

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

**SIMONE DE OLIVEIRA ALVES**

**A Inclusão de Alunos com Deficiência no Instituto de Artes e Design da  
Universidade Federal de Juiz de Fora: Desafios e Perspectivas**

JUIZ DE FORA  
2019

**SIMONE DE OLIVEIRA ALVES**

**A Inclusão de Alunos com Deficiência no Instituto de Artes e Design da  
Universidade Federal de Juiz de Fora: Desafios e Perspectivas**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a qualificação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dra. Katiúscia C. Vargas Antunes

JUIZ DE FORA

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Alves, Simone de Oliveira .

A Inclusão de Alunos com Deficiência no Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora: Desafios e Perspectivas / Simone de Oliveira Alves. -- 2019.

171 p. : il.

Orientador: Katiuscia C. Vargas Antunes

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Educação, 2019.

1. Educação Inclusiva. 2. Inclusão no Ensino Superior. 3. Acessibilidade. 4. Acolhimento. 5. Pessoas com Deficiência. I. Antunes, Katiuscia C. Vargas , orient. II. Título.

**Simone de Oliveira Alves**

**A Inclusão de alunos com deficiência no Instituto de Artes e Design da  
Universidade Federal de Juiz de Fora: Desafios e perspectivas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 18 de novembro de 2019

**BANCA EXAMINADORA**



\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Katiuscia Cristina Vargas Antunes - Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora



\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Daniela Fantoni de Lima Alexandrino  
Universidade do Estado de Minas Gerais



\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho a minha filha, Juliana, pois sem seu amor e dedicação eu jamais teria alcançado o fim dessa jornada. Foram muitas noites, finais de semana e feriados dedicados a me apoiar incondicionalmente.

– Muito obrigada minha filha e grande companheira!

## **Agradecimentos**

Agradeço em primeiro lugar a Deus, pela oportunidade de poder cursar este mestrado e por me permitir finalizá-lo, me dando forças para superar todos os obstáculos que surgiram.

Agradeço aos meus pais, pelo apoio incondicional em todas as etapas de minha vida.

Às minhas filhas, Juliana, Isabela e Ana Clara, por estarem sempre ao meu lado me motivando e apoiando.

À minha grande amiga Carolina Almeida Senhoroto, pela paciência ao ouvir meus desabafos nos momentos de cansaço e ter sempre ter palavras de incentivo e apoio.

Ao meu irmão, pelo incentivo e principalmente por acreditar em mim.

Aos meus alunos que foram a minha maior inspiração e me impulsionaram na escolha do tema.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>, Katiuscia C. Vargas Antunes, pelas orientações neste trabalho.

À agente de suporte acadêmico, Amanda, pelas orientações e apoio na construção deste trabalho.

Às amigas que eu fiz durante esse mestrado e que foram grandes companheiros nas horas difíceis.

Meus sinceros agradecimentos a todos que de forma direta ou indireta colaboraram para a construção deste trabalho.

“O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela consiga formar o perfil, possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos”. (Paulo Freire)

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). A pesquisa busca verificar as condições de acesso, permanência e participação dos estudantes com deficiência no Instituto de Artes e Design (IAD) da Universidade Federal de Juiz de Fora. A partir de 2017 o Bacharelado Interdisciplinar em Artes passou a contar com 3 alunos com deficiência, regularmente matriculados e frequentando o curso, admitidos através do sistema de cotas. No entanto, fica evidente a dificuldade e a insegurança demonstradas pelos servidores e funcionários diante da presença desses discentes. A falta de políticas, culturas e práticas de inclusão adequadas ocasionou uma série de transtornos, tanto para os alunos e suas famílias quanto para os docentes e comunidade acadêmica. Assim, a mudança de atitude partindo de um modelo de integração, ou mesmo de segregação, em direção a um paradigma mais inclusivo, implica a mobilização dos vários agentes educativos, mormente a instituição na disponibilização de recursos, o estudante na sinalização da sua necessidade educativa especial e o docente na busca de uma formação pedagógica direcionada a uma mudança de ideologia educativa. O propósito deste trabalho é o de apresentar um diagnóstico das barreiras à inclusão dos alunos com deficiência no IAD a partir do estudo dos três eixos que regem as atividades do cotidiano educacional, as políticas, as culturas e as práticas, elaborando possíveis intervenções, com vistas a realizar um trabalho de reformulação do cenário inclusivo da Instituição e garantir o direito ao acesso, permanência e participação desses estudantes em seu percurso formativo.

**Palavras-chave:** educação inclusiva, acessibilidade, pessoas deficientes, ensino superior



## ABSTRACT

This thesis was developed within the program of Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policy and Evaluation of Education of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The research seeks to verify the conditions of access, permanence and participation of students with disabilities in the Institute of Arts and Design (IAD) of the Federal University of Juiz de Fora. Since 2017 the Interdisciplinary Bachelor of Arts has 3 students with disabilities, regularly attending the course and admitted through the quota system. The lack of specific inclusion policies, cultures and practices causes a number of disruptions, both for students and their families as well as for professors and the academic community. Since there was no plan to monitor their entry, there were poor accessible accessibility solutions. Thus, a change in attitude that starts from a model of integration, or even segregation, and goes to a more inclusive paradigm, implies the mobilization of various educational agents, especially in the institution by resource availability, the students by signaling their educational needs and the teacher by seeking a pedagogical formation directed to a change of educational ideology. It is important to understand that every individual has the right to choose an undergraduate degree that he or she wants to take, and it is the institution's responsibility to provide resources for those with disabilities, guaranteeing full access to knowledge and matching opportunities. The goal of this thesis is to present a diagnosis of the barriers to the inclusion of students with disabilities in the IAD based on the study of the three axes that govern the activities of daily education: policies, cultures and practices, elaborating possible solutions to reformulate the scenario and guaranteeing the right to access, permanence and participation of these students in their formative path. Ensuring this rights means that the education system must be restructured and that educational institutions must work with new values, materialized through articulated actions and participation of all the involved – authorities, managers, educators, technicians, staff, students, family members and the entire community.

**Keywords:** inclusive education, accessibility, people with disabilities, university education

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Linha do tempo das transformações ocorridas no IAD.....	49
Fotografia 1 - Entrada principal.....	52
Fotografia 2 - Entrada pelo Departamento de Música.....	52
Fotografia 3 – Elevador.....	53
Fotografia 4 - Quadro de horários.....	54
Fotografia 5 - Sala de xerox 2º piso.....	54
Fotografia 6 - Laboratório de Informática 2º piso.....	55
Fotografia 7 - Biblioteca 2º piso.....	56
Fotografia 8 - Vaga para deficiente.....	56
Figura 2 - Dimensões Do Índex.....	80
Figura 3 - Estrutura para criar o plano de desenvolvimento baseado no Índex.....	80
Figura 4 - Apoiando o desenvolvimento da inclusão com o Índex.....	81
Figura 5 - Ciclo do Índex.....	82

## LISTA DE QUADROS/ GRÁFICOS

Gráfico 1 - Total de ingressantes conforme tipo de deficiência em 2016.....	35
Gráfico 2 - Total de alunos com deficiência – UFJF.....	45
Quadro 1 - Grupo de cotas da UFJF.....	44
Quadro 2 - Grupo de cotas para pessoas com deficiência na UFJF.....	44
Quadro 3 - Dependências do IAD.....	51
Quadro 4 - Margarida - BI de Artes.....	68
Quadro 5 - Violeta - BI de Artes.....	69
Quadro 6 - Rosa - BI de Artes.....	70
Quadro 7 - Dimensões, Eixos e Indicadores.....	78
Quadro 8 - Grupos de Entrevistados.....	88
Quadro 9 - Dimensão A – Produzindo Políticas Inclusivas.....	91
Quadro 10 - Dimensão B – Criando Culturas inclusivas.....	102
Quadro 11 - Dimensão C – Desenvolvendo Práticas Inclusivas.....	111
Quadro 12 - Propostas de Ação.....	126
Quadro13- Descobrimo uma Universidade para Todos.....	130
Quadro 14 - Construindo o Caminho para a Aprendizagem.....	132
Quadro 15 - Construindo o Caminho para a Aprendizagem.....	134
Quadro 16 - Construindo sobre o que já existe de bem sucedido.....	136
Quadro 17 - Organizando o apoio à diversidade.....	138

## LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BI	Bacharelado Interdisciplinar
CAS	Centro de Atenção à Saúde
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAEFI	Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDARA	Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos
CDPD	Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência
CGCO	Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional
CID	Classificação Internacional de Doenças
CONGRAD	Conselho Setorial de Graduação
CONSU	Conselho Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CSPP	Conselho Setorial de Pós-Graduação e Pesquisa
DIAAF	Diretoria de Ações Afirmativas
EAD	Ensino a Distância
IAD	Instituto de Artes e Design
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAI	Núcleo de Apoio à Inclusão
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Ação Educacional
PCD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PISM	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PNE	Plano Nacional de Educação

PPC	Projeto Pedagógico
PROAE	Pró-reitoria de Assistência Estudantil
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROINFRA	Pró-Reitoria de Infraestrutura e Gestão
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RAG	Regimento Acadêmico da Graduação
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TAE's	Técnicos-Administrativos em Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
NACOL	Núcleo de Acolhimento Colaborativo

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1</b>	<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS PERPECTIVAS INSTITUCIONAIS: O CASO DO INSTITUTO DE ARTES DE DESIGN DA UFJF.....</b>	<b>19</b>
1.1	BREVE HISTÓRICO DO ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	19
1.2	MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL.....	25
1.3	INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	29
1.4	O PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA.....	37
1.5	O INSTITUTO DE ARTES E DESIGN.....	47
<b>2</b>	<b>UMA ANÁLISE DA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO DE ARTES E DESIGN ATRAVÉS DO MAPEAMENTO DAS POLÍTICAS, CULTURAS E PRÁTICAS ADOTADAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA....</b>	<b>58</b>
2.1	ASPETOS METODOLÓGICOS.....	58
2.2	CONCEPÇÃO ATUAL DO TRATAMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O MODELO DA INCLUSÃO.....	61
2.3	DISCUTINDO O CENÁRIO DA INCLUSÃO NO IAD: UM DIAGNÓSTICO DO ACESSO, DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA E DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DO INSTITUTO.....	65
<b>2.3.1</b>	<b>Os alunos com deficiência do Instituto e suas histórias.....</b>	<b>66</b>
2.4	O ÍNDEX PARA A INCLUSÃO: UMA FERRAMENTA DE APOIO E CONVITE À REFLEXÃO.....	77
<b>2.4.1</b>	<b>Políticas, Culturas e práticas de inclusão nas instituições de ensino superior: UFJF em questão.....</b>	<b>83</b>
2.5.	COLETA DE DADOS.....	88
<b>2.5.1</b>	<b>Análise da Coleta de Dados.....</b>	<b>89</b>
2.5.1.1	Produzindo políticas inclusivas.....	90
2.5.1.2	Criando culturas inclusivas.....	101

2.5.1.3	Desenvolvendo práticas inclusivas.....	110
2.6	CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ANÁLISE DE DADOS.....	119
<b>3</b>	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>124</b>
3.1	DESCREVENDO AS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO.....	128
3.1.1	<b>1ª Proposta: Descobrindo uma Universidade para Todos.....</b>	<b>129</b>
3.1.2	<b>2ª Proposta: Construindo o Caminho para a Aprendizagem.....</b>	<b>131</b>
3.1.3	<b>3ª Proposta: Estabelecendo Valores Inclusivos.....</b>	<b>133</b>
3.1.4	<b>4ª Proposta: Construindo sobre o que já existe de bem sucedido .....</b>	<b>135</b>
3.1.5	<b>5ª Proposta: Organizando o apoio à diversidade .....</b>	<b>137</b>
<b>4</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>139</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>142</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>150</b>

## INTRODUÇÃO

Neste estudo será discutida a situação do acesso, permanência e participação dos estudantes com deficiência<sup>1</sup> no Instituto de Artes e Design (IAD) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com destaque para algumas mudanças necessárias ao atendimento às singularidades do alunado. Este trabalho remete, portanto, a reflexões sobre a construção de espaços inclusivos, de forma a garantir o acesso e favorecer a participação de todos independente das necessidades educacionais, do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que apresentem. Inspirada em Carvalho (1999), acredito que incluir significa sistematizar e concretizar soluções educativas que viabilizem ao indivíduo se apoderar do saber de forma crítica, reflete a remoção de barreiras arquitetônicas e, principalmente, de barreiras atitudinais, no intuito de adaptar o ambiente, físico e psicológico, que será compartilhado por indivíduos muito diferentes entre si.

A minha relação com o tema se dá na medida em que sou servidora da UFJF, lotada na secretaria do Instituto de Artes e Design, local em que é possível perceber a dificuldade e a insegurança demonstradas pelos funcionários diante da presença dos alunos com deficiência. A secretaria é um local de referência para docentes, discentes, e o público em geral, e o primeiro lugar que todos eles procuram quando têm alguma demanda. Por ter trabalhado muitos anos em escola pública como professora de sala de recursos multifuncionais, meus colegas sempre solicitam auxílio no atendimento aos alunos com deficiência.

Possuo formação em Pedagogia com especialização em educação inclusiva e trabalhei na rede pública, em sala de recursos, por 5 anos. Além disso, tenho uma relação com esse tema que vai além da prática profissional e da formação, pois sou parcialmente surda. Apresento uma perda progressiva que pode me levar a surdez total a qualquer momento, e sofri na pele o que esses

---

<sup>1</sup> O termo recomendado para nos referirmos a alguém que apresenta alguma deficiência física, intelectual, visual, auditiva ou múltipla é: pessoa com deficiência. Deficiente é um termo inadequado, já que uma pessoa não é definida por sua deficiência. Portador de deficiência também não é mais aceita, pois uma pessoa não porta sua deficiência, ela tem uma deficiência. Especial ou pessoa com necessidades especiais deixou também de ser utilizada pois somos todos diferentes, todos temos alguma necessidade particular, não só a pessoa com deficiência. Isso também se aplica aos estudantes em uma sala de aula. O termo aluno de inclusão, que apesar ter se difundido no contexto educacional, também é equivocado quando usamos para nos referir aos estudantes com deficiência. Se partimos do pressuposto de que a educação inclusiva diz respeito a todos, todos deveriam ser chamados de "alunos de inclusão". Sendo assim, a expressão pessoa(s) com deficiência é a mais apropriada, pois valoriza as diferenças e não camufla a deficiência, sempre ressaltando a pessoa e o indivíduo, independentemente das condições sensoriais, intelectuais ou físicas.



alunos sofrem. Minha deficiência começou há mais de 30 anos, quando iniciei o meu primeiro curso de graduação, tendo levado quase 3 décadas para conseguir me formar e passado por vários cursos, economia, matemática, administração e Ciências Contábeis, sendo que de alguns cheguei a cursar mais de 50% da estrutura.

Na época o ensino superior estava muito distante dos debates sobre inclusão educacional e o despreparo das instituições educacionais de Ensino Superior me fizeram passar despercebida nos cursos. Muitas vezes, aliás, era julgada como uma aluna sem atenção ou sem comprometimento. Eu também não tinha muita consciência das especificidades da minha condição, e os próprios médicos não estavam preparados para essa temática.

Só consegui me formar em 2014, após ingressar no curso de pedagogia, tendo tido a ajuda de professores que se engajaram no movimento pela inclusão e me apoiaram na busca por informações sobre como criar um ambiente propício para a construção do conhecimento diante da minha limitação. Com isso, comecei a me entender melhor e a conseguir expor minhas necessidades.

Ao descobrir uma deficiência passamos por fases que vão da negação ao desespero pelo desconhecido, e só com o apoio adequado conseguimos alcançar a aceitação e a participação social. Tudo isso leva um tempo, o corpo e o emocional travam uma luta para se reconstruir e nem sempre é fácil encontrar pessoas com empatia o suficiente para compreender a revolução que isso provoca na vida do indivíduo. Ao ver esses alunos entrarem no IAD e acompanhar a rotina deles, decidi estudar tema com mais profundidade e por várias vezes até me exaltei, pois trata-se de uma questão muito pessoal para mim, dificultando o necessário distanciamento do objeto de pesquisa. Ao mesmo tempo, essa proximidade me torna mais sensível e crítica em relação às estratégias adotadas.

A partir dos referenciais teóricos pesquisados e da minha experiência, conforme relatado acima, busquei estruturar um trabalho de forma que o leitor pudesse compreender os desafios da inclusão da pessoa com deficiência na UFJF, mais especificamente no Instituto de Artes e Design.

O texto traz primeiramente o levantamento teórico, identificando as políticas e a cultura na UFJF relacionadas à inclusão, depois é feita uma exposição das práticas que configuram a acessibilidade no IAD e por fim é elaborada uma proposta de melhoria nas condições de permanência e participação dos

estudantes com deficiência, de forma que o leitor possa compreender os desafios de promover a inclusão no ensino superior.

Durante o estudo foi discutido o real caráter inclusivo das ações implementadas no IAD, destacando três dimensões, as políticas, as culturas e as práticas inclusivas, a fim de reestruturá-las para atender às singularidades desse alunado. Considerando que o processo de aprendizagem de cada indivíduo é singular, as práticas em sala de aula devem ser escolhidas ou construídas considerando as necessidades específicas dos estudantes no sentido de eliminar as barreiras e maximizar a participação e a aprendizagem. O diagnóstico, portanto, não é subsídio suficiente, é preciso conhecer profundamente cada um dos alunos, como pessoas que são, para além da deficiência, a fim de reconhecer aspectos que precisam ser compensados por meio de recursos e serviços capazes de proporcionar ou ampliar suas habilidades.

Referimo-nos, portanto, a reflexões sobre o enriquecimento de uma prática social de construção de espaços que sejam realmente inclusivos, de forma a garantir o acesso e favorecer a participação de todos no Instituto, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que apresentem.

O trabalho foi dividido em três capítulos. No primeiro, será apresentado todo o aporte teórico que norteou a discussão desta pesquisa, seguido de uma análise das condições de inclusão no ensino superior em geral, passando, logo depois, à realidade da Universidade Federal de Juiz de Fora. Por fim, um detalhamento de como acontece a inclusão desses estudantes no Instituto de Artes e Design.

O segundo capítulo apresentará e descreverá as políticas, culturas e práticas de inclusão existentes na UFJF e no IAD com o objetivo de chegar ao terceiro capítulo, o qual traz uma proposta para a melhoria de condições de acesso, permanência e participação dos estudantes com deficiência no Instituto.

Diante do exposto, minha questão de pesquisa é: **Quais os desafios para o acesso, permanência e participação de pessoas com deficiência no Instituto de Artes e Design da UFJF?**

Para buscar responder essa questão foram elaborados dois objetivos, são eles: descrever e analisar o processo de inclusão no Instituto de Artes e Design

da Universidade Federal de Juiz de Fora e identificar as estratégias de inclusão que o IAD vem construindo a partir da entrada desses alunos.

O caminho a ser utilizado para alcançar esses objetivos é a metodologia do estudo de caso e a pesquisa qualitativa através de busca bibliográfica, análise dos documentos institucionais, entrevistas com a gestão, docentes e alunos com deficiência. O trabalho foi organizado de acordo com o índice para a inclusão, elaborado por Mel Ainscow e Tony Booth, objetivando construir o estudo de forma mais didática.

O terceiro capítulo tratará da proposta de intervenção, elaborada na forma de um plano de ação educacional (PAE) que esteja atrelado ao conceito do desenho universal, o qual surgiu a partir da constatação de que os recursos de acessibilidade destinados a reduzir ou eliminar barreiras no ambiente não beneficiam somente as pessoas com deficiência, mas toda a comunidade.

O desenho universal prevê que produtos, espaços, meios de comunicação, tecnologias e serviços sejam concebidos de modo a garantir sua utilização pelo maior número de pessoas possível, independentemente de suas características. Um projeto orientado pelo desenho universal considera a diversidade humana, buscando garantir a acessibilidade para todos. Nessa premissa, que visa ao aprimoramento da qualidade do atendimento ao aluno no Instituto de Artes e Design, é que foram construídas as propostas para a melhoria da qualidade do percurso formativo dos alunos com deficiência do IAD.

## **1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS PERSPECTIVAS INSTITUCIONAIS: O CASO DO INSTITUTO DE ARTES DE DESIGN DA UFJF**

Neste capítulo, apresentamos reflexões sobre a situação da inclusão dos alunos com deficiência no Instituto de Artes e Design da UFJF, enfatizando as políticas, culturas e práticas que permearam o processo, bem como seus resultados, estratégias e possibilidades. Antes de apresentar o caso objeto desse estudo, na primeira seção faremos um breve histórico das discussões acerca do tratamento dispensado às pessoas com deficiência ao longo da história e como chegamos ao que temos hoje sobre inclusão.

### **1.1 BREVE HISTÓRICO DO ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

A forma de a sociedade lidar com as pessoas com deficiência sofreu modificações ao longo do tempo, mas sabe-se que as comunidades humanas buscaram formas de lidar com seus membros mais vulneráveis, como idosos, crianças, doentes e pessoas com deficiência, desde épocas remotas. Silva (1987, p. 21) expõe que ossos pré-históricos com fraturas consolidadas, amputações e crânios trepanados são evidências de que, eventualmente, pessoas com deficiência sobreviviam mesmo na pré-história.

Anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade. Através dos muitos séculos da vida do homem sobre a Terra, os grupos humanos de uma forma ou de outra tiveram que parar e analisar o desafio que significavam seus membros mais fracos e menos úteis, tais como as crianças e os velhos de um lado, e aqueles que, vítimas de algum mal por vezes misterioso ou de algum acidente, passavam a não enxergar mais as coisas, a não andar mais, a não dispor da mesma agilidade anterior, a se comportar de forma estranha, a depender dos demais para sua movimentação, para alimentação, para abrigo e agasalho.

De modo geral, o modelo de atenção às pessoas com deficiência passou por várias fases. Da Antiguidade à Idade Média as pessoas com deficiência eram

consideradas um tipo de doente ou necessitado, ou mesmo portadores de um mal espiritual.

As práticas de eliminação dos diferentes foram social e religiosamente justificadas. Na Roma Antiga e Grécia Antiga era comum o assassinato de crianças que nascessem com algum tipo de deficiência, o que se estendeu até a ampla promoção do cristianismo pela Europa, quando a eliminação física foi substituída por mecanismos de afastamento e banimento através das hospitalizações. A partir daí o deficiente passou a ser alvo de compaixão e, portanto, de caridade. No intuito de serem “assistidos”, pessoas com deficiência, inválidos e indigentes foram confinados em instituições durante os séculos clássicos. Plaisance (2010) comenta que as transformações modernas das representações significam que, em primeiro lugar, a isotopia biológica (normal/anormal) foi substituída pela isotopia social: “dessa vez em termos de oposição entre o conforme e o desviante, ou ainda em termos de integrabilidade (e não mais de integridade biológica)”.

Assim, por volta do início do século XVI, na Europa, foi criado o atendimento segregador no interior das instituições: pessoas com deficiência passaram a ser atendidas em templos, mosteiros e hospitais, como trabalho caritativo (SILVA, 1987). Dos séculos XVI ao XIX, as aflições dos indigentes, doentes, aleijados, inválidos e outros, eram encaradas como questões cuja solução demandaria medidas de auxílio humanitário. A atenção à pessoa com deficiência se desenvolveu junto a esse modelo segregador e, portanto, de acordo com Nallin (1994), a abordagem assistencialista ainda está implicitamente presente na maioria dos serviços voltados as pessoas com deficiência.

Por outro lado, Glat e Fernandes (2005) destacam que, apesar de originalmente a educação especial se pautar no modelo médico ou clínico, os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização da pessoa com deficiência que se encontrava, em muitos casos, internada em hospitais psiquiátricos sem distinção de idade ou deficiência, principalmente no caso da deficiência mental/intelectual. Nesse sentido as autoras destacam que a deficiência se vinculava inicialmente ao campo médico pelo viés da patologia, e todo o atendimento prestado ao indivíduo, mesmo quando envolvia a área educacional, era pautado em exames médicos psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, com rígida classificação etiológica.

Historicamente, as pessoas com deficiência eram excluídas das redes de ensino, ou, quando muito, tiveram acesso parcial à educação, o qual se dava a partir dos modelos de segregação ou integração, conforme mencionado alhures. No primeiro, o modelo de segregação, o estudante com deficiência era atendido em instituições de ensino que só atendiam alunos com deficiência e funcionavam fora do ambiente educacional. No segundo modelo, o de integração, eles eram atendidos dentro da instituição de ensino, mas em salas especiais, sendo um modelo baseado na busca pela “normalização”, negando-se a questão da diferença. A integração admite “exceções”, uma vez que é baseada em padrões, requisitos, condições.

Os dois modelos admitiam outras variações quanto ao modo de atendimento. Mas, em ambos os casos, os serviços eram desenvolvidos pela área da educação especial, até então estruturada como uma modalidade substitutiva do ensino comum. Como resultado, o estudante era privado do processo de aprendizagem em um ambiente de contato contínuo com os demais alunos, sob a alegação de que era o modelo mais adequado a esses estudantes.

Nas instituições especializadas, a partir da segunda metade da década de 90 o trabalho passou a ser organizado com base em um conjunto de terapias individuais, abrangendo fisioterapia, fonoaudiologia psicologia, psicopedagogia e outras, com muito pouca ênfase em atividades acadêmicas, que tomavam não mais do que uma pequena fração do horário dos alunos:

A educação escolar não era considerada prioritária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas, múltiplas ou distúrbios emocionais severos. O trabalho educacional era voltado para a autonomia nas atividades de vida diária (AVD) e relegado a um interminável processo de “prontidão para alfabetização”, sem maiores perspectivas, já que não havia expectativas de que esses indivíduos ingressassem na cultura letrada e informal. Assim, muitos alunos passavam anos consecutivos aprendendo a escovar os dentes, a tomar banho e a comer sozinhos; a enfiar contas em arames e fios, a usar o papel apenas para pintura e recorte/colagem. Sua “escolarização” limitava-se à discriminação de figuras iguais e diferentes das apresentadas e a resolver exercícios de sequência lógica, com o objetivo de “preparar-se” para a aprendizagem da leitura e da escrita. (GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; SOUZA FONTES, R. de, 2007, p. 346).

Glat e Fernandes (2005) fazem referência à obra de Gilberta de Martino Jannuzzi, *A Educação a pessoa com deficiência no Brasil*, situando uma forma tímida de institucionalização da educação especial na década de 1970, e reafirma essa tendência asseverando que os anos 1970 representaram a institucionalização da educação especial na medida em que se inicia no país uma preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola às pessoas com deficiência. Ainda:

Em sua progressiva afirmação prático-teórica a educação especial absorveu avanços da pedagogia e da psicologia da aprendizagem sobretudo o enfoque comportamental, ou seja, o desenvolvimento de novos métodos e técnicas de ensino baseado nos princípios de modificação de comportamento e controle de estímulos permitiu aprendizagem e desenvolvimento acadêmico de sujeitos até então alijados do processo educacional (GLAT & FERNANDES, 2005, p. 37).

Em substituição ao paradigma da integração – que consistia em intervenções para que as crianças com deficiência acompanhassem a escola, sendo o trabalho feito individualmente com a criança, e não com a escola como um todo –, começou a se fortalecer, no âmbito educacional, o debate em torno da inclusão. O foco não era mais a deficiência ou as limitações do indivíduo, mas sim a falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento (FERREIRA & GLAT, 2003).

A partir da segunda metade do século XX, início dos anos 60, segundo as mesmas autoras “a pessoa com deficiência pode aprender” tornou-se a palavra de ordem, o que resultou na mudança do modelo médico para o educacional. A metodologia de pesquisa era a de análise aplicada do comportamento, com ênfase nos estudos de natureza experimental e semi-experimental, controle de variáveis e observação direta do comportamento. Esse foi o momento dos métodos e técnicas e das especificidades da Educação Especial.

Entretanto, apesar dos avanços, esse modelo não representou a garantia de ingresso de alunos com deficiência no sistema de ensino. A educação especial funcionava como serviço paralelo, ainda com prevalência de métodos de forte ênfase clínica e currículos próprios. Nas décadas de 1970 e 1980 as instituições serviram mais como espaço de segregação para aqueles que não se

enquadravam no sistema regular de ensino do que uma possibilidade para ingresso na Rede Pública de alunos com deficiência (FERREIRA e GLAT, 2003).

O acompanhamento da tendência mundial de luta contra a marginalização das minorias começou a se consolidar no país no início da década de 1980 com a filosofia da integração e normalização. Segundo Glat e Fernandes (2005), a ideia central desse conceito é de que as pessoas com deficiência têm o direito de usufruir e de desejar as mesmas condições de vida das outras pessoas. Ou seja, têm o direito a ter uma vida que se aproxime o máximo possível do grupo em que vive, participando das mesmas atividades que os demais.

O modelo segregado de Educação Especial passa a ser questionado, desencadeando uma busca por alternativas pedagógicas a todos os alunos, mesmo aqueles com deficiências severas, especialmente em relação ao *sistema regular de ensino* conforme preceitua o artigo 208 da Constituição Federal de 1988. A máxima “a pessoa com deficiência pode se integrar à sociedade” tornou-se, assim, a matriz política, filosófica e científica desse novo pensar sobre o espaço social das pessoas com deficiência que tomou força no país (GLAT; BLANCO, 2007). Surgiu, assim, no âmbito das políticas públicas, o modelo de integração, sendo o mais prevalente em nosso sistema educacional, objetivando preparar os alunos para a integração nas salas regulares de ensino na medida em que esses discentes receberiam atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades.

Essa política integracionista, que se baseia em um modelo de educação comportamental/ instrumentalista para preparar adequadamente as pessoas com deficiência para a plena integração social e educacional, apresenta diversas lacunas. Isso se dá porque um processo educacional eficiente é aquele que valoriza e articula a diversidade presente nas instituições de ensino, algo que acontece apenas no processo de inclusão. A eficácia se dá na adaptação do currículo à inclusão do aluno com deficiência, e não o ensinando separadamente para depois integrá-lo à dinâmica da sala de aula.

Complementando o exposto, Glat e Fernandes (2005, p. 38) explicam que:

[...] dois campos de investigação começaram a ser desenvolvidos o primeiro voltado para psicologia da aprendizagem através do estudo e aplicação para educação especial do construtivismo de Jean Piaget e Emília Ferreiro e do socio-interacionismo de



Vygotsky, essas pesquisas mostraram que é possível para as pessoas com deficiência possuir conhecimento e se apropriar da escrita em situações de interação social. Uma outra vertente teórica mais voltada para os aspectos psicossociais e interesse investigativo dirigido para as condições de interação social, marginalização, socialização e estigma que promove e mantém a segregação das pessoas com deficiência. Esse enfoque buscava entender o significado ou representações que as pessoas têm sobre as pessoas com deficiência e como esse significado determina o tipo de relação que se estabelece com ele.

Na década de 1980 iniciaram-se discussões sobre direitos sociais que precederam a constituinte, as quais enfatizaram reivindicações e demandas de grupos até então excluídos dos espaços sociais. A partir daí, no início dos anos 90, conforme trazem Ferreira e Glat (2003), a luta pela melhoria da qualidade da educação de pessoas deficientes resultou nas propostas de inclusão promovidas pela legislação e determinante das políticas públicas educacionais em todos os níveis de governo.

A partir dessa década, à instituição de ensino é exigida uma nova postura em relação ao currículo, metodologia, avaliação e estratégias de ensino, devendo a instituição propor um projeto político pedagógico com ações que favorecessem a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendessem a todos os alunos.

A evolução do campo dos direitos humanos trouxe à tona o paradigma da inclusão, orientado pelo direito que todos os estudantes têm de frequentar a sala de aula comum juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva é incondicional. Uma instituição de ensino inclusiva é aquela que inclui a todos, sem discriminação, e a cada um, com suas diferenças, independentemente de sexo, idade, religião etnia e deficiência. Uma educação inclusiva é aquela com oportunidades iguais para todos e estratégias diferentes para cada um, de modo que todos possam desenvolver seu potencial.

Ao contrário da integração, na qual o aluno deve se adaptar às condições da instituição de ensino, a inclusão prevê sua transformação de modo a garantir o acesso, a permanência e a participação de todos. Garantir esse direito implica que o sistema de ensino seja reestruturado e que as instituições de ensino trabalhem a partir de uma nova cultura, concretizada através de ações articuladas e da participação direta e colaborativa de todos – autoridades,

gestores, educadores, técnicos, funcionários, alunos, familiares e toda a comunidade.

Dotar uma Instituição Educacional de uma perspectiva de educação inclusiva implica na transformação das culturas, das políticas, das práticas e principalmente das pessoas que fazem parte dela, de modo a garantir o direito de todos à educação. Implica mudar a visão da homogeneidade para a diversidade, acreditar que todos podem aprender e reconstruir a educação de forma que seja, de fato, para todos, sem exceção.

A implementação da educação inclusiva exige uma profunda reformulação dos princípios e das práticas que regem as atividades pedagógicas do cotidiano das instituições de ensino. Trata-se de um processo gradativo, contínuo e contextual, que demanda ações relacionadas a: políticas públicas, estratégias pedagógicas e mudança de valores. Além desse conjunto de dimensões inter-relacionadas, o processo envolve também alguns temas transversais a essas dimensões, como: currículo, formação de educadores, serviços de apoio, acessibilidade e tecnologia.

A seguir, situaremos o tema da pesquisa no cenário das políticas públicas promovendo uma análise da estrutura legal que fundamenta a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior.

## 1.2 MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Dialogar sobre inclusão não é tratar só da legislação, é também reconhecer o esforço de movimentos sociais que tiveram como protagonistas grupos organizados de pessoas com deficiências e seus familiares. No final da década de 1970, anos 1980 e 1990 vivemos no Brasil e no mundo momentos importantes de conquistas relacionadas aos direitos humanos e civis, de maneira geral, e na luta pelos direitos das pessoas com deficiência

A partir de 1979, quando foi instituído “O Ano Internacional das “Pessoas com Deficiência”, grupos organizados de pessoas com deficiência começaram a se reunir e a lutar pelos seus direitos. Como consequência do movimento, ocorreu em Brasília, no ano de 1980, o primeiro encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) organizou, na década de 1990, dois eventos com o objetivo de criar estratégias para superar a exclusão. No ano de 1990, foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, da qual se originou a Declaração Mundial de Educação Para Todos. Em 1994, foi organizada em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Educação Especial, que resultou na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Esse documento de dimensão internacional forneceu diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais sob a égide da inclusão social. Ele ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, ou seja, não são apenas as crianças com deficiência, mas também as que experimentam dificuldades temporárias ou permanentes, ou que estejam repetindo continuamente os anos escolares, ou são forçadas a trabalhar, viver nas ruas ou distantes de quaisquer instituição de ensino. Também são as que vivem em condições de extrema pobreza ou desnutrição, as que são vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou, ainda, as que simplesmente estão fora da escola.

Em suma, todas as crianças que não se adaptam ao modelo educacional vigente ou não se adequam à rotina de instituições de ensino devem ser contempladas por políticas que promovam a sua inclusão e, assim, ter acesso a uma educação de qualidade. Inspirado nessa discussão, surge, no Brasil, o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, no qual são considerados estudantes com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008).

No Brasil, esses documentos mundiais influenciaram a elaboração de políticas para a educação voltadas para o direito de todos ao ensino escolarizado na perspectiva da educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988 já preconizava o direito das pessoas com deficiência à educação, considerada uma das mais democráticas do mundo. Em 20 de dezembro de 1996 é promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n<sup>o</sup> 9.394, a

qual determina em seus artigos 58 e 59 o que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

Em 1998 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais, criado pelo Ministério da Educação e Desporto, para apontar metas de qualidade sobre os conhecimentos que os alunos devem adquirir e competências que devem desenvolver em cada etapa da educação básica. Em 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, cujo Capítulo 8 é dedicado à educação especial. Em 2006, foi aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) a Convenção das Pessoas com Deficiência (CDPD), ratificada pelo Brasil como emenda constitucional por meio do decreto Legislativo nº 186/2008 e pelo Decreto Executivo nº 6.949/2009. Tal mobilização internacional em torno da temática foi de grande importância para o desenvolvimento da discussão no país, pois as ações nacionais para garantir uma educação de qualidade à pessoa com deficiência eram extremamente escassas e pobres, sendo incapazes de orientar políticas locais e ações das instituições de ensino para atender às demandas dessas pessoas, principalmente porque, além de cada aluno ser único, cada deficiência é uma.

No ano de 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Resultante de um grupo de trabalho integrado por especialistas na área da educação para esse público, a política se fez necessária devido à demanda dos alunos e dos familiares dos alunos com deficiência, bem como ao destaque dado internacionalmente à temática. Como política nacional, visa a orientar as ações para a educação especial. Trata-se de um norte para as políticas nacionais a fim de definir o que é a prática da educação especial no Brasil a partir das novas orientações da Convenção citada alhures.

Os direitos das pessoas com deficiência emergiram com o denominado Estatuto da Pessoa com Deficiência. Grupos diretamente envolvidos com essa discussão, já emergida diversas vezes, participaram de reuniões, audiências públicas, seminários e atividades que visavam a adequação do texto da proposta do Estatuto da Pessoa com Deficiência à convenção de 2006. Fruto deste intenso debate, de consensos e de acordos possíveis em diversas áreas, em julho de 2015 a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência foi sancionada. Este novo Marco Legal é composto por 127 artigos, tendo grande parte das alterações ou inovações propostas entrado em vigor em 02 de janeiro de 2016, e surge a fim

de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e sua cidadania.

Toda essa movimentação nacional caminha junto das resoluções internacionais advindas de intensas discussões, conforme já citado. De maneira especial, caminha com a CDPD que, partindo do pressuposto de que a exclusão social decorre da relação entre as pessoas e as barreiras de natureza cultural, social, econômica e política, materializadas nas condições educacionais, laborais, arquitetônicas e comunicacionais, dentre outras, determina, em seu artigo 24, que, para consolidar o direito das pessoas com deficiência à educação, deve-se assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, objetivando:

a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;

b. O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;

c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

À luz desses objetivos, comenta-se o capítulo IV da LBI, que aborda o direito à educação, circunscrito entre os artigos 27 e 30.

O art. 27 vincula a aprendizagem às características físicas, sensoriais, intelectuais, às quais se associam também as habilidades, interesses e necessidades de aprendizagem

O art. 28 da LBI sintetiza importantes aspectos contidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), na Resolução CNE/CB Nº4/2009, na Resolução CNE/CB Nº4/2010 e na Lei Nº13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, para dispor sobre as competências do poder público, visando assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, especificando a oferta de serviços e de recursos de acessibilidade, a institucionalização do atendimento educacional especializado – AEE – no projeto político pedagógico, a fim de garantir às pessoas com deficiência

pleno acesso ao currículo, à oferta de formação de professores, realização de pesquisas, elaboração de plano de atendimento educacional especializado, organização de recursos e de serviços, a disponibilização de professores para o AEE e demais profissionais de apoio, a acessibilidade às edificações, ambientes e atividades e a articulação intersetorial das políticas públicas.

Toda essa argumentação foca no processo de inclusão como um todo. Tratar-se-á, a seguir, de como toda essa discussão foi travada no que diz respeito ao ensino superior.

### 1.3 - INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Se a sociedade, ao longo dos anos, tratou os indivíduos com deficiência como incapacitados e imutáveis, sem se preocupar em criar serviços para atender suas necessidades individuais, esse fato é mais evidenciado se trata do adulto.

Durante esta pesquisa observou-se que a maioria dos estudos sobre educação inclusiva é voltada para a educação básica, pois a chegada da pessoa com deficiência ao ensino superior é considerada excepcional, e sendo assim a preocupação pedagógica é majoritariamente voltada para a criança. Isso dificulta traçar as principais barreiras encontradas pelos estudantes com deficiência no ensino superior e conseqüentemente encontrar as melhores soluções para o problema.

Nesta subseção, buscaremos evidenciar as afirmações acima e o papel social da Universidade para que se alcance um processo educacional mais justo e democrático, destacando que a educação é um direito e não um privilégio.

A relação do estudante com deficiência e o ensino superior se constitui como um processo interativo em que se devem considerar conjuntamente as suas características, solicitações, recursos e possibilidades. Assim, se os serviços universitários propõem assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidades, terão que refletir sobre as condições de acesso que são capazes de oferecer aos seus ingressantes.

Desde os primeiros marcos regulatórios das universidades brasileiras, a começar pela concretização, em 1931, do Estatuto das Universidades Brasileiras, pouco se alterou do caráter excludente e seletivo que vinha caracterizando o ensino superior. Esse documento representou um instrumento precário e

insuficiente para diminuir o quadro de exclusão social e educacional no Brasil. Tampouco a reforma universitária instituída em 1968, repressiva e centralizadora, concebeu a universidade pública como um lócus democratizador.

A mudança no paradigma regulatório da relação da pessoa com deficiência com o ensino superior veio no contexto dos debates gerais sobre os direitos da pessoa com deficiência, que culminaram na LBI. O art. 30 da lei transcreve parte da NOTA TÉCNICA Nº 08/2011/MEC/SEESP/GAB, elaborada com o objetivo de orientar pontualmente os procedimentos de acessibilidade em exames nacionais organizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), considerando as especificidades de tais provas. O referido artigo dispõe:

Art 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

Baú (2015) analisa em seu trabalho as condições de acessibilidade arquitetônica em uma instituição de ensino superior e argumenta também sobre a importância da promoção da acessibilidade pedagógica e a necessidade da formação dos professores no sentido de preparar aulas acessíveis a todos os

alunos com deficiência, com o devido respaldo da instituição e com o objetivo de ofertar materiais pedagógicos adequados.

A autora chama atenção para fatores que podem influenciar na inclusão dos alunos com deficiências nas instituições de ensino. Ressalta como relevantes os tipos de recursos utilizados, a mediação, as barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais, que podem provocar no aluno o sentimento de satisfação ou insatisfação, interferindo no seu processo de integração ou adaptação ao meio. Enfatiza ainda que grande parte das instituições não foi projetada dentro dos conceitos das normas vigentes e, desta forma, um dos grandes desafios em termos de acessibilidade é a adequação dos espaços já construídos para a utilização, com autonomia e segurança, das pessoas com deficiência.

Baú (2015) ainda reforça a necessidade de adequação das instituições de ensino superior, visando estabelecer parâmetros de uma Universidade para todos, sem barreiras ou restrições. A autora salienta que:

O aluno com deficiência está chegando à universidade, trazendo com ele desafios que deverão ser enfrentados. É fundamental a discussão sobre a aprendizagem, o acesso, a permanência e a conclusão do curso de graduação, desses alunos na universidade. Além disso, as políticas de ações afirmativas devem preocupar-se com a acessibilidade física, equipamentos e materiais adaptados e, processos pedagógicos que atendam esse grupo de alunos. (...) O ambiente acessível é aquele que propicia às pessoas a oportunidade de se relacionar com ele e de usufruí-lo na sua plenitude. (BAÚ, 2015, p.14).

Desta forma, muito embora seja possível perceber um avanço e respaldo das legislações no que diz respeito à garantia de acessibilidade<sup>2</sup> e integração das pessoas com deficiência, ainda existem barreiras que precisam ser quebradas, sendo a principal delas a atitudinal. É preciso transformar as instituições em acessíveis não apenas por cumprimento de lei, mas por estarmos conscientes do

---

<sup>2</sup> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) bem como o Decreto de Acessibilidade (nº 5.296/2004), e demais documentos, ampliaram a ideia de acessibilidade situando-a enquanto: acessibilidade atitudinal, física, digital, nas comunicações, pedagógica, nos transportes, e outros. A definição de acessibilidade nesse direcionamento pressupõe medidas que extrapolam a dimensão arquitetônica e abrangem o campo legal, curricular, das práticas avaliativas, metodológicas, entre outras. Portanto o termo adotado, reconhece que dotar as IES de condições de acessibilidade é materializar os princípios da inclusão educacional que implicam em assegurar não só o acesso por meio da adequação normativa de barreiras arquitetônicas, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes, considerando suas diferenças.



compromisso em garantir a permanência, com qualidade, dos alunos com deficiência nas instituições, de forma que não se sintam diferentes, mas sim iguais no seu direito à educação.

Segundo Chauí (2003), se a sociedade tem o intuito de perceber a Universidade pública com uma nova perspectiva, é imprescindível começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação como um mero gasto público, mas sim como investimento social e político. Isso somente é possível se a educação for considerada como um direito e não um privilégio ou serviço.

Ferreira e Duarte (2010) evidenciam a necessidade contemporânea de estabelecer processos e metodologias em políticas educacionais que contemplem um Ensino Superior atento à diversidade humana. Além disso, os autores ressaltam que os sistemas sociais, durante séculos, não contemplaram as necessidades específicas provenientes das deficiências humanas e afirmam que o ideal seria uma transformação que atendesse a todos. Diante dessas constatações e das inúmeras mudanças ao longo dos séculos, na atualidade existe o movimento da inclusão, que é consequência da visão social de um mundo democrático, onde se anseia respeitar direitos e deveres de todos, não importando as diferenças de cada um.

Confirmando as afirmações de Chauí (2003) e Ferreira e Duarte (2010), identifica-se que para tornar as universidades públicas mais justas e igualitárias, é necessário pensar na inclusão por meio do acesso, permanência e acessibilidades atitudinais de todos os perfis discentes, inclusive para aqueles que possuam algum tipo de deficiência. Ademais, os alunos com deficiência não podem ter seus direitos diminuídos em função de qualquer limitação que tenham, uma vez que fazem parte da sociedade e esta deve aprender a lidar com a diversidade humana.

Giroto e Castro (2011) também destacam a importância da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior e afirma que a educação infantil e o ensino fundamental têm sido priorizados e preparados, com inúmeras iniciativas sendo tomadas ao longo dos anos, como adequações arquitetônicas, adaptações curriculares, formação inicial e continuada dos professores, melhoria dos métodos de ensino e a introdução de recursos de tecnologia assistida. Desta forma, assegurados esses recursos humanos, materiais e tecnológicos, muitos alunos com deficiência conseguem ter bom aproveitamento e chegar ao ensino superior.

Assim, a chegada de alunos com deficiência ao ensino superior é cada vez mais evidente.

Além destas políticas de ações afirmativas podemos citar também o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), cujo primeiro edital foi publicado em 2005 e que possibilitou às universidades que aderiram executar projetos com o intuito de promover a acessibilidade aos discentes com deficiência, objetivando a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação fazendo com que aumentasse expressivamente o número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior. Dotar as instituições de educação superior de condições de acessibilidade é materializar os princípios da inclusão educacional que implicam em assegurar não só o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes.

O financiamento das condições de acessibilidade deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. As IES devem 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, p.12)

Para reforçar as informações do texto, apresentamos dados do censo Educacional do Ensino Superior com uma visão geral de como evoluiu o acesso dos alunos com deficiência no Brasil entre os anos 2009 e 2016: em 2009 foram matriculados 20.530 alunos, em 2010 19.869, em 2011 22.455, em 2012 26.663, em 2013 29.221, em 2014 33.475, em 2015 37986 e em 2016 35.891. Ao analisarmos esses dados, é possível perceber o aumento gradativo do número de pessoas com deficiência no ensino superior.

Assim, o significativo aumento do número de matrículas gera a necessidade de preparação e um conseqüente esforço das IES para acolher esse público de maneira eficaz, com um ambiente de aprendizagem que atenda às suas especificidades. Isso permite que o acesso e a permanência dos discentes

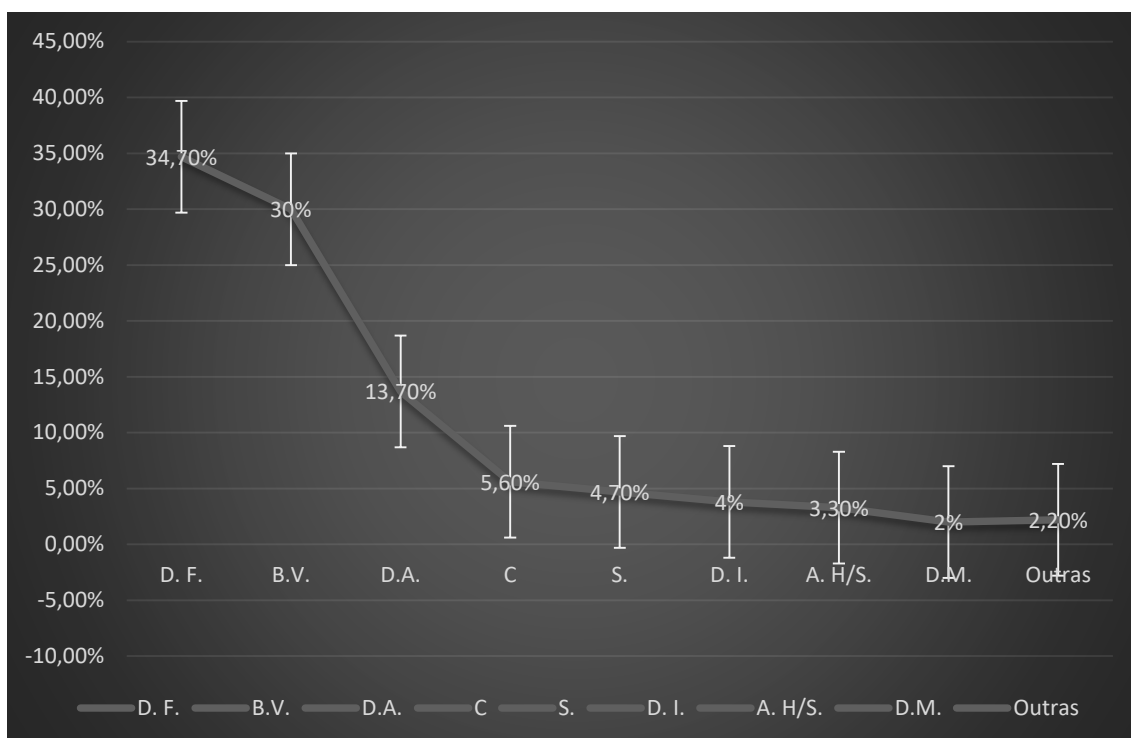
venham acompanhados de sua participação efetiva na vida acadêmica da instituição.

Salienta-se, ainda, que a partir de 2005 as políticas de ações afirmativas começaram a ser implantadas nas Universidades, como o já citado Programa INCLUIR, o que propiciou às IES adequações arquitetônicas e pedagógicas para receber esses alunos. Outrossim, tiveram início os programas Universidade para Todos (ProUni) com a finalidade de concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica em instituições privadas de educação superior, além do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que foi instituído pelo governo federal para aumentar o número de alunos na Educação Superior.

O Gráfico 01 apresenta o número de ingressantes por tipo de deficiência declarada, que em 2016 corresponde a 36.780 alunos. Destes, 34,7% apresentam Deficiência Física, 30% Baixa Visão, 13,7% surdez parcial, 6,6% Cegueira, 4,7% Surdez, 3,8% Deficiência Intelectual, 3,3 altas Habilidades e Superdotação, 2% Deficiência Múltipla 2,2% o somatório de Autismo, Síndrome de Asperger, Transtorno Degenerativo da Infância, Surdocegueira e Síndrome de Rott. Os maiores índices, como se pode observar, são de deficiência física e sensorial.

É válido salientar que não há registro que especifique quais cursos de graduação a pessoa com deficiência poderá ou deverá cursar, ao contrário, todas as legislações publicadas instituem o direito de livre escolha, vindo a reforçar as atribuições do curso e, ao mesmo tempo, intensificar o dever das IES em se adequarem para receber e propiciar um ambiente equânime para todos os discentes.

**Gráfico 1 – Total de ingressantes conforme tipo de deficiência em 2016**



Fonte: adaptado do Censo de 2016.

LEGENDA	
D. F. - Deficiência Física	D. I. - Deficiência Intelectual
B. V. - Baixa Visão	A. H/S. – Altas Hab./Superdotação
D. A. - Surdez Parcial	D. M. - Deficiência Múltipla
C. – Cegueira	S – Surdez

A necessidade da inclusão no ensino superior se deu especialmente pela discussão sobre o processo da democratização e universalização do acesso às universidades, especialmente com a criação do sistema de cotas nas universidades, iniciado na década de 1990, e intensificado nos anos 2000. Nesse sentido, houve um significativo avanço com o surgimento da Lei nº 3.284 de 07 de novembro de 2003, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas “portadoras” de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

A discussão se perpetuou ao longo dos anos, especialmente após o censo do IBGE de 2010, que constatou que cerca de 23,9% da população apresenta algum tipo de dificuldade visual, auditiva, motora ou intelectual. Isso culminou na criação da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto de Inclusão da Pessoa com

Deficiência), categórica em determinar a obrigatoriedade do acesso à educação por esse público em todos os níveis (cf Art. 27).

A partir daí foi criado o mais recente Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e a Lei Normativa nº9, do MEC, de 05 de maio de 2017. O decreto assegura que as instituições públicas de ensino superior reservem um percentual de vagas para pessoas com deficiência:

Art. 1º O Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 2º .....

II - as vagas de que trata o art. 1º da Lei nº 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.  
....." (NR)

"Art. 3º .....

II - as vagas de que trata o art. 4º da Lei nº 12.711, de 2012, serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação pertinente, em proporção ao total de vagas, no mínimo, igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE." (NR)

"Art. 9º .....

I - a forma de apuração e comprovação da renda familiar bruta de que tratam o inciso I do caput do art. 2º e o inciso I do caput do art. 3º;

II - as fórmulas para cálculo e os critérios de preenchimento das vagas reservadas de que trata este Decreto; e

III - a forma de comprovação da deficiência de que trata o inciso II do caput do art. 2º e o inciso II do caput do art. 3º se dará nos termos da legislação pertinente." (NR)

Apesar dos avanços a legislação atual ainda é omissa em regulamentar a formação pedagógica e técnica do corpo docente das universidades. Também faltam propostas para uma reformulação curricular, como aconteceu na educação básica, voltada para educação inclusiva nas IES especificamente.

Assim, considerando que a educação inclusiva no ensino superior traz desafios distintos daqueles que envolvem a educação básica, compreendemos que os marcos regulatórios ainda são insuficientes para tratar do tema, e esperamos que mais debates e estudos sejam priorizados para facilitar o acesso, a permanência e a participação dos ingressantes com deficiência no ensino superior. Segundo Mantoan (2003), uma hipótese para tal carência é a de que o objetivo do diploma universitário ainda é motivo de intensas discussões. A falta de conclusão dessa questão dificulta, portanto, o planejamento de uma educação superior para um público tão específico.

#### 1.4 O PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Este caso de gestão trata de uma situação da Universidade Federal de Juiz de Fora. A UFJF foi criada em 23 de dezembro de 1960, por meio da Lei nº 3.858, assinada pelo presidente da república Juscelino Kubitschek. A formação da Instituição se deu com a agregação de estabelecimentos de ensino superior já existentes na cidade, que passaram a ser reconhecidos e federalizados. Naquela época, a Universidade ofertava os cursos de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Engenharia e Economia. Posteriormente, foram incorporados os cursos de Geografia, Letras, Filosofia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais e História. Em 1966 foi inaugurado o Hospital Universitário da UFJF, e em 1969 foi construída a cidade universitária, numa área de 1.234.193,80 m<sup>2</sup>, com o intuito abrigar os cursos no mesmo local. Neste mesmo ano nasceu o curso de Jornalismo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2018).

A UFJF é vinculada ao Ministério da Educação e detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, além de ser dividida em dois campi, Juiz de Fora e Governador Valadares, e possuir cerca de 55 (cinquenta e cinco) polos de educação a distância no estado de Minas Gerais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2016).

Os cursos de Licenciatura foram distribuídos entre as diversas unidades do campus. Na década de 1970, com a Reforma Universitária, surgiram 3 (três) Institutos: Instituto de Ciências Exatas (ICE), Instituto de Ciências Biológicas e Geociências (ICBG) e Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL). Em 1999 foi criado o Centro de Ciências da Saúde (CCS), que abrigava os cursos de Enfermagem, Fisioterapia e Medicina. Já no ano 2006, com o objetivo de ampliar o atendimento à comunidade externa, foi construída uma nova unidade do Hospital Universitário, o Centro de Atenção à Saúde (CAS), no bairro Dom Bosco. Em 2006 também foram criados o Instituto de Artes e Design (IAD) e a Faculdade de Letras (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2018).

Em 2007, com a adesão ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a UFJF promoveu um expressivo aumento de vagas. A partir de então, inclui-se a adoção dos Bacharelados Interdisciplinares com a introdução e diferenciação demarcada entre ciclos básicos e ciclos profissionalizantes na graduação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2016).

O REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril, trouxe como uma de suas diretrizes a ampliação da mobilidade, buscando contribuir para elevar de forma gradual a taxa de conclusão na graduação. No documento, foram afixadas seis diretrizes que nortearam a estruturação das propostas de cursos, dentre as quais a mobilidade é caracterizada como a possibilidade de circulação do aluno entre cursos e instituições, permitindo uma formação ampla e buscando reduzir as taxas de evasão e retenção, ao possibilitar que o aluno tenha liberdade para transitar dentro da instituição e entre instituições para montar seu currículo. A mobilidade está descrita no Art. 2º do referido Decreto:

Art.2º O programa terá as seguintes diretrizes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007)

A sucessão de reformas acadêmicas na UFJF, conforme propostas aprovadas por suas unidades de ensino e pesquisa, combina o formato tradicional dos cursos de graduação profissionais com a implantação de três bacharelados interdisciplinares. Esses bacharelados foram concebidos e desenhados para assegurar aos jovens que ingressam na UFJF uma formação sólida e abrangente na área de especialidade de sua preferência e a oportunidade de uma verdadeira experiência Universitária. Os bacharelados interdisciplinares de artes, ciências e humanidades são cursos de graduação com duração de 3 anos e tem por objetivo renovar o ensino universitário, assegurando padrões mais elevados de letramento e formação científica e cultural, bem como maior mobilidade e liberdade para o estudante construir seu próprio itinerário formativo.

Atualmente, dentre as unidades acadêmicas, a UFJF possui o Colégio de Aplicação João XXIII e 15 (quinze) Faculdades: Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Faculdade de Comunicação Social, Faculdade de Direito, Faculdade de Economia, Faculdade de Educação, Faculdade de Educação Física, Faculdade de Enfermagem, Faculdade de Engenharia, Faculdade de Farmácia, Faculdade de Fisioterapia, Faculdade de Letras, Faculdade de Medicina, Faculdade de Odontologia e Faculdade de Serviço Social. Por fim, existem na estrutura organizacional da UFJF 4 (quatro) Institutos: Instituto de Artes e Design (IAD)<sup>3</sup>, Instituto de Ciências Biológicas (ICB), Instituto de Ciências Exatas (ICE), Instituto de Ciências Humanas (ICH) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2017).

---

<sup>3</sup> O Instituto de Artes e Design (IAD) é o objeto de estudo deste caso de gestão e no próximo subitem será descrita sua estrutura organizacional.



Em suma, o campus sede da UFJF conta com 20 (vinte) unidades acadêmicas, divididas em Institutos, Faculdades e o Colégio de Aplicação João XXIII. Tal estrutura oferece 93 (noventa e três) cursos de graduação, 36 (trinta e seis) de mestrado e 17 (dezesete) de doutorado, totalizando 20.294 alunos nas modalidades de curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2018).

O principal instrumento de planejamento estratégico da instituição é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que contempla um período de cinco anos, vigorando de 1º de janeiro de 2016 até 31 de dezembro de 2020. Além de exprimir a missão da instituição e os princípios que amparam suas práticas, o PDI estabelece amplas diretrizes que nortearão todas as ações da UFJF bem como os objetivos e metas que devem ser alcançados pelas diversas unidades acadêmicas e setores administrativos nos próximos cinco anos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2016).

O PDI, no item 6.3, identifica o Plano de Promoção de Acessibilidade e de Atendimento Diferenciado a Pessoas com Deficiência. Neste item é descrito que a Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional (CAEFI) é a responsável por coordenar e desenvolver uma série de ações que contribuem para suprir barreiras de acesso, participação social e aprendizagem dos alunos, facilitando seu processo de adaptação no interior da universidade. Essa Coordenação foi criada em agosto de 2009 com intuito de promover ações que suprimam as barreiras de acesso e incentivem a participação social e aprendizagem dos alunos por meio da promoção de conhecimento relacionado à acessibilidade educacional, física e informacional. É também ressaltado que a CAEFI visa a melhorar as condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência na UFJF por meio da promoção de conhecimento relacionado à acessibilidade educacional, física e informacional, tendo como propostas de ações:

- Melhorar as condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência no interior da UFJF.
- Assessorar os cursos de graduação e pós-graduação, bem como outros setores da UFJF, no cumprimento das atuais demandas legais. Essas demandas expressam a necessidade de que todos os cursos de formação de professores desenvolvam ações pedagógicas, contemplando a formação de um profissional sensibilizado e adequadamente preparado para uma prática

pedagógica eficiente junto aos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos na rede regular de ensino.

- Apoiar projetos que produzam conhecimentos e alternativas que promovam a melhoria das condições de ensino e aprendizagem na área.

- Apoiar a implementação de projetos envolvendo acessibilidades físicas e atitudinais. Como exemplo dessas ações, a CAEFI oferece: Minicursos: o objetivo é trabalhar questões sociopolíticas, econômicas e educacionais voltadas aos alunos com deficiência, visando dar subsídios para o desenvolvimento das políticas públicas de acessibilidade. Público-alvo: alunos da UFJF com deficiência e comunidade acadêmica. Temas: isenção de impostos, ferramentas digitais para alunos, deficiência e trabalho, Universidade e deficiência. Palestras: o objetivo é disseminar, discutir, analisar e fornecer subsídios teóricos sobre temas diversos, relacionando acessibilidade física, educacional e informacional. Público-alvo: docentes, alunos do Ensino Médio e universitários, técnicos e comunidade. Temas: direitos, tecnologia, acessibilidade, inclusão (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2016, p.114-116).

No PDI é destacado que as Ações Afirmativas têm por finalidade promover condições institucionais que permitam a implementação e acompanhamento de políticas públicas direcionadas às ações afirmativas na UFJF, envolvendo os discentes, docentes e técnicos administrativos em Educação. Para isso, foi criada a Diretoria de Ações Afirmativas (DIAAF), criada através da Portaria nº 1.172 de 15 de setembro de 2014, direcionada a articular os diferentes órgãos da Universidade na adoção de estratégias técnicas e político-institucionais relacionadas à diversidade social existente na universidade e na sociedade em geral, relacionadas a questões étnico-raciais, sistemas de cotas, gênero, sexualidade, tradição das culturas, e pessoas com deficiência.

Outrossim, a Diretoria de Ações Afirmativas da UFJF busca identificar e propor estratégias pedagógicas e institucionais para que o aluno com necessidades educacionais específicas venha a ter equiparação de oportunidades de acesso ao aprendizado na UFJF, seguindo as demandas individuais e coletivas, por meio de uma assistência psicopedagógica.

Segundo relatório da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFJF, relativo ao período 2015-2017, a DIAFF investiu na construção de uma política de acesso e permanência dos estudantes com o propósito de diminuir os índices de evasão e aumentar o desempenho, sobretudo dos cotistas. Utilizou-se uma metodologia de pesquisa através do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica

(SIGA), que gerou relatórios sobre o tipo de ingresso e o quantitativo de alunos cotistas. Não foi, no entanto, observada a impossibilidade de quantificar estudantes transgêneros e cisgêneros e definir a porcentagem de alunos com deficiência.

Conforme relatório da CPA 2015-2017, além de atendimento aos alunos, professores e coordenadores de cursos com deficiência, visa também melhorar as condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência no interior da UFJF; assessorar os cursos de graduação e pós-graduação, bem como outros setores da UFJF, no cumprimento das atuais demandas legais; apoiar projetos que produzam conhecimentos e alternativas que promovam a melhoria das condições de ensino e aprendizagem na área.

De acordo com informações publicadas no site da UFJF (2018), em agosto de 2018 a CAEFI foi extinta, sendo substituída pelo Núcleo de Apoio a Inclusão (NAI), criado em reunião do Conselho Setorial de Graduação (CONGRAD) na data de 23 de agosto de 2018, sendo homologada a Resolução 092/2018 que aprova a criação do Núcleo. O Núcleo trabalhará com o recebimento de demandas propondo-se a efetivar o acesso, a permanência e a participação dessas pessoas na Universidade. A princípio o órgão funcionará com a colaboração dos servidores, assim como da comissão de verificação de ingressantes na UFJF pelas cotas destinadas a pessoas com deficiência (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2018).

Ainda segundo informações publicadas no site da UFJF (2018), o NAI, sob a coordenação das professoras da Faculdade de Educação Katiuscia Vargas Antunes e Mylene Santiago, visa a elaboração de políticas e práticas de apoio à acessibilidade e à inclusão, articulando os trabalhos que já haviam sido iniciados na DIAAF, PROGRAD e PROAE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2018).

Segundo os artigos 2º e 3º da Resolução 092/2018, o NAI tem como objetivo a construção e implementação de políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades e Superdotação, abrangendo alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da UFJF, desenvolvendo ações nos segmentos de ensino, pesquisa e extensão, e oferecendo apoio à acessibilidade e inclusão dos servidores com deficiência da UFJF. Segundo a coordenação do núcleo, o objetivo é direcionado a três

aspectos: construção de valores, culturas e práticas inclusivas na Universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2018):

Vamos afinar as concepções de todos que integram o núcleo e, a partir daí, construir grupos de trabalho, para elaborar uma política institucional com as perspectivas do acesso e da permanência dos alunos com deficiência. A ideia é criar e fomentar tanto a acessibilidade física, espacial, como a acessibilidade pedagógica.

A coordenação do NAI destaca ainda que a inclusão é mais do que o acesso à instituição, está relacionada sobretudo à permanência e a participação dos estudantes com deficiência nas mesmas condições oferecidas aos demais alunos.

A UFJF tem hoje duas formas de ingresso, através do SISU e do PISM. O PISM reserva aos ingressantes do primeiro e segundo semestre 50% do total das vagas na UFJF, a outra metade é destinada para ingressantes do Sistema de Seleção Unificada (SISU), atendendo ao Decreto nº 9.034, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais.

A reserva de vagas para pessoas com deficiência foi implementada pelo Governo Federal em dezembro de 2016. Metade das vagas na UFJF são destinadas à ampla concorrência, e a outra metade destinada a candidatos cotistas.

O dispositivo que estabelece o sistema de cotas em todas as universidades federais, institutos federais de educação, ciência e tecnologia e centros federais de educação tecnológica é a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), alterada pela Lei nº 13.409/2016. Em seu artigo 3º aponta:

Art. 3ª. Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas do art.1º desta lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último senso do IBGE.

Com o propósito de garantir justas condições na seleção, abstendo-se de possíveis desvios da lei, a Universidade criou em 2017 a Comissão de Análise de Matrícula, onde os candidatos com deficiência que pleiteiam a vaga em um grupo,

de acordo com o critério do mesmo, passam por uma avaliação. Depois, no momento da matrícula presencial, entregam a documentação prevista no edital preenchendo um questionário sobre a deficiência declarada.

Além dos grupos já existentes A, B, D e E, foram criados quatro novos grupos – A1, B1, D1 e E1 – que atendem às ações afirmativas. O sistema de ingresso engloba dez grupos diversos, sendo nove de cotistas. Para se candidatar num dos grupos A, A1, B, B1, D, D1, E e E1, é preciso que o candidato tenha cursado o ensino médio inteiro em escola pública, bem como respeitar as demais condições impostas a cada um deles. Já o grupo F é destinado somente a candidatos surdos que concorrem a vaga no curso de Letras-Libras. Por fim, no grupo C a candidatura pode ser feita independentemente de qualquer condição imposta aos outros grupos. Os quadros abaixo ilustram como estão distribuídas as vagas disponibilizadas pela UFJF.

**Quadro 01 - Grupo de cotas da UFJF**

GRUPO	CONDIÇÃO
A	Candidatos com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que tenham cursado o ensino médio integralmente em escola pública, e que se declaram pretos, pardos ou indígenas.
B	Candidatos com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que tenham cursado o ensino médio integralmente em escola pública, independentemente de outra declaração.
C	Cotas de amplo acesso, independentemente de renda ou de escola.
D	Candidatos que tenham cursado o ensino médio integralmente em escola pública, e que se declarem pretos, pardos ou indígenas, independentemente de renda.
E	Candidatos que tenham cursado o ensino médio integralmente em escola pública, independentemente de renda ou auto declaração.

*Fonte: Adaptado do site da UFJF - [www.ufjf.edu.br](http://www.ufjf.edu.br).*

**Quadro 02 – Grupo de cotas para pessoas com deficiência na UFJF**

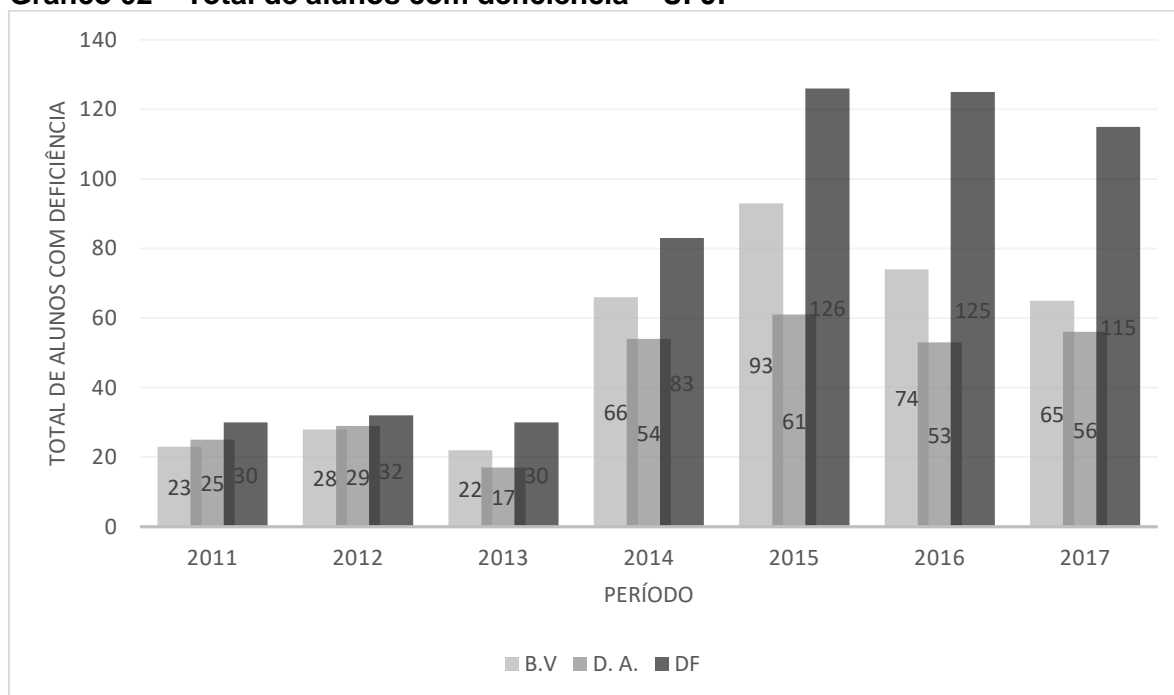
GRUPO	CONDIÇÃO
A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Candidato com deficiência</li> <li>- Pretos, pardos ou indígenas</li> <li>- Renda familiar menor que 1,5 salário mínimo</li> <li>- Ensino médio integral em escolas pública</li> </ul>

B1	- Candidato com deficiência - Renda familiar menor que 1,5 salário mínimo - Ensino médio integral em escolas públicas
D1	- Candidato com deficiência - Pretos, pardos ou indígenas - Ensino médio integral em escolas públicas
E1	- Candidato com deficiência - Ensino médio integral em escolas públicas
F	- Candidatos surdos - Exclusivo para o curso Letras-Libras

Fonte: Adaptado do site da UFJF - [www.ufjf.edu.br](http://www.ufjf.edu.br).

Ferreira (2016) destaca que o REUNI proporcionou à UFJF a ampliação de suas estruturas e o aumento na oferta de vagas. A política de cotas possibilitou que muitos alunos das camadas menos favorecidas da sociedade tivessem acesso à instituição.

**Gráfico 02 – Total de alunos com deficiência – UFJF**



Fonte: Adaptado do Relatório Consolidado da UFJF2018.

Legenda:

B. V. - Baixa Visão  
D. A. - Surdez Parcial  
D. F. - Deficiência Física

Antunes (2012) salienta que assim como ocorre na educação básica, nota-se a relevância de políticas públicas educacionais que propiciem a

democratização do saber, a permanência e o pleno desenvolvimento deste perfil de aluno. Ainda assevera que “A presença do aluno é a primeira etapa do processo de inclusão e sem querer desqualificá-la, é a parte menos complexa (2012, p. 35). É válido enfatizar que isso também é válido para o ensino superior.

A partir do levantamento de evidências iniciais no Sistema de Gestão Acadêmica (SIGA), foi possível perceber que após o Decreto 9.034/2017 ingressaram mais estudantes com deficiência na UFJF. No segundo semestre de 2017, conforme dados fornecidos pela PROGRAD, 52 (cinquenta e dois) discentes oriundos do sistema de cotas reservadas para estudantes com deficiência foram aprovados na UFJF, considerando o SISU, PISM e vestibular EAD. Contudo, 28 (vinte e oito) matrículas foram deferidas e 24 (vinte e quatro) indeferidas. Destaca-se que, segundo informações da PROGRAD, as matrículas que foram indeferidas ocorreram em função de falta de documentação obrigatória que comprove a deficiência do candidato aprovado nas vagas cotistas reservadas para deficientes ou por equívoco do candidato no momento de fazer opção pela cota reservada para alunos com deficiência.

É válido enfatizar que em 2018 foram oferecidas 150 (cento e cinquenta) vagas para Pessoas Com Deficiência-PCD, sendo aprovados 32 (trinta e dois) candidatos desses grupos pelos processos de SISU, PISM e EAD. O processo estende-se com os prazos para recursos e, por isso, outros candidatos com deficiência ainda poderão efetivar o ingresso.

Segundo site da UFJF (2018), enfatiza-se que como a legislação é recente, a procura pelas cotas para PCD é baixa e muitos desconhecem essa possibilidade, havendo também outro fator: as pessoas com deficiência ainda encontram dificuldades para concluir o ensino médio, por falta de acesso a um ensino mais inclusivo. Beraldo e Magrone (2015), em pesquisa que visou analisar a eficácia das políticas de cotas da UFJF, em atendimento à Resolução nº 05/2005, concluíram que a tendência de alunos oriundos de educação pública é ingressar em cursos nos quais o índice de candidatos por vaga é baixo, fato já evidenciado em outras pesquisas relacionadas aos Bacharelados Interdisciplinares, como ocorre no Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design. Belletati ainda assevera (2011, p.149):

É preciso observar que a maioria dos ingressantes no Ensino Superior encontra-se na fase em que transitam da adolescência para a vida adulta. Nessa fase, juntamente com os desafios do ingresso no curso superior, deparam-se com os desafios da vida adulta e com a busca por uma independência financeira.

Percebe-se que uma efetiva democratização da educação demanda políticas de fortalecimento do ensino público, como também de ampliação do acesso e permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino. As instituições de ensino superior precisam estar aptas a acolher a diversidade de alunos recém-ingressos e buscar evitar que eles abandonem os estudos. E por isso o estudo da evasão é um campo complexo, que envolve questões pedagógicas, psicológicas, sociais, políticas, econômicas e administrativas.

A UFJF, assim como outras universidades públicas brasileiras, conta com uma concepção de apoio social aos alunos bem avançada. Contudo, como as características dos alunos ingressantes não permanecem estáticas, é preciso também verificar periodicamente as ações propostas pela universidade, pois a instituição precisa ter condições de incorporar os candidatos de qualquer origem social ou étnica, disponibilizando recursos pedagógicos e financeiros para uma formação profissional plena na universidade pública. Assim, é relevante que o professor conheça a vivência de seus alunos, seus desejos e aspirações profissionais.

Por fim, o RAG (Regimento Acadêmico da Graduação) deixa evidente a preocupação da UFJF com o desempenho discente no curso, oferecendo mecanismos para que o aluno consiga prosseguir. No entanto, tal documento não especifica os papéis e nem deixa claro quem seria o responsável por acompanhar o discente por meio do sistema e encaminhá-lo para o serviço de atendimento pedagógico necessário.

## 1.5 O INSTITUTO DE ARTES E DESIGN

A criação do Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora está relacionada a uma história de luta e reconhecimento das especificidades e emancipação do Departamento de Artes e Design, lotado em sua origem no Instituto de Ciências Exatas, ao qual esteve vinculado desde sua criação em 1969.



O Instituto possuía a denominação de Departamento de Desenho, e a partir do início da década de 80 passou a se chamar Departamento de Desenho e Plástica. Esse departamento reunia profissionais que atuavam com matérias relacionadas às artes plásticas e desenho técnico, voltadas para as disciplinas do extinto curso de Desenho e Plástica, além de disciplinas dos currículos dos cursos de engenharia elétrica e engenharia civil em 1969.

Em 1981, através de uma reforma curricular proposta pelo Conselho Federal de Educação, o curso de Desenho e Plástica foi extinto e transformado em curso de Educação Artística com habilitação em Desenho Técnico e habilitação em Artes Plásticas, incluindo licenciatura e bacharelado.

A criação do novo curso com duas modalidades fez com que o rol de disciplinas relacionadas às artes visuais fosse ampliado e novos professores fossem contratados a fim de atender às necessidades do novo currículo. Com isso, o antigo Departamento de Desenho e Plástica tornou-se muito heterogêneo em suas funções e objetivos, tendo sido desmembrado, em 1987, em Departamento de Desenho Técnico e Projetivo e Departamento de Artes. Ainda na década de 80 iniciou-se o também o desenvolvimento dos projetos nas áreas de música e Design, além da realização do curso de pós-graduação.

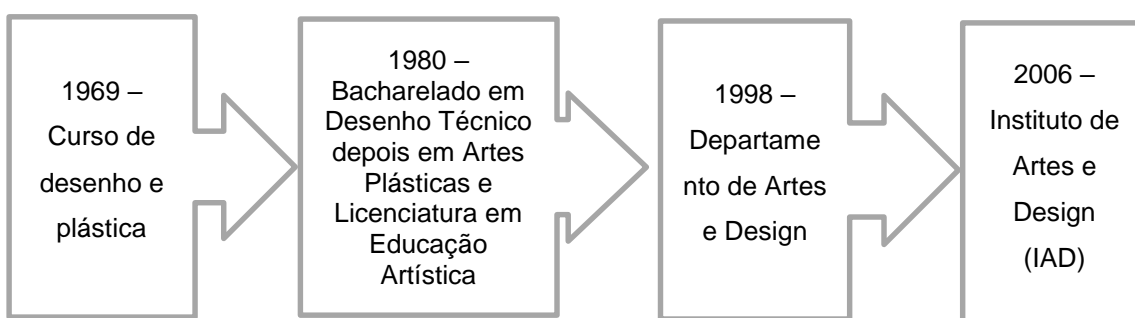
Tais ações provocaram uma ampla reforma curricular interna em 1998, e o Departamento de Artes passou a ser denominado Departamento de Artes e Design a partir de 2000, com abrangência de atuação cada vez mais ampla.

Como resultado de uma reunião em 31 de janeiro de 2006, o conselho superior da UFJF votou e aprovou a criação IAD, Instituto de Artes e Design, instalando uma unidade autônoma inteiramente dedicada às artes no âmbito da UFJF. A Universidade reconhecia naquele momento o trabalho construído no campo das artes como trabalho intelectual produtivo capaz de se desenvolver nos parâmetros do ensino, pesquisa e extensão.

Em 10 de outubro de 2007 foi proposto o plano de expansão e reestruturação da UFJF, uma construção coletiva ao qual o IAD respondeu propondo a criação de novos cursos de graduação e pós-graduação. A reestruturação e expansão do IAD está, portanto, inserida no plano de expansão e reestruturação da UFJF, que por sua vez está apoiado pelo programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI, instituído por meio do Decreto Federal nº 6.924 de abril de 2007. O programa tem

como objetivo criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de Recursos Humanos existentes nas universidades. Na figura abaixo montamos um diagrama com o objetivo de facilitar o entendimento da evolução do Curso de Artes Plásticas até o que hoje é conhecido como Instituto de Artes e Design.

**Figura 1- Linha do tempo das transformações ocorridas no IAD**



*Fonte: Elaborado pela autora.*

O que melhor define o projeto político pedagógico do IAD é o fato de que o amplo repertório da cultura criativa contemporânea constituiu a coluna vertebral dos currículos de todos os cursos que o Instituto oferece. A contextualização do projeto de criação do Bacharelado Interdisciplinar em Artes se dá no plano de expansão da UFJF, que se apoia em medidas de reestruturação acadêmica que tem por objetivo assegurar maior mobilidade estudantil Universitária e liberdade de escolha para estudantes construírem itinerários formativos conforme seus interesses e possibilidades, menores taxas de evasão e retenção, diversificação das modalidades de graduação, renovação pedagógica por meio da atualização de metodologias, implantação de novas tecnologias e expansão da pós-graduação e sua integração com a graduação.

O Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design da UFJF é proposto como uma modalidade de curso de formação superior com duração de 6 semestres, ou 3 anos, oferecido em período diurno. Configura-se assim como um curso de formação superior de caráter universalista, o qual nenhuma disciplina trabalhará em princípio com a exigência de pré-requisito, o objetivo é a mobilização do Estudante para que seja o agente de sua própria formação.

Através do BI, os alunos conhecem o processo de aprendizagem e depois optam por uma especialidade nos bacharelados profissionais. A conclusão do primeiro ciclo do Bacharelado Interdisciplinar em artes é requisito para acesso ao segundo ciclo, formado pelo campo específico dos bacharelados profissionais em Artes Visuais, Artes do Espetáculo, Moda, Design, Arte e Educação, Licenciatura em Artes.

Através de um conjunto de práticas e estratégias de ensino, os estudantes são habilitados em investigar as diversas oportunidades de carreira no circuito da produção criativa, habilitando-os a fazer escolhas informadas para sua futura formação. Os sistemas utilizados para avaliar as condições e os talentos de um candidato na área de Artes podem variar muito, não sendo concentrados somente nas notas. Será mediante avaliação do histórico, entendimento acadêmico, análise conjunta de portfólio e da trajetória do aluno no BI que os estudantes se classificarão para candidatura aos cursos de graduação de segundo ciclo.

O Instituto prepara o estudante para conhecer, refletir e experimentar as distintas áreas criativas, podendo fazer a opção pela continuidade dos estudos em cursos de pós-graduação ou pela inserção no mercado de trabalho. Suas disciplinas auxiliam no desenvolvimento de competências e habilidades nos diversos campos do conhecimento, sendo aplicável em áreas como a psicologia, psicopedagogia, educação, medicina, fisioterapia, engenharia, arquitetura e outras.

Atualmente, o Instituto recebe estudantes matriculados em seus cursos de graduação, pós-graduação, cursos de extensão e disciplinas isoladas. Sendo assim, temos um público bastante variado. Entre o ano de 2012 e 2015, o Bacharelado Interdisciplinar em Artes e *Design* ofertou 1.000 (mil) vagas de ingresso. Contudo, é interessante notar que foram registradas, neste mesmo período, 1.507 (mil quinhentas e sete) matrículas. Os alunos que desistem na metade do processo, seja por decisão pessoal, seja por motivo de força maior, têm suas matrículas contabilizadas em todo este cálculo, o que significa que 507 (quinhentas e sete) alunos não concluíram os estudos para os quais se matricularam.

Sendo o público que entra e sai do IAD tão diverso, observa-se o que Ferreira (2016, p.34) descreveu:

Essas mudanças fizeram com que o perfil socioeconômico dos alunos que frequentariam a UFJF fosse alterado, demandando a ampliação dos programas de apoio e assistência estudantil, bem como a alocação de recursos orçamentários para os mesmos. Isso se configurou como um grande desafio para a gestão da universidade, pois, além de ampliar a oferta de cursos, construir prédios e contratar servidores, ainda precisaria garantir condições para que seus alunos pudessem se manter matriculados em um curso superior.

O prazo máximo estabelecido pelo RAG para que o aluno conclua o curso é o dobro do tempo previsto para a integralização. Como fora mencionado, o BI em Artes e Design tem uma duração de 6 períodos letivos, podendo o aluno concluir o curso em até 12 períodos. Acrescido a esse prazo, ele ainda pode solicitar a dilação do prazo de conclusão, o que acrescentaria mais 6 períodos. Com isso, o prazo total de conclusão com a dilação é de 18 períodos.

Analisando o plano departamental do segundo semestre de 2017 e do primeiro semestre de 2018, é possível perceber que as disciplinas relacionadas às áreas foram ofertadas, em quase sua totalidade, no mesmo dia da semana e no mesmo horário. Essa disposição dos itinerários formativos impede que o aluno monte sua grade curricular no tempo previsto para a integralização e não favorece o fluxo do aluno no curso. Tal prática também não favorece o aluno que precisa trabalhar ou aquele que por questões de saúde ou de acessibilidade precise prolongar o curso, como é o caso do aluno com deficiência, uma vez que, pelo fato de as disciplinas serem ofertadas sempre no mesmo horário, é difícil concentrar a grade em um único período.

O IAD está distribuído em dois andares que atendem aos cursos de Artes e Design, 1º e 2º ciclos, aos cursos de Licenciatura e Bacharelado em música, as turmas de mestrado e doutorado. O quadro abaixo traz uma ideia geral de como o prédio do Instituto se divide:

**Quadro 3 – Dependências do IAD**

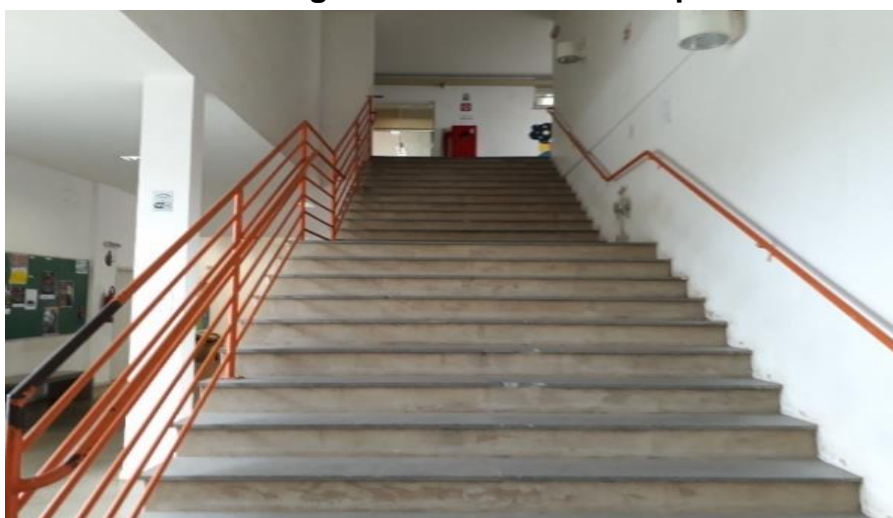
	Curso de Artes	Curso de Música	Área Comum
1º Piso	- 5 Ateliês: pintura, gravura, desenho cerâmica e produção de vestuário; - Laboratório de Licenciatura; - 4 salas amplas; - Marcenaria e Serralheria.	- 2 salas com computadores; - 6 salas de aula; - Infocentro; - Empresa júnior (ASPECTO); - Revista; - Sala de cinema;	- Cantina; - Área de vivência; - Galeria; - Auditório; - 8 banheiros, sendo 3 adaptados;

		- Sala do mestrado.	
2º piso	-10 gabinetes para aulas individuais; - 5 salas para aulas coletivas; - Laboratório de áudio; - LAPHI.		- Coordenações; - Secretarias graduação e pós-graduação; - Biblioteca; - Xerox; - 4 banheiros, sendo 2 adaptados.

Fonte – Elaborado pela autora.

A seguir apresentamos algumas imagens do instituto com o objetivo de propiciar uma ferramenta extra para a compreensão do contexto apresentado no trabalho. O acesso às dependências do IAD se dá por duas escadas, uma na entrada principal e outra pelo departamento de música, como mostram as figuras 02 e 03 a seguir.

**Fotografia 1 – Entrada Principal**



Fonte: Elaborado pela autora.

**Fotografia 2 - Entrada pelo Depto. de Música**



Fonte: Elaborado pela autora.

. O elevador só passou a funcionar em março de 2019. Até o final de 2018 não havíamos conseguido nenhuma informação com a PROINFRA, que é o setor responsável, a respeito da data de instalação e nem das características do elevador. Havia o temor de que sequer pudesse ser instalado.

### **Fotografia 3 – Elevador (até março de 2019)**



*Fonte: Elaborado pela autora.*

Apesar das dificuldades ocasionadas por essas barreiras, a falta de acessibilidade atitudinal também tem causado uma série de constrangimentos e desconforto para os estudantes com deficiência do Instituto. Ao iniciar o segundo semestre de 2018, por exemplo, um professor e alguns alunos ficaram responsáveis pela confecção de um quadro de horários que fosse criativo e funcional. No entanto, o trabalho foi feito no quadro de avisos localizado no segundo andar, sendo assim a aluna cadeirante não participou e nem teve a oportunidade de visualizar o trabalho feito pelos colegas. Esse é um dos exemplos da falta de acessibilidade atitudinal e indicam o quanto a empatia está distante do nosso cotidiano, o que é uma grande barreira ao processo de inclusão.

A fotografia 4, a seguir, apresenta o trabalho citado acima:

#### Fotografia 4 – Quadro de Horários

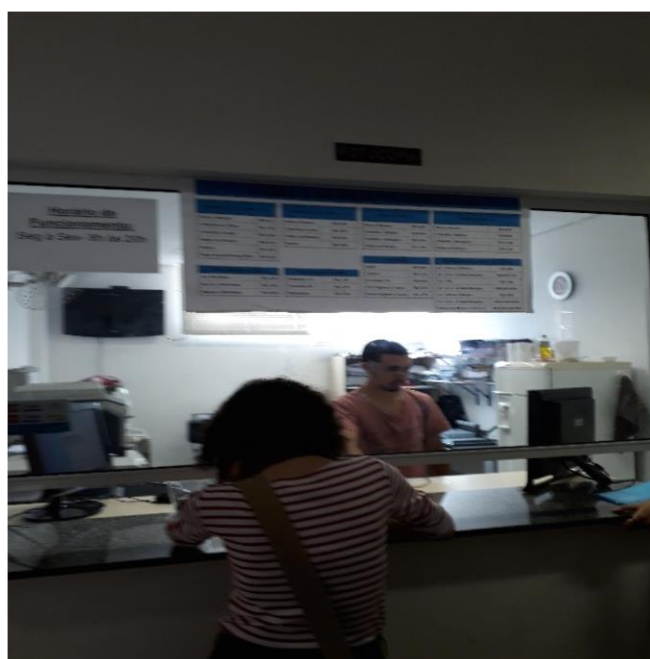


*Fonte: Elaborado pela autora.*

A família e a estudante demonstraram frustração e indignação pela exclusão da discente no desenvolvimento do trabalho, que mobilizou vários alunos e proporcionou um momento de interação importante para os envolvidos.

A seguir a sala do xerox, muito utilizada pelos alunos por seus recursos de impressão. Está localizada no segundo andar e toda vez que algum aluno com mobilidade reduzida precisa utilizá-la, depende de alguém da família, algum colega ou funcionário do Instituto, que nem sempre demonstra boa receptividade.

#### Fotografia 5 - sala de xerox 2º Piso

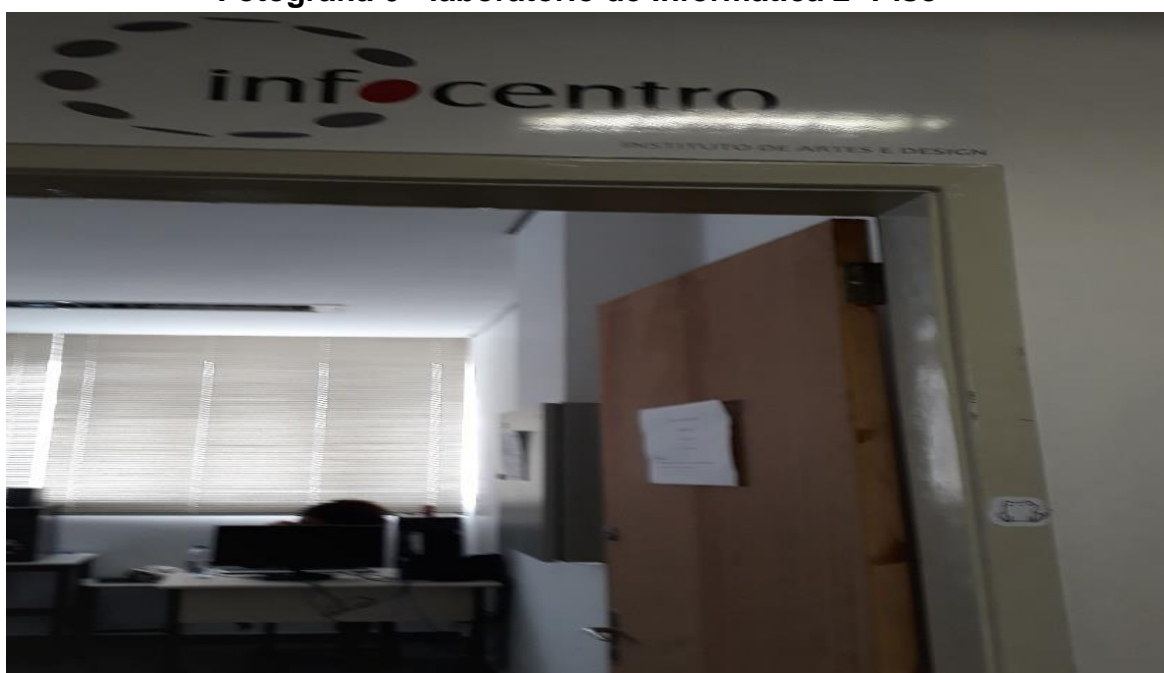


*Fonte: Elaborado pela autora.*

No caso da aluna cadeirante, os pais dependem ainda de alguém para ficar com a aluna, pois a mesma necessita de atenção constante pela sua condição física. Todo início de semestre é visível a frustração da família e da aluna quando percebem que a situação se mantém a mesma apesar das solicitações feitas aos órgãos competentes.

A imagem a seguir corresponde ao laboratório de informática. A localização dele é no segundo piso em frente ao xerox.

**Fotografia 6 - laboratório de Informática 2º Piso**



*Fonte: Elaborado pela autora.*

A sala tem vários computadores para uso dos alunos nas atividades solicitadas pelos professores. O laboratório tem 3 bolsistas que trabalham nos 3 turnos auxiliando os alunos. As discentes com deficiência não têm acesso a sala por falta de comunicação alternativa para os alunos surdos e ausência de acessibilidade arquitetônica para a aluna cadeirante.

A fotografia 7, a seguir apresenta a biblioteca do IAD também localizada no segundo andar e de difícil acesso para qualquer usuário com mobilidade reduzida.

A entrada da biblioteca é acessível, contudo seu interior tem pouco espaço entre as estantes e entre as mesas, dificultando a mobilidade no seu interior. Outro fator é a falta de um funcionário preparado para auxiliar os alunos na busca pelo



material desejado. A disposição do acervo não é apropriada para quem tem limitação física, sensorial ou intelectual. Não apresenta livros adaptados ou recursos de áudio, além de o procedimento de busca ser difícil para os estudantes com alguma limitação.

### **Fotografia 7 - Biblioteca 2º Piso**



*Fonte: Elaborado pela autora.*

O estacionamento também é um problema, pois as vagas destinadas aos deficientes não têm cobertura e assim, em dias de chuva, ela e a mãe se molham enquanto é montada a cadeira de rodas.

### **Fotografia 8 - Vaga para deficiente**



*Fonte: Elaborado pela autora.*

Os banheiros adaptados também não são adequadamente aproveitados, pois ficam trancados para não serem utilizados por pessoas sem deficiência ou são utilizados como vestiário e guarda volumes para os funcionários da limpeza. As chaves são guardadas na secretaria, que como foi dito anteriormente está localizada no segundo piso.

Essas são algumas das situações vivenciadas pelos alunos com deficiência no IAD. Podemos perceber, após esses relatos, que quando falta acessibilidade arquitetônica, metodológica ou instrumental, seja por falta de recursos ou conhecimento, a acessibilidade atitudinal deve tentar suprir, pelo menos em parte, a falta das outras. A acessibilidade atitudinal está relacionada à maneira como tratamos o outro e é fundamental que ela vá além do discurso.

Com a valorização e reconhecimento da convivência com a diversidade, o termo acessibilidade tem sido utilizado para garantir que todas as pessoas tenham acesso a todas as áreas de seu convívio. Estas áreas estão relacionadas aos espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, sistemas e meios de comunicação e informação. Desta forma, espera-se que haja uma preparação e uma resposta às necessidades especiais que essa diversidade pode apresentar nestas áreas.

## **2 - Uma análise acerca da questão inclusiva dos alunos com deficiência no Instituto de Artes e Design através do mapeamento das políticas, culturas e práticas adotadas na Universidade Federal de Juiz de Fora**

Neste capítulo, buscamos tratar das fundamentações teóricas referentes aos temas da inclusão/exclusão e das políticas, culturas e práticas existentes no ensino superior, na UFJF e no IAD, bem como apresentar a pesquisa de campo e a avaliação dos dados decorrentes dela. O objetivo é utilizar o “Índice Para Inclusão” como ferramenta de análise no processo de inclusão desses estudantes.

### **2.1- ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Nesta seção se pretende explicitar os procedimentos metodológicos aplicados nesta pesquisa. Será descrito o tipo de pesquisa, a metodologia, os atores envolvidos na investigação, os instrumentos de coleta de dados, e os procedimentos da análise dos dados que se relacionam com o referencial teórico, bem como seus resultados. Para a organização de cada etapa, em busca de informações necessárias para o aprofundamento do problema levantado, adotamos alguns procedimentos metodológicos para a realização deste estudo e toda a fundamentação teórica foi feita com base no estudo de caso. Assim sendo, utilizamos a pesquisa de cunho qualitativo para analisar a inclusão dos alunos com deficiência do Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A estratégia de pesquisa utiliza duas etapas. No primeiro momento, foi realizado um levantamento bibliográfico, incluindo legislação e análise dos documentos institucionais, com o objetivo de embasar o estudo.

Em um segundo momento foi realizada uma pesquisa documental para o conhecimento de dados e características que envolvem este caso de gestão universitária. Para tal, foram utilizados alguns documentos como publicações, artigos, o Projeto Político Institucional, Projeto Pedagógico do curso, dados disponíveis no portal da UFJF, dados da antiga CAEFI, da PROGRAD e informações no portal do MEC. Foram utilizadas também atas de reuniões, e-mails trocados entre os gestores e a DIAAF, anotações do meu diário de campo realizadas durante reuniões com a DIAAF, conversas informais autorizadas com

professores, bolsistas e alunos e entrevistas com os alunos com deficiência. Foram utilizados também algumas tabelas, gráficos e fotos.

A forma de organização do trabalho de pesquisa foi inspirada no Índex, uma ferramenta que, a meu ver, torna o trabalho mais didático, além de facilitar a visualização das barreiras que estão dificultando o processo de inclusão no IAD.

Aqui é importante assinalar a dificuldade de contato com os setores de tecnologia e registro da UFJF, essenciais para a viabilização dos dados necessários para a pesquisa. Tal contato foi mais árduo do que se supunha, mesmo a pesquisadora sendo servidora da Instituição. Por fim, ressalte-se que um estudo acerca do processo de inclusão não pode apenas se valer de números, pois o contato direto com os alunos, professores e gestores foi fundamental para analisar a situação. A pesquisa qualitativa permite a compreensão de um dado fenômeno pela perspectiva dos envolvidos no processo, podendo ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada.

A escolha de entrevistados que estão diretamente ligados ao processo tem o objetivo de apresentar um cenário mais próximo da realidade a partir da escolha de figuras que serão centrais para responder os quesitos da pesquisa.

Na direção desse pensamento, Duarte (2004) assevera que muitas vezes as pesquisas realizadas com entrevistas são vistas como superficiais, mas que a profundidade de uma pesquisa está ligada à seriedade com que o pesquisador coleta e analisa os dados encontrados. A referida autora (2004, p. 223) ainda afirma que:

Dar espaço para a emergência do novo é o que justifica a realização de pesquisas empíricas e o que as torna tão fascinantes e tão necessárias ao contexto, um tanto enrijecido e repetitivo, em que vêm sendo realizados boa parte dos nossos estudos.

Sendo assim o entrevistador deve estar atento e interpretar com cautela os gestos e as informações não explícitas do entrevistado, além de saber filtrar o que é realmente relevante à pesquisa (DUARTE, 2004).

O universo central da pesquisa é composto de sete sujeitos: os três alunos com deficiência regularmente matriculados e frequentando o IAD, o gestor e 3 professores.

Para as entrevistas estruturadas foram elaborados roteiros, e no momento do encontro foram apresentados os objetivos da pesquisa aos entrevistados para que estes se sentissem seguros para responder às questões. Todas as entrevistas foram previamente agendadas de acordo com as possibilidades dos envolvidos, permitindo que fossem realizadas com tempo suficiente para que o entrevistado se sentisse confortável e o pesquisador pudesse fazer as observações pertinentes.

Os diálogos retirados das reuniões foram previamente autorizados e tem um caráter semi-estruturado, visto que são originários de uma reunião com pautas marcadas mas percorreram um caminho relativamente livre.

Os encontros com as alunas aconteceram na sala de reuniões do IAD. Elas se mostraram muito receptivas e interessadas na pesquisa e em seus resultados. No caso da aluna com surdez houve a mediação de dois intérpretes de Libras, que acompanharam toda a entrevista traduzindo a fala da discente, tendo participado e exposto suas opiniões em alguns momentos. As falas dos intérpretes foram destacadas, pois confirmam alguns problemas apontados pela discente. No caso da aluna com paralisia cerebral foi necessária a presença da mãe que se apresentou como intérprete e mediadora na entrevista, pois a discente apresenta dicção muito comprometida, dificultando a compreensão de suas respostas.

A entrevista com o gestor também foi feita na sala de reuniões do Instituto e foi a mais minuciosa, o diretor se mostrou atento a tudo que foi perguntado e fez questão de acrescentar tudo que julgou pertinente, mostrando-se bastante cooperativo. As reuniões correram em meio a um debate e troca de opiniões entre os participantes, sendo que os encontros ocorreram em função de uma necessidade do departamento em concluir algumas demandas dos alunos com deficiência. Ao longo do trabalho foram levantados alguns documentos que complementaram as falas das discentes.

No tópico a seguir, serão apresentados trechos das entrevistas com as alunas com deficiência Margarida, Violeta e Rosa – já apresentadas anteriormente no trabalho –, com a direção do Instituto e 3 professores. Logo em

seguida será apresentada uma análise baseada em um paralelo feito entre as respostas obtidas.

## 2.2- CONCEPÇÃO ATUAL DO ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O MODELO DA INCLUSÃO

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos para estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Portanto, a ideia de inclusão caracteriza mudança de paradigma fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação às ideias de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão nas relações sociais.

A proposta da educação inclusiva hoje amparada e comentada pela legislação em vigor é determinante das políticas públicas educacionais. De acordo com as diretrizes curriculares nacionais para educação especial, exige-se uma nova postura da instituição de ensino, que deve propor um projeto político pedagógico e currículo no que diz respeito à metodologia e avaliação das estratégias de ensino, bem como ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas

“A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas]” (BRASIL, 2008, p. 8).

Conforme mostram Glat e Fernandes (2005, p. 39):

O movimento em prol da educação inclusiva trouxe em sua gênese uma discussão sobre a finalidade da Educação Especial mormente no seu excesso de especialização. A classificação de diferentes tipos de deficiência começou a ser colocada em segundo plano na definição geral de portadores de necessidades educativas especiais ampliando-se o leque de alunos que deveriam receber algum tipo de suporte já que agora considera também qualquer dificuldade escolar permanente ou temporária.

Nesse contexto surge um novo campo de atuação da educação especial que não se refere a copiar métodos e técnicas especializadas na classe regular, mas se torna um suporte importante para os alunos especiais incluídos bem como para os seus familiares, professores, a instituição e a sociedade como um todo. Glat e Fernandes (2005, p. 39) afirmam que;

A Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender a diversidade de seus alunos na prática esse poder ainda não se configura em nosso país como uma proposta plenamente difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras.

No que se refere à produção de conhecimento, na última década tem sido acumulado um significativo acervo de pesquisas do Brasil que oferecem dados importantes sobre o processo de inclusão e as dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro para sua implementação. No entanto, ainda são poucas as pesquisas, experiências e práticas educacionais validados cientificamente que mostram como fazer para incluir no cotidiano de uma classe regular alunos que apresentem diferentes tipos de necessidades educativas especiais. Nesse sentido Marcondes (2002, p. 15) aponta que:

[...] a noção de crise de paradigmas caracteriza-se como uma mudança conceitual, ou uma mudança de visão de mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação. Portanto a crise de paradigmas leva, geralmente, a uma mudança de paradigmas, sendo que as mudanças mais radicais consistem em revoluções científicas [...] as mudanças na educação são resultado de fatores externos, ou seja, mudanças na sociedade e na cultura de nossa época que fazem com que as teorias educacionais tradicionais deixem de ser satisfatórias perdendo o seu poder

explicativo, devendo ser substituídas por novas teorias. (2002, p. 15).

Podemos considerar o conceito de inclusão muito recente se comparado à trajetória secular de exclusão. Glat e Fernandes (2005) fazem referência a estudos pelos quais é possível perceber que ao longo dos séculos houve diversas mudanças conceituais sobre a deficiência e sobre o tratamento dispensado pela sociedade às pessoas que apresentavam deficiências físicas, intelectuais ou sensoriais.

Com a intenção de romper o paradigma de segregação e adotar as ideias de <sup>4</sup>normalização, foi criado o conceito de integração, conforme já relatado no capítulo 1, voltado à ideia de modificar a pessoa com deficiência – e não a sociedade – de forma que esta pudesse se assemelhar, o máximo possível, aos demais, para ser inserida e integrada no convívio social. Entretanto, normalizar o indivíduo com deficiência passou a não fazer sentido. O conceito de normalidade é muito relativo e subjetivo.

Diante disso, chegou-se à conclusão de que a sociedade também teria sua parcela de contribuição ao processo de inserção das pessoas com deficiência. Os sistemas sociais, que durante séculos não contemplaram as necessidades específicas provenientes da diversidade humana, teriam que se transformar de modo a atender a todos. O processo deve ser bidirecional.

A "escolarização" é fundamental na constituição do indivíduo que vive em uma sociedade como a nossa, ainda marcada pela exclusão, fracasso e o abandono em todos os níveis de ensino. De fato, essa falha significa um grave impedimento da apropriação do saber sistematizado, da construção de funções psicológicas mais sofisticadas, de instrumentos de atuação no meio social e de transformação do sujeito e das condições para a construção de novos conhecimentos (REGO, 2003).

Diante dessas constatações e das inúmeras mudanças que eclodiram na sociedade, surge o movimento da inclusão, que é consequência da visão social

---

<sup>4</sup> Refere-se à política integracionista que se tornou palavra de ordem nas décadas de 60 e 70, recomendando que os alunos com deficiência frequentassem um ambiente o mais normalizador possível, trazendo a ideia de permitir que esses alunos possam dispor de condições de vida o mais próximo possível de "pessoas comuns", evitando a sua colocação em ambientes estigmatizantes e segregativos. Assim, a manutenção de alunos com deficiência em classes de ensino comum era encorajada por constituírem estas o ambiente normal de escolarização.



de um mundo democrático, onde se anseia respeitar direitos e deveres de todos, independentemente das diferenças de cada um. A limitação de uma pessoa não pode diminuir seus direitos. As pessoas com deficiência são cidadãos e fazem parte da sociedade e esta deve se preparar para lidar com a diversidade humana.

A proposta da educação inclusiva hoje amparada e comentada pela legislação em vigor, além de determinante das políticas públicas educacionais, e de acordo com as diretrizes curriculares nacionais para educação especial exige uma nova postura da escola regular, que deve propor no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia e na avaliação das estratégias de ensino ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas. Incluir não significa meramente matricular o aluno com deficiência na classe comum ignorando suas necessidades específicas. Implica também em dar ao professor e à escola o suporte necessário para sua ação pedagógica (MEC-SEESP, 1998).

O desafio das instituições, especialmente educacionais, é não tratar o deficiente, na expressão certa de Nallin (1994), “dobrando-lhe o espírito” e obstruindo o surgimento de um sujeito social capaz de construir seu projeto de vida.

Plaisance (2010) assevera que o sujeito com deficiência não é mais encarado como a representação do mal, porém continua sendo instrumento mau acabado, o que é confirmado pela própria práxis educativa de integração persistente ao longo dos anos. Mesmo medidas teoricamente direcionadas à inclusão podem mascarar uma vontade de tornar a diferença socialmente invisível. O autor salienta que a integração, ou mesmo a inclusão, podem significar uma mera “digestão” e, portanto, uma nova forma de esmagamento. É como afirma Plaisance (2010): “as exclusões que permanecem – numerosas – nada mais são que o reverso dessa tecnologia da absorção” (p. 27).

Porque os indivíduos constroem sua singularidade combinando os recursos sociais e culturais de que dispõem, pode-se pressupor que as pessoas com deficiência reivindiquem para si um olhar que não as reduza a essa deficiência. Elas também querem ser reconhecidas por suas outras características corporais, e, claro, por suas capacidades culturais e sociais, bem como suas qualidades profissionais.

Tais reflexões sobre a construção de uma singularidade levam à noção de que a reflexão moral sobre a deficiência é uma reflexão sobre a própria ética, enunciando a exigência, em termos kantianos, de universalidade e de um fundamento incondicional. Cuida-se de consolidar valores fundamentais do ser humano e se esforçar para praticá-los em toda a diversidade de situações, inclusive as de deficiência. Tem-se então uma “ética à prova da deficiência” vinculada à alteridade radical, limite no entrecruzamento da identidade e da diferença (PLAISANCE, 2010).

Por fim, tem-se que a linguagem compassiva dos estudos sobre a educação inclusiva é insuficiente para responder às situações concretas com que se deparam alunos e professores, e a mera força da Lei não é suficiente para que seja exercida a inclusão. Permitir a pessoa com deficiência exercer sua singularidade, encontrar seu lugar e exercer seus direitos num ambiente aberto a ele e mediante adaptações necessárias requer engajamentos profundos, de ordem ética, política e social.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que este trabalho se opõe às formas de tratar a pessoa com deficiência amortecendo seu espírito ou tentando tornar a deficiência invisível socialmente. Sem medo de cair num moralismo abstrato em relação à inclusão, partimos em direção a uma ética concreta para abordar a educação inclusiva, analisando seus obstáculos e desafios e aliando convicções éticas humanistas a práticas de ação.

### 2.3 DISCUTINDO O CENÁRIO DA INCLUSÃO NO IAD: UM DIAGNÓSTICO DO ACESSO, DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA E DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DO INSTITUTO

A seguir, será analisado como se deu a chegada e como tem sido conduzido o processo de inclusão dos alunos com deficiência no IAD. O objetivo é mostrar, através das falas dos alunos, discentes e funcionários, as dificuldades encontradas e as estratégias encontradas para a permanência e participação desses estudantes.

### **2.3.1 Os alunos com deficiência do instituto e suas histórias**

Neste tópico serão resumidamente apresentados os alunos com deficiência que estão matriculados e frequentando o IAD atualmente, no processo árduo de conseguir seus diplomas e exercer seu direito há uma educação equânime e de qualidade. São esses os estudantes com quem a autora convive na rotina de trabalho e cuja permanência no instituto tem a oportunidade de acompanhar.

O IAD recebeu 4 (quatro) alunos com deficiência no segundo semestre de 2017 e 1 (um) no primeiro semestre de 2018. Desses, 3 (três) são alunos do Bacharelado Interdisciplinar em Artes, enquanto os outros 2 (dois) são do curso de Letras-libras, mas se matricularam em disciplinas eletivas. Os três primeiros casos, que serão o foco desse estudo, dizem respeito a estudantes que ingressaram no Instituto através do SISU, utilizando as cotas para deficiente, estando agora matriculadas e frequentando o curso.

Para resguardar a privacidade das alunas com deficiência do IAD, serão utilizados nomes de flores para designá-las. Margarida é a aluna com deficiência física, Rosa a aluna surda e Violeta a aluna com deficiência intelectual. As informações a seguir foram obtidas através de conversas informais com as alunas e seus familiares nas dependências do Instituto e no período letivo. Durante as conversas, todas expressaram animação e orgulho por terem alcançado o ensino superior.

Margarida nasceu na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, em 23 de agosto de 1998, é filha única, fez a educação infantil e o ensino fundamental 1 na rede privada e o ensino fundamental 2 e ensino médio na rede pública. Ingressou na UFJF pelo SISU no segundo semestre de 2017, grupo E1. Escreveu um livro aos 15 anos chamado “Mistério em Vancouver”. Expressa ter um apreço especial por “literatura, aventura e ouvir música, principalmente em espanhol”. Aos seis meses de vida foi diagnosticada com encefalopatia crônica, com paralisia atetóide, disartria e nistagmo. Apresenta pouca coordenação e equilíbrio e as tarefas que precisam de habilidades motoras são difíceis. Manifesta movimentos involuntários de contorção, músculos rígidos que se contraem anormalmente e problemas de ordem comunicacional, com uma dicção comprometida. Contra todos os prognósticos, completou 20 anos saudável e sem déficit cognitivo algum. Além

disso, segundo suas palavras, realizou o grande sonho de ser aluna do curso de artes da UFJF.

Rosa nasceu em Juiz de Fora, Minas Gerais, em 23 de março de 2000 e atualmente reside em Bicas com os pais. Nasceu com surdez congênita e não desenvolveu a fala, sendo sua primeira língua (L1) a libras. Segundo a discente, o curso de artes não era sua primeira escolha, mas sempre gostou de ler sobre o assunto. Ingressou na UFJF no primeiro semestre de 2018 pelo SISU, grupo E1. Segundo palavras da aluna, está adorando ser universitária e gosta de passear pela cidade sozinha, sem a companhia dos pais, além de assistir aos cultos da Igreja Universal.

Violeta também nasceu em Juiz de Fora, Minas Gerais, em 27 de setembro de 1982. Artes é a segunda graduação tenta fazer. Ingressou na UFJF no segundo semestre de 2017 pelo SISU, grupo A1. Há alguns anos, tentou cursar psicologia na Universo, mas não se adaptou. Segundo a discente, seu sonho era entrar na UFJF. É uma estudante descrita pelos docentes como bastante dedicada, assídua e muito preocupada com as atividades. Demonstra algum déficit cognitivo, dificuldade com linguagem simbólica, dificuldades interpessoais e deficiência na coordenação motora fina. Além disso, demonstra um quadro de stress psicológico que tem causado problemas fisiológicos, mas possui autonomia para as atividades funcionais.

A partir dessas informações, o próximo item tratará do que está sendo feito para a participação e permanência dessas alunas no IAD, para que consigam o tão sonhado diploma da UFJF.

Margarida cursou apenas parte da grade referente aos três períodos em que estuda no BI. Isso se deu por falta de acessibilidade arquitetônica, pois as outras disciplinas são ministradas no segundo piso e o prédio não possui rampas ou elevadores, e por não querer sobrecarregar os pais, que precisam estar presentes nas aulas pela falta de um profissional de apoio. A estratégia utilizada foi montar o horário de maneira que a aluna frequente as aulas somente em um turno, manhã ou tarde.

A estudante precisa de um terceiro que a auxilie em todas as suas necessidades, tanto pedagógicas quanto funcionais. Além disso, nunca teve acesso à secretaria, coordenações, laboratórios de informática, biblioteca, xerox, sala de cinema, empresa júnior e outros, pois estes também funcionam no

segundo piso. Há, ainda, a necessidade de um transcritor que também seja acompanhante para as atividades práticas. A estudante tem direito a reserva de vaga em projetos de pesquisa e extensão, assim como ao aluno apoiador, caso julgue necessário. O estudante apoiador acompanha, durante um período letivo, um estudante com deficiência que necessita de auxílio na locomoção dentro do campus e permanece com ele em sala, além de realizar outras atribuições, conforme Quadro 04.

**Quadro 4 – Margarida – BI de Artes**

<b>Deficiência</b>	<b>Acessibilidade</b>	<b>Soluções – IAD</b>
<p>-Paralisia Cerebral            -Conjunto de distúrbios motores decorrentes de uma lesão no cérebro.            -Problemas na fala, é cadeirante e apresenta quase total falta de controle motor.            -Movimentos involuntários; musculatura rígida, nistagmo. Por isso é muito difícil encontrar tecnologia assistiva para auxiliar nas aulas.            -Totalmente sem, autonomia, depende de auxílio para qualquer atividade que for realizar.</p>	<p>-Projetos arquitetônicos para acessibilidade física, para ter acesso a todos os locais do Instituto;            -Profissional de apoio para as atividades práticas;            -Um transcritor;            -Recursos de acessibilidade no computador;            -Propostas de formação continuada para professores para utilização de recursos em suas aulas; e principalmente            -Adaptações curriculares,            -Programa de conscientização para funcionários e servidores;</p>	<p>A aluna deixou de cursar metade das disciplinas disponíveis, por falta de acessibilidade e recursos humanos. A falta um transcritor para as aulas faz com que os colegas tenham que auxiliá-la, constringendo a aluna;            Falta material de apoio para facilitar a leitura;            Os laboratórios, a biblioteca, as coordenações e a secretaria, são inacessíveis, pois todos estão localizados no segundo andar. Foi impedida de participar do processo de seleção de monitoria por falta de um profissional de apoio, apesar do bom rendimento e de ter demonstrado interesse em ocupar a vaga.            Gravação das aulas;            Transcritor para as avaliações.            Apesar de ter sido sugerido que ela fizesse as provas em casa, ela fez questão de fazê-las no IAD.            Os pais auxiliam nas aulas práticas apesar disso contrariar a aluna.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto a Violeta, apresenta déficit intelectual, dificuldade com linguagem simbólica, dificuldade de socialização – apesar de ser receptiva quando solicitada – e demonstra um quadro de stress psicológico que causa problemas fisiológicos à estudante, conforme já relatado. Assim, é necessário o acompanhamento durante as aulas, recursos didáticos diferenciados e adaptação curricular, pois, além das dificuldades de coordenação motora fina, as pessoas com deficiência intelectual, especialmente, têm sido ao longo do tempo estigmatizadas e consideradas incapazes de elaborar atividades que requerem maior grau de

complexidade, apresentando-se, portanto, exatamente na contramão das exigências atribuídas a um estudante universitário.

Num primeiro momento, parece impossível ou demasiadamente utópica a ideia do ingresso de uma pessoa com deficiência intelectual em um campo de conhecimento tão complexo, com exigências direcionadas à aquisição de valores simbólicos e abstratos que, decerto, suas capacidades primárias voltadas para operações de natureza concreta não lhe possibilitariam aprender, assimilar e, assim, praticar (DANTAS, s/d).

Diferentemente de outras deficiências, que solicitam adaptações do espaço físico, a pessoa com deficiência intelectual solicita mudanças bem mais radicais para que possam ser incluídas, participar efetivamente, e, o mais importante, conseguir progressos no âmbito da aprendizagem e do desenvolvimento: são as mudanças de visão de mundo, de revisão de valores, de aceitação das diferenças, de práticas de ensino. Essas, certamente, são adaptações muito mais difíceis, pois dependem efetivamente de cada um dos envolvidos (DANTAS, s/d). Conforme quadro 05:

**Quadro 5 – Violeta – BI de Artes**

<b>Deficiência</b>	<b>Acessibilidade</b>	<b>Soluções – IAD</b>
-INTELECTUAL -Apresenta dificuldade para resolver problemas, compreender ideias abstratas e estabelecer relações sociais.	-Tecnologia assistiva e principalmente acessibilidade atitudinal: -Não subestimar a inteligência, habilidades ou competências do aluno; -Não superproteger, deixar que ele faça ou tente fazer sozinho tudo o que puder; -Valorizar mais o processo do que o resultado, mas sem ignorá-lo, e outros.	-Como no caso de Margarida, Violeta também foi aconselhada a cursar parte da grade com a alegação de que não poderia acompanhar as disciplinas. -Apresenta problemas de socialização, ficando sempre isolada e distante dos colegas. -Os professores se sentem despreparados e reclamam da falta de apoio para atender a aluna.

Fonte: Elaborado pela autora.

Rosa necessita de intérprete de libras e um transcritor. Como nos outros casos, foi impedida de cursar toda a grade do período pela falta de recursos para as aulas. Foi estabelecido que ela não faria duas disciplinas por apresentarem conteúdos extensos e predominantemente teóricos, sendo que a falta de intérprete dificultaria seu entendimento, conforme Quadro 06.

### Quadro 6 – Rosa – BI de Artes

Deficiência	Acessibilidade	Soluções – IAD
<p>-AUDITIVA</p> <p>-A aluna é surda, quase sem audição residual, o que inviabiliza o uso de prótese auditiva.</p> <p>-Não é oralizada, tem dificuldade com leitura labial e se comunica unicamente por linguagem de sinais.</p>	<p>- Intérprete de libras, um transcritor e recursos associados a acessibilidade atitudinal e metodológica, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Fornecer uma cópia dos materiais e textos com antecedência;</li> <li>-Tempo extra de avaliação;</li> <li>-O professor deve falar com naturalidade e clareza;</li> <li>-Deve evitar estar em frente à janela ou outras fontes de luz;</li> <li>-Quando falar, não por a mão na frente da boca;</li> <li>-Quando utilizar o quadro ou outros materiais de apoio audiovisual, primeiro expor os materiais e só depois explicar ou vice-versa;</li> <li>-Repetir as questões ou comentários durante as discussões ou conversas e indicar, por gestos, quem está a falar;</li> <li>-Informar sempre por escrito datas e informações importantes;</li> <li>-Durante as avaliações, o aluno deverá ocupar um lugar na fila da frente;</li> <li>-Chamar-lhe a atenção antes de fazer um esclarecimento.</li> </ul>	<p>A aluna teve que contar com o apoio de amigos para assistir às aulas e realizar as atividades, pois não tinha acesso a um intérprete de libras e um transcritor até meados do segundo semestre de 2018.</p> <p>Além disso, o recurso veio apenas em algumas situações pontuais, nas disciplinas que julgaram ser mais necessária a atuação dos intérpretes e nas monitorias.</p> <p>Como nos outros casos, a solução foi um corte nas disciplinas a serem cursadas sem o devido planejamento.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas essas dificuldades que inviabilizam o amplo acesso das estudantes às ofertas do IAD mostram o quanto ainda precisa ser feito para que o processo de inclusão se dê eficientemente. No mínimo, a universidade deveria dispor de recursos suficientes para melhorar a infraestrutura e contratar recursos humanos necessários para garantir que as alunas frequentassem todas as aulas.

Vários e-mails foram trocados entre a coordenação, a chefia de departamento e a DIAAF com o objetivo de planejar o acolhimento e a inclusão de Margarida no IAD. No dia 07/07/2017 a Coordenação do BI de Artes entrou em contato com a DIAAF, através de um desses e-mails, marcando uma reunião para 11/07/2017 destinada a discutir as estratégias possíveis para o primeiro período da aluna e ter a oportunidade de conhecer sua condição. Além disso, a coordenação informou que o Instituto receberia mais 9 alunos com deficiência, mas que não havia nenhuma informação a respeito deles. Na reunião foram discutidas demandas do cotidiano acadêmico como necessidades psicossociais, metodológicas, acadêmicas, arquitetônicas e atitudinais específicas para o caso de Margarida.

Foi apresentado pela DIAAF o projeto Acompanhamento Acadêmico como mais um dispositivo gerador de possibilidades e alternativas pedagógicas e institucionais que pudessem contribuir para a equiparação de condições no processo de aprendizado e avaliação, elaboradas e agenciadas com o protagonismo do estudante e a participação de coordenadores de cursos, docentes e outros atores implicados na situação do acadêmico.

Apesar de não ter sido muito proveitosa, nas palavras da coordenadora, a reunião introduziu a discussão na comunidade acadêmica, que até então parecia inerte à chegada da estudante. No dia 11/07/2017 a coordenadora do BI enviou para os professores um e-mail informando a chegada de Margarida e esclareceu a todos a necessidade de se reunirem para planejar o acolhimento da discente, acrescentando ainda que o Instituto receberia outros 9 alunos com deficiência e sobre os quais não havia informação alguma. Nas suas palavras, “é uma situação nova e que terão que enfrentar um dia de cada vez”.

Em reunião do departamento de Artes e Design, dia 17/07/2017, foi definido que a aluna não teria como frequentar toda a grade do 1º período, dessa forma ela iria cursar 4 disciplinas cujas aulas são ministradas no primeiro piso. Outras providências foram solicitadas:

1. A aluna não escreve, então material audiovisual sobre as aulas poderá ser desenvolvido pelos professores e bolsistas para registro da aluna. As aulas também podem ser gravadas, para a aluna ter material para arquivo em casa.
2. Foi sugerido um bolsista voluntário para acompanhar a aluna nas aulas. Para tanto, os docentes precisarão preparar atividades específicas e atendimento individualizado, com o apoio da Diretoria de Ações Afirmativas e da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil.
3. Nas disciplinas que já tiverem monitores (Desenho e meios de expressão?), esses bolsistas também deverão participar desse trabalho.
4. Já fizemos um levantamento da acessibilidade e já estamos providenciando as reivindicações de alteração no espaço físico junto à Reitoria. (Departamento de Artes e Design, 2017)
- 5.

Somente em 26/07/2018 o Instituto foi oficialmente comunicado da chegada da aluna através de um e-mail enviado pela PROGRAD. Nenhuma dessas solicitações foi atendida, a não ser um bolsista para acompanhar a discente somente nos dias de prova.



No dia 21/08/2017 a coordenadora comunicou que tomou conhecimento por acaso da existência de mais uma aluna com deficiência no curso de Artes e Design. Ela avisou à DIAAF, que observou superficialmente que a aluna tem tido dificuldades cognitivas, na fala e motoras. Violeta não teve acesso a nenhuma ação de acolhimento voltada às suas necessidades por parte da comunidade acadêmica por falta de informação.

No dia 23/10/2017, foi realizada a reunião de departamento em que uma das pautas dizia respeito às condições de permanência das alunas com deficiência, principalmente o caso da discente Violeta, no BI de Artes e Design. Os professores não sabiam como avaliariam a aluna, assim alguns optaram por aprová-la mesmo achando que não atingira o mínimo necessário de aproveitamento, enquanto outros optaram por reprová-la sem a devida avaliação. Chegaram a redigir um documento a ser enviado à Pró-Reitoria de Graduação, alegando não terem condições de atender alunos com deficiência, principalmente aqueles que possuem deficiência intelectual ou mental. Decidiram esperar um retorno, contando que haveria orientações sobre como avaliar a discente.

Os docentes também relataram que carecem de preparo pedagógico e psicológico para lidar com esses alunos, pois desconhecem os procedimentos mais simples de acessibilidade metodológica e atitudinal em sala de aula. Há uma enorme dificuldade na interação entre aluno e professor, os quais se sentem sem o devido amparo por parte dos órgãos responsáveis pelo trabalho de coordenação dessas políticas.

A partir das discussões entre os professores e coordenadores em reuniões de departamento e outros encontros, foi possível registrar apontamentos preocupantes do corpo docente em que chegou a ser relatada a preocupação com a própria integridade física, como se pudessem sofrer algum tipo de agressão desses alunos. Os professores se queixaram da falta de comunicação prévia da chegada deles e da falta de orientação dos órgãos competentes de como fariam para incluir esse alunado em suas classes.

Ao final do semestre, dia 12/12/2017, foi marcada outra reunião com a DIAAF com o objetivo de apresentar os resultados das alunas. O departamento de Artes e Design, fez a seguinte declaração:

Apesar dos esforços para tentar atender às necessidades da aluna, Margarida tem limitações motoras severas, mas os relatos foram de que ela vem se adaptando bem e tem cumprido às exigências das disciplinas. Sendo que em disciplinas teóricas seu aproveitamento é muito bom. Nas disciplinas práticas há, obviamente, limitações, mas que podem ser negociadas/adaptadas diretamente com ela.

A aluna Violeta tem significativas limitações cognitivas, mas foi ressaltado que o problema dela é uma deficiência intelectual, não uma doença mental, ou seja, ela tem grande dificuldade de aprendizado, mas não há diagnóstico de alguma doença mental que ofereça risco à segurança dela, dos professores e dos colegas, problemas ou intercorrências que podem acontecer com ela, nesse sentido, não diferem daqueles que podem e até vêm acontecendo com qualquer outro de nossos alunos. (Departamento de Artes e Design, 2017)

A Diretoria de ações afirmativas se mostrou aberta a sanar dúvidas e prestar auxílio, porém afirmou que não há disponibilidade de um profissional ou mesmo monitor/estagiário para auxiliar de forma mais presente no Instituto.

No dia 23/03/2018 a DIAAF informou à coordenação do BI a chegada de uma nova aluna com deficiência, Rosa, uma estudante surda que precisava de intérprete de libras. Nesse e-mail fica agendada uma reunião para o dia 28/03/2018 para discutir as estratégias de acolhimento e planejamento da grade curricular da discente.

Em 07/08/2018 a direção, juntamente com a chefia de departamento e a coordenação, enviaram um memorando à Diretoria de Ações Afirmativas com os seguintes dizeres:

Nesta breve mensagem vimos registrar formalmente o esforço coletivo que tem sido realizado pelo Instituto de Artes e Design (direção, coordenação, professores e TAEs) em parceria com os profissionais da Diretoria de Ações Afirmativas para garantir o direito das pessoas portadoras de deficiência ou necessidades especiais de cursarem o ensino superior em uma universidade pública brasileira.

Entretanto, estamos particularmente preocupados com dois casos específicos que exigem ações urgentes.

Um dos casos se refere à aluna [...]. Ela tem conseguido acompanhar um número restrito de disciplinas práticas graças à colaboração de colegas e monitores, mas tem deixado de fazer disciplinas com conteúdo teórico/discursivo por falta do intérprete. Considerando ainda que a falta do intérprete a deixa sem condições de realizar uma série de trabalhos que envolvem a participação em atividades fundamentais para a formação no curso escolhido, como debates, seminários, etc. O outro caso se

refere à aluna [...] que está impedida de acessar o segundo andar do IAD pela falta do elevador. Temos procurado soluções provisórias para atender à estudante no maior número possível de disciplinas no andar térreo. No entanto, agora a estudante precisa cursar uma parte prática do curso que só pode ser oferecida em laboratórios localizados no segundo andar, especialmente os laboratórios de informática. A falta do elevador tem impossibilitado a aluna de acessar a biblioteca do IAD, a secretaria, a coordenação do curso, as salas específicas de cinema, os gabinetes dos professores, a empresa júnior, entre outras atividades que são realizadas no andar superior.

[...] Diante de tais situações, [...] o IAD tem feito o possível para driblar as dificuldades das situações apresentadas, mas há o temor de que cheguemos ao ponto de não termos mais como contornar nossas limitações (IAD, 2018).

No dia 20/08/2018, segunda-feira, às 14h foi marcada mais uma reunião entre a comunidade acadêmica e a DIAAF, para uma conversa sobre orientações e sugestões para tratar das questões individuais de cada aluna e tentar sanar dúvidas pontuais por parte dos professores. Esses foram os principais encontros entre a comunidade acadêmica do IAD e as Ações Afirmativas durante os anos de 2017 e 2018. Para 2019/2020 já tem sido articuladas sugestões de disciplinas para as alunas, mas nada foi definido até a conclusão deste trabalho. O elevador passou a funcionar a partir de março de 2019, entretanto não existe um planejamento curricular a longo prazo e nem previsão de contratação de um profissional de apoio.

Apesar de toda essa articulação, problemas pontuais se repetiram nos três períodos. Todo início do semestre, segundo queixas da mãe de Margarida, a jovem fica sem assistir a primeira semana de aula porque, apesar de ser planejado com antecedência o horário da aluna no plano departamental, a chefe de departamento e os professores não se atentam para o fato de terem uma estudante cadeirante e dispõem as aulas dela no segundo andar. A mãe se queixa do imbróglio e demora uma semana para que o departamento se organize para trocar as salas.

No segundo semestre de 2018, Margarida e a professora de uma das disciplinas cursadas passaram por um sério constrangimento, contornado graças à mãe e à habilidade da professora. Segundo a professora, ela recebeu um e-mail apenas com a informação de que haveria uma aluna cadeirante na sala, não tendo sido detalhada a real condição dessa estudante. No primeiro dia de aula a docente levou um choque ao ver Margarida e não conseguiu contornar suas emoções,

tendo a aluna percebido a rejeição e ficado bastante chateada. Ao final, porém, tudo se ajustou.

No primeiro semestre de 2018, a aluna Violeta fez acompanhamento com um bolsista que era o monitor da disciplina Arte e Institucionalização. Essa disciplina é ministrada pelo diretor do instituto, que disponibilizou o bolsista para atender Violeta. Ao entrevistá-lo percebi que a impressão dos professores sobre vários aspectos da construção do conhecimento dessa aluna e das limitações que ela aparentemente apresenta estarem baseadas em uma observação tendenciosa e distante da realidade. O bolsista, muito habilidoso, conseguiu trabalhar vários tópicos do conteúdo com ela e percebeu que o maior problema da aluna era a falta de organização e orientação para estudar. Quando bem conduzida, ela conseguia realizar todas as atividades, muitas vezes até com mais qualidade do que vários alunos da turma. A conversa com ele foi extremamente interessante

A secretaria “apaga incêndios” todos os dias na tentativa de contornar situações do cotidiano, mas temo que em algum momento não possamos atender as demandas. Outra questão a ser considerada é que temos apenas uma estudante com essa deficiência, mas outros poderão chegar, e assim se faz necessário que as ações sejam planejadas com antecedência no sentido de melhorar a precariedade com que esses alunos são atendidos. Cada aluno apresenta uma necessidade diferente, temos consciência de que no dia a dia estratégias terão que ser revistas com frequência, mas é necessário que a direção, a chefia, os docentes e servidores em geral se unam para rever essas propostas e promover da melhor maneira possível o acompanhamento acadêmico desse alunado.

Segundo informações da Coordenação do Bacharelado Interdisciplinar em Artes e da DIAAF, não foi feito um planejamento curricular nem a médio e nem a longo prazo para nenhum dos casos, o que pode prejudicar os alunos futuramente tendo em vista que o RAG, no seu artigo 71, estabelece aos discentes com deficiência dilatação do prazo limite estabelecido para conclusão do curso de graduação que estejam cursando por um período de até 50% do limite máximo de duração fixado para o curso. Assim, se eles apresentarem alguma limitação da capacidade de aprendizagem não poderão recorrer a esse direito, já que o terão utilizado em função dos problemas gerados pela falta de um programa de inclusão eficiente.

Além de encontros informais, das reuniões de departamento e dos encontros entre coordenação e DIAAF, também acompanhei os integrantes da DIAAF com os familiares desses alunos, e os mesmos relataram ter preocupação com o isolamento dos seus filhos. Inicialmente havia muita colaboração entre colegas, mas com o desenrolar do semestre, em função das dificuldades, todos foram se afastando. Outro problema constatado foi em relação às avaliações, encontrei alguns casos em que o aluno fazia as atividades em casa, sem nenhuma supervisão de um profissional capacitado.

Os mecanismos para a efetivação da acessibilidade devem sempre ser adotados com o objetivo de eliminar as barreiras para o processo de ensino e aprendizagem, nunca com base, puramente, na condição de deficiência, pois as necessidades educacionais especiais não são generalizáveis. Cada pessoa apresenta suas especificidades e deve indicar os recursos e serviços de que necessita para participar em condição de igualdade com as demais pessoas.

Em um diálogo com os professores do Instituto foi possível perceber algumas falas que se repetiram:

“eles [alunos especiais incluídos] exigem uma atenção que não temos condição de dar”; “[...] não temos condição de oferecer o que eles realmente necessitam, pois não somos educadoras especiais, apesar de termos boa vontade”; “[...] não temos preparo suficiente para fazer um trabalho com muitos resultados positivos”; “[...] há muito despreparo nas classes regulares e nos cursos de formação do magistério”; “[...] eu acho ruim [a inclusão], pois os professores precisam de conhecimento para trabalhar com esses alunos”; “[...] Desde que não atrase muito o ritmo do grupo em geral pode acontecer”; “[...] é um direito assegurado a todos”; “é possível a inclusão se o sistema educacional estiver preparado a aceitar e tiver conhecimento específico para lidar com as diferenças”; “[...] A UFJF quer fazer caridade com esses alunos usando o nosso trabalho”. (Professores do IAD, UFJF, 2018).

Percebe-se, a partir do exposto, uma resistência por parte dos docentes em atender alunos com deficiência. Contudo, numa leitura atenta, infere-se não que os professores não desejem o acesso desses alunos, mas que são inseguros em recebê-los por não terem uma formação pedagógica adequada.

Tais falas elucidam a carência sentida pelos professores no que diz respeito à própria formação e ao apoio institucional. Tem-se evidenciado, assim, a necessidade de uma formação continuada a serviço desses professores para a

efetivação da qualidade da educação inclusiva. Contudo, as discussões e leituras para bem preparar diretores e professores, prevista nos currículos de formação continuada, são irrisórias e o professor não se sente seguro de lecionar para esse público.

Pelo exposto, avaliamos, assim, que o despreparo e a falta de conhecimentos estão diretamente relacionados à formação ou capacitação recebida. Todavia, cabe afirmar, ainda, que existe um grande descrédito em relação à capacidade do aluno especial de se desenvolver e agir de forma autônoma, o que também dificulta o trabalho do professor. Mas tal pré-conceito pode ser desfeito numa boa formação.

A partir das informações obtidas até essa etapa do estudo, será realizado no próximo capítulo um trabalho de pesquisa no sentido de compreender melhor a situação do IAD no que concerne à inclusão e propor formas de melhorar o atendimento aos alunos com deficiência. Inicialmente será apresentado o índice para a inclusão, uma ferramenta que trabalha as barreiras e estuda as estratégias utilizadas no processo de inclusão dos alunos com deficiência.

#### 2.4 - O ÍNDEX PARA A INCLUSÃO: UMA FERRAMENTA DE APOIO E CONVITE À REFLEXÃO

O Índice para a Inclusão foi desenvolvido por Mel Ainscow e Tony Booth para as instituições de ensino inglesas, mas foi traduzido para várias línguas e está, atualmente (2019), em sua terceira edição, que foi lançada em 2011. Além de estar mais atual do que a primeira (2000) e a segunda (2002), a edição em vigor traz como inovação a inserção da dimensão curricular dentro do contexto das práticas

Segundo os autores, é um conjunto de materiais, um recurso e um documento. Como um conjunto de materiais, é uma ferramenta de desenvolvimento e autoavaliação; como documento, é abrangente e, como recurso, serve de apoio ao desenvolvimento das instituições de ensino. De acordo com os mesmos autores a utilização desta ferramenta faz com que haja uma expansão no conceito de inclusão, pois o índice é um “instrumento” de reflexão, um convite ao diálogo e uma ferramenta de encorajamento ao propor uma

avaliação e autoavaliação de todos os aspectos que envolvem o processo educacional.

O Índice para a Inclusão deixa de focar somente nos estudantes com deficiência, propondo que sejam detectadas todas as barreiras que impedem ou dificultam a aprendizagem e a participação de qualquer aluno. Nesse sentido, segundo Booth e Ainscow (2011) o índice para a inclusão não veio somente para atender ao aluno com deficiência, mas sim para promover uma reflexão da inclusão em todos os aspectos, como uma forma de deixá-la mais engajada aos valores inclusivos e, com isso, ajudar a promover um desenvolvimento sustentável. Para os idealizadores do Índice, à medida que se amplia a inclusão, reduz-se a exclusão.

Nessa toada, torna-se necessário que todas as mudanças dentro da, sejam elas de adaptações nos espaços físicos, de mudança na prática pedagógica ou das relações humanas, reflitam a concepção de desenho universal da Educação Inclusiva:

O Índice para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas é um conjunto de materiais para apoiar a autorrevisão de todos os aspectos de uma escola, incluindo atividades no pátio, salas de professores e salas de aulas e nas comunidades e no entorno da escola. Ele encoraja todos os funcionários, pais/responsáveis e crianças a contribuírem com um plano de desenvolvimento inclusivo e colocá-lo em prática. (BOOTH; AINSCOW, 2011, p.10).

A partir daí, é possível dizer que o conceito de inclusão é muito complexo e que, à medida que os indivíduos se envolvem nesse processo, por meio dos indicadores e questões do Índice, expandem o seu conceito. O Índice, enquanto ferramenta de reflexão, propõe uma revisão em três dimensões (políticas, culturas e práticas), eixos, indicadores e as questões relacionadas a esses indicadores.

**Quadro 7 - Dimensões, Eixos e Indicadores**

<b>DIMENSÕES</b>	<b>EIXOS</b>	<b>Indicadores</b>
POLÍTICAS	Produzindo políticas inclusivas	Referem-se a como a instituições de ensino é administrada e aos planos de mudanças
CULTURAS	Estabelecendo valores inclusivos	Refletem as relações, os valores e as crenças profundamente enraizados

PRÁTICAS	Desenvolvendo práticas inclusivas	Tem a ver com o que é aprendido e como é ensinado, e como isso é feito
----------	-----------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora com base no *Índex para a Inclusão* (BOOTH e AINSCOW, 2011).

A dimensão das Políticas inclusivas se refere a como a instituição é administrada e aos planos de mudanças; garantem que a inclusão permeie todos os aspectos e a todos os atores envolvidos no processo educacional da instituição. As políticas encorajam a participação de todos e minimiza as pressões exclusionárias. As políticas de suporte envolvem todas as atividades que aumentam a capacidade da ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nela, de forma a valorizar a todos igualmente.

A dimensão das culturas inclusivas reflete as relações, os valores e crenças profundamente enraizados, refere-se aos valores inclusivos compartilhados e transmitidos a todos.

Os valores inclusivos da cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento seja coerente e contínuo. A incorporação de mudanças dentro das culturas da instituição de ensino assegura que ela esteja integrada nas identidades de todos.

A terceira dimensão, a das práticas inclusivas, refere-se a desenvolver o que se ensina e aprende, e como se ensina e aprende, de forma a refletir valores e políticas inclusivos. A aprendizagem é orquestrada de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos e os estudantes são encorajados a ser ativos, reflexivos, críticos e apoiadores uns dos outros.

A dimensão das práticas tem a ver com o que é aprendido e ensinado e como isso é feito no cotidiano das salas de aula. Entendemos que essa dimensão é responsável por fazer com que as práticas educacionais sejam um reflexo das políticas e culturas inclusivas. Já as culturas e as políticas remetem à avaliação e à reflexão sobre nossas crenças a respeito da inclusão e também às políticas de apoio e combate à exclusão. Segundo os autores, essas dimensões foram escolhidas para que seja focada a mudança instituição de ensino e a experiência com a utilização do *Índex* tem revelado que elas têm sido vistas como meios capazes de estruturar o desenvolvimento da aprendizagem.

Como demonstra a figura abaixo, o *Índex para a Inclusão* é formado por uma base triangular composta pelas três dimensões, todas necessárias, indicando



que qualquer plano de mudança deve prestar atenção a todas elas, pois uma dimensão contém a outra. No entanto, a dimensão “criar culturas inclusivas” está colocada, propositadamente, na base do triângulo, pois ela representa a base para todas as outras.

**Figura 2 – Dimensões do Índice**

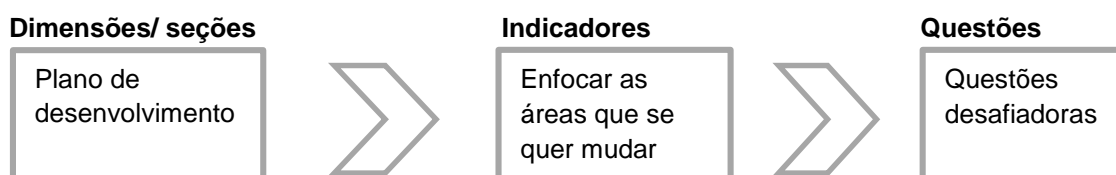


Fonte: Elaborado com base no Índice para a Inclusão (BOOTH e AINSCOW, 2011).

Cada dimensão é formada por um conjunto de indicadores com questões que têm como objetivo analisar e avaliar as práticas atuais, estimular as reflexões críticas por meio das discussões e do debate e auxiliar a instituição a desenvolver um referencial adequado para cada ação. Com essa estrutura, o Índice para a Inclusão promove a participação de todos no desenvolvimento e na construção de ambientes inclusivos, respeitando a diversidade e valorizando igualmente a todos.

Nesse sentido, o Índice não é uma ferramenta para reduzir a exclusão, mas, antes, uma ferramenta para aumentar a inclusão, já que seu foco é o desenvolvimento de uma educação para todos, pois entende que a mudança e o desenvolvimento têm, como ponto de partida, o processo de avaliação e autoavaliação e a reflexão crítica de cada instituição. Na figura a seguir apresentamos a estrutura de um planejamento baseado no índice da inclusão

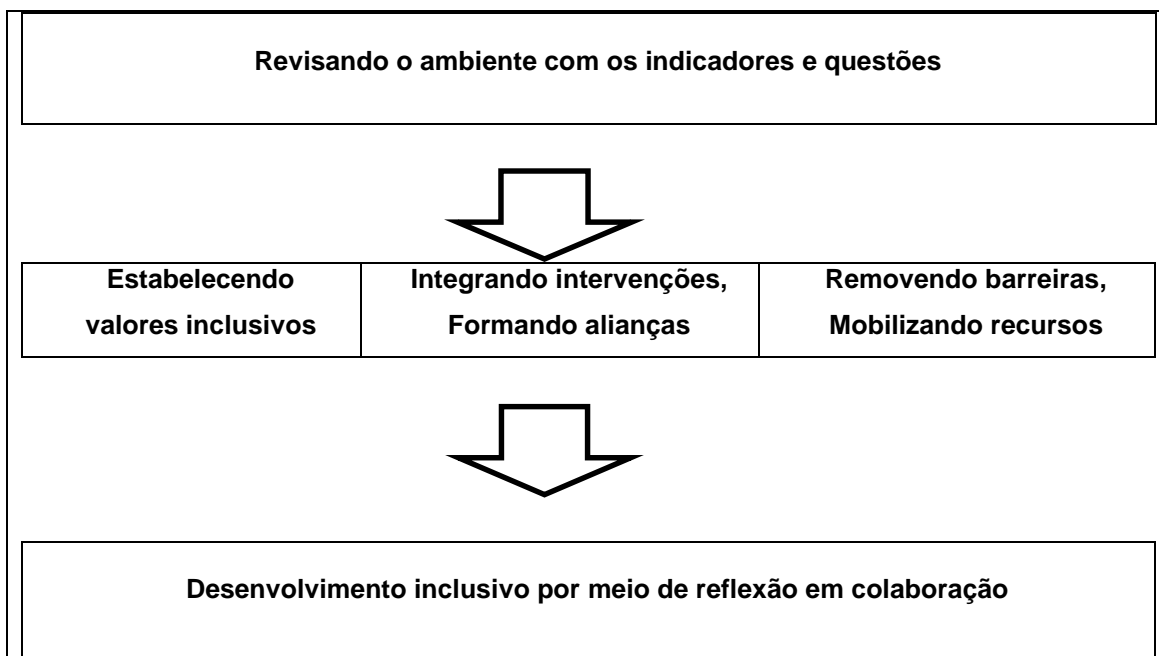
**Figura 3 – Estrutura do plano de desenvolvimento baseado no índice**



Fonte: Elaborada pela autora com base no Índice para a Inclusão (BOOTH e AINSCOW, 2011).

Os indicadores e as questões do Index promovem o desenvolvimento inclusivo destas três maneiras, conforme resumido na Figura 12, a seguir. O diagrama mostra como o desenvolvimento inclusivo pode começar a partir de uma preocupação com a entrada dos valores em ação, o desejo de formar alianças entre abordagens para o desenvolvimento baseadas em princípios e uma preocupação em minimizar barreiras e mobilizar recursos. Quando acrescentamos o engajamento aos indicadores e questões do *Index*, as três abordagens recebem suporte adicional.

**Figura 4 - Apoiando o desenvolvimento da inclusão com o Index**



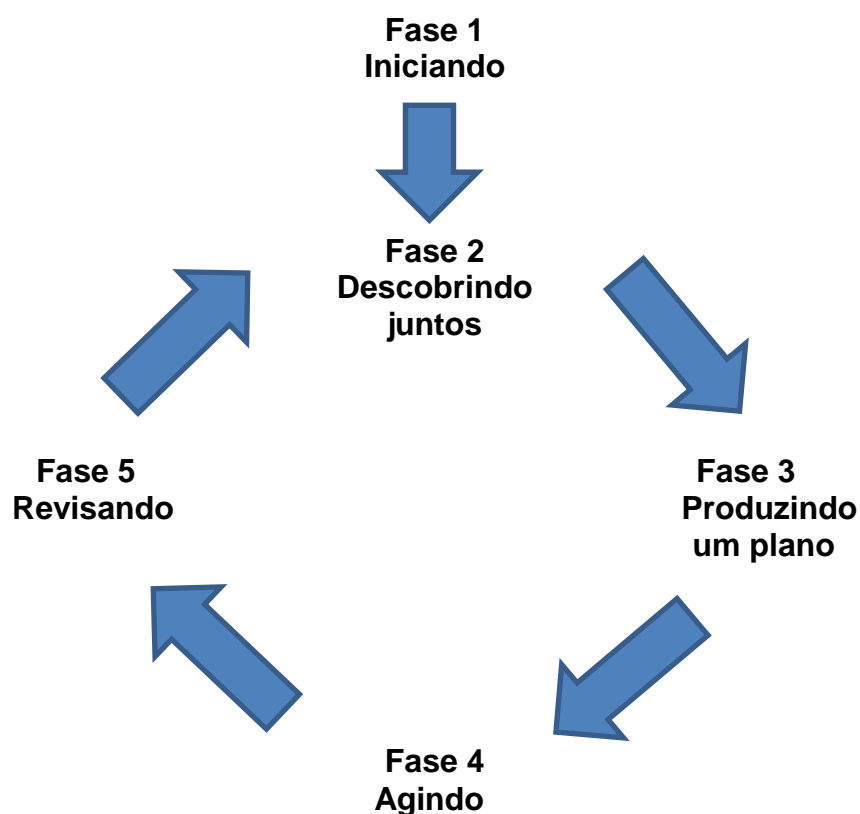
*Fonte: Elaborado com base no Index para a Inclusão (BOOTH e AINSCOW, 2011).*

O processo do Index pode ser representado como um ciclo descrito em 5 fases que até se sobrepõem e não representam períodos de tempo inteiramente distintos. Nas instituições de ensino desenvolvem-se continuamente atividades sob cada fase que podem acontecer simultaneamente. A Fase 1 trata de um grupo de planejamento que aprende como trabalhar com o Index. A Fase 2 é a etapa da descoberta, do despertar e da exploração de valores embutidos na instituição. A Fase 3 é a fase de construção de um plano de desenvolvimento, nessa etapa são revistas as prioridades e inseridas novas à medida que as prioridades estabelecidas anteriormente não consigam atender às necessidades da

Instituição. Na Fase 4 as prioridades são colocadas em ação como resultado de um diálogo entre os envolvidos e uma reflexão sobre as ações. Na Fase 5 ocorre o momento de revisão, questionamento e reflexão no desenvolvimento do plano. Nessa etapa o importante é certificar-se de que o progresso seja verificado e registrado e que se façam os devidos ajustes nos planos de desenvolvimento.

A figura 13 a seguir ilustra como essas fases se conectam:

**Figura 5 - Ciclo do Índice**



*Fonte: Elaborado com base no Índice para a Inclusão (BOOTH e AINSCOW, 2011).*

O índice está relacionado a uma gama de informações que terão pouco significado se não estiverem ligadas à reflexão e à ação no sentido de colocar valores inclusivos em prática. Outra questão a ser enfatizada é que a Inclusão é uma iniciativa compartilhada na qual a promoção da aprendizagem, a participação e o combate à discriminação são tarefas que nunca têm fim. Elas implicam todos os envolvidos no ato de refletir sobre e reduzir as barreiras que criamos e continuamos a criar.

#### **2.4.1- Políticas, Culturas e práticas de inclusão nas instituições de ensino superior**

O índice para a inclusão, como já foi explicado no item anterior, trabalha com o conceito de inclusão relacionado a como eliminar as barreiras para os alunos chegarem a ter uma permanência de qualidade no ensino superior. É uma ferramenta cujo foco não está no sujeito, mas sim no ambiente, e sendo assim, quanto mais inclusivo for esse ambiente, menos barreiras o aluno vai enfrentar no seu processo. Para alcançar esse objetivo utilizam-se três dimensões: a das políticas, a da cultura e a das práticas.

No que diz respeito às políticas institucionais existem as ações afirmativas e as políticas de cotas, que são políticas que trabalham para a modificação das culturas, isto é, mudar a perspectiva de lidar com a diferença, com o outro. Já a cultura está ligada às atitudes com o outro. As práticas se relacionam ao que é feito efetivamente para possibilitar a permanência dos alunos. Por fim, é fundamental compreender o que uma dimensão contém e que elas devem ser trabalhadas conjuntamente.

Segundo Viegas (2003), para que as instituições voltadas à educação profissional possam receber o aluno com deficiência, é necessário que elas trabalhem, em toda a sua programação de cursos, para compreender os diversos tempos do aluno; alterações curriculares; adequar o tempo de aprendizagem às circunstâncias plurais de cada um, construindo respostas às questões: “Quais são os compassamentos possíveis?”, “De que forma os ritmos individuais estão tendo o adequado suporte institucional?”, “Quais são os esquemas de gradualidade de organização da instituição de ensino para atender a esse estudante?”, “Qual o nível de preocupação dos professores com a questão essencial da pertinência do conhecimento?”, “Quais os desempenhos apresentados pelo estudante?”. De fato, se a sala de aula é, por excelência, o ambiente de aprendizagem sistematizado, por sua vez tem sido também o lugar de exclusões ao não tornar possível que a cada aluno seja assegurado o direito de trabalhar com estratégias próprias de aprendizagem (VIEGAS, 2003).

Quanto aos docentes, é indispensável que, antes de tudo, sejam comunicados com antecedência sobre estudantes com deficiência, para que

assim possam ser compreendidas e proporcionadas modificações e recursos específicos às demandas apresentadas. Os desafios institucionais da Educação inclusiva não são poucos. Na execução de políticas públicas educacionais voltadas a pessoas com deficiência observamos, como afirma Silva (1987), atitudes descabidas, programas superados, posicionamentos desastrosos, que levam à confusão, ao fracasso técnico, ao descrédito e, pior do que tudo, ao atendimento falho e inadequado.

A efetivação das práticas de educação inclusiva esbarra ora num moralismo descolado da prática que eventualmente embasa seus mecanismos, ora na visão majoritariamente assistencialista da política pública voltada a pessoa com deficiência, ora no despreparo dos diversos profissionais da educação envolvidos no processo.

De qualquer forma, a necessidade de que as Instituições de Ensino Superior se preparem para receber os alunos com deficiência tornou-se imprescindível e inadiável. É dever dessas instituições oferecer-lhes condições de acesso ao conteúdo das aulas, aos materiais utilizados pelos professores, às salas de aula, laboratórios, banheiros, bibliotecas e demais locais de circulação dentro da faculdade, além de condições de permanência até o fim do curso, evitando que estes alunos sofram qualquer constrangimento físico, moral ou intelectual.

Conforme já discutido, as pessoas com deficiência que buscam uma vaga no Ensino Superior enfrentam diversos desafios, desde realização das provas do vestibular às condições de barreiras atitudinais e arquitetônicas dentro das instituições.

A inclusão dessas pessoas de maneira justa e sem diferenciá-las é um discurso recente e está em evidência devido aos novos desafios e às novas fronteiras almejadas por elas, que chegam à sociedade com uma nova demanda, tendo em vista que, outrora, como já exposto, eram enclausuradas em hospitais ou dentro de suas casas por opção, por medo ou por proteção da família.

Sabemos que o processo de inclusão educacional é difícil, contínuo e que precisa de políticas sociais inovadoras que consigam melhorar o atendimento educacional e as condições de vida dos alunos com deficiência. Dessa maneira, o envolvimento no trabalho de todas as pessoas que lidam com esses alunos se torna importantíssimo, tendo em vista que o seu sucesso no processo de inclusão

vai ser dar nesse contexto de educadores, funcionários, família, amigos e comunidade, todos trabalhando juntos em prol dos alunos.

Atualmente o tema *universidade inclusiva* é cada vez mais discutido no âmbito acadêmico científico e por especialistas, devido à sua importância e contribuição para uma sociedade inclusiva. A integração e a inclusão de estudantes com deficiência nas universidades é um debate a ser compreendido e assumido, implantando-se uma política social séria e educativa. A universidade deve pôr em prática a inclusão dos alunos com deficiência.

Não basta apenas a melhoria da qualidade de vida de todos os alunos, sem distinção de capacidades no ambiente acadêmico, ainda que esta seja uma exigência imprescindível e necessária, mas deve-se partir para uma realidade mais ampla, envolvendo toda a comunidade universitária, provocando uma conscientização desta. A proposta de inclusão deve contar com o envolvimento dos docentes, discentes e do pessoal administrativo. As ações pretendidas devem englobar atividades que aliam o ensino, a pesquisa e a extensão. Ainda:

Nesse clamor, é inaceitável que os atores intervenientes, do espaço universitário desconheçam as diferenças existentes e presentes na diversidade humana. O conhecimento é considerado uma construção social e desse modo é necessária a consciência de que a inclusão não é apenas uma questão de direitos educacionais reservados aos alunos com deficiência, mas um brado por ações eficazes diante das situações de exclusão a que esses alunos são submetidos em todos os tipos de contexto. São necessárias mudanças drásticas que revertam a situação radicalmente (MANTOAN, 2005, p.25).

Felizmente, nas últimas décadas, modificações substanciais vêm ocorrendo no tocante a educação desses alunos que, tradicionalmente, pautava-se num modelo de atendimento segregativo. Nesse modelo, a Educação Especial se constituía num sistema de educação à parte do sistema regular de ensino, conforme já relatado no capítulo 1.

Tratando dessa diversidade humana existente nas instituições de ensino, a Declaração de Salamanca corrobora com a tese de reforçar o compromisso com a educação para todos, estabelecendo como preceito que:

As escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais,

linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (...). O desafio que enfrentam as escolas integradoras é de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que possuem deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para mudar atitudes de discriminação, criar comunidades a todos de sociedades integradoras (BRASIL, 1994, p. 18).

É importante notar que o documento dá destaque ao fim da discriminação como essencial intenção e consequência do processo inclusivo. Por todo exposto, fica evidente a insegurança das instituições de ensino superior e seus agentes em relação ao trabalho com esse público, devido à carência de recursos materiais e formações pedagógicas. Contudo, pode-se pensar que se as universidades e os professores pensassem a inclusão como forma de sanar as mazelas da discriminação, conseguiriam planejar e atuar com mais segurança, pois estaria aí o norte de todo o trabalho.

Nesse sentido, as IES vêm gradativamente aumentando o número de estudantes com deficiência. No entanto, ainda são poucos os estudos que investigam aspectos de como esse processo de inclusão tem ocorrido dentro das instituições universitárias, uma vez que o aumento do número de estudantes com deficiência no Ensino Superior não significa dizer que eles conseguem chegar ao término do curso. Isso se dá porque o acesso não se restringe somente ao meio físico, mas é composto de um contexto maior que envolve todas as atividades da vida cotidiana de uma pessoa. Há barreiras como: acessibilidade e limitação de recursos humanos, de materiais e equipamentos (até materiais informativos) que contribuam para as práticas pedagógicas com os alunos com deficiência, entre outros.

Esse entendimento acerca da acessibilidade, para além das barreiras arquitetônicas, remete-nos à importância de desvelar o funcionamento da instituição de ensino com relação às necessidades dos estudantes com deficiência, pois se entende que as decisões a partir do conhecimento da realidade existente contribuem para mudanças e ressignificação da prática e, conseqüentemente, para a remoção de barreiras.

Em suma, se, por um lado, existe a preocupação progressiva com o ensinar, por outro muitas são as dificuldades encontradas. Contudo, cabe também perceber que o processo de inclusão não poderá ficar restrito apenas às disposições e normatizações. Diante desse momento de uma educação inclusiva caracterizada como um novo princípio, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, as IES tentam avançar da simples formalidade, garantida na legislação, para uma realidade de política efetiva de educação inclusiva, como afirma Bueno (2001, p.27) “[...] de forma gradativa, contínua, sistemática e planejada”.

A questão é: sabe-se que esse alunado transpôs vários obstáculos em sua escolaridade e garantiu sua matrícula na vida acadêmica; o que significaria, então, para a universidade, condições e oportunidades para o reconhecimento e aceitação da diversidade? Significaria não lançar um olhar diferenciado, por meio de uma política institucional, para o estudante com deficiência? Para começar a responder, podemos pensar que, havendo o objetivo de promover mudanças para incluir todos os estudantes, é preciso que a instituição se transforme e comece a desconstruir as práticas segregacionistas.

As universidades, como aponta Carvalho (2004), devem considerar os aspectos atitudinais e os aspectos físico, arquitetônico e mobiliário da sala de aula; a revisão da ação e da metodologia pedagógica; a escuta dos alunos; a adoção de novos materiais didáticos e recursos tecnológicos; outros procedimentos de avaliação, mudança nos currículos entre outros. Dessa forma, terão que se fundamentar na compreensão de que a acessibilidade permite transpor as barreiras arquitetônicas urbanísticas (existentes nas vias); de edificações (existentes no interior das instituições, dos edifícios e prédios); de comunicação (existentes na expressão ou no recebimento de uma mensagem); curriculares (existentes no currículo dos cursos oferecidos) e atitudinais (existentes na desinformação e no preconceito).

Depreende-se do anteriormente exposto que profissionais, em uma ação interdisciplinar, precisam intervir nos vários aspectos que envolvem a inclusão de uma pessoa com deficiência. É imprescindível que toda a comunidade acadêmica entenda e reconheça a capacidade desses discentes. Quando a instituição de ensino acredita na capacidade de todos e se preocupa em efetivamente democratizar o acesso à educação, mudanças acontecem.



Outrossim, um ambiente inclusivo precisa ser rico para todos os alunos, dando-lhes condições de experimentar diferentes tipos de métodos de aprendizagem, de forma que a interação entre os alunos ocorra formal ou informalmente. Para evitar uma atitude passiva e a falta de iniciativa de alguns alunos, os professores precisam intervir na elaboração de estratégias que melhorem o as habilidades inter e intrapessoais de cada estudante.

Por fim, para que ocorram mudanças efetivas no quadro educacional brasileiro em relação à inclusão de alunos com deficiência, nunca é demais lembrar a necessidade de combater os problemas educacionais gerais, como, por exemplo, o fracasso, a evasão e a deterioração da qualidade do ensino público. Incluir pessoas com deficiência no atual contexto de precarização não rompe, por si só, com o ciclo de exclusão. Por isso, a proposta de inclusão não pode ser pensada de maneira desarticulada das três dimensões que são as políticas, as culturas e as práticas. Percebe-se no decorrer do trabalho que as políticas existem, mas esbarram na cultura que, por sua vez, interfere nas práticas. Nesse sentido, o índice, para a inclusão, é uma ferramenta facilitadora na medida em que levanta informações, formula questões, impulsiona reflexões e propõe uma mudança de paradigma sobre o ambiente para que ele realmente seja inclusivo.

## 2.5 – COLETA DE DADOS

Nos tópicos a seguir, serão apresentados os dados coletados na pesquisa por meio das entrevistas realizadas, conforme já exposto, com as alunas com deficiência Margarida, Violeta e Rosa, com o Gestor e 3 professores do Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design.

**Quadro 8 – Grupos de Entrevistados**

ENTREVISTADOS	GRUPOS
MARGARIDA (DISCENTE)	DEFICIÊNCIA FÍSICA
VIOLETA (DISCENTE)	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
ROSA (DISCENTE)	SURDEZ
GESTOR	DIREÇÃO
PROFESSOR – P1	DOCENTE DO BI
PROFESSOR – P2	DOCENTE DO BI
PROFESSOR – P3	DOCENTE DO BI

*Fonte: elaborado pela autora.*

A pesquisa de campo trouxe informações importantes sobre como se iniciou e como tem sido conduzida a inclusão de alunos com deficiência no IAD. Serão analisadas as respostas com o objetivo de compreender a visão dos discentes e do gestor sobre: a acessibilidade arquitetônica, referente às dependências do Instituto; a acessibilidade pedagógica, referente ao preparo dos conteúdos durante as aulas; e, por fim, a acessibilidade atitudinal, ou quais comportamentos da comunidade foram observados diante das várias situações vivenciadas pelos alunos com deficiência.

Serão apresentados o olhar do aluno, foco dessa pesquisa, da Gestão e dos discentes sobre questões vivenciadas no cotidiano do Instituto e que se desdobraram ora em um resultado positivo ora em um resultado negativo.

### **2.5.1- Análise da coleta de dados**

Para a análise dos dados obtidos foi utilizado o Index para a inclusão (2011), que traz, em sua proposta, três dimensões, desmembradas em 2 seções cada uma. Juntas, elas podem formar uma estrutura de planejamento para a avaliação e instituições de ensino superior inclusivas. As Dimensões e as seções estruturam o plano de desenvolvimento, os Indicadores ajudam a evidenciar as áreas que se quer mudar. Esses indicadores são estruturados em questões ligadas a aspectos para se avaliar o quanto a instituição é inclusiva. Segundo Booth e Ainscow (2011, p. 173):

Para dizer se uma escola é mais ou menos inclusiva, é necessária uma avaliação objetiva que envolva, de um lado, fatores imediatamente observáveis: a existência de adaptação do ambiente físico aos cadeirantes, aos que têm deficiência visual; a existência de carteiras escolares para alunos canhotos ou obesos etc. [...]pode ser utilizado como base para instrumentos que pretendam avaliar o quanto uma escola é inclusiva.

Booth e Ainscow (2011) ainda elencam quatro pontos que são fundamentais para avaliar a concepção de inclusão em uma Instituição, são eles: participação, igualdade, respeito pela diversidade e sustentabilidade. Dentre eles os autores destacam sobretudo a participação, alegando que “sem participação não há inclusão”.

O processo de desenvolvimento de um ensino inclusivo, segundo Booth e Ainscow (2011), é um caminho interminável, sendo necessário fazer um plano formal da Instituição de Ensino que reflita valores inclusivos, relacionando os objetivos e metas desse plano. Nesse sentido o índice é uma ferramenta que pode ser integrada a esse processo por meio da estruturação de uma revisão detalhada da IE, incluindo relação com a comunidade, funcionários, gestores, alunos e suas famílias. Esse plano de desenvolvimento envolve: a identificação das barreiras à aprendizagem e à participação, recursos de apoio à aprendizagem e apoio à diversidade.

O conjunto de indicadores funcionam como “aspirações inclusivas para a escola”. Ao fazer a escolha por esses três aspectos, pretendemos analisar o contexto atual da inclusão no IAD – UFJF e o que tem sido proposto para aprimorar esse cenário.

O trabalho de análise dos dados obtidos na pesquisa será iniciado pelo eixo das políticas em função de serem tais normatizações que amparam, norteiam e garantem a educação das pessoas nas instituições de ensino. Para que esse direito seja garantido de fato, não apenas pelo cumprimento formal de uma obrigatoriedade, mas em respeito à equidade e igualdade de condições, é necessário refletir e indagar como essa inclusão tem acontecido, e no caso deste trabalho, no ensino superior. Mesmo optando por trabalhar com os eixos separadamente, percebe-se que as políticas, as culturas e as práticas se entrelaçam de forma que na grande maioria das vezes as três vertentes se confundem ou se complementam.

#### 2.5.1.1- Produzindo Políticas Inclusivas

A dimensão das políticas assegura que a inclusão permeie todos os planos das instituições de ensino e englobe todos os envolvidos, além de incentivar a participação dos alunos e professores desde quando estes chegam à instituição de ensino. Ademais, impulsiona a instituição a alcançar todos os discentes na localidade e diminuir as chamadas pressões exclusionárias.

As políticas de suporte abrangem todas as atividades que ampliam a capacidade do ambiente de responder à diversidade dos envolvidos, no intuito de reconhecer a todos igualmente. As formas de suporte, em sua integralidade,

estão conectadas numa estrutura única que objetiva assegurar a participação de todos e o desenvolvimento da instituição de ensino como um todo.

Conforme a tabela abaixo, baseada em informações dadas anteriormente, cada dimensão está dividida em duas seções, que no caso das políticas inclusivas são: desenvolvendo a universidade para todos e organizando o apoio à diversidade, contendo os principais indicadores no que diz respeito a essa dimensão. É importante salientar que cada indicador se liga a uma série de questões que definem seus sentidos, iniciam reflexões e diálogos.

### Quadro 9 – Dimensão A – Produzindo Políticas Inclusivas

DIMENSÃO A – Produzindo Políticas inclusivas	
SEÇÕES	INDICADORES
<b>A1 – DESENVOLVENDO A UNIVERSIDADE PARA TODOS</b>	1-Desenvolvimento participativo; 2- Abordagem inclusiva de liderança; 3-conhecimentos prévios dos funcionários são aproveitados e conhecidos; 4-funcionário novato é bem acolhido; 5-grupos de aprendizagem são elaborados de forma a apoiar a aprendizagem de todos os estudantes; 6-a unidade educacional é fisicamente acessível a todas as pessoas de forma a apoiar a participação e desenvolvimento de todos.
<b>A2 – ORGANIZANDO O APOIO À DIVERSIDADE</b>	1- Todas as formas de apoio são coordenadas. 2 -As atividades de desenvolvimento profissional ajudam os profissionais a responderem à diversidade. 3-A Língua de sinais é reconhecida como primeira língua dos surdos e usada como recurso de comunicação alternativa compartilhado; 4- A instituição se certifica de que as políticas para as pessoas com deficiência apoiem a inclusão. 5- As políticas sobre comportamento relacionam-se ao desenvolvimento da aprendizagem e do currículo. 6- As barreiras à frequência são restringidas.

Fonte: elaborado pela autora.

As políticas inclusivas afirmam-se como ferramentas voltadas à implementação de direitos para determinados grupos marcados por uma diversidade específica. A situação desses grupos é entendida como suscetível, devido a uma história marcada pela exclusão, além das dificuldades naturais decorrentes da própria deficiência. Além disso, as políticas universalistas têm fracassado em função da ineficiência em atender as especificidades de um público tão diversificado.

Direcionar a grupos específicos determinadas estratégias permitiria, então, dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando a histórica

falta de acesso. Isso se baseia no princípio da equidade, o qual preconiza, como já se afirmava na Antiguidade Clássica, que uma das formas de se fazer justiça é “tratar desigualmente os desiguais”.

Com uma visão reflexiva e ampla, o gestor fez alguns questionamentos sobre o que seria a inclusão e a inclusão educacional, partindo do pressuposto da democracia e do respeito às diferenças, respeitando e valorizando a interação bilateral entre as pessoas. A seguir é apresentado seu primeiro questionamento.

“Eu acho que [inclusão] tem a ver com participação, com democracia, não sei se [tem a ver com] respeito, mas especialmente [com] a ideia de participação. E aí acho que tem que pegar o final, que é a palavra ‘ação’: é a capacidade de alguém de interagir com outras pessoas, dando a sua opinião, tendo seus gestos, tendo a sua vivência em diálogo com os outros, não necessariamente respeitada no sentido só de aceitar porque é uma opinião de alguém, mas porque é uma opinião que, nesse dia democrático, abre espaço para que haja diálogo com aquela opinião, com aquele modo de ser e com as diferenças de todo mundo” (GESTOR).

Tentando resumir, a ideia do Gestor é de que inclusão passa pelo sentido democrático, da participação e discussão coletiva de alguma coisa, entendendo que essa discussão coletiva vai ter impacto para frente, para outras pessoas em outro momento. Assim, as decisões tomadas agora têm impacto no futuro e também são fruto do que aconteceu há um certo tempo, então existe uma dimensão temporal histórica.

Segundo os idealizadores do índice a participação, embora não se resuma a tal, começa com um simples *estar presente*, e nesse sentido a participação envolve dois elementos relacionados a ação ou atividade participativa além da participação em si. O indivíduo participa não só quando está envolvido em atividades comuns, mas também quando se sente envolvido e aceito.

Outrossim, a participação diz respeito a estar junto e colaborar com os outros, diz respeito ao engajamento ativo na aprendizagem e ao envolvimento nas decisões da vida de alguém, abrangendo a educação e os vínculos com ideias de democracia e de liberdade. Nessa toada, a leitura da visão do gestor sobre inclusão e as acepções de inclusão do índice apresentam linhas bem semelhantes. Booth e Ainscow (2011, p. 22-23) ainda complementam:

A participação envolve *diálogo* com os outros à base de igualdade e, portanto, exige que se deixem propositalmente de lado as diferenças de status e de poder. A participação aumenta quando o engajamento reforça um senso de identidade; quando somos aceitos e valorizados por nós mesmos.

Em resumo, a inclusão representa um movimento social em defesa do diálogo entre todas as pessoas. Sua efetivação depende da adesão de todos e de iniciativas do poder público. Por esse motivo é tão importante o respeito à diversidade.

O gestor faz uma reflexão das políticas públicas educacionais que, segundo ele, têm que ser valorizadas no sentido de dar mais oportunidades através de uma formação mais voltada para o futuro:

A educação é um processo mais amplo, não se resume à escola, não se resume à instituição. Então você tem a educação e os processos formativos. [...] Talvez educação já tenha mais a ver com política. Políticas públicas, com consensos e dissensos, com modos de pensar o futuro, o que vai ser lá na frente, programas [de ensino]. Isso talvez esteja mais ligado ao processo de educação. (GESTOR).

Nessa parte do diálogo ele acrescenta a importância de se manter outras políticas, como a assistência estudantil, pois elas garantem uma maior participação de todos e não só daqueles que apresentam alguma deficiência, mas também aqueles que por algum motivo se encontram em situação de vulnerabilidade, dificultando que a aprendizagem seja mais equânime.

Acho que há diversas necessidades para que você garanta a participação efetiva das pessoas no cenário em que elas estão colocadas. No da Universidade, por exemplo, as políticas de cotas são uma coisa. Agora, e a pessoa que [já] está aqui? A assistência estudantil é uma forma de garantir que o aluno, por exemplo, que é mais pobre, tenha condições de participar das aulas, de vir às aulas, de frequentar as atividades que a instituição promove. (GESTOR).

Assim como os professores e discentes, ele questiona a efetividade das políticas na UFJF no que diz respeito à eficácia na troca de informações entre os setores da instituição, queixando-se dos atrasos ocasionados pelo percurso burocrático que prejudica o processo. Também ressaltou a importância de uma

previsão de quantos alunos e quais as deficiências. Isso seria importante a fim de realizar um planejamento para a chegada dos alunos sem os constrangimentos que ocorreram nos períodos anteriores e para que os discentes não acabem desistindo em função das dificuldades.

Mas, de um modo geral, [sobre] o que poderia ser feito, eu sinto falta sempre de uma previsão, a coisa da surpresa nos prejudica muito em relação ao planejamento. A gente consegue planejar muito pouco, porque é sempre surpreendido [...]. Uma vez tive um aluno, por exemplo, que é usuário de cadeira de rodas. Tudo bem, eu planejo uma série de ações que vão suprir uma necessidade geral que um cadeirante tenha: rampa de acesso, elevador, banheiros adaptados, porta da sala, cadeiras, mas cada um é cada um. Nós temos aqui que, além de cadeirante, a cadeira dele tem uma configuração específica e o corpo dele tem um modo de ser específico que exige um reposicionamento. Claro que hoje está assim, já tem uma das etapas que já está comprida. (GESTOR).

Assim como o gestor, a maioria dos entrevistados afirma que é mais difícil atender as necessidades específicas quando as informações não chegam no tempo oportuno. Um aluno cadeirante consegue frequentar o instituto, circular nas dependências e ter acesso a locais que não poderia sem o elevador, por exemplo, mas atender as especificidades, ou necessidades individuais, torna-se um processo mais complexo. É necessário ter um olhar atento às peculiaridades para que o aluno se sinta mais confortável e se veja realmente incluído. Quando as informações demoram, somente as necessidades gerais conseguem ser atendidas, e mesmo assim de forma precária.

O gestor afirma não se sentir preparado para a inclusão, mas alega estar comprometido com o processo e disposto a tentar criar estratégias de acolhimento. Alega, ainda, estar aberto a buscar informações e auxílio dos órgãos de apoio e dos servidores dispostos a se envolverem no processo. Durante a entrevista mostrou-se satisfeito com o apoio que tem recebido e afirmou se sentir mais consciente da importância do movimento pela inclusão. Afirma também se sentir mais acolhido com o envolvimento da comunidade.

Claro que eu já tenho mais consciência. Depois que assumi a gestão do IAD, a gente assumiu, digamos assim, no olho desse furacão aí, com a instalação do NAI, a Universidade

respondendo a essa política pública e tentando instituir aqui dentro políticas públicas de discussão de apoio dentro do Fórum de Diretores, junto ao NAI, com várias reuniões [...]. Eu me sinto mais amparado, mais acolhido, tem mais diálogo, você tem um espaço para dialogar e isso é fundamental para você colocar o seu despreparo em evidência, para você juntar o meu despreparo com seu despreparo, e aí a gente, nessa troca, aprende, e eu acho que isso é o legal. (GESTOR).

Mais elucidativo ainda é o esclarecimento feito pelo gestor no que diz respeito às dificuldades enfrentadas pelo Instituto quando os alunos com deficiência chegam.

A gestão e os professores P1 e P2 firmaram que tentam resolver os problemas e possibilitar que o aluno tenha uma vida normal dentro do Instituto, para que ele possa participar das ações. No entanto, alegam ter dificuldades que são oriundas da própria natureza da Universidade, que é uma instituição pública. Nesse sentido, mudanças no espaço físico e aquisições de bens e serviços precisam aguardar certos procedimentos, é necessário previsão, planejamento e um processo licitatório. Os professores, dessa forma, relatam que ficam reféns do tempo necessário para o cumprimento de todos esses trâmites. Assim, se um determinado aluno precisa, por exemplo, de uma cadeira específica e os professores só tomaram conhecimento desse aluno ao se depararem com ele no instituto, pode ser que o equipamento só esteja disponível no exercício seguinte, mesmo havendo o recurso. É possível, por essa razão, que o aluno nem tenha mais a chance de usar tal equipamento.

O Diretor do Instituto confirma a fala das discentes e acrescenta que se sente mais seguro por ter esses órgãos para buscar apoio, e de contar com a participação e o envolvimento dos servidores. Estes últimos se envolvem em situações pontuais, como comunicar a manutenção quando um elevador apresenta algum defeito, proceder à troca de salas para que certos alunos não deixem de assistir às aulas, providenciar material para o professor, dentre outras ações.

Quando questionado sobre quais políticas da UFJF considera mais importantes para o processo de inclusão na instituição, o gestor afirmou que a política de cotas está em primeiro lugar, pois garantiu que esses indivíduos tivessem acesso e pudessem concorrer a uma vaga no nível superior. A segunda é a criação de um núcleo específico para isso, que é o NAI. O Diretor recordou



que anteriormente esse papel era cumprido pela DIAAF, e que agora, com o NAI, houve um avanço nas políticas de inclusão dentro da Universidade, pois o núcleo é composto de uma equipe com formação técnica e pesquisas na área.

O gestor ainda salientou que, na parte de infraestrutura, a Universidade tem desenvolvido ações mais amplas como instalação de elevadores, demanda que estava paralisada, além de ações simples, como a construção de rampas e alteração do ponto de ônibus. Reiterou que ainda há muito a se fazer, mas isso será executado com o tempo. Ressaltou que a política institucional, de modo geral, deve considerar o envolvimento da comunidade acadêmica nessa discussão.

Segundo o gestor, o NAI e a PROGRAD tem colaborado bastante nas demandas apresentadas. Quando assumiu a gestão do IAD o Diretor afirmou que não tinha noção das dificuldades que enfrentaria, e que esses órgãos têm sido de grande auxílio. Finalizou asseverando que sua concepção de gestão tende a ser cada vez mais participativa, pois reconhece que, para que o processo seja institucionalizado, é necessário que todos contribuam.

Por outro lado, a discente Rosa demonstra preocupação com a demora no atendimento, pois segundo ela é muito sofrido para o aluno com deficiência conseguir permanecer e participar das atividades quando suas necessidades básicas não são atendidas, ou demoram muito a serem atendidas. Além disso, demonstra preocupação com a chegada de alunos com outro tipo de deficiência e percebe que faltam recursos básicos para o atendimento:

Os espaços são bons, mas falta acessibilidade [...]. Por exemplo, um cadeirante tem dificuldade nas salas, e como um cego vai se locomover se a gente não tem um piso tátil? O cadeirante até recentemente não tinha o auxílio do elevador, só tinha escada e tem alguns problemas nas aulas, alguns tem dificuldade no aprendizado. Eu fico pensando na questão da comunicação com o surdo, que às vezes pode até desistir logo no começo porque não consegue se comunicar assim que ele entrar no IAD. É necessário que ele tenha logo o intérprete para que se sinta acolhido no espaço e não venha a desistir, como poderia ter acontecido comigo quando eu comecei a estudar aqui. A falta do intérprete me causou um estranhamento muito grande e me deixou muito angustiada. Acho que ele [o surdo] poderia ser acolhido dessa forma, a gente tem essa comunicação. É preciso que o surdo se sinta seguro nesse espaço para que ele não desista dos sonhos, para que ele possa persistir até conseguir se formar. (ROSA).

A discente Margarida também compartilha das opiniões acima, quando faz a seguinte indagação:

As condições de acessibilidade arquitetônica no IAD melhoraram muito após a instalação do elevador, mas há ainda alguns problemas, como os buracos no calçamento do entorno do prédio, a demora na manutenção do elevador e a falta de acesso coberto até o prédio em situação de chuva. Além disso, os laboratórios não são adaptados para deficientes físicos. Os atrasos na chegada das soluções. A mudança que imaginamos seria então na direção da superação desses problemas. (MARGARIDA).

Esses atrasos colocam em risco a qualidade e a permanência desses estudantes. Pois eles acabam perdendo muito do conteúdo e dificultando a aprendizagem, além de se sentirem desconfortáveis dentro do ambiente que era para ser acolhedor.

Sobre os órgãos de apoio, as três discentes os consideram de grande auxílio no que se refere ao processo de inclusão delas na UFJF:

Eu vou lá, eles ajudam a gente a estudar. Eu tenho que fazer um trabalho com o bolsista João, ele me ajuda em como eu vou fazer, e o NAI explica pra ele como ele vai me ajudar. (VIOLETA).

Às vezes a coordenação e o NAI me ajudam. Às vezes eu tenho problema com alguma disciplina e eles me ajudam com os ajustes necessários, mas, por exemplo, eu vivi uma situação em que eu escolhi uma disciplina e eu não consegui porque não tinha vaga e com relação a isso a coordenação não me ajudou e eu não consegui cursá-la. Também aconteceu de eu ter que acabar trancando outras disciplinas porque eu não tive intérprete. E aí agora [...] eu vou ver se eu consigo voltar nessa. Os bolsistas que eles mandam para ajudar nas monitorias também são muito bons. A gente precisa talvez de um profissional de apoio para ficar junto com essas pessoas com deficiência e é importante também a questão do Braille. (ROSA)

Tenho a ajuda dos bolsistas do NAI, assim como da coordenação, direção e funcionários do IAD. Todos são muito bons comigo. (MARGARIDA).

Apenas o professor P3 afirmou precisar de mais suporte desses órgãos. Em sua fala alega se sentir perdido sem saber como se comportar com esses

alunos. Além disso afirmou ter pouca experiência com pessoas com deficiência e gostaria de ser preparado para isso.

Quando começa o semestre e eu fico sabendo que vou ter um aluno com deficiência e não fui informado, me sinto angustiado e com muito medo. Não sei como vou fazer com esse aluno, como vou me dirigir a ele, se eu pergunto o que ele precisa, ou se deixo ele me procurar, se faço avaliações diferentes, coisas assim. Nesse sentido que eu acho que deveríamos ser preparados com antecedência. (P3).

Com relação ao percurso formativo o gestor se mostrou preocupado e destacou ser um dos aspectos mais complexos, na sua opinião. Afirmou a necessidade de se discutir o currículo e que esse questionamento está sempre presente nas reuniões de departamento do Instituto.

“Talvez tem que se pensar uma flexibilização curricular, um tipo de currículo que permita que essa pessoa [com deficiência física] tenha uma formação em design, mas que seja um teórico do Design, por exemplo. Ou ele pode trabalhar com o modo de produzir ideias [...]. Acho que isso também tem impactos naquilo que a gente está acostumado a chamar de um currículo de um curso. Mas acho que esse é um dos pontos mais complexos [...], inclusive essa preocupação é geral nas reuniões de departamento. (GESTOR).

O professor P1 traz até uma sugestão durante a reunião:

Talvez o currículo expansivo que chama o protocolo da família seja uma opção. O desenho Universal da aprendizagem... a gente tem que tentar se unir à família para tentar fazer um trabalho mais próximo da realidade do aluno. (P1).

Ao ser indagado sobre algo a acrescentar a respeito das políticas existentes na universidade e que se institucionalizaram no IAD, o gestor apresentou algumas sugestões. Afirmou gostar da Universidade por ser o que pode ser caracterizado como o lugar do debate, salientando que tudo começa na Universidade por ela dar lugar de fala para as pessoas e assim construir o debate. No entanto, alegou participar de diversas reuniões, mas que desejava mais encontros, eventos ou cursos. As reuniões, nos termos do gestor, ocorrem

“muito ali na beira do incêndio”, não são eventos de escuta, de colocar essas pessoas em evidência para que elas falem do que elas pensam.

A discente Rosa disse estar satisfeita com o tratamento afetivo que recebe de todos, porém pede uma conscientização da comunidade acadêmica sobre a importância da língua de sinais, que é a forma de comunicação do surdo e tem que ser respeitada. Ela disse que no IAD ela não teve dificuldade nesse sentido em relação aos colegas, porém relatou que sofreu discriminação no RU:

Eu sentei no restaurante universitário e as pessoas às vezes me excluía(m) pelo fato de não conseguirem se comunicar comigo. E também, às vezes, conversando com os alunos surdos usando a língua de sinais, a pessoa do nosso lado fica incomodada com a nossa conversa e ficava fazendo sinal pedindo para a gente parar de conversar porque estava incomodando, então já vivi essa situação no RU. (ROSA).

Violeta demonstra uma grande insegurança a respeito das escolhas que fez e se sente pouco apoiada nesse sentido. Afirma precisar de mais ajuda:

Eu estava fazendo cursinho mas tive que largar porque eu entrei aqui. Eu sempre quis fazer faculdade aqui na UFJF então resolvi fazer esse curso, mas eu posso fazer história também lá no ICH, e filosofia. Eu vou fazer em agosto multimídia lá na FACOM (Faculdade de Comunicação), porque aqui é muito calor lá eu acho mais fresco. Vou ver o que dá para eu fazer lá na FACOM. (VIOLETA).

Alguém pra me ajudar a estudar nas aulas, alguém como o João<sup>5</sup> pra ficar comigo. (VIOLETA).

Eu acho a cantina legal e a paisagem também é boa, as árvores eu acho bonitas. Isso tem a ver com biologia, não é? Você acha que eu estou no curso errado? Porque olha, eu gosto de paisagem. Eu também gosto do clima, quando está calor eu não gosto, eu gosto da chuva. Será que eu gosto de geografia? Geografia tem a ver com isso, não é? (VIOLETA).

As falas de Violeta demonstram a necessidade de um apoio psicológico para que os estudantes façam suas escolhas com mais segurança. Percebi a angústia da aluna em relação a isso, talvez pelas dificuldades encontradas no

---

<sup>5</sup> Bolsista do curso de artes.

início do curso ou a insegurança em função falta de capacitação dos docentes, principalmente por ser uma aluna com características tão desafiadoras.

Margarida acredita que, apesar de ainda existirem barreiras a serem superadas, estamos no caminho certo, mas que se faz necessária sistematização e constante avaliação para que as ações não se percam e sejam esquecidas, ou mesmo deixem de evoluir.

Acredito que as dificuldades sempre vão existir, pois vejo a inclusão como um processo. Acho que o mais importante é manter uma atenção permanente, através de campanhas e da formação de professores, funcionários e alunos para que sejam sempre sensíveis e buscar as soluções necessárias a cada situação. (MARGARIDA).

Acredito que cada um interpreta inclusão a sua maneira, de acordo com seu contexto e valores, no entanto a proposta do Índice nos leva a uma reflexão e reavaliação das decisões e ações, pois propicia a elaboração de um programa que leva à tomada compartilhada de decisões que têm como foco reduzir a exclusão, e assim aumentar a inclusão através do combate às barreiras a participação.

Nesse sentido, como afirma Booth e Ainscow (2011), a inclusão é um processo infundável de aumento da aprendizagem e da participação de todos os estudantes, “é um ideal a ser aspirado pelas instituições de ensino, mas que nunca é totalmente alcançado”. A inclusão, no entanto, começa tão logo o processo de aumento da participação seja iniciado, “uma escola inclusiva é aquela que está em movimento, nunca um estado final possível de se chegar”, pois inclusão e exclusão estão sempre presentes e permeiam nosso mundo.

O posicionamento do gestor durante a pesquisa de campo reforça que há que se ter nitidez tanto na proposta quanto na implementação das políticas de inclusão. Assim, todos poderão entender qual é o seu papel nesse processo, seja no trabalho com os alunos com deficiência, seja na organização do espaço. Segundo seu relato, ele sente a necessidade de mais encontros para colocar essas pessoas em evidência e para que elas falem o que pensam.

Também acredito que toda mudança pretendida no universo educacional passa pela transparência das políticas públicas e de sua implementação. Há que se ter tempo para reuniões, encontros, debates com todos os envolvidos que

tratam do tema e da efetividade do trabalho com os discentes. Torna-se necessário que essas dinâmicas aconteçam com frequência, pois em cada momento de encontro questões são abordadas e há um convite a acrescentar outras. É fundamental que, como sugere o índice, a instituição esteja sempre em movimento, sempre pronta a revisar seus valores inclusivos e suas ações.

Ao analisar os dados, ficou evidente que os professores e o gestor entendem a importância da inclusão, compreendem que a sua efetivação depende do engajamento de todos no processo e de iniciativas do poder público. No entanto, fazem algumas críticas, que são compartilhadas pelas discentes entrevistadas, em relação ao programa de inclusão que vem sendo aplicado na UFJF, uma vez que apresenta algumas fragilidades em sua implementação. Vale destacar quatro aspectos que ficaram mais evidentes nos dados levantados pela pesquisa de campo, na dimensão A: a troca de informações entre os setores da instituição, os atrasos ocasionados pelo percurso burocrático, poucos debates sobre o percurso formativo e falta de capacitação para os professores.

As fragilidades destacadas criaram barreiras para que alguns indicadores não fossem contemplados tanto na seção A1 quanto na A2, do quadro representativo da dimensão A.

No próximo tópico será apresentada a análise de dados pela via das culturas inclusivas, como foi feito acima, trazendo todos os questionamentos levantados durante o trabalho de coleta de dados que tem como aspecto dominante a cultura presente no ambiente pesquisado.

#### 2.5.1.2- Criando Culturas Inclusivas

Por seu turno, a dimensão das culturas diz respeito à gênese de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são reconhecidos e valorizados. Os valores inclusivos compartilhados são propagados para todos os professores, alunos e seus familiares, gestores, comunidade e todos os outros envolvidos no processo, que trabalham na instituição de ensino e com ela. Os corolários das culturas inclusivas orientam decisões sobre as políticas e a prática, de forma que o desenvolvimento se torne coerente e contínuo. A integração das mudanças dentro das culturas da instituição garante que as mesmas estejam incorporadas às identidades dos envolvidos e seja transmitida aos que estão chegando.

No caso da dimensão das culturas inclusivas as seções são: dignificando a comunidade e estabelecendo valores inclusivos. Esse eixo apresenta indicadores para que a inclusão seja colocada em prática através de um compromisso com valores inclusivos.

**Quadro 10 – Dimensão B – Criando Culturas inclusivas**

<b>DIMENSÃO B –Criando Culturas inclusivas</b>	
<b>SEÇÕES</b>	<b>INDICADORES</b>
<b>B1 – DIGNIFICANDO A COMUNIDADE</b>	1 Todos são bem acolhidos; 3 Os estudantes se ajudam mutuamente; 4 Servidores, gestores, pais/responsáveis e discentes se respeitam, colaboram e trabalham juntos; 6 A Instituição encoraja a compreensão da conexão entre pessoas; 7 A comunidade respeita a diversidade; 8 A instituição estimula valores como, a compaixão, honestidade e a lealdade; 9 O respeito aos direitos e o cumprimento aos deveres são edificados em toda comunidade como condição primeira de todo cidadão.
<b>B2 – ESTABELECEENDO VALORES INCLUSIVOS</b>	1 A Unidade acadêmica desenvolve valores inclusivos que são compartilhados; 2 Unidade acadêmica encoraja o respeito a todos os direitos humanos. 3 Sustentabilidade; 4 Inclusão é entendida como a ampliação da participação de todos; 5 Existem altas expectativas para todos os alunos; 7 A Unidade acadêmica combate todas as formas de discriminação; 8 A Unidade acadêmica encoraja jovens e adultos a sentirem-se bem a respeito de si mesmos;

*Fonte: elaborado pela autora.*

A transformação da cultura da instituição para uma cultura inclusiva demanda a mudança do ambiente de ensino, tanto na perspectiva material e física quanto no aspecto humano. Nesse sentido os entrevistados concordam com a ideia de que o IAD, por ser um instituto destinado às artes e ao exercício da liberdade, seja favorável ao convívio com a diversidade:

Essa imagem do Instituto é compartilhada também pelo gestor e pelo professor P1, que reiteram ser o IAD um espaço aberto à diversidade e às mudanças.

Considerando uma frase que é um chavão, “a arte é um exercício experimental da liberdade” do Mário Pedrosa, [mas] uma liberdade para quem, né? Como é o exercício dessa liberdade, então? Essa capacidade de alguém exercer essa

discussão da arte, pois a arte é eternamente discussão, é disputa mesmo do sensível. (GESTOR).

Segundo afirmação dos professores, a arte tem uma aplicação muito ampla, então se existe boa vontade e estrutura, o IAD é o lugar ideal para se praticar questões relacionadas a criatividade, sustentabilidade e flexibilidade. Diferentemente da engenharia ou da medicina, que apresentam muitas padronizações, a Arte apresenta um protocolo muito flexível, o que funciona em outros lugares não funciona no Instituto de Artes e vice-versa. Assim, baseado no que os professores afirmaram, no IAD é possível criar culturas mais elásticas e torná-lo um local mais propício para receber esses alunos de maneira que consigam permanecer e participar, pois o Instituto apresenta um projeto inovador.

Os professores e o gestor reconhecem que a diversidade está presente no cotidiano do Instituto e que a mudança dos valores disseminados no ensino superior abre um espaço fundamental para ações mais acolhedoras e práticas mais voltadas a esse novo público muito mais complexo, embora essa mudança encontre ainda resistência por parte dos atores da ponta envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Afirma também que a partir de uma reflexão mais crítica a respeito de qualquer percurso formativo, a discussão sobre uma educação inclusiva seria desnecessária, uma vez que está implícito em um sistema educacional mais equânime.

Acredita que se o sistema educacional tem uma formação que foi institucionalizada e pensada para o futuro e para a coletividade, “educação inclusiva” seria quase um pleonasma, porque já se pressuporia que todo o processo formativo institucionalizado considerasse a diversidade da subjetividade e a diversidade dos sujeitos que participam desse processo, seja na condição de professor, seja na condição de aluno ou na condição de família.

O diretor pontua que as principais resistências passam pela própria sociedade e que em algum momento da vida todos passamos pela condição de oprimido ou opressor, e que cabe a todos refletir sobre isso. Nessa toada ele ressalta a resistência num nível mais pessoal, segundo a qual depende de cada um a capacidade de se adaptar às mudanças:



Eu acho que as principais resistências passam pela própria estrutura social, pela questão do preconceito. Isso afeta todos nós. Diariamente a gente passa ou na condição de alguém que exerce esse tipo de situação ou que sofre esse tipo de situação, seja por diversos motivos, seja na fila do supermercado ou qualquer coisa dessa natureza. Então a gente tem uma coisa que é da estrutura social, que é cultural, que é uma dimensão que leva um tempo maior. Essas resistências são quebradas ao longo da história. Então os movimentos sociais, os movimentos da sociedade, vão quebrando essa resistência, vão mudando os paradigmas do reconhecimento das pessoas. Acho que há também uma resistência que é do nível mais pessoal, a resistência que é nossa mesmo em relação a essas estruturas. (GESTOR).

O gestor questiona a importância de refletirmos sobre as nossas limitações, nossos valores, e de aprendermos a olhar o outro com empatia. Nesse sentido ele complementa sua fala relatando a situação encontrada no IAD para transpor as barreiras:

Todos nós temos as nossas limitações e as nossas capacidades de fazer certas coisas, às vezes algumas sim e outras não, e acho que se vamos para o nível mais institucional, como aqui no IAD, você vai ter barreiras de fato institucionais que vão sendo quebradas do modo como no Brasil se faz. Vai sendo quebrada a martelada, vai forçando a porta, não é uma coisa planejada. São diversas dificuldades, difícil de sintetizar quais seriam elas. (GESTOR).

Aborda também que existe um ganho significativo na relação de troca que se estabelece no ambiente educacional, seja entre os alunos ou entre o professor e os alunos. Mas também faz uma ressalva para a visão de que a pessoa com deficiência é menos capaz que as outras, ou que dentro de um sistema competitivo elas atrapalham os outros.

Há um ganho significativo de formação à medida que você tem uma troca. Você tem a oportunidade de rever os seus valores, repensar. Às vezes coisas muito simples. Às vezes, convivendo com uma pessoa com algum tipo de deficiência, você passa a prestar atenção no modo de falar, [em] pequenas coisas. Você reconfigura seu corpo, seu modo de agir, preocupando-se com a relação com o outro. Isso em termos de formação geral eu acho que é a grande vantagem. Mas tem, digamos assim, o nível da pessoalidade, da subjetividade. Tem gente ali que não tem essa visão ou essa compreensão do outro e aí acaba produzindo uma visão de que num sistema competitivo, de um sistema de

avaliação pela meritocracia e da competência, a presença desse aluno com algum tipo de deficiência está puxando [a instituição] para um nível inferior, como se estivesse arrastando aquele processo por culpa daquela pessoa. Essa visão eu acho muito limitada, na verdade. (GESTOR).

A afirmação da aluna Rosa confirma a fala do Gestor quando ela relata que às vezes presencia situações em que os outros olham para a pessoa com deficiência como se todos fossem deficientes mentais, sendo subestimados em suas competências e habilidades.

Quando questionado sobre seu conhecimento sobre as deficiências, o gestor afirmou ter um conhecimento mais a nível pessoal, mas esse tempo na Direção contribuiu para que começasse a ver essas pessoas pelo ângulo das suas potencialidades.

Eu tenho muitas limitações, não tenho conhecimento formal sobre nenhum tipo de deficiência. O conhecimento que eu tenho é de convivência. Meu conhecimento tem todo um caráter afetivo, por ter pessoas com deficiência na família. (GESTOR).

A partir da fala acima observa-se que apesar do conhecimento limitado que afirma ter, o gestor não apresenta uma visão equivocada do processo de inclusão educacional. Observou, a partir do que vivenciou, que a primeira dimensão é reconhecer as diferenças não para diferenciar o sujeito, mas para saber que deve existir uma ação que busque olhar para aquele indivíduo de uma maneira especial, identificando suas potencialidades e não só suas limitações ou só as deficiências, tentando ver nisso que é apresentado como deficiência uma característica. Se um indivíduo tem determinada característica, internamente devem ser desenvolvidas algumas as ações necessárias.

Acredito ser esse o primeiro passo para uma mudança de paradigma que possibilite a inserção de valores inclusivos na instituição. A adoção efetiva de valores inclusivos faz emergir o compromisso e o desejo de superar a exclusão e promover a participação. Segundo Booth e Ainscow (2012), “Os valores funcionam como guias fundamentais para as ações, dão um senso de direção e definem um destino”.

O gestor também reconhece que a inclusão é uma prerrogativa de toda a sociedade e que não deve ser vista como dever só dos órgãos de apoio, pois

sem a participação de todos o processo se torna muito mais tortuoso. Ainda segundo ele, o professor não deve buscar a inclusão de um indivíduo apenas porque é seu aluno, mas também porque é um cidadão e compartilha um espaço que deve ser de todos.

Nessa mesma linha de reflexão, o professor P3 acrescenta que, mais do que criar técnicas e metodologias, o importante é uma mudança de atitude por parte da comunidade, que deve aprender a olhar esses alunos como um todo e não em função das suas limitações. Noutras palavras, é necessária uma mudança de valores que estão profundamente enraizados, de modo que todos respondam à diversidade passando a valorizar a todos igualmente.

Quanto às alunas, percebe-se que têm uma boa relação com o ambiente, apesar das barreiras. Margarida afirma que, além do ambiente artístico, o que ela mais gosta é a diversidade e a liberdade que ela tem de ser ela mesma. Ela afirmou se sentir acolhida e valorizada por todos.

A situação de violeta é um pouco diferente, a aluna representa um desafio para todos os envolvidos. Segundo o professor P1, que foi um dos primeiros a ter contato com ela, as informações sobre a aluna são insuficientes e ele teve dificuldade em entender as particularidades dela. Só se sentiu mais seguro a partir do momento que teve o auxílio de um bolsista que acompanhou a discente durante o semestre.

Para ser mais elucidativo em relação às observações do professor segue uma fala da aluna no momento em que foi indagada sobre o que ela mais gostava no IAD:

Também nesse curso tem a batida e isso é muito ruim para o meu ouvido, aqui tem muito barulho e eu já operei o ouvido, eu acho que isso incomoda o meu ouvido, acho que faz mal para mim. Mas violão é bom para mim, violão eu gosto, quando ficam tocando violão eu gosto, é legal, mas a batida eu não gosto.”  
(VIOLETA).

Rosa afirma ter uma relação muito boa com os colegas e professores. Os amigos e amigas que fez foram bastante receptivos, colaborativos e afetuosos. Alguns até aprenderam a língua de sinais para poder interagir com ela. Hoje ela se diz mais independente e afirma ter vários planos para o futuro.

Em contrapartida a aluna fez um desabafo relatando existir grande resistência de alguns professores ao lidar com uma realidade dos surdos que é a língua de sinais. Segundo a aluna, quando ela tenta sinalizar e o professor não entende o que ela está dizendo, alguns demonstram resistência, enquanto outros apresentam mais disposição em tentar se comunicar. É importante que os professores possam se sensibilizar para a nova realidade vivenciada na Instituição.

Em relação às alunas, quando questionadas sobre como se deu a chegada delas à UFJF e ao IAD, cada uma disse ter tido uma experiência diferente e que no início foi difícil, dada a falta de recursos. Margarida fez a seguinte consideração:

Um pouco difícil, dadas as adaptações necessárias relacionadas tanto à adequação do espaço físico, quanto ao preparo dos professores. Por outro lado, o IAD é um espaço de acolhimento das diferenças, o que ajudou muito para superar os problemas que surgiram inicialmente, assim como os que surgem ao longo de cada semestre, pois a acessibilidade é um problema dinâmico e está sempre presente. (MARGARIDA).

Ademais, Rosa afirmou que sentiu muita dificuldade nos textos em português e que ficou muito angustiada, sem ter como se comunicar pela falta dos intérpretes. Sugere que seria interessante começar a trabalhar com a tradução de materiais, textos e provas para Libras para que os alunos possam se sentir mais acolhidos, porque eles teriam essas ferramentas em sua primeira língua e com o português alguns sentem dificuldade.

Não ter a presença dos intérpretes causou uma série de transtornos, mas a falta de acessibilidade atitudinal por parte de alguns docentes também afetou o processo, pois segundo a aluna ela chegava a ser ignorada em sala. Rosa abordou um tema interessante que é a acomodação: na espera pelo intérprete eles não tentavam uma forma de comunicação alternativa e a aluna acabou perdendo muito conteúdo.

Quando questionadas sobre o futuro, continuação dos estudos e mercado de trabalho, os discentes fizeram afirmações diversas. Violeta não conseguiu se posicionar, só reafirmou as dúvidas que têm sobre o curso escolhido e disse que até o momento se sente muito feliz em ter conseguido entrar para a UFJF, mas

que tem muito receio de não conseguir terminar o curso em função de algumas disciplinas que exigem maior habilidade de coordenação motora fina. Reclamou também que os professores não sabem como ajudá-la.

Margarida afirmou ter encontrado seu futuro no IAD, gosta bastante do curso e é muito querida pela comunidade. Relatou que ainda não pensou em planos para um emprego, mas considera que no decorrer do curso vai descobrir. Sempre foi seu desejo aprender mais sobre artes e gosta muito de interagir com os colegas e participar dos eventos.

Rosa diz que antes só ficava sonhando. Seu sonho para o futuro era trabalhar com animação, mais especificamente a área do 3D. Gosta muito de fotografia e de trabalhar com imagens, sempre achou que isso combinava com ela e que por isso escolheu cursar artes. No entanto, ao entrar para a Universidade, deparou-se com a realidade das artes visuais, que afirmou ter gostado tanto que tem vontade de se especializar em cada técnica que aprende. Também pensa em, futuramente, trabalhar com Photoshop e ajudar outros surdos a se desenvolverem, também trabalhando com fotografia. Essa aluna representou uma mudança muito positiva na cultura do IAD, pois vários são os relatos em reuniões de como foi gratificante participar do desenvolvimento dela durante o curso. Vários docentes disseram ter aprendido muito sobre eles mesmos e sobre a profissão que escolheram.

Quanto aos professores, ao serem abordados sobre como pensam no futuro desses estudantes e acolhimento no mercado de trabalho, P1 e P2 preferiram não fazer comentários, mas P3 afirmou que não cabe à universidade se preocupar com essa questão;

Eu acho que mais importante do que criar técnicas e metodologias é criar uma atitude. A gente tem que ir construindo nas especificidades das profissões um profissional dentro de uma área que você pode dar condições para o aluno concluir o curso. Agora, se vai conseguir um emprego, não depende da Universidade. (P3).

Essa afirmação vem sendo reavaliada, pois sendo o ensino superior uma etapa da escolarização, que contribui para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, e sendo essa uma parte das expectativas dos alunos com deficiência

quando decidem entrar para uma universidade, torna-se necessário que haja uma preocupação com o direito ao emprego.

A partir da pesquisa de campo é possível depreender que mobilizar recursos é essencial para reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação. Além disso, os valores inclusivos, quando bem delimitados e compartilhados pela comunidade, tornam-se um grande recurso para o processo de inclusão.

Outro ponto percebido é que quando as prioridades desafiam crenças e valores profundamente enraizados, pode ser necessário um esforço maior para superar a resistência às mudanças. Outrossim, determinados professores podem não concordar com algum projeto inclusivo em particular, e nesse caso cabe à comunidade encorajar o diálogo sobre as diferenças motivar o refino e o ajuste do planejamento de modo a dar suporte a esses profissionais.

Atualmente é obrigatório que os cursos de graduação ofereçam a disciplina Libras, o que não é suficiente para capacitar os futuros docentes no assunto, sendo necessário um programa de educação continuada que contemple as necessidades educacionais que se apresentam das mais variadas formas. Essa falta de capacitação dos professores que recebem alunos com deficiência causa angústia aos profissionais, aos gestores e aos discentes, como foi relatado por eles durante as entrevistas.

Além de formar profissionais, a universidade contribui para a realização de sonhos. Os discentes que aqui chegam estão cheios de projetos para o futuro e com sede de conhecimento, fato comprovado em vários pontos da pesquisa de campo. É preciso ter um olhar atento para os discentes com deficiência, de modo que não sintam receio de solicitar auxílio por pensar que isso poderia, de alguma maneira, deixá-los em posições desfavorecidas nos processos seletivos para projetos de pesquisa, por exemplo. Para muitos destes discentes, o fato de chegarem aqui significa a superação de vários obstáculos, por isso precisam permanecer e concluir os cursos que escolheram de forma a estarem sempre motivados, pois, da mesma forma que os discentes sem deficiência, ao chegarem ao mercado de trabalho será exigido preparo para enfrentarem a concorrência existente.

Acredito que todos os valores são necessários para o desenvolvimento educacional inclusivo, mas de acordo com o que pode ser apurado nesse estudo os que mais se relacionam à condução de estruturas, procedimentos e ações

mais inclusivas no ambiente são: igualdade, participação, comunidade, respeito pela diversidade, e sustentabilidade. Esses valores, de certa forma, englobam grande parte da dimensão B e suas seções. Trabalhar com eles é indispensável para que a dimensão das culturas seja a estrutura que irá apoiar e influenciar as outras dimensões.

O Índice posiciona as culturas na base da triangulação que forma o plano de desenvolvimento da Instituição. Ao fazer um paralelo com o que foi apurado percebe-se que a falta de acessibilidade atitudinal é a que mais interfere nas condições de permanência e participação dos alunos com deficiência. Pequenas mudanças de atitude seriam capazes de suprir grande parte das vulnerabilidades reconhecidas na pesquisa, principalmente aquelas que foram ressaltadas pelos alunos.

No próximo tópico serão destacadas as práticas inclusivas que têm sido trabalhadas no IAD a partir das falas dos sujeitos alvo dessa pesquisa.

#### 2.5.1.3- Desenvolvendo Práticas Inclusivas

A dimensão das práticas diz respeito a desenvolver o que se ensina e aprende, e como se ensina e aprende, de modo a retratar valores e políticas inclusivas. A seção 'Construindo currículos para todos' é dedicada aos corolários das práticas inclusivas voltadas a estruturar o conteúdo de atividades de aprendizagem. Esta seção conecta a aprendizagem à experiência, local e globalmente, além de associar a aprendizagem a direitos e trabalhar assuntos de sustentabilidade. A aprendizagem é desenvolvida de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos à diversidade dos alunos na instituição de ensino. Os discentes são incentivados a ser ativos, reflexivos, aprendizes críticos e meio para a aprendizagem uns dos outros. Os professores, gestores e demais atores da instituição atuam juntos de forma que todos se apropriam da responsabilidade pela aprendizagem dos discentes.

Nesta terceira dimensão as seções são: construindo currículos para todos e desenvolvendo a aprendizagem. Os indicadores desse tópico são os que mais se relacionam ao cotidiano em sala de aula.

### Quadro 11 – Dimensão C – Desenvolvendo Práticas Inclusivas

DIMENSÃO C – Desenvolvendo Práticas Inclusivas	
SEÇÕES	INDICADORES
<b>C1 – CONSTRUINDO CURRÍCULOS PARA TODOS</b>	1 Os currículos são pensados de forma a valorizar os conhecimentos prévios e as habilidades de todos; 2 Os conteúdos são apresentados levando em conta as particularidades de cada aluno; 3 Prevê adaptações e admite flexibilizações que oportunizem adequar a ação pedagógica às necessidades de todos; 4 Foi construído respeitando as diferenças individuais ou circunstâncias especiais; 5 Conteúdo significativo, contextualizado e motivador.
<b>C2 – DESENVOLVENDO A APRENDIZAGEM</b>	1 As atividades de aprendizagem são planejadas tendo em mente todos alunos; 2 As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todos os alunos; 3 Os estudantes são estimulados a serem pensadores críticos confiantes; 5 Os alunos aprendem uns com os outros; 6 As avaliações são elaboradas levando em consideração as peculiaridades de todos; 8 Os professores planejam, ensinam e revisam juntos; 9 Os professores desenvolvem recursos compartilhados de apoio à aprendizagem; 10 As atividades extraclasse são pensadas para atender a todos; 11 Os recursos do entorno da Unidade acadêmica são conhecidos e utilizados.

Fonte: elaborado pela autora.

O processo de ensino-aprendizagem no Brasil, desde a colonização, vem historicamente tendo como paradigma metodológico aulas expositivas e centradas na figura do professor, metodologia importada da Europa do século XVI. No século XX, emergiram teorias inovadoras, como as de Piaget e Vigotsky, pedagogia Waldof e outras, que deslocaram o centro do professor para o aluno. Contudo, assim como a escola, a IES permanece com a visão engessada de uma prática unilateral do saber. (GLAT; FERNANDES, 2005)

As consequências de um avançar tão modesto nas práticas educacionais se refletem especialmente nos alunos com deficiência. Os docentes, regra geral, almejam salas homogêneas com alunos de rendimento ideal. Isso se dá porque as rudimentares práticas de ensino-aprendizagem só atingem seu fim sob essas condições.



O pouco preparo do professor e a reprodução dessas práticas que nada consideram da diversidade em sala de aula são consequência direta da falta de formação do discente orientada para a inclusão. Os cursos de formação de professores ainda estão na contramão da possibilidade de disciplinas que deem ao tema inclusão a devida importância na sociedade atual. Isso também pode ser considerado um indicador da mentalidade não apenas dos gestores dos cursos de formação, mas de todos os atores do poder público que, com isso, inibem investimentos e incentivos nessa área.

No que diz respeito às práticas inclusivas e mudanças na conduta em sala de aula, várias são as justificativas e indagações. Percebe-se um grupo disposto a assimilar ideias novas e um grupo que não acredita que as mudanças podem gerar ganhos para seus alunos. Os entrevistados são unânimes em afirmar que esse eixo, o das práticas, é o maior desafio para todos os atores envolvidos e nesse sentido são muitos os depoimentos que apresentam o panorama das dificuldades enfrentadas, principalmente pelos docentes e discentes.

Segundo o gestor, só é possível compreender as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência quando por algum motivo vivemos uma situação que nos causa alguma limitação. É nesse momento que a empatia surge e pode provocar mudanças.

A gente também fica numa área de conforto nossa, até que surge alguma situação que nos faz mudar a visão [...]. Se eu quebro uma perna e aí passo a entender o conjunto de coisas que não estavam presentes no meu cotidiano, era uma zona de conforto minha e eu não tinha essa relação com essa situação. Acho que também tem uma dimensão da formação da pessoa em relação àquilo que acontece. Não tem muito jeito, é coisa da experiência mesmo, à medida em que você vai passando por certas situações vai compreendendo as dificuldades que aquela situação apresenta em termos de educação. Ou seja, seria criar condições e discutir isso para que a pessoa se veja no lugar do outro, né? Acho que é sempre esse movimento de você tentar se colocar no lugar do outro, mesmo correndo sempre o risco de, nesse movimento, tirar a subjetividade, a capacidade que o outro tem, o que pode cair na vitimização das pessoas, o que eu acho também que pode ser uma grande barreira. (GESTOR).

O diretor também questiona novamente a falta de tempo para que o Instituto se prepare para receber esses alunos. A limitação no tempo para um planejamento é sempre pontuada na fala de todos. O gestor, no entanto, afirma

que essa necessidade de tomar decisões intempestivamente tem seu lado positivo.

Às vezes falta tempo para a gente, então na expectativa de se preparar para uma coisa você acaba se munindo só de estereótipos, e acaba agindo de uma maneira equivocada. Então, por um lado, por mais que eu sinta falta de tempo para projetar, para tomar decisões com mais calma, eu também às vezes acho interessante não ter este preparo e ir aprendendo com o que vai aparecendo na condição de gestor. (GESTOR).

Na fala a seguir, o diretor reafirma o que foi falado anteriormente, informando que reforça o pensamento de que as práticas em sala de aula são o maior desafio do processo de inclusão em qualquer nível de escolarização. Narra a importância de se refletir sobre as peculiaridades nos currículos dos cursos de graduação e se diz preocupado com as consequências dos atrasos nas mudanças relacionadas a esse aspecto:

Eu acho que a maior dificuldade ainda é nesse nível técnico operacional, especialmente da sala de aula. Para mim é o maior problema porque a infraestrutura geral, o acolhimento, a consciência, no nível mais amplo vão bem. Agora, na competência específica, na nossa área, por exemplo, do Design, da moda, como é que o aluno vai lidar com uma tesoura? Como é que ele vai fazer uma escultura? Vai ter que mudar o conteúdo para ele poder fazer, mas se vai mudar o conteúdo, que curso ele está fazendo? Então o caráter pedagógico é que eu acho muito complexo, porque, por exemplo, a medicina recebeu um aluno sem uma das mãos e lá eles já disseram que para salvar uma vida o médico precisa das duas mãos [...]. Aqui talvez tenha que se pensar sobre isso. (GESTOR).

O gestor ainda ressalta que há grande resistência às mudanças nas metodologias em sala de aula por parte dos professores. Realizar alterações no caráter pedagógico é o fator de maior bloqueio de muitos docentes, porque isso implica alterar o modo de atuar em sala, o que faz com que eles se sintam desamparados. Todos são unânimes em reconhecer que estão despreparados para o enfrentamento da complexidade das questões que surgirão no dia a dia.

A discente Rosa faz considerações importantes para a pesquisa ao relatar as barreiras que enfrentou em sala de aula. É importante ressaltar que as dificuldades nem sempre se relacionam à acessibilidade metodológica, em alguns momentos a falta de acessibilidade atitudinal é a que impõe as maiores

barreiras. Rosa relata que no primeiro semestre, sem os intérpretes, teve que acabar trancando algumas disciplinas porque eram muito pesadas e ela tinha dificuldade, e como as outras eram disciplinas mais fáceis a aluna foi estudando com ajuda dos colegas. Essas disciplinas eram mais práticas e por isso menos pesadas para ela. Depois que os intérpretes chegaram, além de participarem das aulas, eles passaram a auxiliá-la nos trabalhos em grupo e frequentar as monitorias para poder ajudar Rosa a participar melhor das aulas.

Nesse sentido acrescenta que é necessário mudar o tratamento que damos à pessoa com deficiência deixando de vê-la de uma forma genérica, e pensa que elas têm um pouco mais de dificuldade em relação aos outros alunos.

Rosa se queixa também que faltam estratégias para que as pessoas com deficiência consigam auxílio para poder desempenhar suas atividades com a mesma equivalência dos outros. Um aluno cego, por exemplo, não tem material em Braille, são necessários programas específicos para atendê-los, assim como programas para auxiliar os surdos. Essa mudança de estratégia nas aulas e adaptações de alguns materiais são necessários para criar as condições de melhoria do acesso, permanência e participação dos alunos com deficiência na Universidade.

Rosa relata ainda que:

Quando eu entrei na aula pela primeira vez o professor me viu e ficou meio angustiado, alguns professores não sabiam [da minha chegada] e adotaram estratégias escritas, e assim a gente foi se comunicando, mas de forma um pouco lenta. Alguns professores foram tentando certas estratégias e aos poucos a gente foi compreendendo e melhorando a situação, mas inicialmente os professores se depararam com uma realidade que eles não conseguiam compreender. (ROSA).

Mencionou também que alguns professores não reconhecem que o português é a sua segunda língua, a primeira língua é a de sinais, e que por isso se deparam com sua escrita e não aceitam as diferenças na estrutura. Alguns professores apresentam maior sensibilidade e buscam informações com ela e com os intérpretes no intuito de ter clareza da sua compreensão do conteúdo e do seu aprendizado.

Rosa ainda relatou que em alguns casos o professor, quando não sabe o que fazer, simplesmente ignora o aluno com deficiência, dando aula somente para os outros alunos. Relata ter sofrido esse tipo de exclusão no início do curso

e já observou esse cenário com outros também. Ademais, expõe que é possível perceber que pequenas mudanças de atitude podem fazer toda a diferença:

Eu fico pensando, por exemplo, no começo da disciplina de PU, em que a professora falava muito rápido e eu nunca conseguia acabar de fazer minhas anotações no mesmo tempo dos colegas. Mas a gente foi conversando e sugerindo que ela usasse slides para melhorar, e ela foi se ajustando a minha necessidade e começou anotar as respostas no quadro, ao invés de só falar oralmente, para que eu pudesse acompanhar, e isso foi me ajudando a desenvolver mais na disciplina. (ROSA).

Rosa ressalta a importância da sensibilidade necessária ao professor para que ele fique atento às especificidades de cada aluno em sala de aula. Relatou que às vezes tem muita dificuldade de entender, por exemplo, o conteúdo disciplina de teoria de semiótica no design, por ser uma matéria teórica. A aluna diz ser “muito mais devagar nessa disciplina do que nas outras”. Às vezes o professor passa um vídeo que, sem legenda, ela perde as informações, pois não sabe se olha para o vídeo ou se olha para o intérprete. Segundo a discente, isso também poderia melhorar para que daqui para frente o aluno com dificuldade consiga permanecer e participar melhor das atividades, e para que quem vai entrar não precise passar pelas dificuldades que ela passou. Ademais, ressaltou também a necessidade de uma boa visualização do intérprete: o professor às vezes vai utilizar o slide e para isso apaga a luz e fecha a cortina, então ela não consegue ver o intérprete.

Fica claro, mais uma vez, que pequenas mudanças de atitude no cotidiano em sala de aula podem fazer toda a diferença e não demandam grandes recursos. Acredito que essa questão passa pelo que o índice apresenta sobre a necessidade da inserção de valores inclusivos no intuito de influenciar a prática. Talvez outro ponto a se ressaltar nesse momento seja a consideração feita pelo gestor quando ele assevera que se a educação fosse pensada para a participação de todos de maneira equânime, essas ações já fariam parte da prática sem que isso precisasse ser abordado.

O intérprete de libras reforça as afirmações da discente com seu depoimento:

A questão da iluminação para eles é até um pouco pedagógica. Se você entra na sala de aula hoje há um interruptor, só que quando você o desliga, todas as luzes se apagam, recurso que os professores usam bastante pela característica do curso de artes visuais. Eles usam muita imagem, não em todas as disciplinas, mas pelo menos algumas, e às vezes para melhorar a imagem e apurar melhor os detalhes se apaga a luz, mas se esquece de que quando se apaga a luz dá para todo mundo ver, mas o aluno surdo não enxerga o intérprete. Isso acontecia muito no primeiro semestre, ela tentava sentar na frente para conseguir ver, mas não era o ideal. Então tem que ver se modifica essa questão, porque os professores usam muitos slides. (GABRIEL – intérprete de libras).

A discente Margarida também faz considerações relacionadas a seus problemas de acessibilidade:

As condições das aulas práticas não são equânimes, falta conhecimento e preparo para oferecer alternativas que possibilitem a adaptação dos conteúdos a aplicativos, programas e softwares mais inclusivos. A mudança deve incluir a ampliação das condições tecnológicas e digitais utilizadas no curso. (MARGARIDA).

É perceptível que Margarida e Rosa se adaptaram ao ambiente, fizeram amigos, relacionam-se bem com os professores e funcionários e conseguem apresentar mais claramente suas expectativas e anseios.

Contudo, a situação da aluna Violeta é bem diferente, ela não conseguiu se adaptar como as outras, tem mais dificuldade com os conteúdos e se questionou muito a respeito da escolha pelo curso durante a entrevista, tendo demonstrado sua insegurança e dúvida a respeito da sua vocação para as artes. Os relatos a seguir confirmam a essa afirmação:

Os alunos, tem hora que eles falam e o professor fala para eles não falarem, para não incomodar a aula. Isso acontece quando tem muita gente, quando a sala está cheia de alunos.

[...]

Tem hora que tem que fazer desenho e desenho eu acho muito difícil e o professor não ajuda.

[...]

Tem matéria que eu acho difícil, como a matéria do Alexandre<sup>6</sup>, que é com computador, e do Dourado<sup>7</sup>. Eu tomei “pau” nas matérias deles, mas ainda não peguei para fazer de novo. Eu

---

<sup>6</sup> Professor do Departamento de Artes.

<sup>7</sup> Professor do Departamento de Artes.

tirei 20 pontos, vou precisar de ajuda quando for fazer de novo, nessas eu acho que eu tive mais dificuldade. Eu acho que o professor precisa esclarecer bem a gente, ajudar. Tem professor que não ajuda a gente, ele diz que a gente tem que fazer por nós mesmos. Se está difícil a gente que faz, o professor não ajuda muito não. (VIOLETA).

Nessa toada, o professor P3 faz considerações sobre as diferenças ente as relações estabelecidas em sala de aula e desabafa suas inseguranças relacionadas ao atendimento dos alunos com deficiência. Faz uma reflexão sobre a diferença entre a Universidade de hoje e a de antes, afirmando que no passado os alunos eram chamados pelo número enquanto hoje a relação é mais pessoal:

Nesse semestre eu sabia que ia dar aula para uma aluna com deficiência física e desde novembro do ano passado eu me comunicava com ela, através da mãe da menina, pelo WhatsApp, tentando resolver os problemas e ver o que eu poderia fazer para adaptar as aulas para ela. (P3).

Por outro lado, P1 destacou que só um atendimento mais pessoal não resolve, que se sente inseguro, sem saber que tipo de comportamento pode ter com um aluno que apresenta determinada deficiência. Informou ter tido um aluno autista que não tinha diagnóstico, que aos poucos foi percebendo que discente era “diferente”, que não interagia com os outros, e assim mudou a forma de trabalhar a partir da percepção dos problemas que ele apresentava. Hoje ele percebe que já passaram vários casos no IAD que nunca foram diagnosticados. Os alunos chegam e frequentemente nem eles mesmos sabem que têm algum tipo de dificuldade.

O professor P2 faz seu relato quanto a esse aspecto demonstrando a satisfação com o trabalho que realizou com duas discentes com deficiência. Confessou ter estado cético no início do processo, mas com o auxílio do NAI e de outros professores realizou algumas mudanças em suas práticas e o resultado foi gratificante para ele e para a aluna:

No início eu não acreditava que poderia ter bons resultados, mas melhorei meus vídeos, acrescentei legendas com ajuda dos intérpretes e a aluna desenvolveu bastante na disciplina. No outro caso foram adaptações para uma aluna com

deficiência física. Com paciência e o apoio da família o trabalho também deu muito certo. (P2).

Observa-se que as falas se completam para a apresentação do cenário atual do processo de inclusão no IAD. Contudo, é imprescindível evidenciarmos que, nas falas das alunas, os destaques são diferentes, pois as deficiências são distintas. Cada uma discursa do lugar de suas necessidades específicas. A diversidade jamais deve ser esquecida ou subestimada. Há, todavia, um desejo comum a todos: melhorar as condições do aluno com deficiência no IAD.

Os professores alegam que, apesar de o IAD ser um espaço de diversidades, respeitar as diferenças torna-se um obstáculo quando não existem os recursos necessários para que os alunos sejam atendidos nas suas especificidades.

Para que mudanças ocorram é necessário que todos os envolvidos tenham as prioridades bem definidas e postas em ação com o compromisso tácito com a educação para todos. Essas alterações podem prolongar-se e ser prolongadas pelo ativo envolvimento da comunidade, gestores, servidores, alunos e a família ao conduzir mudanças com base em princípios.

Todos os envolvidos concordam que a dimensão C constitui o maior desafio para uma educação inclusiva. Ficou claro que há muito o que se refletir no que diz respeito aos temas das duas seções, especialmente os currículos e as práticas em sala de aula. Foi discutida a possibilidade de um currículo mais flexível, que ofereça uma abordagem que leve os valores inclusivos a sério e encoraje a aprendizagem crítica e reflexiva.

Outro ponto de debate é o modo como a aprendizagem é orquestrada e nesse sentido o que mais se destacou foi a resistência de alguns professores às mudanças, sendo novamente debatida a falta de capacitação para docentes e servidores como justificativa para essa resistência.

Por fim, ressalte-se que o trabalho com alunos com deficiência no Instituto em análise começou a requerer mais atenção por parte de toda a comunidade a partir do ingresso de alunos novos a cada semestre com necessidades distintas. Sendo assim, tornou-se um desafio para todos trabalhar nesse processo inclusivo.

## 2.6 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo tem como objetivo descrever e analisar a efetividade da inclusão dos alunos com deficiência no Instituto de Artes e Design da UFJF, tendo como guia o Index para Inclusão, que investiga a instituição considerando três dimensões: Políticas Inclusivas, Culturas Inclusivas e Práticas Inclusivas. O trabalho de pesquisa buscou reunir evidências sobre o processo de inclusão, identificando as estratégias que o IAD vem construindo a partir da entrada desses alunos. Sob a luz do índice, a partir dos três eixos, a investigação tem a perspectiva de propor ações para a realização de um trabalho colaborativo que envolva ao máximo os membros da comunidade acadêmica.

Os resultados obtidos permitiram responder aos objetivos inicialmente propostos, os quais apontaram a necessidade de um trabalho coletivo para introduzir e traçar estratégias que favoreçam a implementação de políticas públicas de inclusão no Ensino Superior, seja na elaboração de documentos oficiais, seja na busca por ações que efetivem práticas realmente inclusivas.

A universidade pública é a ambição de milhões jovens, entretanto, no caso da UFJF, até surgirem políticas públicas que fomentassem o ensino básico e facilitassem o acesso dos alunos com deficiência ao ensino superior, tratava-se de um sonho quase impossível para a grande maioria deles.

As três discentes entrevistadas mostraram-se razoavelmente satisfeitas com as condições arquitetônicas do Instituto, apenas com algumas ressalvas de acessibilidade relacionadas às limitações que apresentam em função da deficiência. Margarida se mostrou um pouco insatisfeita com o estacionamento, por utilizar cadeira de rodas e necessitar de um piso mais estável; Rosa lamentou-se da distância dos banheiros em relação às salas, apesar disso não ocasionar grandes transtornos para a discente; e, por fim, Violeta se queixou da ventilação das salas, uma vez que a ansiedade aflora sua sensibilidade quanto às alterações climáticas, mais especificamente a temperaturas altas e pouca ventilação.

No geral, disseram estar satisfeitas com o tratamento afetivo recebido dos professores, gestores e funcionários do instituto. Rosa, no entanto, alegou sofrer preconceito fora das instalações da faculdade por parte de alunos e funcionários, principalmente no Restaurante Universitário.



As reclamações dizem respeito à falta de preparo dos professores para lidar com as deficiências. As três ressaltam falta de infraestrutura – como buracos no calçamento –, falta de recursos técnicos – como programas de computador específicos para deficiências motoras –, e questões pedagógicas – como legendas nos vídeos para a aluna surda – e atitudinais – como apagar as luzes da classe, dificultando a visibilidade do intérprete de libras – durante as aulas. Isso demonstra o quanto os atores envolvidos se mostram confusos quanto à percepção dos papéis que desempenham no processo.

A aluna Rosa indaga que a língua de sinais é reconhecida como a primeira língua do surdo e a língua portuguesa como segunda língua. Contudo, na realidade, a maioria dos professores não é receptiva a essa afirmação, sempre tendo por objetivo encaixar os surdos nas regras da “normalidade”.

No que tange à acessibilidade atitudinal e metodológica, a aluna Rosa faz referência a uma certa conduta de alguns professores em sala de aula que, por vezes, inviabiliza um recurso que é essencial para a aluna. Isso significa que a atitude dos docentes é tão importante quanto o recurso em si. Nesse quesito o próprio intérprete confirma as falas da aluna.

A afetividade demonstrada pela comunidade acadêmica ajudou os alunos deficientes a superarem as dificuldades que surgiram até agora, mas fica claro que não são suficientes para que as discentes permaneçam em seu curso e consigam se formar. Rosa inclusive demonstra ter muita preocupação em relação à chegada de novos alunos com deficiência, pois segundo a aluna, se não existir um planejamento efetivo para a inclusão, ela teme que eles acabem desistindo do curso e abram mão do sonho de completar os estudos e ter mais chances no mercado de trabalho.

As três alegam dificuldade nas aulas, cada uma em função da deficiência que apresenta. As aulas práticas exigem muito mais esforço da aluna com deficiência física, ao passo que as aulas teóricas são angustiantes para a aluna surda, pois exigem compreensão profunda do português e os professores não entendem a diferença entre o português e a libras; já a aluna com DI apresenta dificuldade em aulas práticas, pois sua coordenação motora fina é comprometida pela deficiência, e em disciplinas teóricas mais densas, pois tem dificuldade de reter muito conteúdo simultaneamente, especialmente acadêmicos ou de caráter mais subjetivo.

Uma fala comum entre elas é a que diz respeito à dificuldade encontrada no início da vida acadêmica no IAD. As mudanças foram lentas e, conseqüentemente, elas vivenciaram momentos bastante angustiantes, que só não foram piores graças à interferência dos colegas de sala que, na maioria das vezes, suprimam o que a universidade não conseguia resolver. Todas disseram se sentirem constrangidas em precisar de ajuda, mas que com o tempo foram se ajustando. Apenas Violeta ressaltou não ter conseguido se socializar satisfatoriamente e se sentir isolada, apesar de ter ajuda dos colegas para fazer trabalhos em grupo.

Outro ponto ressaltado na pesquisa é a necessidade de atenção no sentido de avaliar constantemente as práticas e buscar soluções para cada barreira que surgir durante a vida acadêmica.

Rosa alegou que alguns professores têm dificuldade em lidar com sua condição e a deixavam sob responsabilidade de alguém da turma, não dando atenção às suas necessidades, sendo inclusive esquecida por alguns professores durante as aulas.

A relação afetiva que foram capazes de desenvolver com os servidores, principalmente os docentes, é que determina primordialmente a qualidade do que foi oferecido a elas, não o que necessitavam em termos de recursos infraestruturais e pedagógicos, para que se criasse um ambiente propício para a aprendizagem.

Violeta não foi alvo do mesmo interesse e atenção dispensados às outras duas, a falta de informação e de preparo de todos os envolvidos em relação às especificidades da aluna tornam o processo de inclusão mais complexo para todos. Segundo palavras da discente, seu percurso tem sido difícil em razão de algumas disciplinas: “Estudar aqui foi um pouquinho difícil. Tem hora que tem que fazer desenho e desenho eu acho muito difícil e o professor não ajuda” (VIOLETA).

O gestor é bastante participativo e afirma ser uma grande vantagem a convivência, na sala de aula, entre os alunos com deficiência e os alunos sem deficiência, ressaltando que quanto mais diversidade, melhor. Além disso, questiona a visão de que o aluno com deficiência não é capaz de acompanhar os outros, informação que confirma a fala da aluna Rosa.

Comparando as falas das alunas com a do gestor, noto latentes pontos em comum. O gestor também disse ter pouco conhecimento formal sobre inclusão e suas implicações, seu conhecimento baseia-se mais na experiência pessoal.

Além disso, concorda com as alunas quando afirma ser as estratégias para ministrar o conteúdo o maior desafio para a permanência e a participação efetiva dos alunos com deficiência no ensino superior. Nesse sentido, ressalta a necessidade de capacitação para os servidores e afirma a importância do suporte dado pelos órgãos de apoio à inclusão.

Outro assunto que é comum ao discurso de todos os entrevistados é a necessidade de um profissional de apoio para os alunos durante as aulas. Violeta, inclusive, faz referência em vários momentos a um bolsista que a acompanhou em uma disciplina e que foi de grande ajuda para a jovem. Esse bolsista foi de grande valia para alguns professores, que se interessaram em olhar mais atentamente para a aluna. Ele conseguiu se aproximar dela e fez descobertas importantes que serviram de apoio no semestre seguinte para alguns professores.

Nesse sentido, o trabalho de coleta e análise dos dados apontou fragilidades que precisam ser corrigidas e caminhos que precisam ser percorridos para a participação dos alunos com deficiência no IAD, tanto pela oportunidade de conquistar um diploma de nível superior com qualidade, que possa muni-los do conhecimento para uma vida em sociedade digna, quanto para a realização de um sonho. Assim, para promover uma educação de qualidade, o professor precisa estar disposto a aprender a ensinar os alunos com deficiência, especialmente no que diz respeito a desenvolver estratégias de forma a melhorar as práticas em sala de aula contemplando a todos.

No que se refere ao despreparo da Instituição no acolhimento ao aluno e como os participantes percebem esse despreparo, fica evidente, nas falas do gestor, dos professores e dos discentes, o que tem ocorrido no processo de inclusão. Enquanto as leis determinam o ideal de inclusão, na prática esse objetivo ainda está distante, pois a falta de estrutura física, de recursos técnicos, materiais e de capacitação do professor ainda são ignorados. Além disso, mudar o olhar que se tem ou que se criou sobre o processo de inclusão é essencial

para que os valores e crenças profundamente enraizados sejam combatidos e o processo de inclusão no ensino superior seja consolidado.

Para Mantoan (2005), a aprendizagem não está condicionada às dificuldades ou limitações dos alunos. Seu sucesso está em explorar talentos, criar possibilidades e conduzir o processo de ensino sem fazer restrições, como comumente acontece. Nesse sentido vale a pena ressaltar uma fala do gestor: “a primeira dimensão é reconhecer essa diferença não para diferenciá-la, mas para saber que tem que haver uma movimentação, um olhar para aquela pessoa, identificando as potencialidades dela e não só as barreiras”.

Portanto, a conclusão desta pesquisa concretiza um desejo de contribuir para a construção de caminhos mais concretos na busca por uma educação inclusiva em que a diversidade não seja um obstáculo e sim um recurso para a aprendizagem dos alunos, envolvendo a colaboração de todos, nos termos de BOOTH e AINSCOW (2011). Mesmo apresentando avanços no processo de inclusão e algumas referências da existência de um trabalho integrado entre os atores envolvidos, é possível depreender que muito há para ser feito, principalmente no que tange à acessibilidade atitudinal.

### **3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO**

Antes de apresentar o Plano de Ação Educacional é importante considerar as particularidades do ensino superior em relação às outras etapas de ensino. O propósito essencial da educação superior é o ensino – como em qualquer etapa de escolarização –, a formação de recursos humanos e, no caso das faculdades ou departamentos de Educação, a formação de professores. Este é, sem dúvida, o aspecto determinante para a efetivação de uma política de inclusão educacional. O principal desafio para o já mencionado despreparo dos docentes são os alunos com déficits cognitivos, psicomotores e/ou sensoriais na complexidade do cotidiano em sala de aula.

O segundo propósito de atuação da universidade é a pesquisa. A área da Educação, por tradição, tem privilegiado as chamadas pesquisas aplicadas, cujos resultados podem contribuir diretamente na transformação da realidade.

Nesse aspecto, as universidades brasileiras vêm acumulando um significativo acervo de pesquisas sobre inclusão educacional, que abrange diversas dimensões – formação de professores, ensino-aprendizagem, atitudes e percepções de familiares e profissionais, auto percepção, profissionalização, políticas públicas, entre tantas outras. (GLAT; PLETSCHE, 2007, p. 352).

O terceiro eixo constitutivo da universidade é a extensão, vinculada intimamente ao ensino e à pesquisa, porém voltada diretamente para a sociedade. Projeta-se como um processo de inserção social consciente da universidade, que implica uma retroalimentação mútua entre a produção de conhecimento acadêmico e sua disseminação e concretização em práticas sociais. Como afirmam Glat e Pletsch (2007), é nesse eixo que se apresenta a tão importante relação entre teoria e prática através de cursos, capacitações, consultorias, projetos aplicados e inúmeras outras ações desenvolvidas pela universidade em diferentes comunidades, incluindo-se, certamente, projetos referentes à educação inclusiva

As mudanças nas políticas públicas vêm pressionando as universidades a assumirem arranjos mais pragmáticos e utilitários no tocante a essas três

esferas, acarretando significativas alterações na natureza, na organização e na gestão das instituições de ensino superior. Assim, a utilização do índice permite visualizar o entrelace entre os princípios e valores (dimensão cultural), as intenções expressas em planos institucionais de ação e estratégicos (dimensão política), e as práticas correntes nas instituições (dimensão das práticas) e orientar os olhares tanto administrativos quanto investigativos e propositivos em relação as prioridades oriundas dos diferentes entrelaces observados.

Quando as prioridades são postas em ação, o compromisso com elas tem que ser mantido. As atividades para criar culturas mais inclusivas precisam ser contínuas. Elas podem prolongar-se e ser prolongadas pelo ativo envolvimento da comunidade ao fazer mudanças com base em princípios. Onde as prioridades desafiam crenças e valores profundamente enraizados, pode ser necessário considerável esforço para superar a resistência.

Para aumentar as possibilidades de que novas ações empreendidas pela instituição sejam permanentes, o grupo de planejamento também precisará revisar as prioridades com frequência e poderá sugerir modificações a elas. Isto em si pode requerer uma estratégia cuidadosa e certamente requererá suporte dos envolvidos no processo. Alguns profissionais, alunos ou pais/responsáveis podem não concordar com alguma ação em particular e cabe a equipe responsável pelo plano encorajar o diálogo sobre diferenças e, se necessário, refinar essas ações de modo que elas sejam apoiadas e contribuam para o desenvolvimento inclusivo.

O quadro abaixo apresenta as prioridades identificadas na pesquisa e as propostas de ação elaboradas para atender essas prioridades. Várias ferramentas são necessárias, pois é um tema novo no ensino superior e muito complexo.

Diante dos dados coletados e analisados, torna-se primordial que um trabalho em equipe seja planejado tendo em mente que cada vez mais as instituições de ensino superior estão recebendo alunos com deficiência. Nesse sentido, efetivar um trabalho que os inclua em todos os espaços e em todas as aulas dará mais dignidade às suas vidas enquanto cidadãos dotados de direitos. Embora as leis estejam elencadas para garantir os direitos de todos os alunos a uma educação de qualidade, se não houver uma sensibilização por parte de todos profissionais do IAD para efetivar a inclusão dos alunos com deficiência,

estaremos praticando uma inclusão com cara de integração. E para que no Instituto a inclusão seja uma prática, na próxima subseção será apresentado um detalhamento das propostas para um trabalho que tenha a inclusão como foco.

A proposta do terceiro capítulo desta dissertação é a de apresentar um Plano de Ação Educacional levando-se em consideração a reelaboração das ações empreendidas até o momento, derivadas da análise conduzida a partir da pesquisa de campo e das discussões realizadas nos dois primeiros capítulos.

Conforme demonstra o Quadro XX, são cinco as ações propositivas que comporão o PAE a ser executado pela instituição pesquisada, com vistas atender todos os alunos com deficiência, com políticas, culturas e práticas inclusivas que atendam à diversidade.

**QUADRO 12 - Propostas de Ação**

<b>EIXOS</b>	<b>PROBLEMAS IDENTIFICADOS NA PESQUISA</b>	<b>PROPOSTAS DE AÇÃO</b>
<b>- POLÍTICAS -</b>	<b>1)</b> Desconhecimento por parte da comunidade acadêmica sobre a legislação relacionada à inclusão,	1ª) Elaboração de um material com todas as políticas de inclusão para ser disponibilizado para os servidores;
	<b>3)</b> Ausência de momentos de troca de experiências e de escuta, além das reuniões solicitadas pelo NAI, como encontros ou eventos,	5ª) Criação de um núcleo de acolhimento que será responsável pelo encaminhamento de várias demandas.
	<b>4)</b> Atrasos ocasionados pelo percurso burocrático e pela ineficiência na troca de informações entre os setores da instituição prejudicando o processo inclusivo, principalmente no que diz respeito a ações mais específicas relacionadas aos alunos com deficiência.	5ª) Melhorar a comunicação entre o instituto e os órgãos responsáveis pelo ingresso dos alunos através da criação de um protocolo para a obtenção dessas informações. Um servidor será o responsável pela busca dos dados, através do núcleo de Acolhimento.
	<b>5)</b> Escassez de profissionais de apoio para acompanhar os alunos com deficiência que apresentam necessidades específicas relacionadas a autonomia para atividades funcionais, para apoio nas aulas, principalmente as aulas práticas	5ª) Criação de um núcleo de acolhimento que será responsável pelo encaminhamento de várias demandas.
	<b>6)</b> Ausência de um programa de educação continuada que contemple as necessidades educacionais que se apresentam das mais variadas formas;	2ª) A elaboração de cursos e oficinas, para motivar o interesse do maior número de servidores em se capacitar para trabalhar com alunos com deficiência e discutir diversos assuntos que afetam

		diretamente esses discentes, como adaptações no percurso formativo, flexibilização do currículo e avaliação.
<b>- CULTURAS -</b>	1) Precário envolvimento dos servidores nas discussões, a maioria não participa dos encontros e busca pouca informação nos órgãos de apoio.	3ª) Busca de parcerias, com Faculdades ou setores especializados no sentido e trabalhar uma mudança de paradigma que crie um conjunto de valores inclusivos na unidade.
	2) Soluções baseadas na informalidade, que acabam virando rotina, sem um planejamento ou sistematização;	5ª) Criação de um núcleo de acolhimento que será responsável pelo encaminhamento de várias demandas.
	3) O gestor questionou a falta de uma visão holística do aluno, por parte dos docentes, no sentido de tirar o foco da deficiência e suas limitações. Também ressaltou falta de conscientização de que a inclusão é responsabilidade de toda a sociedade e não deve ser vista como dever só dos órgãos de apoio. Foi observado também, que há necessidade de se trabalhar a empatia na comunidade, através do exercício de valores como: compaixão, solidariedade, honestidade, sustentabilidade e respeito à diversidade, para que o processo seja mais colaborativo	3ª) Busca de parcerias, com Faculdades ou setores especializados no sentido e trabalhar uma mudança de paradigma que crie um conjunto de valores inclusivos na unidade.
	4) Carência de acolhimento inicial, pois todos afirmaram que no início foi difícil e se não fossem persistentes teriam desistido;	5ª) Criação de um núcleo de acolhimento que será responsável pelo encaminhamento de várias demandas.
<b>- PRÁTICAS -</b>	1) Ausência de sistematização, atualização e constante avaliação das práticas. Esse registro é fundamental para que as ações não se percam, sejam esquecidas ou mesmo deixem de evoluir. Durante a pesquisa ficou evidente a preocupação dos professores com suas práticas, porém alegaram não saber como modificá-las de forma que contemplem todos os alunos de forma equânime. Todos os entrevistados depositaram nesse aspecto o maior desafio para a inclusão no ensino superior.	4ª) A elaboração de uma versão reduzida do índice que funcionará como um referencial de informações do aluno. Para promover uma aprendizagem baseada na capacidade do aluno, poder acompanhar o seu desenvolvimento e ter o registro das ações implementadas no IAD. Essa sistematização permitirá que sejam propagadas as ações que deram certo e que seja feita uma reflexão e uma reavaliação das ações que não tiveram um resultado positivo.
	2) Dificuldade de se aliar teoria e prática, trabalhando para que os entraves provocados pela deficiência não se constituam nas suas especificidades, mas sim na forma como interagem no ambiente. Dessa forma, instituição de ensino e ambiente de atividades laborais	2ª) A elaboração de cursos e oficinas, para motivar o interesse do maior número de servidores em se capacitar para trabalhar com alunos com deficiência e discutir diversos assuntos que afetam



	precisam eliminar barreiras para que pessoas com deficiência possam conviver e se desenvolver;	diretamente esses discentes, como adaptações no percurso formativo, flexibilização do currículo e avaliação.
	<b>3)</b> Falta de recursos necessários para que os alunos sejam atendidos nas suas dificuldades e necessidades, o que torna ainda mais difícil o trabalho com os alunos;	5ª) Criação de um núcleo de acolhimento que será responsável pelo encaminhamento de várias demandas.

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.1 – DESCREVENDO AS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Para esta subseção, a ferramenta usada para mensurar a qualidade das ações que serão propostas é o 5W2H. O principal objetivo dessa ferramenta é responder sete questões capazes de trazer um detalhamento das propostas facilitando a implementação do projeto. As perguntas são as seguintes: *What* (O que será feito?), *Why* (Por que O que será feito?), *Who* (Quem fará?), *When* (Quando será feito?), *Where* (Onde será feito?), *How* (Como será feito?) e *How Much* (Quanto custa fazer?).

O uso dessa ferramenta torna possível identificar o problema e facilita o entendimento na busca por possíveis ações que os minimizem, mas sem deixar de mencionar responsabilidades, prazos e recursos. Nesta direção, afirma Werkema (1995), a técnica utilizada consiste em descrever o problema, definindo como ele afeta o processo, as pessoas e as consequências posteriores a estas situações. Durante a execução do Plano de Ação permite a você saber todos os detalhes de quem é quem, porque está fazendo e o que está fazendo.

Nesse sentido, nos quadros a seguir, usando a ferramenta 5W2H foi possível sintetizar cada uma dessas ações tendo como referência o Index de Inclusão, através de seus respectivos eixos a serem melhorados em relação ao atual cenário em que a Unidade apresenta.

As propostas apresentadas a seguir foram estabelecidas com o objetivo de provocar reflexões ao ponto de estabelecer a efetividade das práticas inclusivas tendo como foco os alunos com deficiência que se matriculam no BI em Artes e Design esperando ampliar os conhecimentos e que garantam a esses alunos possibilidades de continuarem a vida acadêmica e serem inseridos no mercado de trabalho.

Essas ações compreendem estratégias que pretendem mobilizar todos os profissionais envolvidos no processo de educação de modo a fomentar um trabalho que garanta os princípios contidos nos dispositivos legais relativos à temática da inclusão que preconizam o princípio da educação para todos. Portanto, a subseção a seguir apresentamos o detalhamento de cada ação na perspectiva de que a cada semestre o IAD apresente um cenário em que a diversidade é respeitada na sua essência.

Nas subseções a seguir serão descritas detalhadamente cada uma das 5 propostas.

### **3.1.1- 1ª Proposta: Descobrimo uma Universidade para Todos**

A cada nova legislação, são incorporados detalhamentos e regulamentação no sentido da inclusão, diante deste processo algumas necessidades e problemas certamente surgem na implantação e no cotidiano do trabalho educacional. A capacidade de aceitar, questionar, absorver ou rejeitar novas orientações legais e os conceitos éticos e filosóficos da inclusão educacional ao longo do tempo pelos atores do processo é algo difícil de ser qualificado, mas de fundamental importância para o desenvolvimento de qualquer mudança. Nesse sentido a primeira proposta foi construída, consiste na elaboração de um manual contendo a legislação do ensino superior que regulamenta o acesso, permanência e a participação dos alunos com deficiência. No atual estágio de desenvolvimento da educação brasileira muito foi acrescentado nos quesitos legislação, fundamentação e procedimentos da educação. A falta de conhecimento dos alunos, dos docentes e do gestor sobre os direitos do aluno e dos deveres da instituição com relação a acessibilidade para com esses alunos foi bastante visível durante a pesquisa. Acredito ser importante que essas informações sejam compiladas de forma que todos tenham acesso com as políticas com clareza no sentido de eliminar as barreiras que ainda existem. Principalmente no que diz respeito as barreiras físicas, pois estas devem ser as primeiras a serem eliminadas, uma vez que ferem o direito de ir e vir da pessoa com deficiência. Além disso, elas são as mais simples de serem superadas, ao contrário das barreiras atitudinais, que, por sua vez, envolvem

uma mudança de cultura, nem sempre tão simples de se atingir. Abaixo segue o quadro XX com o planejamento da proposta:

**Quadro 13 – Descobrimo uma Universidade para Todos**

<b>AÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
O que será feito?	Elaboração de um manual com todas as políticas de inclusão para a ser disponibilizado para os servidores.
Por que será feito?	Para conhecimento e compreensão, por parte da comunidade da legislação pertinente à inclusão no ensino superior e assim poder planejar melhor o trabalho com os alunos com deficiência.
Onde será feito?	No IAD
Quando será feito?	De dezembro de 2019 à janeiro de 2020.
Por quem será feito?	Um servidor da secretaria.
Como será feito?	Será feito um levantamento através do site da UFJF, RAG e de consultas a PROGRAD e a avaliação do NAI. Após ser elaborado será enviado aos servidores e após será agendada uma reunião para apresentação do documento. A sugestão é que o encontro seja presidido pelo gestor.
Quanto custa fazer?	Sem custo para a Instituição, pois será elaborada por um grupo de dois técnicos Administrativos e enviada por email a todos os servidores.

*Fonte: Elaborado pela autora.*

A lei e a Educação, no Brasil devem caminhar juntas objetivando sempre uma melhoria, tanto da qualidade do ensino como o desenvolvimento real dos educandos. Não há que se construir algo sólido e duradouro apenas com leis instituídas, que não são aplicadas. O manual é um referencial onde consta a política educacional para o ensino superior que orienta a concepção e a organização do trabalho educativo, visando à oferta sistemática do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, finalidade maior que qualquer instituição educacional como instituição social. O objetivo é que ele seja apresentado em reunião de departamento pelo gestor da unidade, juntamente com a equipe do NAI, de acordo com a disponibilidade. Essa apresentação é de fundamental importância para que tenham a oportunidade de discutir e expor suas dúvidas quanto.

### **3.1.2- 2ª Proposta: Construindo o Caminho para a Aprendizagem**

Ao longo da pesquisa de campo, tornou-se evidente que os professores do IAD que lidam diretamente com o público discente com deficiência precisam de capacitação para melhor atender esses alunos. Nesse sentido, a maneira encontrada para suprir essa lacuna foi a elaboração de cursos, seminários, palestras e oficinas por profissionais experientes no assunto para motivar o interesse do maior número de servidores em se capacitar para trabalhar com alunos com deficiência. Durante a pesquisa de campo pode ser observado grande preocupação, por parte do gestor e dos docentes, quanto ao currículo. As falas foram unânimes quanto à necessidade de flexibilização curricular, porém todos disseram não estarem preparados para esse tema. De qualquer forma, o percurso formativo desses alunos precisa ser reavaliado e esse não é um tema fácil de ser trabalhado, principalmente no ensino superior, pois as discussões a respeito ainda são escassas.

Na perspectiva didático-curricular, educação inclusiva compreende-se como aquela que propicia ao aluno com deficiência a integração e participação nas atividades habituais, aprendendo, ainda que de modo diverso, os mesmos conteúdos que os demais. Glat e Oliveira (2003) ressaltam o papel do professor de promover as adaptações curriculares necessárias, sendo agente mediador do processo. Não obstante, uma educação inclusiva exige uma nova forma de concepção curricular, que apreenda a diversidade do alunado e não se restrinja a oferecer alterações pontuais que acomodem a deficiência. Ademais, as autoras ainda salientam que ainda não existe experiência acumulada o suficiente relacionada a essa nova forma de pensar, que traduz um novo paradigma na educação.

A formação e capacitação de professores e demais envolvidos nesse processo deve ser fomentada e promovida pela Universidade, que também atua na elaboração de pesquisas e projetos, ou outras formas de produção de conhecimento, relacionados a ações educativas que satisfaçam esse novo paradigma. Além disso, esse processo deve ter como escopo a formação de uma postura mais crítica e reflexiva por parte dos docentes em relação à função social da Universidade na vida do aluno, e que uma excessiva resistência a mudanças

destinadas à resolução de problemas didáticos pode levar o estudante a desistir da disciplina e até do curso.

**Quadro 14: Construindo o Caminho para a Aprendizagem**

<b>AÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
O que será feito?	A elaboração de cursos e oficinas, para motivar o interesse do maior número de servidores em se capacitar para trabalhar com alunos com deficiência e discutir diversos assuntos que afetam diretamente esses discentes, como adaptações no percurso formativo, flexibilização do currículo e avaliação.
Por que será feito?	Promoção de oficinas e cursos de capacitação ministrados por profissionais experientes no assunto, visando motivar e sensibilizar o corpo docente e demais servidores envolvidos, tendo vistas, também, à capacitação de professores monitores, que trabalharão em conjunto com alunos voluntários, objetivando envolver maior número de alunos no processo ensino-aprendizagem.
Onde será feito?	Auditório do IAD ou no pátio dependendo da atividade programada
Quando será feito?	A partir do segundo semestre de 2020
Por quem será feito?	Uma ação conjunta entre o núcleo de acolhimento, o NAI e a coordenação de integração do IAD.
Como será feito?	Através de reuniões entre os grupos citados, que vão elaborar uma pauta com diversos temas relacionados à inclusão e de interesse da comunidade acadêmica e a partir disso será montada agenda de cursos e oficinas para o semestre.
Quanto custa fazer?	A princípio o custo da viagem de algum convidado externo.

*Fonte: Elaborado pela autora.*

Dessa forma, na terceira proposta listamos a capacitação docente, adotando a perspectiva de que quaisquer mudanças de paradigma só serão bem-sucedidas se forem iniciadas pela sala de aula. Esse processo traduz-se numa capacitação didático-pedagógica a ser ministrada para todos os professores do bacharelado interdisciplinar.

As palestras, seminários e mesa redonda têm o objetivo de motivar e sensibilizar o corpo docente e demais servidores envolvidos, buscando também a capacitação de professores e monitores, que trabalharão em conjunto, visando traçar ações concretas para o maior envolvimento dos alunos com deficiência nas disciplinas, bem como na sua efetiva interação.

Os debates, as rodas de conversa e os encontros de escuta terão objetivo de envolver e despertar o interesse do maior número de educadores e educandos para o respeito à diversidade de pessoas. Dessa forma, todos podem aprender uns com os outros, os laços entre as diferentes partes da equipe se estreitam e, claro, a instituição levanta propostas mais eficientes para cumprir sua missão com a participação de quem mais entende da sua realidade particular.

Após ser feita uma consulta sobre os temas de interesse da comunidade acadêmica, será elaborado, pelo núcleo de Acolhimento Colaborativo(NACOL)<sup>8</sup>, um calendário em conjunto com as coordenações e o DA. Outra ideia é utilizar a semana de Artes e Design (SEMAD) para introduzir algumas discussões sobre o tema.

### **3.1.3- 3ª Proposta: Estabelecendo Valores Inclusivos**

Uma relação empática precisa estar presente num sistema educacional, especialmente no que diz respeito à educação inclusiva, pois “o afeto é o motor da inteligência”, como salientava Jean Piaget. A empatia se relaciona ao afeto, ao vínculo, à troca, ao cuidado, e por isso a capacidade de desenvolver uma relação empática é necessária para que o professor assuma o papel de agente de transformação no processo educacional. A empatia tornará o professor mais humano, compassivo, solidário e atento à realidade e às dificuldades dos alunos com deficiência, promovendo o verdadeiro respeito à diversidade.

Nesse sentido, é necessário que a instituição de ensino adote uma postura responsável e cuidadosa perante as relações entre os indivíduos, e entre os indivíduos e instituições educativas, e seja um local de verdadeira convivência entre pessoas diferentes, comprometidas com a construção de um ambiente

---

<sup>8</sup>NACOL é um projeto que tem como proposta ser um lugar de escuta e levantamento de informações sobre os alunos com deficiência no IAD. Será introduzido nessa pesquisa como a proposta de intervenção número 5.

plural. Isso porque a empatia exige um vínculo no nível emocional e pessoal, para além de uma mera compreensão racional do lugar do outro. Outrossim, nessa perspectiva, a educação é uma responsabilidade de toda a sociedade, resultante de vínculos coletivos de reciprocidade.

A educação inclusiva também exige o reconhecimento permanente do outro, numa perspectiva de igualdade, isso porque “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, nas palavras de Paulo Freire. Pelo exposto, para o surgimento de valores inclusivos é necessário que a empatia se desenvolva para além das habilidades de diálogo, postura crítica, cooperação e comunicação.

A proposta a seguir pretende que se caminhe em direção às habilidades e vivências retratadas.

#### Quadro 15 – Construindo o Caminho para a Aprendizagem

AÇÃO	DESCRIÇÃO
O que será feito?	Busca de parcerias, com Faculdades ou setores especializados no sentido e trabalhar uma mudança de paradigma que crie um conjunto de valores inclusivos na unidade.
Por que será feito?	Promover a conscientização da importância de se colocar no lugar do outro, de oferecer auxílio, demonstrando solidariedade, principalmente para com os discentes com deficiência. Esse trabalho será feito através de palestras, dinâmicas e projetos de extensão.
Onde será feito?	No auditório da unidade.
Quando será feito?	Previsão de início para o segundo semestre de 2020.
Por quem será feito?	Coordenação de integração em parceria com o núcleo de acolhimento.
Como será feito?	Através de parcerias com os setores de psicologia e saúde mental da UFJF.
Quanto custa fazer?	O custo referente aos eventos. Material de apresentação e despesa com convidados externos, caso necessário.

Fonte: Elaborado pela autora.

Trabalhar com a mudança de valores profundamente enraizados é de fato um grande desafio, mas é de fundamental importância para uma educação inclusiva. Não basta só nos colocarmos no lugar do outro, temos o dever de agir diante daquilo que nos desperta empatia, do contrário ela não será capaz de fortalecer a unidade entre os indivíduos. Ficou evidente que ela deve ser

trabalhada além da ideia de tolerância ou convivência, mas de respeito, solidariedade, compaixão e colaboração.

Essa proposta requer a utilização de várias ferramentas que tem que ser constantemente reavaliadas e depende de muita persistência. Pois as ações que refletem a cultura local têm que ser trabalhadas permanentemente em função das mudanças que ocorrem no ambiente e em seus atores. Em uma instituição de ensino o fluxo de pessoas é grande e é fundamental que todos que saiam levem consigo uma experiência inclusiva, no sentido de uma transformação social, e que todos que entrem assimilem esses valores para que se estabeleça sempre uma convivência positiva com a diversidade.

O esperado é que essas reflexões despertem inquietações e ações que contribuam para práticas educativas que não separem inteligência emocional e intelectual, pois ambas vivem juntas, principalmente em um ambiente dedicado às artes. Que esse entendimento seja disseminado e defendido por todos que passarem pelo IAD.

#### **3.1.4- 4ª Proposta: Construindo sobre o que já existe de bem sucedido**

A quarta ação proposta será uma ação também de caráter permanente, a qual terá como objetivo acompanhar o rendimento dos alunos e o registro das ações efetivadas no cotidiano do aluno. Em que pese o fato de o acompanhamento discente estar previsto no RAG de 2016, esse instrumento não deixa claro como ele será feito. A ação de implantação do sistema de acompanhamento discente além de reportar problemas e obstáculos relativos ao planejamento anterior, chamando a atenção para o que deve ser modificado no próximo período, favorece uma troca de informações entre toda a equipe docente e gestora possibilitando, por exemplo, o compartilhamento de soluções encontradas por cada envolvido no enfrentamento de desafios em comum, assim como conhecimentos adquiridos no dia a dia ou na formação continuada. Abaixo é apresentada a quarta proposta de intervenção, “Construindo sobre o que já existe de bem sucedido”.



**Quadro 16: Construindo sobre o que já existe de bem sucedido**

<b>AÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
O que será feito?	A elaboração de uma versão reduzida do índice que funcionará como um referencial de informações do aluno.
Por que será feito?	Para promover uma aprendizagem baseada na capacidade do aluno, poder acompanhar o seu desenvolvimento e ter o registro das ações implementadas no IAD. Essa sistematização permitirá que sejam propagadas as ações que deram certo e que seja feita uma reflexão e uma reavaliação das ações que não tiveram um resultado positivo. Possibilitando a troca de informações entre os docentes para que possam se valer das experiências vividas por seus pares.
Onde será feito?	No IAD
Quando será feito?	Segundo semestre de 2020 e tem caráter permanente.
Por quem será feito?	Pelos membros do Núcleo de acolhimento juntamente com os docentes sob a supervisão do NAI.
Como será feito?	Será elaborado um formulário a ser preenchido pelo professor que contenha informações sobre a vivência deles com os alunos com deficiência, as atividades e os resultados obtidos.
Quanto custa fazer?	Custo fixo com a manutenção da plataforma a ser criada e recursos humanos para a sua alimentação.

*Fonte: Elaborado pela autora.*

Um dos principais objetivos dessa proposta é não perder de vista esses alunos para que não desistam do curso pela falta de estratégias ou recursos que poderiam ter sido solucionados. Instrumentos que favoreçam a avaliação da participação na aprendizagem desses discentes são fundamentais na medida em que poderão auxiliar na definição de estratégias facilitadoras da participação. Atualmente muito se produz em reflexão, pesquisa e ação para tornar a inclusão educacional uma realidade, mas são necessárias mudanças, informações orientadoras e esforço de planejamento em diversas escalas, pois se trata de uma questão abrangente. Corroborando com esse pensamento Oliveira e Leite (2007, p. 514) salientam que:

Concretizar a ideia de um sistema educacional inclusivo exige um planejamento bastante complexo, que engloba desde as ações a serem implementadas no macrossistema, a partir da elaboração de uma política educacional diferenciada, até as ações pontuais no cotidiano, da sala de aula, através de um

planejamento pedagógico que atenda à diversidade dos alunos presentes na escola, inclusive daqueles com deficiência.

O acompanhamento sistemático e efetivo dos alunos com deficiência, bem como a observação e relato das ações deflagradas na ambiência institucional, buscam desnudar as possíveis barreiras e as experiências do cotidiano da instituição no que se refere às políticas, culturas e práticas. Os *feedbacks* dos docentes irão formar um Banco de Dados com todas as informações a respeito das suas experiências e dificuldades, as quais serão sistematicamente analisadas e, havendo necessidade, irão respaldar o desenvolvimento das adequações necessárias. Estas informações também serão empregadas para construir um espaço virtual de troca de experiências e conhecimento, que poderá ser ampliado para encontros presenciais e eventos.

### **3.1.5- 5ª Proposta: Organizando o apoio à diversidade**

A próxima proposta é referente à necessidade de acolhimento do aluno para que, além de acesso, ele consiga permanecer e participar da vida acadêmica. Acolher é um ato de compaixão, proteção e solidariedade. Quando pensamos no aluno com deficiência, o acolhimento tem que ser capaz de auxiliar o processo de inclusão para que ele consiga transformar as dificuldades em possibilidades. O acolhimento é necessário para o processo de ensino e aprendizagem, e deve se traduzir em atividades durante o ano todo, não se caracterizando em uma ação isolada, devendo envolver os novos estudantes, professores, funcionários e familiares. Acolher é uma responsabilidade de todos, mas a equipe educacional deve garantir que todos estejam envolvidos nessas ações.

A criação de um núcleo de acolhimento para os alunos do Instituto foi uma proposta pensada em função dos dados da pesquisa referentes às dificuldades iniciais ressaltadas pelos alunos, pelos docentes, que se queixaram de insegurança ao se depararem com esses discentes em suas aulas sem terem tido informações sobre eles, o que causou constrangimento para ambos, e pelo gestor, que assumiu precisar de muita ajuda para ações específicas, relacionadas às peculiaridades desses alunos. Todas as discentes entrevistadas

disseram ter tido um começo difícil e que não sabiam a quem recorrer no encaminhamento de suas demandas. No quadro abaixo é apresentado um detalhamento da proposta que tem a previsão de iniciar suas ações em 2020.

### Quadro 17 – Organizando o apoio à diversidade

AÇÃO	DESCRIÇÃO
O que será feito?	Criação de um núcleo de suporte e acolhimento para inclusão.
Por que será feito?	O núcleo será responsável pelo atendimento e encaminhamento das mais variadas demandas dos alunos e dos servidores, no sentido de fazer uma ponte entre a comunidade, os órgãos de suporte acadêmico. Esse núcleo também será responsável pelo acolhimento aos alunos sendo o local de referência dentro da unidade para os estudantes bem como seus docentes.
Onde será feito?	No interior da unidade, a previsão é que seja no setor das coordenações.
Quando será feito?	A partir de 2020
Por quem será feito?	O projeto será implementado por dois TAE's, com apoio da direção e alguns bolsistas.
Como será feito?	Com o apoio da gestão que irá disponibilizar o espaço e os materiais de consumo e a supervisão do NAI, no sentido de orientar sobre as ações pertinentes. Funcionará em dois turnos, com a colaboração dos servidores e bolsistas.
Quanto custa fazer?	Custo com recursos humanos, bolsistas e recursos para material de consumo, um espaço físico, mobiliário e recursos tecnológicos.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Núcleo de Acolhimento tem também o papel de dar suporte à implementação, execução, avaliação e registro das intervenções elaboradas nesse projeto. A proposta é que o NACOL tenha também como competência a organização inicial das ações indicadas nas outras propostas, bem como a busca por parcerias internas e externas para que as mesmas se realizem.

É importante esclarecer que o Núcleo de Acolhimento é um projeto que tem como proposta ser um lugar de escuta e levantamento de informações, ora centralizando-as ora distribuindo-as, para qualquer membro da comunidade acadêmica (alunos, professores, funcionários, funcionários terceirizados) que necessite de um acolhimento individual em alguma necessidade, e não um espaço de tratamento. O Núcleo tem o intuito de ser um espaço de acolhimento

articulado com outros serviços para que se possa renovar e aprofundar conhecimentos necessários ao aprimoramento da prática pedagógica por intermédio da realização das seguintes atividades: incentivo à troca de experiências entre os docentes da Unidade sobre a prática pedagógica no ensino de graduação para os alunos com deficiência, levantamento de informações para auxiliar o planejamento das ações futuras, acompanhamento dos discentes e do seu percurso no curso e, por fim, encaminhamento de demandas que dificultam as práticas inclusivas no IAD. O suporte básico é oferecido por técnicos administrativos e bolsistas, com o apoio técnico e estratégico do D.A. de docentes, da coordenação de integração, da gestão e do NAI.

Finalizamos o capítulo reafirmando a convicção de que a implementação dessas ações voltadas à educação inclusiva será diretamente influenciada pelo grau de envolvimento dos implicados, além da colaboração de todos no sentido de contribuírem para iniciativas inovadoras alinhadas à preocupação com a formação integral dos sujeitos, aspecto fundamental na busca por uma educação comprometida com a transformação do mundo.

#### **4- CONCLUSÃO**

Esta dissertação busca, por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, traçar um panorama do acesso, permanência e a participação dos alunos com deficiência no Instituto de Artes e Design da UFJF. Realizar este estudo me permitiu refletir sobre a importância de lutarmos por uma educação superior inclusiva tendo em vista que, apesar de atualmente existirem leis que garantam o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior, é necessário buscar a efetividade dessas leis.

A pesquisa de campo foi executada por meio de entrevistas estruturadas realizadas com o gestor e discentes com deficiência matriculados no Bacharelado Interdisciplinar em Artes. Também foi utilizada a transcrição de falas de três docentes durante reuniões com o NAI e a Coordenação do curso. Quanto aos resultados encontrados nesta pesquisa, podemos notar que a UFJF já avançou em relação à inclusão, principalmente no que diz respeito ao acesso, às adaptações físicas e arquitetônicas e alguns aspectos relativos à

acessibilidade atitudinal, tendo esta última avançado possivelmente em função da criação do NAI, que tem levado suporte técnico aos Institutos.

No que diz respeito ao IAD, adaptações físicas e arquitetônicas já foram feitas, como o elevador, a reserva de vagas adaptadas no estacionamento, banheiros e bebedouros adaptados, adaptações em carteiras. Com relação à acessibilidade metodológica, tem sido desenvolvidos projetos de tecnologias assistivas, mobilizados por alunos e professores do curso de design.

Percebe-se uma sensibilização por parte da comunidade no sentido de melhorar as condições de permanência desses alunos, por isso penso que o maior desafio será manter esse estado de empatia para que as ações se institucionalizem e provoquem mudanças sólidas o suficiente para que as culturais e as práticas inclusivas façam parte de qualquer projeto instituído no IAD.

No entanto, apesar desses inegáveis avanços, temos muitos desafios pela frente, pois muitos servidores ainda manifestam insegurança ou até mesmo ceticismo em relação ao processo de inclusão educacional, em especial de estudantes com deficiência intelectual, principalmente no que diz respeito à aprendizagem. A presença desses estudantes em sala de aula revela que, apesar de já termos avançado tanto, ainda temos muito a aprender sobre o que é, de fato, inclusão, principalmente no contexto das práticas pedagógicas.

As descobertas e evidências asseveram a relevância deste estudo, pois possibilitaram questionamentos importantes durante a pesquisa e um trabalho profundo de reflexão foi necessário para que o plano de ação de materializasse. Além da questão central, que trouxe um diagnóstico dos desafios para a inclusão no IAD, outras surgiram atuando como uma espécie de roteiro para o desenvolvimento das propostas de intervenções, são elas: Mas por que é assim? Será que a origem do problema está nas características desses alunos ou no nosso modo de entender e fazer educação? O que fazer com os currículos? É viável continuar se valendo de um percurso formativo pré-formatado, que desconsidera o contexto e as diferenças que o compõe? Qual é a diferença entre flexibilização e adaptação curricular? É meramente retórica ou entender essas questões pode nos ajudar a mudar esse cenário?

À medida que a pesquisa de campo era construída, foi possível concluir que a elaboração de um currículo para o ensino superior é um desafio para o

sistema educacional, pois flexibilizar significa garantir o direito à diferença no currículo. Implica ainda a busca por um percurso formativo que contemple a realidade dos estudantes, suas características sociais, culturais e individuais, incorporando assim os diferentes modos de aprender. Nesse sentido, cabe à universidade a tarefa de investir na capacitação contínua dos servidores, tanto administrativos quanto docentes, para prestar um serviço mais efetivo no que se refere ao atendimento dos alunos com deficiência. Pontuamos, também, que apesar de haver no IAD a preocupação e o empenho por parte da gestão, de alguns servidores, e o trabalho colaborativo dos alunos, os esforços ainda não foram suficientes para eliminar todas as barreiras.

Diante do exposto, as propostas elaboradas no capítulo 3 podem ser pertinentes para auxiliar gestores no enfrentamento aos desafios apresentados. Frente à complexidade que envolve as ações de inclusão de alunos com deficiência no contexto do Ensino Superior, não pretendemos, neste estudo, esgotar as discussões. A intenção é estimular as reflexões e diálogos acerca do tema e apontar ações que levem à inclusão dos estudantes com deficiência na universidade. Dessa forma, sugerimos que essas discussões sejam dinâmicas e constantes, pois a inclusão não é um tema possível de ser esgotado. A cada início de semestre novos alunos com deficiência ou com algum tipo de necessidade surgem no IAD e, com eles, novos desafios.

Durante este caso de gestão restou evidente que a educação inclusiva no ensino superior – assim como nos diversos espaços sociais – demanda uma dinâmica por condições de acolhimento, permanência e participação dos alunos, para além do mero direito ao acesso. Nesse sentido foram elaboradas propostas para que os docentes defrontem adequadamente as políticas, culturas e práticas inclusivas, através de medidas de formação inicial e continuada dos professores e fomento à diversidade.

Por fim, este estudo também serviu para o aprimoramento pessoal e profissional na medida em que permitiu o aprendizado de que a inclusão requer romper barreiras culturais que são alimentadas por valores historicamente construídos e que cabe a toda a sociedade a desconstrução desses valores através do diálogo, da reflexão e da mudança de olhar para o outro, valorizando a diversidade e respeitando as diferenças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony. *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011. Tradução de Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2012.

ALMEIDA, Maria Amélia; CASTRO, Sabrina Fernandes. *As Instituições de Ensino Superior Diante da Inclusão: processos seletivos e matrículas*. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (org.) [et al.]. *Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em Outros contextos*. Natal: EDUFRN, 2009. B

ANTUNES, Katiuscia C. Vargas. *História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito*. 2012. 154 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: *Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. 3 ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2015. 148 p.

BAÚ, Marlene Alamini. *Avaliação da acessibilidade no ensino superior: UTFPR - campos Medianeira*. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. *Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexões sobre a docência universitária*. 237 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: s.n., 2011.

BERALDO, A. F. e MAGRONE, E. *Política de cotas na universidade Federal de Juiz de Fora: avaliação 2006-2011*. In: *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)* /Jocélio Teles dos Santos, organizador. Salvador: CEAO, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Casa Civil, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 28 set. 2019

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Casa Civil, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. 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. Brasília, DF: Casa Civil, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. Lei Federal nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2000-2010). Brasília, DF: Casa Civil, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 28 set. 2019.



BRASIL. Lei Federal nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF: Casa Civil, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm). Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: Casa Civil, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. Lei Federal nº 9.459, de 13 de maio de 1997. Tipifica os crimes de discriminação com base em etnia, religião e procedência nacional. Brasília, DF: Casa Civil, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9459.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9459.htm). Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 15 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão. Brasília, DF: Casa Civil, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 28 set. 2019

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) com meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associados. Brasília, DF: Casa Civil, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Declaração de Salamanca. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 nov 2003, seção 1, p. 12.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 28 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal do Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em 11 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Documento Orientador Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, 2000, 96p.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Gabinete do Ministro. Portaria nº 372, de 25 de agosto de 2015. Dispõe sobre o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – CNEDH, no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago 2015, nº 163, Seção 1, p. 9.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Gabinete do Ministro. Portaria nº 98, de 9 de julho de 2003. Institui o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul 2003.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. Temas sobre Desenvolvimento, São Paulo, vol. 9, nº 8, pp. 21-27, 2001.

CARVALHO, R. E. Educação e inclusão: a questão da permanência da pessoa deficiente na universidade. ACESSO E PERMANÊNCIA DA PESSOA COM

NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS IES - Fórum: Curitiba, 12 de abril de 1999.

CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva com os Pingos no “is”. Porto Alegre, Mediação, 2004.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, N.24, set/out/nov/dez. 2003.

CRESPO, Ana Maria Morales. *Pessoas Deficientes, Invisibilidade, Saber e Poder*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011

DANTAS, D.C.L; *O estudante com deficiência intelectual no ensino superior: entre a utopia e a realidade*, s/d. Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais, Departamento de Educação, UFRN.

DIAS, Maria Aparecida. *Universidade Inclusiva: expressões do corpo e possibilidades*. In: FORUM DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 1, 2009, Natal. Natal, Universidade Potiguar, 2009.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225. Editora UFPR, 2004.

FERREIRA, M. E. C.; DUARTE, E. R. A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de educação física de Juiz de Fora pede passagem. E agora? Juiz de Fora: EDUFJF, 2010.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D.B.S.; FARIA, L.C.M. (Org.) Desafios da educação municipal. Rio de Janeiro, DP & A, 2003, p. 372-390.

FERREIRA, W. G. T. As principais causas da reprovação nos cursos de engenharia elétrica da Universidade Federal de Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado Profissional). 155 p. 2016. Universidade Federal de Juiz de Fora,

Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2016.

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. de. A formação de professores para Educação Inclusiva: Alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 41, 2011, p. 441-451.

GLAT, R. & FERNANDES, E.M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Revista Inclusão: MEC / SEESP*, v. 1, nº 1, p. 35-39, 2005

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; SOUZA FONTES, R. de. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

HENRIQUES, Vera Maria P. de Miranda. Sobre a Resenha "A Crise dos Paradigmas" de Waldemar de Gregori. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.74, p. 131-184, jan./abr. 1993.

MACHADO, A. C. et al. *Deficiência Intelectual: Realidade e ação*. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE; organização, Maria Amélia Almeida. – São Paulo: SE, 2012. 153 p.: il.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão escolar O que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças*. In *Nova Escola*, maio, 2005.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigma e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 14-29.

MURILLIO, Patrícia Celis. *O Patológico e o Anormal no Olhar de Michel Foucault: Um Estudo Sobre a Construção da Identidade da Criança com Paralisia Cerebral*. Kínesis, Vol. II, nº 04, Dezembro-2010, p. 159-174

NALLIN, Araci. *Reabilitação em instituição: suas razões e procedimentos: análise de representação do discurso*. Brasília: CORDE, 1994.

OLIVEIRA, A.A.S.; LEITE, L.P. *Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

PLAISANCE, Eric. *Ética e Inclusão*. Tradução Fernanda Murad Machado. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p.13-43, jan./abr. 2010.

REGO, Teresa Cristina. *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

SILVA, Otto Marques da. *A Epopeia Ignorada - A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje*. São Paulo: CEDAS, 1986.

SOUZA, G.S.D.; SANTOS, A.R.D.; DIAS, V.B. *Metodologia da pesquisa científica: a construção do conhecimento e do pensamento científico no processo de aprendizado*. Porto Alegre: Animal, 2013.

UNIVERSIDADE Federal de Juiz de Fora. Comissão Própria de Avaliação. *Relatório integral de auto avaliação institucional*. 2017. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2018. 85p. Disponível em: <http://www.ufjf.br/cpa/files/2011/10/Relat%C3%B3rio-autoavalia%C3%A7%C3%A3o-institucional-Integral-2015-2017-C%C3%B3pia.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2018.

UNIVERSIDADE Federal de Juiz de Fora. Conselho Setorial de Graduação – CONGRAD. Resolução nº 092 de 24 de agosto de 2018. *Aprova a criação do Núcleo de Apoio à Inclusão*. Disponível em: [http://www.ufjf.br/congrad/files/2018/02/RES\\_092.2018-N%C3%BAcleo-de-Apoio-%C3%A0-Inclus%C3%A3o.pdf](http://www.ufjf.br/congrad/files/2018/02/RES_092.2018-N%C3%BAcleo-de-Apoio-%C3%A0-Inclus%C3%A3o.pdf). Acesso em: 24 nov. 2018.

UNIVERSIDADE Federal de Juiz de Fora. Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos. Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/cdara/>>. Acesso em 10 de maio de 2018.

UNIVERSIDADE Federal de Juiz de Fora. PISM 2018: entenda o sistema de cotas. UFJF Notícias, Juiz de Fora, 12 set. 2017. Disponível em: <http://www.ufjf.br/noticias/2017/09/12/pism-2018-entenda-o-sistema-de-cotas/>. Acesso em: Acesso em 12 mai. 2018

UNIVERSIDADE Federal de Juiz de Fora. Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020. Juiz de Fora, 2016. Disponível em: [https://www2.ufjf.br/ufjf/files/2016/01/pdi\\_2016-2020\\_ufjftexto\\_aprovado.pdf](https://www2.ufjf.br/ufjf/files/2016/01/pdi_2016-2020_ufjftexto_aprovado.pdf). Acesso em: 29 nov 2018.

UNIVERSIDADE Federal de Juiz de Fora. Pró-Reitoria de Graduação. Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/prograd/>>. Acesso em 13 de maio de 2018.

UNIVERSIDADE Federal de Juiz De Fora. Universidade cria Núcleo de Apoio à Inclusão. UFJF Notícias, 24 ago. 2018. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2018/08/24/universidade-cria-nucleo-de-apoio-a-inclusao/>. Acesso em 24 nov. 2018.

VIÉGAS, C. *Os desafios da educação profissional da pessoa com deficiência mental*. Linhas Críticas, Brasília, v. 9, n. 16, jan./jun. 2003.

VIGOTSKI, L. S.. *Fundamentos de Defectologia*. In: Obras completas. Tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74 - 87.

WATZLAWICK, Jaqueline Aparecida de Arruda. As (im)possibilidades da inclusão na Educação Superior. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2011.

WERKEMA, Maria Cristina Catarino. As ferramentas da qualidade no gerenciamento de processos. 6. ed. Belo Horizonte, MG: Editora de Desenvolvimento Gerencial, 1995.

## **ANEXO I**

### **INSTRUMENTO DE PESQUISA**

Esta pesquisa tem como objetivo investigar e analisar quais os desafios enfrentados por alunos com deficiência no Instituto de Artes e Design. Como instrumento para obtenção de dados, foi elaborado roteiro seguindo a linha de entrevista estruturada, para aplicação ao gestor, um servidor técnico e discentes com deficiência.

**Nome do projeto:** A Inclusão de Alunos com Deficiência no Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Katiuscia Vargas

**Mestranda:** Simone de Oliveira Alves

### **ROTEIROS DE ENTREVISTAS**

#### **Entrevista com a direção do Instituto de Artes e Design**

#### **Caracterização do Entrevistado**

**Cargo/atuação:** Diretor/professor do BI

**Data:**

#### **Perguntas:**

1. O que você entende por inclusão e educação inclusiva?
2. Onde você acredita que se encontram as principais resistências a uma inclusão efetiva?
3. Que tipo de ação pode ser sugerida no sentido de tornar eficaz a inclusão do aluno com deficiência no ensino superior?
4. Você acredita que exista vantagem a vantagem para um aluno sem deficiência estudar ao lado de um com deficiência?
5. Como gestor você se considera preparado para a inclusão?
6. Quais os maiores desafios e/ou dificuldades para a realização do seu trabalho com os alunos com deficiência?
7. Quais mudanças na UFJF você considera mais importantes para implantação da inclusão no ensino superior?

8. Qual conhecimento você possui sobre as deficiências (mental, visual, auditiva e física) e como acredita ser mais correto lidar com elas?
9. Você recebeu ou está recebendo algum preparo/capacitação para participar da inclusão na Instituição de Ensino Superior? Caso a resposta seja positiva, que tipo de preparo/capacitação recebeu ou está recebendo?
10. Os órgãos responsáveis pelo apoio à inclusão na UFJF têm auxiliado o IAD a lidar com esses alunos?
11. Quais as sugestões você seria capaz de elaborar para melhorar a participação desses alunos na vida acadêmica.
12. Você deseja acrescentar alguma informação que julgue relevante para a pesquisa?

### **Entrevista com os alunos com deficiência do IAD**

Esta pesquisa tem como objetivo investigar e analisar quais os desafios enfrentados por alunos com deficiência no Instituto de Artes e Design. Como instrumento para obtenção de dados, foi elaborado roteiro seguindo a linha de entrevista estruturada, para aplicação ao gestor, um servidor técnico e discentes com deficiência.

### **Caracterização dos Entrevistado:**

**Curso:** BI de Artes

**Deficiência:** Deficiência Física, intelectual e sensorial

**Forma de Ingresso:**

**Data:**

### **Perguntas:**

1. Como o entrevistado avalia as condições de acessibilidade arquitetônica do IAD (ponto de ônibus, estacionamentos, banheiros, bebedouros, acesso as salas de aulas e laboratórios)? Há necessidade de mudanças? Quais?
2. Quanto à acessibilidade atitudinal, em algum momento o discente já sentiu ou se sente incomodado com atitudes de colegas ou servidores da UFJF?
3. Para o entrevistado, os servidores e funcionários terceirizados estão preparados para trabalhar com discentes com deficiência?
4. Os órgãos responsáveis pelo apoio à inclusão na UFJF e a coordenação têm auxiliado você nas suas necessidades?



5. Para o entrevistado, há condições equânimes de desenvolvimento e aprendizagem nas aulas teóricas e práticas para discentes que possuem deficiência e os que não possuem deficiência? Em caso negativo, o que precisa ser mudado?
6. Você acredita que há dificuldades quanto à implantação de uma educação realmente inclusiva no ensino superior? Quais são elas?
7. Com relação à interação com os professores e as disciplinas, o que você gostaria de acrescentar?
8. Conte como foi o início da sua vida acadêmica no curso de Artes
9. Fala sobre o IAD, o que você mais gosta no Instituto? O que você não gosta?
10. A relação com os colegas, fala sobre eles.
11. Qual a sua expectativa ao ingressar no Ensino Superior? Acredita que melhora suas oportunidades de trabalho ou tem mais algum outro motivo?
12. Na sua opinião o professor está preparado para a inclusão?
13. Quais os maiores desafios e/ou dificuldades você encontrou para cumprir as exigências das disciplinas cursadas até o momento?
14. Você deseja acrescentar alguma informação que julgue relevante para a pesquisa?

## **ANEXO II**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO DE ARTES E DESIGN DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS”**. O motivo que nos leva a estudar essa temática consiste na **“APRESENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM FORMA DE UM PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE), QUE VISA O APRIMORAMENTO DA QUALIDADE DO ATENDIMENTO AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO DE ARTES E DESIGN”**.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: **“REVISÃO BIBLIOGRÁFICA, PESQUISA DOCUMENTAL, PESQUISA DE REGISTROS, OBSERVAÇÃO DIRETA e LEVANTAMENTO DE DADOS POR MEIO DA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS E A PARTICIPAÇÃO EM REUNIÕES”**.

Para participar deste estudo o(a) Sr(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora** e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e

instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

O (A) Sr (a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo**, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

**Sim**      **ou**       **Não**

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. O sujeito de pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_,  
fui informado (a) sobre os objetivos da pesquisa **“A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO DE ARTES E DESIGN DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Nome

\_\_\_\_\_  
Assinatura – participante

Data:

---

Nome

---

Assinatura – pesquisador

Data:

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**Nome do Pesquisador Responsável: Simone de Oliveira Alves**

Endereço: Universidade Federal de Juiz de Fora – Rua José Lourenço Kelmer,  
s/n – Campus Universitario – Bairro São Pedro

CEP: 36036-900 - Juiz de Fora – MG

Fone: (32) 2102-3350

E-mail: [simonea.mestrado@caed.ufjf.br](mailto:simonea.mestrado@caed.ufjf.br)

## **ANEXO III**

### **Projeto Núcleo de Acolhimento Colaborativo (NACOL - IAD)**

#### **1. Introdução**

As Universidades públicas brasileiras assumiram o compromisso com a formação de cidadãos comprometidos com o respeito à diversidade, aos direitos humanos. Além da não discriminação do acesso de todos aos saberes disseminados no âmbito do ensino superior, principalmente daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade, a partir da CF de 1988 e a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei nº9.394/96).

O desenvolvimento de uma cultura inclusiva no ensino superior demanda o planejamento e a prática de ações afirmativas, em colaboração com todos os envolvidos no processo, que possibilitem o acesso, a permanência e a participação de todas as pessoas que necessitem de políticas de inclusão por serem alvo de algum tipo de discriminação, dentre motivos permanentes ou transitórios, que dificultem seu desenvolvimento educacional e social em condições de igualdade com os demais.

A aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e as diretrizes do PNE em Direitos Humanos indicam uma série de ações a serem desenvolvidas pelas IES, entre elas a criação e o fortalecimento de organizações internas, como centros, núcleos e comissões que garantam a implementação das políticas institucionais que garantam o acesso , a permanência e a participação dos grupos considerados vulneráveis e socialmente excluídos, bem como a formação de profissionais sensibilizados para com o direito de todos ao acesso à educação.

**Nome do Projeto:** Núcleo de Acolhimento Colaborativo (NACOL - IAD)

**Instituição Proponente:** Instituto de Artes e Design – UFJF

**Responsável pela Instituição Proponente:** Fabrício

**Responsável pelo Projeto:** Simone de Oliveira Alves

**Público Alvo:** Estudantes com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de grupos vulneráveis e/ou socialmente excluídos.

## **2. Justificativa**

O papel do ensino superior em uma sociedade pautada pela desigualdade social e econômica, deve ser com o compromisso da implementação de políticas institucionais voltadas para a democratização do acesso à educação. Neste contexto, a principal justificativa para a implementação dos núcleos de suporte à inclusão está na necessidade de sistematização de ações que reiterem o compromisso de consolidar as políticas inclusivas, que colaborem para a implantação de culturas inclusivas e assim pressione o desenvolvimento de práticas inclusivas.

As atuais demandas da Educação em âmbito nacional, principalmente na esfera pública de ensino, no que se refere ao atendimento às diversidades, implicam no desenvolvimento de ações consonantes com a organização de um sistema educacional inclusivo, de modo a favorecer a democratização do acesso ao pleno desenvolvimento do ser humano.

Dessa forma, do ponto de vista ético, NACOL- IAD se justifica pelo reconhecimento do direito de todos ao desenvolvimento da condição humana em sua plenitude; na dimensão filosófica, está amparado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que advoga a favor da preservação da dignidade humana, da busca da identidade e do exercício da cidadania.

No aspecto legal, está fundamentado na Constituição Federal, mais especificamente:

- Artigo 3º, que trata dos objetivos da República, no inciso IV e estabelece como objetivo “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”;

- Art. 205, que explicita que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, 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”,

- Art. 206, I tendo como princípio do ensino a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola

- Art. 208, V, bem como o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Ainda do ponto de vista das Políticas Nacionais de Educação, a implementação do NACOL - IAD está em conformidade com o documento da Conferência Nacional de Educação – CONAE (2014), Eixo II, que trata da Educação, diversidade, justiça social, inclusão e direitos humanos, cuja ênfase centra-se nos referidos temas, bem como, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Parecer CNE/CP 8/2012 que, em tópico específico sobre a Educação em Direitos Humanos nas Instituições de Ensino Superior, destaca a responsabilidade das mesmas com a formação de “cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, da defesa dos direitos humanos e dos valores da democracia, além da responsabilidade de gerar conhecimento mundial visando cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, dentre outros motivos permanentes ou temporários que dificultem seu desenvolvimento educacional em iguais condições aos demais. atender aos atuais desafios dos direitos humanos, como a erradicação da pobreza, do preconceito e da discriminação”.

A distância ainda existente entre as disposições legais e as práticas educacionais no ensino superior brasileiro evidencia a urgência do desenvolvimento de estratégias que favoreçam a efetivação desses direitos. A implementação do NACOL - IAD, está ainda em consonância com os referenciais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES – 2013) que determina aos gestores institucionais das IES a inserção de uma perspectiva de Educação Inclusiva nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos da Instituição (PPCs), planejando e criando condições para a efetividade das mudanças requeridas por meio da implementação de políticas institucionais de caráter transversal, que promovam o acesso, permanência e participação dos alunos no ensino superior.

## **4.Objetivos**

Implantação de um núcleo para o acolhimento e acompanhamento dos alunos com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de grupos vulneráveis e/ou socialmente excluídos.

### **4.1. Objetivo Geral**

Coordenar, articular e organizar ações de apoio a necessidades de grupos vulneráveis e/ou socialmente excluídos para apoiar o acesso, permanência e a participação desses grupos no ensino superior, promovendo o desenvolvimento de perspectivas educacionais e sociais através de políticas, culturas e práticas inclusivas de valorização da diversidade e defesa dos direitos humanos no IAD.

### **4.2. Objetivos Específicos**

- I. Impulsionar o processo de produção de conhecimento sobre acesso, inclusão e permanência estudantes com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de grupos vulneráveis e/ou socialmente excluídos, estimulando reflexões sobre reorganização e reformulação de práticas acadêmicas para favorecer a acessibilidade da diversidade humana no IAD;
- II. Fomentar a troca de experiências com as comunidades por meio de eventos e cursos relativos à temática da Educação e as especificidades pertinentes à inclusão educacional e social estudantes com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de grupos vulneráveis e/ou socialmente excluídos;
- III. Trabalhar de forma articulada com os representantes do NAI, DIAAF, com a Comissão de Vestibular e com a PROGRAD, as coordenações e o Diretório Acadêmico;
- IV. Reunir, atualizar e disponibilizar informações sobre o NACOL – IAD para a DIAAF, NAI, PROAE e PROGRAD e/ou outras instâncias institucionais, quando solicitado para finalidade de diagnóstico, planejamento e avaliação de impacto de ações e para sua constante divulgação;
- V. Identificar demandas de ações em prol da acessibilidade estudantes com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas



habilidades/superdotação de grupos vulneráveis e/ou socialmente excluídos no contexto do IAD;

VI. Sensibilizar permanentemente a comunidade acadêmica e fomentar a troca de experiências intracampus e com a comunidade local para a discussão da temática da Educação inclusiva no Ensino Superior e as especificidades pertinentes com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de grupos vulneráveis e/ou socialmente excluídos;

VII. Impulsionar o processo de produção de conhecimento e a realização de eventos e cursos de capacitação facilitadores e apoiadores da reorganização e reformulação de práticas acadêmicas que favoreçam a acessibilidade da diversidade humana no IAD;

VIII. Incentivar a reflexão, o debate e a transversalidade de ações entre o ensino, a pesquisa e a extensão no âmbito do campus sobre acessibilidade educacional e social;

## **5. Metodologia de Ações:**

Este projeto apresenta um percurso metodológico baseado no apoio a construção de culturas inclusivas, na produção de fomento às políticas inclusivas e no aprimoramento das práticas inclusivas no IAD.

### **5.1 – Atribuições**

Dentro da perspectiva inclusiva as principais atribuições são:

I. Acolhimento tanto inicial quanto de permanência e participação dos estudantes com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de grupos vulneráveis e/ou socialmente excluídos;

II. Manter um espaço para discussão, planejamento e implementação de estratégias que garantam acesso, permanência e participação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, comprometimento físico ou psicológico permanente ou transitório que dificultem seu desenvolvimento acadêmico em iguais condições com aos demais;

III. Realizar levantamento de necessidades de aquisição de materiais de tecnologia assistiva e das áreas com problemas de acessibilidade arquitetônica

no âmbito do IAD, para encaminhamento a órgão competente para o desenvolvimento de estudo técnico de adaptações arquitetônicas;

IV. Contribuir com a comissão acessibilidade do vestibular a fim de proporcionar a acessibilidade necessária de pessoas com necessidades educacionais especiais para a realização das provas de ingresso no ensino superior;

V. Criar procedimentos de identificação de necessidades e de comunicação com alunos com deficiência no âmbito do IAD e ofertar suporte a esses alunos e seus professores, no sentido de encaminhar suas demandas ao setor competente;

VI. Orientar e supervisionar acadêmicos para desempenhar ações de tutoria junto a alunos com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de grupos vulneráveis e/ou socialmente excluídos;

VII. Criar e manter atualizado um banco de dados com informações sobre alunos com deficiência inscritos e admitidos no concurso vestibular, bem como, sobre a permanência desses alunos até a conclusão dos seus respectivos cursos, com finalidade de colaboração com políticas públicas de inserção desses grupos considerados vulneráveis;

IX. Estabelecer parcerias com projetos e instituições a fim de articular a formação do licenciando com a prática docente em contexto inclusivo;

X. Promover a formação reflexiva por meio da organização de palestras, debates e demais eventos voltados à comunidade acadêmica (docentes, discentes e agentes) e externa, sobre os temas relativos à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e os atuais desafios deste campo no Ensino Superior;

XI. Promover cursos de capacitação da comunidade acadêmica (docentes, discentes e agentes) e externa em prol da qualidade de atendimento à demanda educacional nas áreas da deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

XII. Trabalhar de forma articulada com o NAI e os demais NÚCLEOS do campus;

XIII. Atualizar e disponibilizar informações sobre o NACOL para o NAI e/ou outras instâncias institucionais, quando solicitado para finalidade de diagnóstico, planejamento e avaliação de impacto das ações inclusivas, bem como para sua divulgação;

XIV. Promover a divulgação constante das ações do NACOL junto à comunidade, bem como a acessibilidade das informações disponibilizadas, observando o fortalecimento do processo inclusivo na UFJF;

XV. Atendimento as demandas pontuais referentes ao cotidiano dos alunos no Instituto, como: a manutenção do elevador, troca de salas quando necessário, busca por recursos materiais ou humanos às aulas, avisos gerais e outros.

## **6. Recursos**

A execução do “Projeto Núcleo de Acolhimento colaborativo” envolve a utilização de recursos humanos e recursos materiais.

### **6.1 Recursos Humanos:**

São compostos por 2 servidores técnicos Administrativos em Educação, 1 docente, a coordenação de integração, 2 bolsistas e colaboradores discentes. A seguir segue a descrição das atribuições de cada membro do grupo.

#### **➤ Servidores Técnicos Administrativos em Educação**

- Acompanhar o acolhimento dos calouros;
- Elaborar os planejamentos adequados aos objetivos traçados;
- Controle, direcionamento, reflexão e análise das ações do núcleo;
- Acompanhar o percurso formativo dos alunos;
- Treinar e acompanhar o desempenho dos monitores;
- Pesquisar temas a serem trabalhados pelo núcleo;
- Captar as informações dos alunos frente aos órgãos responsáveis pelo acesso
- Elaborar junto aos profissionais do núcleo, atividades que visem a mobilização da comunidade acadêmica;
- Captar de recursos quando necessário;
- Realizar reuniões periódicas com a equipe para a discussão das estratégias a serem aplicadas;
- Reportar as informações ao NAI, quando solicitado;
- Demais funções administrativas.

#### **➤ Docente e a coordenação de integração**

- Auxiliar na elaboração dos conteúdos programáticos das atividades,

- Orientar e avaliar as ações dos servidores atuando para garantir a qualidade das mesmas;
- Intervir pontualmente frente às necessidades da equipe;
- Agregar valores às atividades do Projeto.

➤ **Bolsistas e colaboradores discentes.**

- Agregar valores às atividades do Projeto;
- Alimentar o sistema com as informações coletadas;
- Auxiliar o preenchimento da plataforma;
- Atendimento aos discentes;
- Dar suporte durante a realização dos eventos;
- Demais funções administrativas.

## **6.2 Recursos Materiais:**

- Espaço físico;
- 02 Computadores;
- 01 Impressora;
- 2 Mesas para escritório;
- 04 Cadeiras;
- 01 Armário;
- Material de Consumo.

## **7. Desenvolvimento Do Projeto**

A implantação do projeto está prevista para janeiro de 2020 com início das atividades em março do mesmo ano. O quadro a seguir apresenta um cronograma de atividades, que poderá ser revisto a qualquer momento, desde que haja necessidade ou se observem barreiras à execução demonstrem à necessidade de ajustes para que as atribuições sejam realizadas com qualidade. Durante a implantação e execução do projeto serão feitas avaliações diagnósticas que serão abertas à comunidade para o estabelecimento de um diálogo que promova o envolvimento de todos no sentido de que a troca de experiências, que é um dos objetivos do Núcleo comece a fazer parte da cultura do Instituto.

## 7.1 Cronograma de Desenvolvimento das Atividades

CRONOGRAMA													
	<i>Período/ meses</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	<b>IMPLANTAÇÃO</b>	-Apresentação do projeto ao gestor e coordenadores de curso;	■										
-Reuniões do grupo com a Coordenação e docentes;		■											
-Estratégias de integração;			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
-Elaborar e divulgar a Grade de horários e atividades;		■	■										
-Aquisição dos insumos e materiais;		■											
-Iniciar as atividades.			■										
<b>EXECUÇÃO</b>	-Início do atendimento aos discentes;			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	-Criação do banco de dados dos alunos com deficiência;			■									
	-Atualização do banco de dados em relação;					■		■		■			■
	- Levantamento das necessidades para o próximo período;						■		■			■	
	-elaboração do cronograma de eventos e cursos de capacitação;			■				■				■	
	-elaboração do manual de legislação sobre inclusão;	■	■										
	-busca de parcerias para criação de culturas inclusivas;	■	■	■	■	■	■						
	-Levantamento das condições de acessibilidade física nas salas e laboratórios;	■	■	■									
	-criação dos protocolos de avaliação.	■	■	■									
<b>AVALIAÇÃO</b>	Inicialmente serão realizadas reuniões a cada dois meses, entre os componentes do núcleo, para avaliar as ações do bimestre;					■		■		■		■	
	Inicialmente serão realizadas reuniões a cada trimestre, entre o NACOL, o NAI e o Gestor, para que as ações revistas e também troca de informações.						■		■		■		■

## **8. Avaliação**

As ações de avaliação e monitoramento serão fundamentais para manter a devida qualidade, assim como para cumprir o proposto no Projeto. A partir do início do Trabalho, serão aplicados os seguintes mecanismos e ferramentas de avaliação e monitoramento:

- Criação de protocolos e instrumentos com a respectiva periodicidade de aplicação;
- Ações de monitoramento;
- Aplicações dos instrumentos e entrega dos mesmos em data solicitada;
- Supervisão de corpo técnico do Projeto nas ações de monitoramento;
- Intervenção da gestão do Projeto sempre que identificada necessidade ou para possíveis alterações no instrumento de monitoramento construído;
- Reuniões para discutir os dados coletados e definir novas estratégias e correções de rumo;
- As ações destinadas a avaliação serão periodicamente aplicadas e revistas, no sentido de servir de suporte para futuras estratégias.

## **9. Sustentabilidade**

O fato de nascer a partir da preocupação de atender demandas de ação pública já tem por sua essência na sua justificativa a sustentabilidade de sua continuação. Porém, de uma forma pragmática, podemos elencar 3 fatores que precisam ser constantemente atendidos para garantir a sustentabilidade do Projeto:

- Comprometimento com a utilização responsável dos recursos disponibilizados no atendimento as metas e objetivos definidos no projeto;
- A construção do vínculo entre o projeto e a comunidade, no sentido de se comprometer não só com o desenvolvimento do projeto como também em zelar pelas estruturas e materiais,
- Preocupação em se manter um ambiente de qualidade e de respeito a todos que participam.

## **ANEXO IV**

### **CONCEITOS ADOTADOS NO PROJETO DO NACOL (Ordem Alfabética)**

#### **ACESSIBILIDADE**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)<sup>9</sup> bem como o Decreto de Acessibilidade (nº 5.296/2004), e demais documentos, ampliaram a ideia de acessibilidade situando-a enquanto: acessibilidade atitudinal, física, digital, nas comunicações, pedagógica, nos transportes, e outros. A definição de acessibilidade nesse direcionamento pressupõe medidas que extrapolam a dimensão arquitetônica e abrangem o campo legal, curricular, das práticas avaliativas, metodológicas, entre outras. Portanto o termo adotado, reconhece que dotar as IES de condições de acessibilidade é materializar os princípios da inclusão educacional que implicam em assegurar não só o acesso por meio da adequação normativa de barreiras arquitetônicas, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes, considerando suas diferenças.

#### **ACESSO EDUCACIONAL**

Possibilidade de aceder aos espaços físicos e ao conhecimento produzido na/pela instituição em igualdade de condições.

#### **EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior e tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos indivíduos, considerando as especificidades de suas necessidades educacionais. Constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à

---

<sup>9</sup> BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Secretaria de Educação Especial/MEC, 2008.

ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão (BRASIL, 2015)<sup>10</sup>.

### **SURDEZ PARCIAL**

Perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB até 70 dB, aferida por audiogramas nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000hz e 3000Hz. O aluno que utiliza o Aparelho de Amplificação Sonora Individual AASI (prótese auditiva) pode, ou não, processar informações linguísticas pela audição e, conseqüentemente, tornar-se capaz de desenvolver a linguagem oral mediante atendimento fonoaudiológico e educacional (BRASIL, 2009)<sup>11</sup>.

### **DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA**

Alteração completa ou parcial da motricidade de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membros, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho das funções motoras (BRASIL, 2006)<sup>12</sup>.

### **DEFICIÊNCIA VISUAL**

Cegueira: é considerada cega a pessoa cuja acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no olho com melhor visão e com a melhor correção óptica. Ausência total de visão até a perda da percepção luminosa, tendo como principal meio de leitura e escrita o sistema Braille. Baixa Visão: é considerada baixa visão a acuidade visual entre 0.3 e 0,05 no olho com melhor visão e com a melhor correção óptica ou quando essa faixa de acuidade visual representa a somatória de medida do campo visual de ambos os olhos, mesmo após tratamento ou

---

<sup>10</sup> MEC/SECADI/DPEE, 2015. BRASIL. Orientação para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

<sup>11</sup> BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

<sup>12</sup> BRASIL. Saberes e práticas para a inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência física/neuro-motora. Secretaria de Educação Especial/MEC, 2006.



correção. Possui resíduos visuais que permitem a leitura de textos impressos ampliados ou com uso de recursos ópticos especiais (BRASIL, 2009)<sup>13</sup>.

## **DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM**

Os distúrbios de aprendizagem são definidos como histórico de comprometimento na aquisição e uso de conceitos, atenção concentrada, fala, escrita ou raciocínio matemático, não resultante de déficits intelectual ou sensorial que podem ser minimizados com adaptações específicas (PROENE, 2007)<sup>14</sup>. Os distúrbios de aprendizagem mais comuns são os apresentados em função de dislexia, déficit de atenção e hiperatividade.

## **GRUPOS VULNERÁVEIS E/OU SOCIALMENTE EXCLUÍDOS**

Pessoas que necessitam de políticas de inclusão por serem alvo de discriminação por deficiência (física neuromotora, intelectual e/ou sensorial), transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, por motivo étnico-racial, religioso, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, dentre outros motivos permanentes ou temporários que dificultem seu desenvolvimento educacional em iguais condições aos demais.

## **INCLUSÃO EDUCACIONAL**

Noção de pertencimento de grupos vulneráveis e/ou socialmente excluídos ao ambiente educacional e suas práticas<sup>15</sup>.

## **PERMANÊNCIA EDUCACIONAL**

Possibilidade de permanecer nas diferentes etapas do processo educacional com condições dignas de desenvolvimento, considerando as especificidades das necessidades de grupos vulneráveis e socialmente excluídos<sup>16</sup>.

## **PESSOA COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO e ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO**

---

<sup>13</sup> Cf. nota 10

<sup>14</sup> PROENE – NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UEL Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais Londrina, UEL, 2007.

<sup>15</sup> Cf. nota 8

<sup>16</sup> Cf. nota 8

Pessoa com Deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física neuromotora, intelectual e/ou sensorial. Transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, incluindo-se nessa definição educandos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. Altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com uma ou mais áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2015)<sup>17</sup>.

## **SURDEZ**

Perda auditiva bilateral, parcial ou total acima de 71 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz. Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais. O aluno com essa surdez, em geral, utiliza naturalmente a Língua Brasileira de Sinais - Libras como principal comunicação (BRASIL, 2009)<sup>18</sup>.

## **RACISMO**

Crença na existência de raças hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (MUNANGA, 1999)<sup>19</sup>.

## **TRATAMENTOS DE SAÚDE E DIFICULDADES DE MOBILIDADE**

Incluem todas as condições de saúde (CID 10 e DSM-IV) que impactem em prejuízo acadêmico significativo decorrente de afastamentos constantes, uso de medicamentos específicos, além de redução na mobilidade do estudante e dificuldades de relacionamento por alterações psicológicas como, por exemplo,

---

<sup>17</sup> Cf. nota 9

<sup>18</sup> Cf. nota 10

<sup>19</sup> MUNANGA K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

nos casos de tratamento em razão de: doença de Crohn, câncer, esquizofrenia, depressão, epilepsia, entre outros.

### **TECNOLOGIA ASSISTIVA**

A denominação Tecnologia Assistiva é tratada pelo Comitê de Ajudas Técnicas (BRASIL, 2007)<sup>20</sup> como uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

### **XENOFOBIA**

Comportamento aversivo e/ou gerador de preconceito principalmente contra estrangeiros por motivos históricos, religiosos, culturais, territoriais, entre outros (CASTLES; MILLER, 2007)<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Comitê de Ajudas Técnicas, ATA VII, de 13 e 14 de dezembro de 2007. Brasília: 2007. Disponível em <[http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata\\_VII\\_Reuni%C3%A3o\\_do\\_Comite\\_de\\_Ajudas\\_T%C3%A9cnicas.doc](http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.doc)>. Acesso em: 18 de out. 2019.

<sup>21</sup> CASTLES, S.; MILLER, M.J. *The Age of migration*. 3. ed. London: The Guilford Press, 2007.