. V. de. (2017) Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais da região sudeste. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 12(3), 1610–1627, <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10354>
- Pletsch, M. D.; Melo, F. R. L.V.; Cavalcante, L. C. (2021) Acessibilidade e Inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: experiências e desafios contemporâneos. IN: Melo, F. R. L. V.; Guerras, E. S. F. M.; Furtado, M. M. F. D. (Eds.), *Educação superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas* (pp. 26-38) Encontrografia.
- Prates, E. F. (2015) Os encontros de psicólogos da área da educação (1980-1982): um projeto de psicologia escolar e educacional em São Paulo (Dissertação de Mestrado). Mestrado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17119>
- Rambo, C. P. (2011) *A Inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no ensino superior: contribuições da psicologia histórico-cultural*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá] Repositório Institucional da Universidade Estadual de Maringá. <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3006>
- Resolução nº 02 de 24 de fevereiro de 1981 – Conselho Federal de Educação. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2.pdf>
- Resolução CONADE nº 1, de 15 de outubro de 2010. *Altera dispositivos da Resolução nº 35, de 6 de julho de 2005, que dispõe sobre o Regimento Interno do Conade*. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. <https://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=113484#:~:text=Altera%20dispositivos%20da%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA,o%20Regimento%20Interno%20o%20Conade.&text=%22Pol%C3%ADtica%20Nacional%20para%20Inclus%C3%A3o%20da,Art.>

- Resolução CFE nº 2, de 24 de fevereiro de 1981. *Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas.*
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>
- Rocha, L. R. M. da; Oliveira, J. P. de. (2022) Análise textual pormenorizada da Lei Brasileira de Inclusão: perspectivas e avanços em relação aos direitos das pessoas com deficiência. *Práxis Educativa*, 17, p. 1–16.
<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19961.048>
- Rossetto, E.; Iacono, J. P. (2022) Inclusão e ensino superior: práticas pedagógicas com alunos com deficiência/NEE na perspectiva da psicologia histórico cultural. *Educação e Filosofia, Uberlândia*, v. 36, n. 76, p. 133-174, jan./abr. 2022. ISSN Eletrônico 1982-596X. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n76a2022-60453>
- Santana, L. L. S. (2016) *Acesso e Permanência na Educação Superior – Estratégias e Ações da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas/DIAF na UFMS*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul]. Repositório Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2840>
- Santos, M. P. (2003) O Papel do Ensino Superior na Proposta de Uma Educação Inclusiva. *Revista Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF – nº. 7, Maio de 2003 – pp. 78-91*
- Sasaki, R. K. (2003) Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: Vivarta, V. (Org.). *Mídia e deficiência* (pp. 160-165). Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância / Fundação Banco do Brasil.
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf
- Sasaki, R. K. (2008) Artigo 24 – Educação. – In: Resende, A. P. C. de; Vital, F. M. de P. (Orgs.), *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Versão Comentada*. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
- Sasaki, R. K. (2009) Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.
- Sá-Silva, J. R.; Almeida, C. D.; Guindani, J. F. (2009) Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Ano I - Número I - Julho de 2009 <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>
- Saviani, D. (2008) *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados.

- Serpa, M. N. F.; Santos, A. A. A. dos. (2001) Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional* [online] – v. 5, n.1, pp. 27-35. Epub 3 de fevereiro de 2011 <https://doi.org/10.1590/S1413-85572001000100004>.
- Silva, L. C. (2009) *Políticas Públicas e Formação de Professores: Vozes e Vieses Educação Inclusiva*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Uberlândia] Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13605>
- Silva, L. C. (2012) A Educação Superior e o discurso da inclusão: conceitos, utopias, lutas sociais, realidade. In: Silva, L. C., Dechichi, C., & Souza, V. A. (Eds.), *Inclusão educacional: do discurso à realidade: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais*. EDUFU, 2012.
- Silva, A. de M. (2018) *O psicólogo escolar na assistência estudantil: um estudo de caso no CEFET – MG unidade Araxá* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia] Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.774>
- Silva, S. M. C. (2023) Porque a Psicologia não basta - arte e atividade criadora na formação universitária. In: Gomes, A. H.; Pereira, E. R.; Assis, N. (Eds.), *Arte e processos de criação na formação em Psicologia* (pp. 27-46.). São Carlos: Pedro & João Editores. https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/04/EBOOK_Arte-e-processos-de-criacao-na-formacao-em-Psicologia.pdf
- Silva, L. S.; Silva, S. M. C. (2019) A aprendizagem do ofício de estudante universitário: tempos de constituição do ingressante no Ensino Superior. *Psicologia em Revista*, 25 n. 3. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2019v25n3p960-978>
- Silva, S. M. C. da.; Peretta, A. A. C. e S. (2022) Das lições diárias de outras tantas pessoas: vivências em Psicologia Escolar na Educação Básica. *Obutchénie Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 6(1), 154-176. <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/64389/33275>
- Silva, B. M. C.; Silva, S. M. C. da. (2022) Psicologia Escolar e Educacional na crise sanitária e política: qual caminho seguir? School and Educational Psychology in the health and political crisis: which way to go?. *Revista Cocar*, 16(34). <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5250>
- Silva, S. M. C. da.; Leal, Z. F. R. G.; Facci, M. G. D. (2020) (Eds.), *A Psicologia Escolar e o ensino superior: debates contemporâneos*. Curitiba: CRV, 2020. 308p.

- Siqueira, I. M.; Santana, C. da S. (2010) Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 16(1), 127–136. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000100010>
- Spink, P.; Ribeiro, M. A. T.; Conejo, S. P.; Souza, E.; (2014) Documentos de Domínio Público e a Produção de Informações. Spink; Brigagão; Nascimento; Cordeiro (Eds.), *A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas* (pp. 207 – 228). Rio de Janeiro: Centro Edelstein. https://www.researchgate.net/publication/267328698_A_PRODUCAO_DE_INFORMACAO_NA_PESQUISA_SOCIAL_compartilhando_ferramentas
- Souza, J.; Reis, A.; Rabelo, L.; Santos, L. (2019) A importância do aluno apoiador no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. *Seminário De Projetos De Ensino* (ISSN: 2674-8134), 2(1). <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/spe/article/view/591>
- Universidade Federal de Minas Gerais. (2022) *Acessibilidade e Inclusão*. <https://ufmg.br/vida-academica/acessibilidade-e-inclusao>
- Universidade Federal de Minas Gerais. (2022) *Núcleo de Acessibilidade e Inclusão*. <https://www.ufmg.br/nai/wp-content/uploads/2020/12/edital-pipa-01-2022.pdf>
- Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri. (2022). *Núcleo de Acessibilidade e Inclusão*. <http://www.ufvjm.edu.br/proace/naci-objetivos.html>
- Vigotskii, L. S. (1988) Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In: Vigotskii, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-117). São Paulo: Ícone Editora. (Trabalho original publicado em 1933).
- Venâncio, A. C. L.; Camargo, D. de.; Costa, M. S. W.; Peters, I. (2020) Perspectiva Vigotskiana e coensino no ensino superior. In: Faria, P. M. F. de F.; Camargo, D.; Venâncio, A.C. L. (Orgs.), *Vigotski no Ensino Superior: concepção e práticas de inclusão*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.