

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

**THAÍS CAROLINI APOLINÁRIO DOS SANTOS**

**INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE  
TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR)**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**SANTA HELENA  
2021**

**THAÍS CAROLINI APOLINÁRIO DOS SANTOS**

**INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE  
TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR)**

**Inclusion and accessibility of students target audience of special education in  
undergraduate courses at the Federal Technological University of Paraná  
(UTFPR)**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação  
apresentado como requisito para obtenção do título  
de Licenciada em Ciências Biológicas da  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
(UTFPR).

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosangela Araujo Xavier  
Fujii

**SANTA HELENA  
2021**



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Esta licença permite compartilhamento, remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.

**THAÍS CAROLINI APOLINÁRIO DOS SANTOS**

**INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE  
TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR)**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação  
apresentado como requisito para obtenção do título de  
Licenciada em Ciências Biológicas da Universidade  
Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Data de aprovação: 02 de dezembro de 2021

---

Rosangela Araujo Xavier Fujii  
Doutora em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR

---

Cíntia Maria Teixeira Fialho  
Doutora em Fitotecnia  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR

---

Edilena da Silva Frazão Sausen  
Mestra em Promoção da Saúde  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR

**SANTA HELENA  
2021**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente à Deus, pela graça de poder chegar com saúde até este momento.

Em segundo lugar, agradeço à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) por proporcionar as ferramentas para que eu concluísse com satisfação essa etapa de minha vida.

Agradeço também à minha família, que me ofereceu apoio incondicional e contribuiu de modo direto com a conquista do meu sucesso acadêmico.

À minha orientadora, Rosângela, meus mais sinceros agradecimentos por todos os ensinamentos, correções, contribuições e palavras de apoio durante todos esses meses em que me orientou.

Por último, mas não com menor importância, agradeço à banca, composta pelas professoras Cíntia e Edilena, pelo tempo despendido na correção dos meus trabalhos e por todas as grandiosas contribuições feitas ao meu projeto de pesquisa, que contribuíram diretamente para a finalização deste Trabalho de Conclusão de Curso.

## RESUMO

SANTOS, Thaís Carolini Apolinário dos. **Inclusão e acessibilidade dos estudantes público-alvo da educação especial nos cursos de graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)**. 2021. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas), Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Santa Helena, 2021.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito social de todos e visa o pleno desenvolvimento da pessoa, além de seu preparo para o exercício da cidadania. Com a publicação da Lei nº 13.146/15, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, e principalmente após a homologação da Lei nº 13.409/16, que altera a Lei de Cotas para incluir também as pessoas deficientes, esse público passou a legalmente ter acesso às instituições de ensino superior. Entretanto, sabe-se que essas mudanças não ocorreram de forma imediata e uniforme. Assim, esta pesquisa buscou identificar, por meio dos documentos e normativas institucionais, como estão organizadas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) as ações que visam a inclusão e acessibilidade de alunos público-alvo da educação especial nos cursos de graduação da instituição. Para a pesquisa foi utilizada a metodologia de Análise Documental por meio dos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Conteúdo, seguindo-se os passos apresentados por Roque Moraes em seus trabalhos. Como resultado, os dados obtidos foram categorizados em: condições proporcionadas pela UTFPR em relação ao ingresso e permanência dos alunos público-alvo da educação especial nos cursos de graduação; histórico do ingresso por cotas; as cotas destinadas aos alunos deficientes; os setores que participam da proposição e coordenação de atividades inclusivas; as ações gerais da UTFPR em relação aos estudantes público-alvo da educação especial; o programa TECNEP; as ações e limites do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da universidade e; uma comparação entre as ações da UTFPR e de outras universidades públicas brasileiras no que diz respeito à garantia de ingresso e permanência dos estudantes público-alvo da educação especial na instituição. Concluiu-se que, apesar de a UTFPR empregar esforços para o cumprimento da legislação vigente, além de também propor e coordenar diversas atividades e ações direcionadas a garantir o ingresso e permanência dos estudantes dos quais se trata esta pesquisa, ainda se percebem muitos limites de atuação e mudanças que precisam ser implementadas, por exemplo, a criação de uma política de acessibilidade e inclusão institucional.

**Palavras chave:** Educação inclusiva. Lei de cotas. Ações afirmativas. Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.

## ABSTRACT

SANTOS, Thaís Carolini Apolinário dos. **Inclusion and accessibility of students target audience of special education in undergraduate courses at the Federal Technological University of Paraná (UTFPR)**. 2021. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas), Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Santa Helena, 2021.

According to the Federal Constitution of 1988, education is everyone's social right and aims at the full development of the person, in addition to preparing them for the exercise of citizenship. With the publication of Law No. 13.146/15, known as the Statute of Persons with Disabilities, and especially after the ratification of Law No. 13.409/16, which amends the quota law to also include disabled people, this public became to have legally access to higher education institutions. However, it is known that these changes did not occur immediately and uniformly. Thus, this research sought to identify, through institutional documents and regulations, how are organized in Federal Technological University of Paraná (UTFPR) the actions that aimed at the inclusion and accessibility of students who are the target audience of special education in the institution's undergraduate courses. For the research, the methodology of Document Analysis was used through the theoretical and methodological assumptions of Content Analysis, following the steps presented by Roque Moraes in his works. As a result the data obtained were categorized into: the conditions provided by UTFPR were raised in regarding to the admission and permanence of students who are the target audience of special education in undergraduate courses, presenting the history of the beginning of admission by quotas, the quotas for disabled students, the sectors that participate in the proposition and coordination of inclusive activities, the general actions of UTFPR in regarding to students target audience of special education, an overview of the TECNEP program, the actions and limits of the university's Accessibility and Inclusion Center, as well as a comparison between the actions of the UTFPR and other Brazilian public universities with regard to guaranteeing the admission and permanence of students who are the target audience of special education at the institution. It was concluded that, despite the UTFPR is making efforts to comply with current legislation, in addition to proposing and coordinating various activities and actions aimed at ensuring the admission and permanence of the students who this research is about, there are still many limits of operation and changes that need to be implemented, for example, the creation of an accessibility and institutional inclusion policy.

**Keywords:** Inclusive education. Quota law. Affirmative actions. Accessibility and Inclusion Center.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS</b> .....	<b>8</b>
2.1	Objetivo geral.....	8
2.2	Objetivos específicos.....	8
<b>3</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>8</b>
3.1	A deficiência ao longo da história .....	8
3.2	Deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.....	10
3.2.1	As deficiências.....	10
3.2.2	Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).....	12
3.2.3	As altas habilidades/superdotação .....	14
3.3	A educação inclusiva no Brasil .....	14
3.4	Lei 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).....	16
3.5	Lei 12.711/12 – Lei de cotas.....	17
<b>4</b>	<b>MATERIAIS E MÉTODOS</b> .....	<b>19</b>
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>20</b>
5.1	Ações da UTFPR em relação ao público-alvo da educação especial.....	22
5.2	Transição entre NAPNE e NAI.....	23
5.3	O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UTFPR .....	24
5.3.1	Ações do NAI.....	25
5.3.2	Limites e dificuldades do NAI .....	26
5.4	Comparação com outras universidades públicas brasileiras .....	27
<b>6</b>	<b>CONCLUSÕES</b> .....	<b>29</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>29</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>31</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação tem como base a formação humana integral, de forma que os cidadãos formados por meio dela possam intervir na sociedade e construí-la de forma justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, “a educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças” (BRASIL, 2013a, p. 4).

Em concordância, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) além de assegurar, no sexto artigo, a Educação como direito social, também garante, no artigo 205, a educação como direito de todos, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio e garante que é dever do Estado oferecer o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.

Nesse sentido, a educação especial vem ao encontro da legislação vigente com o objetivo de garantir que os alunos público-alvo da educação especial também sejam incluídos no ambiente escolar (BRASIL, 2008).

Após séculos de exclusão das pessoas deficientes, trabalhos relacionados à educação especial vêm para trazer visibilidade ao assunto e expressar a importância das discussões acerca da inclusão dessas pessoas no ambiente de ensino.

Frente a essas normativas legais do nosso país e visto que, a partir de 2015 com a homologação da Lei nº 13.146, e também após 2016, com a alteração da Lei de Cotas, as pessoas deficientes passaram a ter assegurado o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica, com igualdade de oportunidades e condições, questiona-se: Como a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) tem buscado atender às legislações relacionadas ao ingresso e permanência dos alunos público-alvo da educação especial em seus cursos de graduação?

Assim, esta pesquisa teve como objetivo identificar, por meio dos documentos e normativas institucionais, como estão organizadas na UTFPR as ações que visam a inclusão e acessibilidade de alunos público-alvo da educação especial nos cursos de graduação da instituição.



## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo geral**

Levantar as normativas, organização e condições de acessibilidade e inclusão dos alunos público-alvo da educação especial nos cursos de graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

### **2.2 Objetivos específicos**

- Diferenciar deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação;
- Elencar os direitos da pessoa deficiente em relação à educação, segundo a legislação;
- Apurar o histórico legal da educação inclusiva no Brasil;
- Elencar as ações realizadas pela UTFPR, em especial pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), em relação ao acolhimento e permanência dos alunos público-alvo da educação especial na UTFPR;
- Discorrer em relação aos limites e êxitos da UTFPR em garantir o ingresso e permanência dos estudantes público-alvo da educação especial em seus cursos de graduação;
- Comparar as ações da UTFPR para garantir a acessibilidade e inclusão de alunos público-alvo da educação especial com as ações de outras instituições de ensino superior públicas brasileiras.

## **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **3.1 A deficiência ao longo da história**

A pessoa deficiente foi percebida de forma bastante diferente em distintos contextos e períodos históricos da humanidade, mas considerando os períodos da

História Antiga e Medieval percebe-se dois tipos distintos de tratamento: a rejeição e eliminação ou a proteção assistencialista (GARCIA, 2011).

Segundo Bianchetti (1995), nas sociedades nômades primitivas, em que era necessário que cada indivíduo cuidasse de si e ao mesmo tempo ajudasse o grupo, as pessoas com alguma deficiência, seja ela natural ou adquirida na luta pela sobrevivência, acabavam se tornando um empecilho e eram abandonadas e/ou excluídas do grupo. Era uma questão de sobrevivência dos mais fortes.

Já na Grécia Antiga (1300 a.C. – 146 a.C) prevaleceu uma forma de entendimento mais metódico para identificação das distintas deficiências e busca pela perfeição do corpo e bons guerreiros. Por isso, as crianças que apresentavam alguma deficiência no nascimento, já eram eliminadas nesse momento, sendo muitas vezes jogadas em precipícios. Em Atenas, no período sob a influência de Aristóteles, passou a ser defendido que as pessoas deficientes deveriam ser protegidas pela sociedade (BIANCHETTI, 1995; GARCIA, 2011).

Nas sociedades romanas as famílias nobres tinham permissão de deixar os filhos que possuíam algum tipo de deficiência nas margens de rios, para que fossem adotados por famílias mais pobres ou escravos. As pessoas deficientes também eram utilizadas como entretenimento ou em bordéis da época e, embora essa prática tenha iniciado na Roma Antiga (753 a.C. – 476), não se limita apenas a essa sociedade (GARCIA, 2011).

Percebe-se então, que na Idade Média (entre os séculos V e XV), os indivíduos deficientes deixaram de ser eliminados da sociedade no nascimento, mas passaram a ser marginalizados com o estigma do pecado. Embora esse estigma seja mais evidente durante a Idade Média, período em que milhares de pessoas deficientes foram 'purificadas pelo fogo', ou seja, mortas na fogueira pela Inquisição, a concepção de deficiência relacionada ao pecado data de muito antes, uma vez que algumas passagens bíblicas do Antigo Testamento já revelam esse entendimento (BIANCHETTI, 1995). Um outro aspecto desse período era a caracterização da pessoa deficiente como alguém com a finalidade de servir como alerta de Deus aos homens e meio de salvação, mediante caridade, para as outras pessoas.

A partir do século XVI, a deficiência começa gradualmente a sair da influência da igreja, não apenas da Igreja Católica, e passa a ser assunto da comunidade médica. Com a transição do feudalismo para o capitalismo, a deficiência não está mais

ligada ao pecado, mas passa a ser relacionada à disfuncionalidade. Nesse período, inicia-se o domínio do homem sobre a natureza e a substituição do teocentrismo pelo antropocentrismo. Com o mecanicismo newtoniano, o corpo passa a ser compreendido como uma máquina e, conseqüentemente, a deficiência passa a ser vista como a disfunção de uma peça. Ainda nessa época, a melhor solução encontrada era a exclusão das pessoas deficientes, visto que eram tidas como perigo para a sociedade (BIANCHETTI, 1995).

Avançando para o século XVIII, com o início da produção em série vem o especialismo, em que era exigido a eficiência em apenas uma tarefa e não se necessitava de um homem inteiro, mas apenas de partes. Assim, as pessoas deficientes passaram a ser vistas por muitos como mão de obra para funções específicas e passaram a ser integradas nas fábricas (BIANCHETTI, 1995).

Com a chegada do século XX e do período de grandes guerras, o número de pessoas que sofreram amputações, que ficaram cegas ou passaram a ter alguma outra deficiência física aumentou, e com isso, aumentou também a relevância do tema na sociedade, iniciando-se um período de tratamento mais humanitário (GARCIA, 2011).

Compreende-se então, que o entendimento social relacionado ao indivíduo deficiente sofreu alterações no decorrer do processo sócio-histórico da humanidade, evidenciando eliminação, castigos e a exclusão dessas pessoas com condições físicas, sensoriais, mentais e/ou intelectual atípicas.

## **3.2 Deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**

### **3.2.1 As deficiências**

Atualmente, de acordo com a Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é considerada uma deficiência todo o impedimento de longo prazo que uma pessoa venha a ter e que obstrua a sua participação efetiva e plena na sociedade. Esse impedimento pode ser de natureza física, mental, intelectual ou sensorial e impossibilita a igualdade de condições em relação às outras pessoas.

Antigamente, prevalecia o modelo biomédico de deficiência como consequência de uma doença ou acidente, com necessidade de tratamento e reestabelecimento das capacidades e/ou cura. Mas com os movimentos de reivindicação de direitos das pessoas deficientes, ocorreu o surgimento de um novo modelo, o modelo social (ou biopsicossocial) da deficiência. Nele, as pessoas deficientes passaram a ser vistas como indivíduos com direitos, autonomia, poder de escolha e apoio social. O modelo social foca nas interações entre a sociedade e a pessoa com limitações funcionais, com relação às barreiras ou elementos provedores de acessibilidade encontrados pelo grupo (MAIOR, 2015).

Essa mudança do modelo biomédico para o social impactou diretamente as classificações de deficiência. Em 2001, a Organização Mundial da Saúde (OMS) substituiu a Classificação Internacional de Doenças (CID), que avaliava apenas o aspecto biológico, pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que considerava também as restrições na participação social e as limitações nas atividades básicas e instrumentais (MAIOR, 2015). A avaliação da deficiência segundo o modelo biopsicossocial foi assegurada pela Lei nº 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência – (BRASIL, 2015), que considerou os impedimentos nas funções e estrutura do corpo, a restrição de participação, a limitação no desempenho de atividades e os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais.

Quanto à classificação das deficiências, de forma internacional, a divisão mais utilizada classifica as deficiências em três grandes grupos: física, sensorial (auditiva e visual) e intelectual. Entretanto, cada país pode incluir outros grupos ou subgrupos. No Brasil, de acordo com o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), as deficiências são agrupadas em:

- Deficiência física: é a alteração total ou parcial de um ou mais segmentos do corpo, de forma que a função física seja afetada. Inclui a paraplegia, tetraplegia, amputações, ausência de membros, paralisia cerebral, nanismo, ostomia, entre outros;
- Deficiência auditiva: é a perda auditiva bilateral, seja ela parcial ou total, de 41 decibéis ou mais;
- Deficiência visual: se enquadram os casos de cegueira (acuidade visual menor que 0,05 no melhor olho e com a melhor correção óptica), baixa visão (acuidade

visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho e com a melhor correção óptica), quando a soma da medida de campo visual nos dois olhos for igual ou menor que 60° ou quando houver a junção de duas ou mais das situações anteriores;

- Deficiência mental: quando o funcionamento intelectual é inferior à média de forma significativa, se manifestando antes dos 18 anos e ocorrendo limitação em duas ou mais das seguintes áreas: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho;
- Deficiência múltipla: é a agregação de duas ou mais deficiências.

A diversidade existente dentro deste grupo social é uma das características mais particulares, o diferenciando de outros grupos com necessidades compartilhadas mais homogêneas (MAIOR, 2015).

### 3.2.2 Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)

Até o fim da década de 1960 o autismo era classificado como psicose infantil, criando um estigma tanto para a criança quanto para a família. Foi então que ao final dessa década, derivado dos trabalhos de Michael Llewellyn Rutter (1933 – 1987) e Donald Jay Cohen (1940 – 2001), o conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) surgiu, propiciando o entendimento não só do autismo como de outras manifestações de transtornos do desenvolvimento (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010).

Conforme apresenta Belisário Filho e Cunha (2010) o termo atualmente é usado para se referir a transtornos que afetam qualitativamente as funções do desenvolvimento do indivíduo. Fazem parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010; BRASIL, 2016b):

- Autismo: é um grupo de transtornos que provocam prejuízos na interação social, na comunicação e nos comportamentos do indivíduo, que pode apresentar comportamentos restritivos, repetitivos e estereotipados. Começa a se manifestar antes dos três anos de idade;
- Síndrome de Asperger: provoca dificuldades sociais e semânticas, mas o indivíduo não apresenta prejuízos nas habilidades verbais como no autismo. As dificuldades sociais decorrem da demonstração de pouca empatia, do

comportamento excêntrico, da dificuldade em lidar com mudanças e dos interesses peculiares;

- Síndrome de Rett: as primeiras manifestações desse transtorno já ocorrem nos primeiros 6 a 12 meses de vida. Caracteriza-se principalmente pelo desenvolvimento normal da criança nos primeiros meses de vida e, após esse período, surgimento de diversos déficits específicos. Também ocorre perda das habilidades voluntárias das mãos e diminuição no interesse social;
- Transtorno Desintegrativo da Infância: também conhecido como Síndrome de Heller, demência infantil ou psicose desintegrativa. Está relacionado a uma desordem mental em que o indivíduo tem dificuldade na percepção da realidade e nos relacionamentos interpessoais, além de poder apresentar problemas na compreensão de gestos e repetição de palavras ou frases;
- Transtorno Invasivo de Desenvolvimento sem outra especificação: esse diagnóstico é utilizado quando ocorre prejuízo no desenvolvimento social, mas as possibilidades de outros transtornos do desenvolvimento são excluídas. Geralmente são indivíduos com atraso no desenvolvimento em várias áreas como socialização, comunicação e relações interpessoais.

É importante salientar que não existe uma forma única de apresentação clínica de autismo ou de Síndrome de Asperger. Embora sempre seja apresentada uma desadaptação nos processos de sociabilidade, ocorrem variações nos desenhos das redes do cérebro social, conjunto de regiões do cérebro relacionado às atividades sociais (BRASIL, 2016b).

Outro ponto importante são os delineamentos quanto ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir de 2014, com a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), ocorreram mudanças na classificação de alguns dos transtornos, devido ao entendimento de que não são desordens separadas, mas um transtorno único e contínuo. Assim, o Transtorno do Espectro Autista passou a englobar o autismo infantil precoce, o autismo infantil, o autismo de Kanner, o autismo de alto funcionamento, o autismo atípico, o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, o transtorno desintegrativo da infância e a Síndrome de Asperger (BRASIL, 2016b).

Apesar de ser comum o equívoco, pessoas com algum Transtorno Global do Desenvolvimento não necessariamente possuem algum tipo de deficiência intelectual.

No entanto, as pessoas com TGD são consideradas pessoas deficientes, seja pela lei, no caso do Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/12), ou por decisões judiciais.

### 3.2.3 As altas habilidades/superdotação

A Resolução CNE/CBE Nº 2 de 11 de fevereiro de 2001 (BRASIL, 2001), que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo 5º, item III, declara que os alunos com superdotação (ou altas habilidades) são aqueles que apresentam “grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes”. São alunos que apresentam, de forma isolada ou combinada, um potencial elevado em alguma das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Além disso, esses alunos também demonstram grande criatividade e disposição para aprender e realizar tarefas que estejam relacionadas com as suas áreas de interesse (BRASIL, 2008).

Embora a superdotação seja tida mais como uma habilidade do que como um impedimento, os alunos com altas habilidades/superdotação necessitam de atendimento educacional especializado e precisam que o ambiente de ensino seja moldado para superar seus desafios de aprendizagem. Assim, esses alunos também são considerados público-alvo da educação especial.

## 3.3 A educação inclusiva no Brasil

O atendimento às pessoas deficientes no Brasil se iniciou na época do Império (1822 – 1889), período em que foram criadas no Rio de Janeiro duas instituições importantes: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atualmente intitulado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Apenas no século XX foram criadas outras instituições de atendimento especializado à pessoa deficiente, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (BRASIL, 2008).

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (lei nº 4.024/61), em 1961, o direito das pessoas deficientes à educação passa a ser amparado legalmente. Entretanto, alguns anos após, em 1971, a lei é alterada garantindo tratamento especial aos alunos deficientes, o que acaba

por reforçar o encaminhamento de estudantes para as escolas especiais, não incluindo a sua participação no sistema geral de ensino (BRASIL, 2008).

Até 1996, ano de publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o que prevalecia eram políticas especiais para definir a educação de alunos deficientes. Quanto aos transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, embora os alunos frequentassem o ensino regular, não havia nenhum atendimento especializado que moldasse o ambiente de ensino às singularidades desses alunos (BRASIL, 2008).

A partir da publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a educação especial passa a ser definida, de acordo com o artigo 58, como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Ainda no mesmo artigo, parágrafo primeiro, a lei aponta serem necessários “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial” (BRASIL, 1996).

Três anos depois, em 1999, a Convenção da Guatemala (Decreto nº 3.956/2001), promulgada no Brasil, acaba causando impactos importantes na educação ao definir como discriminação contra a pessoa deficiente toda a diferenciação ou exclusão que impeça ou anule os direitos humanos ou liberdades fundamentais (BRASIL, 2008).

Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência determina que os países signatários, incluindo o Brasil, devem garantir a educação inclusiva em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2008).

A inclusão é definida pelo dicionário Michaelis Online (INCLUSÃO, 2021) como o “ato ou efeito de incluir(-se); introdução de [...] um indivíduo em um grupo”. Nesse sentido, a educação inclusiva é uma concepção contemporânea de ensino que busca o direito de todos à educação, a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças. Assim, a educação inclusiva é uma modalidade de educação que vem não só para disponibilizar educação especial na rede regular de ensino, mas para transformar as práticas e políticas pedagógicas para que as diferenças sejam respeitadas no ambiente escolar.



Vale observar que a educação inclusiva apesar de tratar também da educação especial, não se resume apenas a ela, compreendendo também outras minorias além das pessoas deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (UTFPR, 2020). No entanto, no que diz respeito ao presente trabalho, quando houver referência à educação inclusiva, estarão sendo levadas em conta especialmente as questões relativas à educação especial.

Como consequência das políticas inclusivas adotadas na educação básica, percebeu-se um aumento significativo do acesso das pessoas deficientes ao ensino superior, impulsionado também pela Lei nº 13.409/16, que alterou a lei de cotas para incluir as pessoas deficientes. Esse aumento pode ser constatado por meio do Censo da Educação Superior de 2019, que mostrou um crescimento de 136% no número de matrículas entre os anos de 2009 e 2019, conforme exibido na figura 1 (BRASIL, 2020).

Tabela 1 – Número de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial em cursos de graduação entre os anos 2009 e 2019

Ano	Número de Matrículas de Alunos Público-alvo da Educação Especial em Cursos de Graduação
2009	20.530
2010	19.869
2011	22.455
2012	26.663
2013	29.221
2014	33.475
2015	37.986
2016	35.891
2017	38.272
2018	43.633
2019	48.520

FONTE: Autoria própria. Adaptado de Brasil, 2020.

### **3.4 Lei 13.146/15 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**

No ano de 2000, foi apresentado o Projeto de Lei que posteriormente daria origem à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. O projeto foi

apresentado pelo senador Paulo Paim, que pretendia mudar o cenário de inacessibilidade e exclusão no qual as pessoas deficientes estavam incluídas. Apesar de o projeto ter sido apresentado no início dos anos 2000, apenas em 2015, mais especificamente no dia 06 de julho, a lei foi sancionada pela presidente Dilma Rousseff (KOYAMA, 2017).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/15, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, entrou em vigor em 02 de janeiro de 2016 e passou a amparar o público alvo nas mais diversas áreas, incluindo saúde, turismo, lazer e educação, sendo considerada por muitos historiadores e estudiosos da área um grande avanço em relação à proteção da dignidade dessas pessoas (KOYAMA, 2017).

No que diz respeito aos direitos da pessoa deficiente em relação à educação, o artigo 27 da Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 diz que:

[...] a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Em concordância com o artigo 27, o artigo 28 da mesma Lei versa que é direito da pessoa deficiente o “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). Além disso, o referido artigo também trata do “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015).

### **3.5 Lei 12.711/12 – Lei de cotas**

O primeiro país a adotar um sistema de cotas foi a Índia, na década de 1930, buscando integrar as castas tradicionalmente excluídas no país, não só no sistema educativo, como também nos cargos políticos e na administração pública. Em 1949, o sistema de cotas já estava presente na Constituição desse país e as cotas passaram

a ser obrigatórias em todos os serviços públicos. A iniciativa indiana se espalhou pelo mundo e influenciou outros países a adotarem o sistema de cotas. No Ocidente, os Estados Unidos mudaram o sistema de seleção de estudantes nas universidades, implantando o sistema de cotas, na década de 1970, época de grande repercussão do movimento dos direitos civis dos negros. Mas, diferente da Índia, nos Estados Unidos não existia uma lei nacional que obrigava as universidades a reservarem bolsas para estudantes negros (CAETANO, c2021; PORFÍRIO, c2021).

No Brasil, a primeira instituição pública a adotar o sistema de cotas foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2003. Já a primeira instituição federal a utilizar as cotas foi a Universidade de Brasília (UnB), em 2004. Aberto o precedente, várias outras instituições passaram a adotar um sistema de ações afirmativas, mas sem unificação, com cada uma utilizando critérios próprios. Nesse contexto, iniciaram-se as discussões sobre a possível criação de uma lei federal de cotas, que culminou com a criação da Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 (CAETANO, c2021).

A Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 passou a determinar sobre o ingresso nas universidades federais e instituições federais que ofertem ensino técnico de nível médio. O artigo 1º da referida Lei dispõe sobre a oferta de vagas, determinando que no mínimo 50% das vagas dos cursos de graduação sejam destinadas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas. Seguindo essa linha, em sua redação original, a Lei nº 12.711/12 apresentava no artigo 3º que:

[...] em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012).

Na época de sua promulgação, a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/12) não beneficiava ainda as pessoas deficientes, mas após a sua implantação, o Ministério Público Federal passou a pressionar o Ministério da Educação pela alteração da Lei de forma a contemplar também esse grupo social (REIS, 2018).

Foi nesse contexto que em 28 de dezembro de 2016, foi promulgada a Lei nº 13.409, que alterou a Lei nº 12.711/12. A nova Lei passou a contemplar, além dos

pretos, pardos e indígenas, as pessoas deficientes também, de modo a trazer mais igualdade a esse público. A partir da publicação da Lei nº 13.409/16, a Lei de Cotas passou a vigorar com novo texto, trazendo no artigo 3º que:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o 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 censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2016a).

Todavia, sabe-se que essa implementação não ocorreu de forma imediata e homogênea em todas as instituições de ensino superior do país, justificando assim a importância de levantamentos junto às instituições específicas, como a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), uma universidade pública, com treze *campi* no Paraná (Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procópio, Curitiba, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Ponta Grossa, Pato Branco, Toledo e Santa Helena) e mais de trinta e um mil alunos matriculados nos cursos de graduação.

#### **4 MATERIAIS E MÉTODOS**

A pesquisa realizada tratou-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, ou seja, que não se utilizou de métodos estatísticos na análise dos dados obtidos (GODOY, 1995). A pesquisa foi feita principalmente a partir da análise de documentos considerados oficiais, ou seja, leis, decretos, estatutos, normativas, regulamentos e documentos institucionais.

Utilizou-se os pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Conteúdo, que segundo Moraes (1999), é uma metodologia de pesquisa utilizada na descrição e interpretação de conteúdos contidos em documentos e textos. Os materiais analisados chegam ao pesquisador de forma bruta e cabe a ele processá-los de forma a facilitar a compreensão e interpretação das informações.

Nesta pesquisa foram utilizados principalmente os seguintes documentos: Regimento Geral e dos *campi* da UTFPR, Planejamento Estratégico e Tático para o Programa TECNEP, Relatório da Comissão Central de Acessibilidade e Inclusão (2018-2021) e Plano de Desenvolvimento Institucional da UTFPR (PDI 2018-2022).

Em relação à Análise de Conteúdo, foram utilizadas as cinco etapas descritas por Moraes (1999):

- Preparação das informações: os documentos a serem analisados devem ser preparados, identificando quais deles realmente são pertinentes de acordo com os objetivos da pesquisa;
- Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades: deve-se reler cuidadosamente os documentos, separando os trechos que são considerados pelo pesquisador como relevantes para sua pesquisa e os reescrevendo em um documento a parte;
- Categorização ou classificação das unidades em categorias: os trechos separados como relevantes devem ser agora agrupados em categorias comuns entre eles;
- Descrição: inicia-se a escrita de uma síntese que expresse os resultados obtidos durante a análise documental;
- Interpretação: os dados são interpretados pelo autor, podendo essa interpretação ser explicitada na própria forma como a teoria está construída.

Dessa forma, após a seleção dos documentos que fariam parte do *corpus* da pesquisa, foi realizada a leitura e classificação em quatro categorias de análise, descrição e interpretação, sendo elas: 1) Ações da UTFPR em relação ao público-alvo da educação especial; 2) Transição entre NAPNE e NAI; 3) O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UTFPR; 4) Comparação com outras universidades públicas brasileiras. Considerando a quantidade de informações e favorecimento da descrição e interpretação, algumas categorias de análise foram subcategorizadas, conforme permitido pela Análise de Conteúdo (MORAES, 1999).

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atendendo à Lei de Cotas (lei nº 12.711/12), a UTFPR reserva parte de suas vagas para as pessoas deficientes desde o segundo semestre de 2017, pela publicação do Edital 011/2017. Atualmente, segundo o Relatório da Comissão Central de Acessibilidade e Inclusão – NAI, nos 13 *campi* da UTFPR estão matriculados um total de 225 alunos que possuem algum tipo de deficiência (UTFPR, 2020).

Como forma de ingresso, a universidade oferta seis categorias de cotas, sendo duas (L9 e L13) reservadas para os estudantes deficientes. Na categoria L9 se enquadram os alunos deficientes que possuam renda bruta familiar *per capita* igual ou menor que 1,5 salário mínimo e que cursaram o ensino médio totalmente em escola pública. Já a categoria L13 engloba os alunos deficientes que cursaram o ensino médio totalmente em escola pública, independentemente da renda familiar bruta (UTFPR, 2021). O processo de ingresso dos alunos deficientes é coordenado atualmente pela Comissão de Análise de Cotas das Pessoa Com Deficiência (PCD), formada por uma comissão central e subcomissões em cada *campi* (UTFPR, 2020).

De acordo com o Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Graduação, em seu artigo 51, no que diz respeito à UTFPR, o público-alvo da educação especial são os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e transtornos funcionais específicos. Ainda, os alunos que possuem condições específicas de saúde também poderão ser contemplados pela educação especial (UTFPR, 2020).

Para tratar das questões referentes à educação inclusiva, a universidade conta internamente com alguns setores que foram designados para essas atividades pela publicação do Regimento Geral da UTFPR. Ao Departamento de Educação (DEPED) e à sua Divisão de Assistência Estudantil (DIASE) compete a responsabilidade de “propor diretrizes e coordenar as ações de educação inclusiva” (UTFPR, 2018, p. 56). Tanto o DEPED quanto a DIASE estão subordinados à Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD), órgão superior da Reitoria que responde pela execução das atividades de ensino das graduações e educação profissional (UTFPR, 2017).

O DEPED se estrutura em dois núcleos, sendo um deles o Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Apoio Estudantil (NUAPE), que tem entre as suas obrigações o desenvolvimento de ações que busquem a permanência dos

discentes e o gerenciamento das ações referentes à educação inclusiva que são executadas pelo DEPED (UTFPR, 2017; UTFPR, 2018).

### **5.1 Ações da UTFPR em relação ao público-alvo da educação especial**

No que diz respeito às ações da instituição referentes à garantia de acessibilidade e inclusão das pessoas deficientes, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional da UTFPR (UTFPR, 2017), desde 2006 a universidade participa dos editais do Programa de Acessibilidade na Educação Superior coordenado pelo MEC. O Programa Incluir, como também é conhecido, tem como objetivo apresentar práticas que auxiliem no acesso pleno das pessoas deficientes às Instituições Federais de Ensino (IFE), como por exemplo, auxílio na aquisição de recursos de tecnologia assistiva, materiais pedagógicos acessíveis, mobiliários, entre outros (BRASIL, 2013b).

Além disso, a UTFPR também se preocupa com os espaços físicos que possam se apresentar como uma dificuldade a essas pessoas. Assim, a instituição “tem trabalhado continuamente para eliminar as barreiras arquitetônicas em todos os câmpus, bem como adequar os banheiros, reservar vagas especiais nos estacionamentos e dotar a infraestrutura interna de medidas que promovam a acessibilidade” das pessoas deficientes (UTFPR, 2017, p. 127).

Outra ação importante no contexto de atendimento dos alunos público-alvo da educação especial, foi a criação do Programa TECNEP (Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais) que se direciona ao atendimento das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEEs) nas áreas do ensino, pesquisa e extensão. Além de atuar junto aos alunos da universidade, o TECNEP também atende egressos, servidores e pessoas da comunidade (UTFPR, s.d.).

Segundo o planejamento estratégico e tático do TECNEP (UTFPR, s.d., p. 2), a missão do programa é:

Articular pessoas e instituições e desenvolver ações de implantação e implementação do Programa TECNEP [...] envolvendo docentes, discentes, servidores técnico-administrativos e a comunidade, implantando a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade e, principalmente, promovendo a quebra das barreiras

arquitetônicas, educacionais e atitudinais na Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Entre as principais ações do TECNEP estão a de disseminar a inclusão na universidade, contribuir com as políticas de inclusão de PNEEs, fazer a articulação entre os setores para garantir a realização de ações que visem a acessibilidade e inclusão, além de dar assistência aos projetos inclusivos da UTFPR (UTFPR, s.d.).

O TECNEP possui coordenações à nível local, estadual e nacional. Em nível nacional, o programa é gerenciado pelo Núcleo Gestor Central que possui ligação com o Ministério da Educação (MEC) e com a Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante (SETEC). Já em nível estadual, a coordenação das atividades ocorre por meio do Núcleo Gestor Estadual na UTFPR. Passando para o nível local, cada *campus* da UTFPR costumava administrar as ações do TECNEP por meio dos Núcleos de Atendimento aos PNEEs, também conhecidos como NAPNEs. Com a extinção dos NAPNEs e criação dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAI), atualmente essa atuação cabe aos NAIs (UTFPR, s.d.).

Algo importante a se notar é que de acordo com o planejamento estratégico e tático do Programa TECNEP na UTFPR (UTFPR, s.d., p. 1), um dos objetivos do programa é “implementar ações de inclusão de PNEEs (visuais, auditivos, físicos, mentais e superdotados)”, mas o documento não deixa claro se os transtornos globais do desenvolvimento, incluindo o Transtorno do Espectro Autista, estariam incluídos nessa classificação, apenas dando a entender que estariam classificados como uma necessidade educacional especial do tipo mental.

Atualmente, a permanência do público-alvo da educação especial na UTFPR é fomentada com recursos financeiros próprios, por meio do Fundo de Apoio PCD e do Programa Incluir, e coordenada pela Comissão Central de Acessibilidade e Inclusão, presidida pela Assessoria para Assuntos Estudantis (ASSAE). A Comissão Central de Acessibilidade e Inclusão é responsável por coordenar as atuações do NAIs locais (UTFPR, 2020).

## **5.2 Transição entre NAPNE e NAI**

O Núcleo de Atendimento de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) foi implementado em 2006 como uma das ações do TECNEP,



a partir da sistematização das ações inclusivas na UTFPR. Cada *campus* instituiu seu Núcleo a fim de garantir acessibilidade para os alunos público-alvo da educação especial, promover o respeito à diversidade e eliminar as barreiras, com a intenção de permitir que esses alunos tivessem sucesso em sua formação profissional (UTFPR, 2020).

Os NAPNEs passaram a existir como comissões locais, compostas principalmente por servidores que atuavam nos Departamentos de Educação (DEPED) e nos Núcleos de Acompanhamento Psicopedagógico e Apoio Estudantil (NUAPE), uma vez que, como visto, compete a esses setores a coordenação de ações inclusivas na instituição (UTFPR, 2020).

No início de 2018, após a promulgação da Lei nº 13.409/2016, que ampliou a reserva de vagas para incluir as pessoas deficientes, e da publicação por parte da UTFPR do edital 011/2017, que implementou as cotas para pessoas deficientes na universidade, criou-se a Comissão de Avaliação da Acessibilidade e Permanência Estudantil para Pessoas com Deficiência com o intuito de aprimorar o processo de ingresso e permanência desses alunos na UTFPR. A Comissão então iniciou as discussões para tratar da permanência dos alunos deficientes na universidade e revisão da organização e funções do NAPNE. Foram criados quatro grupos de trabalho distintos, entre os quais havia um específico para a reestruturação da área de atendimento aos PNEEs, incluindo NAPNE e NUAPE (UTFPR, 2020).

Os trabalhos e discussões da Comissão de Avaliação da Acessibilidade e Permanência Estudantil para Pessoas com Deficiência resultaram na instituição dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAI) nos *campi* da universidade por meio da Instrução Normativa 2 – PROGRAD/ASSAE de 04/07/2019. Assim, o NAI foi implementado a partir da necessidade de haver uma estrutura que pudesse acompanhar o ingresso, permanência e participação dos alunos e servidores deficientes. Além disso, também havia sido identificada a necessidade de institucionalizar as ações inclusivas e de acessibilidade nos *campi*, já que os NAPNEs existiam apenas como comissões locais e não estavam registrados regimentalmente (UTFPR, 2020).

### **5.3 O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UTFPR**

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) possui ligação com o NUAPE, órgão responsável pelo acolhimento, orientação e acompanhamento das pessoas público-alvo da educação especial na UTFPR, elaborando e apoiando ações inclusivas de acordo com as demandas de cada *campus* (UTFPR, 2020).

O NAI foi instituído como um núcleo, porém na prática funciona como uma comissão permanente, já que não possui estrutura própria na universidade e não está regimentado. O Núcleo aproveita os espaços, servidores e recursos materiais de outros setores da instituição, como DEPED, NUAPE e NUENS (Núcleo de Ensino), inclusive sendo coordenado por servidores que atuam nesses setores. Isso se mostra importante na entrega das demandas dos NAIs para as diretorias dos servidores que atuam no Núcleo, assim como na obtenção de possíveis soluções de problemas que pode ser originada pela combinação desses setores (UTFPR, 2020).

### 5.3.1 Ações do NAI

Os NAIs atuam na promoção da Acessibilidade Pedagógica, uma vez que a permanência dos alunos público-alvo da educação especial requer a intervenção do Núcleo em questões que vão além da mediação pedagógica junto a docentes e coordenadores de curso. Essa Acessibilidade Pedagógica engloba diferentes atividades, como:

- i. Elaboração e acompanhamento dos Planos Educacionais Individualizados – auxiliando as coordenações de curso nos encaminhamentos necessários.
- ii. Atendimento aos alunos, familiares, docentes e coordenadores de curso.
- iii. Análise de relatórios e elaboração de documentos oficiais, inclusive, em resposta ao Ministério Público.
- iv. Apoio na gestão de contratos de serviços de profissionais especializados e de Recursos de acessibilidade.
- v. Orientação/ acessibilização de materiais pedagógicos (presencial e digital).
- vi. Coordenação do processo de seleção e supervisão de alunos discentes apoiadores.
- vii. Sensibilização de alunos e professores, em geral (UTFPR, 2020, p. 7).

Além dessas ações, para a garantia de permanência desses alunos também são considerados pelos NAIs outros aspectos, como por exemplo:

- eliminação de barreiras arquitetônicas e físicas com a adequação de projetos de infraestrutura, adequação de espaços didáticos, realização de processos licitatórios, contratação de profissionais/serviços, compra de tecnologia assistiva e treinamento para o uso dos equipamentos;
- eliminação de barreiras comunicacionais e informacionais pela execução de ações que permitam o acesso a documentos, notícias, editais, sistemas e informações nos atendimentos setoriais, como por exemplo, adaptar e traduzir informações oficiais da instituição;
- acessibilidade nas atividades curriculares e extracurriculares pelo acompanhamento de alunos deficientes em visitas técnicas e estágios e apoio de professores na criação de tecnologias assistivas;
- formação docente inicial e continuada de modo que os alunos das licenciaturas na UTFPR sejam formados para a educação especial e inclusiva e que os professores da instituição tenham formação continuada nesse assunto;
- garantia de acessibilidade em eventos pela orientação das comissões permanentes e setores da instituição;
- promoção de uma cultura inclusiva que vai além da sensibilização, incluindo também parcerias com outras instituições e com a comunidade externa, de modo a envolver as pessoas deficientes dessas esferas em ações multidisciplinares (UTFPR, 2020).

A transversalidade das ações do NAI permite que a participação plena, com segurança e em igualdade de condições do público-alvo da educação especial seja garantida não apenas no ambiente educacional, mas em outras áreas da vida acadêmica e profissional dos estudantes.

### 5.3.2 Limites e dificuldades do NAI

Por meio da análise do Relatório da Comissão Central de Acessibilidade e Inclusão (UTFPR, 2020), apresentado à reitoria em 2020, alguns limites referentes à atuação dos NAIs nos *campi* foram identificados. O primeiro deles diz respeito à falta de um espaço físico que integre as atividades dos NAIs nos *campi*. Além disso, os

servidores ligados ao NAI também atuam em outros setores da instituição, como NUAPE e DEPED, criando uma sobrecarga de trabalho nos membros da equipe que dificulta a participação efetiva.

Outro ponto a ser considerado é a dificuldade para contratação de profissionais especializados e para conceder bolsas a discentes de apoio, assim como a falta de um regimento que defina as competências do NAI (UTFPR, 2020).

Mas um dos problemas mais graves, que dificulta o planejamento e execução de ações por parte dos NAIs, é a falta de um orçamento ou plano orçamentário específico. Embora a instituição receba recursos federais, por meio do Programa Incluir, e também destine recursos próprios, os NAIs não possuem normatização que defina a utilização desses recursos para as especificidades existentes em cada *campus* (UTFPR, 2020).

De acordo com o mesmo relatório, frente a todas as tarefas e esferas de atuação do NAI, o que se encontra na prática, infelizmente, ainda é a impossibilidade de atendimento de algumas demandas específicas a tempo de permitir a participação plena do estudante, o que acaba o desmotivando e por vezes levando ao abandono, cancelamento e evasão (UTFPR, 2020).

Outro limite do Núcleo é a dificuldade de diferenciação da atuação do NAI para as atuações do NUAPE e DEPED, uma vez que o NAI não está regimentado. Além disso, a UTFPR não possui um programa de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que esteja regulamentado, o que resulta em cada NAI possuindo procedimentos próprios (UTFPR, 2020).

#### **5.4 Comparação com outras universidades públicas brasileiras**

No que diz respeito à acessibilidade e inclusão de alunos público-alvo da educação especial, quando comparada a UTFPR com outras Instituições de Ensino Superior (IES) públicas brasileiras, o ponto que mais chama a atenção é a falta de uma Política Institucional de Acessibilidade e Inclusão. Enquanto outras universidades, como a UFPR, possuem políticas específicas nessa área, na UTFPR esse assunto aparece apenas como tema transversal em alguns documentos institucionais (UTFPR, 2020).

Além disso, em outras IES possuem Núcleos de Acessibilidade regimentados e institucionalizados como secretarias, coordenadorias, superintendências, comitês e assessorias, diferente da UTFPR, cujo NAI está instituído apenas por Instrução Normativa e não regimentado (UTFPR, 2020).

Em relação às comissões de análise de ingresso dos alunos deficientes por cotas, apesar de a UTFPR possuir comissão central e subcomissões nos *campi*, as bancas de verificação e validação não são regulamentadas. Em outras IES se verifica a utilização de bancas de verificação e não apenas análise documental (UTFPR, 2020).

Quanto à acessibilidade arquitetônica, enquanto em algumas universidades existem grupos de trabalho especiais para esse assunto, na UTFPR ainda falta um melhor delineamento do papel do NAI frente a essas questões, além da necessidade de priorização de recursos para as obras e adequações arquitetônicas exigidas (UTFPR, 2020).

Acerca dos serviços de profissionais especializados nas IES, todos os *campi* da UTFPR, exceto Toledo, possuem ao menos um Tradutor e Intérprete de Libras concursado, mas a instituição ainda carece da contratação de outros profissionais especializados. Em outras universidades se percebe um quadro mais amplo de profissionais (por exemplo, revisores de Braille, cuidadores e letores), terceirizados ou concursados, além de treinamento e acompanhamento de bolsistas de apoio e tutorias (UTFPR, 2020).

Outro ponto importante de comparação entre as instituições é a adaptação de materiais pedagógicos, que por vezes precisam ser digitalizados em PDF, confeccionados em material tátil, traduzidos em Libras, entre outras adaptações. Enquanto outras IES contam com laboratórios de acessibilidade e centros tecnológicos, a UTFPR conta apenas com alguns bolsistas e servidores para fazer essas adaptações, às vezes ficando a cargo do NAI as orientações aos docentes e/ou comunidade acadêmica.

Por fim, a respeito da acessibilidade relacionada aos veículos de comunicações oficiais e aos documentos institucionais, o que se percebe é que no geral, editais, pronunciamentos, tutorias em vídeo, entre outros, não são acessíveis, ou seja, não possuem por exemplo, descrição de imagens e janela de Libras. No entanto, outras universidades públicas, como a UFSCAR (Universidade Federal de

São Carlos), possuem editais de seleção para ingresso, de auxílio financeiro e de programas com bolsa acessíveis.

## 6 CONCLUSÕES

Um dos maiores desafios em relação à escrita desse trabalho esteve atrelado à falta de documentação institucional própria do assunto, assim como a dificuldade em se ter acesso a esses documentos. Além disso, a maioria dos trabalhos na área da educação especial se trata de pesquisas no âmbito da educação básica, se tornando difícil encontrar trabalhos sobre o tema que tratem da educação no ensino superior.

Assim, a partir dos documentos analisados e dos resultados discutidos, podemos destacar alguns pontos positivos e negativos em relação às ações referentes à educação especial na UTFPR. Um dos pontos positivos é a articulação de diversos setores dentro da universidade para propor e coordenar ações inclusivas na instituição, de modo que vários profissionais diferentes sejam acionados nesta tarefa. Além disso, a criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão permite que os trabalhos relacionados à educação inclusiva sejam sistematizados dentro de cada *campus* e também de forma geral na instituição.

Quanto aos pontos negativos, podemos citar, além da ausência de uma política de acessibilidade e inclusão, a falta de regulamentação dos NAIs. Entretanto, este ano foi assinada pelo atual reitor, Marcos Schiefler Filho, uma portaria para compor a comissão que atuará na escrita do regulamento que vai instituir o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão nos 13 *campi* da universidade, finalmente regulamentando o trabalho do NAI.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados levantados, e levando em conta a comparação da UTFPR com outras universidades públicas, percebe-se que apesar de a instituição depender esforços para o cumprimento da legislação vigente, assim como propor e

coordenar diversas atividades e ações direcionadas a garantir o ingresso e permanência dos estudantes dos quais se trata esta pesquisa, ainda se notam muitos limites de atuação e mudanças que precisam ser implementadas, por exemplo, a criação de uma política de acessibilidade e inclusão institucional e a criação de um plano orçamentário específico para o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.

Pesquisas relacionadas à educação especial vêm para trazer visibilidade ao assunto e expressar a importância das discussões acerca da inclusão de seu público-alvo no ambiente de ensino. De maneira especial, as pesquisas sobre educação especial no ensino superior se mostram muito importantes nesse contexto educacional, uma vez que ainda se encontram poucos trabalhos sobre o assunto.

Devido à falta de trabalhos na área e também considerando o período relativamente curto que foi disponibilizado para a escrita do presente trabalho, recomenda-se a pesquisa e escrita de trabalhos futuros tendo como objeto de estudo o tema proposto nesta monografia.

## REFERÊNCIAS

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: <[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43219/1/2010\\_liv\\_jfbelisariofilho.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43219/1/2010_liv_jfbelisariofilho.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, p. 7-19, 1995. Disponível em: <[http://www.alex.pro.br/aspectos\\_hist.pdf](http://www.alex.pro.br/aspectos_hist.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 dez. 2004. Seção 1, p. 5-10. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 169, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1-2. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 21 de mar. 2021.



BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 127, 07 jul. 2015. Seção 1, p. 2-11. 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: 21 de mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2016a. Seção 1, p. 3. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm)>. Acesso em: 21 de mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/A\\_presentacao\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/A_presentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf)>. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Superior. **Documento Orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília, 2013b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1329](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1329)>

2-doc-ori-progincl&category\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N° 2 de 11 de fevereiro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_b.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação do Paraná. Departamento de Educação Especial. Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais. **Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD: Procedimentos e Encaminhamentos**. Curitiba, 2016b. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed\\_especial/tgd\\_unid2.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/tgd_unid2.pdf)>. Acesso em: 05 out. 2021.

CAETANO, E. História do sistema de cotas no Brasil. Super Vestibular, **Mundo Educação**, c2021. Disponível em: <<https://vestibular.mundoeducacao.uol.com.br/cotas/historia-sistema-cotas-no-brasil.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

GARCIA, V. G. As pessoas com deficiência na história do mundo. **Bengala Legal**, 2011. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar/abr, 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

INCLUSÃO. In: Michaelis, Dicionário Online de Português. Editora Melhoramentos, 2021. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inclus%C3%A3o/>>. Acesso em: 06 out. 2021.

KOYAMA, D. F. **Os reflexos da Lei 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência – no sistema jurídico brasileiro**. 2017. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Superior de Direito), Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://www.camarainclusao.com.br/artigos/os-reflexos-da-lei-13-1462015-estatuto-da-pessoa-com-deficiencia-no-sistema-juridico-brasileiro/>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

MAIOR, IZABEL. **História, conceito e tipos de deficiência**. Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto1.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2021.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <[http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html#\\_ftn1](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html#_ftn1)>. Acesso em: 30 set. 2021.

PORFÍRIO, F. Cotas raciais. **Brasil Escola**, c2021. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/sistema-cotas-racial.htm>. Acesso em: 14 abr. 2021.

REIS, D. Cotas para deficientes nas universidades: entenda como funciona. **Via Carreira**, 2018. Disponível em: <<https://viacarreira.com/cotas-para-deficientes-nas-universidades/>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Lei de criação, estatutos e regimentos**. Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2018.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. **Relatório da Comissão Central de Acessibilidade e Inclusão (2018-2021)**. Curitiba, 2020.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Planejamento estratégico e tático para o programa TECNEP na UTFPR**. Curitiba, s.d.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Plano de Desenvolvimento Institucional da UTFPR (PDI 2018-2022)**. Curitiba, 2017.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional. Departamento de Processos Seletivos. **Processo Seletivo SiSU/MEC – 2021/1**. Curitiba, 2021.