



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

WANDERSON LAGO VAZ

**DIREITO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR**

Presidente Prudente- SP
2025



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

WANDERSON LAGO VAZ

**DIREITO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR**

Tese apresentada à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação. Orientadora: Prof.^a Dr^a Elsa Midori Shimazaki

Presidente Prudente- SP
2025

Catálogo Internacional de Publicação (CIP)

371.92 Vaz, Wanderson Lago.
V393d Direito dos estudantes da educação especial e da educação inclusiva no ensino superior. / Wanderson Lago Vaz. – Presidente Prudente, 2025.
180 f.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2025.

Bibliografia.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elsa Midori Shimazaki.

1. Ensino superior. 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva. Título.

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA – UNOESTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE TESE

Aos dez dias, do mês de abril, ano de dois mil e vinte e cinco, às oito horas e trinta minutos, na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, **WANDERSON LAGO VAZ**, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de Concentração: “Educação”, submeteu-se à Defesa da Tese intitulada: **“DIREITO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR”**, perante a Banca Examinadora composta pelos professores doutores: Elsa Midori Shimazaki (orientadora) – Unoeste/Universidade do Oeste Paulista, Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi (membro interno) - Unoeste/Universidade do Oeste Paulista, Monica Fürkötter (membro interno) – Unoeste/Universidade do Oeste Paulista, Sandra Saete Camargo da Silva (membro externo) – Universidade Estadual do Paraná e Albino Gabriel Turbay Junior (membro externo) – Universidade Estadual do Paraná. Encerrada a defesa, procedeu-se ao julgamento, cujo resultado foi:

Aprovado(a) Aprovado (a) com reformulações¹ Reprovado (a)

Central de Assinaturas Eletrônicas

Sobre o documento

Assunto: Documento eletrônico
Status do documento: Concluído
Data de criação do documento: 10/04/2025 11:31
Fuso horário: (UTC-03:00) Brasília
Número de assinaturas: 5
Solicitante: LUCIANA APARECIDA POLIDO BRAMBILLA (#6092863)

Signatários do documento

CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI (PROFESSOR)

utopico92@gmail.com
Recebido em 10/04/2025 11:31
Assinado em 10/04/2025 12:23
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 2804:18:907:bf29:640d:21ff:fer3:60ef
ID da assinatura: 4679599

ELSA MIDORI SHIMAZAKI (SIGNATÁRIO EXTERNO)

emshimazaki@uem.br
Recebido em 10/04/2025 11:31
Assinado em 11/04/2025 08:40
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 45.190.112.202
ID da assinatura: 4679598

MONICA FURKOTTER (PROFESSOR)

monicaf@unoeste.br
Recebido em 10/04/2025 11:31
Assinado em 10/04/2025 17:00
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 186.224.158.122
ID da assinatura: 4679600

ALBINO GABRIEL TURBAY JUNIOR (SIGNATÁRIO EXTERNO)

albino.turbay@unespar.edu.br
Recebido em 10/04/2025 11:31
Assinado em 10/04/2025 13:22
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 2804:360:40:9:45a9:4ec2:d4f5:3e13
ID da assinatura: 4679602

SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA (SIGNATÁRIO EXTERNO)

sandra.salette@unespar.edu.br
Recebido em 10/04/2025 11:31
Assinado em 10/04/2025 18:12
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 2804:30c:2863:c400:e553:505f:2915:720b
ID da assinatura: 4679601

URL do documento: <https://www.unoeste.br/ca/cf525e88>

Assinatura digital do documento: fced6cc49a35dd5beb6593886602266522e271f1ded9f72545df8c74639a67e8

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

Mantida pela Associação Prudentina de Educação e Cultura - A.P.E.C.

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que eu a concluísse.

Aos meus pais, que foram minha base e meu maior exemplo de dedicação, amor e perseverança. Obrigado por acreditarem em mim, pelas palavras de incentivo e por todo o apoio incondicional ao longo dessa jornada.

À minha família, que sempre esteve presente, oferecendo carinho, suporte e compreensão nos momentos mais desafiadores.

Aos meus amigos, que compartilharam comigo essa caminhada, seja nos momentos de alegria, nas longas noites de estudo ou nas dificuldades. A amizade e o apoio de vocês tornaram esse percurso mais leve e significativo.

Aos meus professores, principalmente à minha orientador, Professora Doutora Elsa Midori Shimazaki, cuja orientação, paciência e ensinamentos foram fundamentais para minha formação. Sou imensamente grato pela lição compartilhada, pelo incentivo ao pensamento crítico e pelo exemplo de dedicação à ciência e ao conhecimento.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa conquista, minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao fim dessa jornada, constato que este trabalho não é fruto apenas do meu esforço, mas também do apoio, incentivo e contribuição de muitas pessoas. A cada uma delas, expresso minha mais profunda gratidão.

A Deus, pela força, saúde e sabedoria para enfrentar os desafios e alcançar este objetivo.

Aos meus pais, pelo amor incondicional, pelo apoio inabalável e por terem sido meus maiores exemplos de dedicação, coragem e resiliência. Sem vocês, este sonho não teria se tornado realidade.

À minha família, por todo o carinho, compreensão e suporte ao longo desta trajetória. Obrigado por celebrarem comigo cada conquista e me confortarem nos momentos difíceis.

Aos meus amigos, que estiveram ao meu lado nos momentos de cansaço e incerteza, compartilhando palavras de incentivo, risadas e aprendizados. A amizade de vocês foi essencial para tornar esta jornada mais leve e significativa.

Aos meus professores e à minha orientadora, Elsa Midori Shimazaki, pela paciência, pelo conhecimento compartilhado e pela orientação fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. Seus ensinamentos e dedicação foram essenciais para minha formação acadêmica e pessoal.

Aos membros da banca examinadora, Albino, Cristiano, Monica e Sandra, expresso minha mais profunda gratidão e admiração pela honrosa presença e pelas valiosas contribuições de cada um de vocês na banca examinadora. A expertise, o rigor acadêmico e as reflexões enriquecedoras que trouxeram para este trabalho foram essenciais para o seu aprimoramento. Agradeço imensamente pela generosidade intelectual, pelas sugestões criteriosas e pelo compromisso com a excelência acadêmica, que certamente me inspiraram a crescer ainda mais como pesquisador. Suas observações não apenas fortaleceram esta tese, mas também ampliaram minha visão sobre o tema, proporcionando-me novos caminhos para futuras investigações. Foi uma honra contar com profissionais de tão elevado saber e dedicação, cuja trajetória acadêmica e científica me serve de inspiração. Meu sincero reconhecimento e respeito a cada um de vocês

Aos colegas do doutorado, pelo apoio, troca de experiências e pelos momentos de colaboração que enriqueceram minha trajetória acadêmica. A convivência e as discussões científicas foram fundamentais ao amadurecimento deste trabalho.

À Bibliotecária, Renata Maria Morais de Sá, agradeço pelo seu inestimável apoio ao longo desta jornada acadêmica. Sua dedicação, paciência e competência foram fundamentais à realização deste trabalho. A disponibilidade em orientar-me na busca por fontes, a precisão nas orientações sobre normas e referências e o cuidado em facilitar o acesso ao conhecimento fizeram toda a diferença na construção desta pesquisa. Seu compromisso com a organização e a difusão do saber acadêmico é um exemplo inspirador. Tenho imenso respeito e admiração pelo trabalho essencial que realiza, contribuindo não apenas para este estudo, mas para a formação e o crescimento de inúmeros pesquisadores.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta tese, seja com palavras de apoio, revisões, discussões ou simplesmente acreditando em mim, meu sincero e eterno agradecimento.

Finalizo, com a certeza de que esta conquista não é apenas minha, mas de todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta jornada. Muito obrigado!

O conhecimento não é uma cópia da realidade, mas sim o resultado da interação do sujeito com o mundo.

(Lev Semenovich Vygotsky)

RESUMO

Direito dos estudantes da educação especial e da educação inclusiva no ensino superior

A pesquisa intitulada “Direito dos Estudantes da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Ensino Superior” vincula-se à linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, Processos Formativos e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Mestrado e Doutorado, da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Campus de Presidente Prudente - SP. Embora a Educação Especial e a Educação Inclusiva no Ensino Superior sejam direito fundado no Art. 208, Inciso I, da Constituição Federal e existam normas jurídicas para sua garantia, observa-se que a sua implementação não está sendo efetivada. Assim, nesta tese, analisa-se a implementação da Educação Especial e da Educação Inclusiva aos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE) no Ensino Superior. A pergunta que guia a reflexão é: “Como a Educação Especial e Inclusiva está sendo implementada no Ensino Superior? A pesquisa tem como objetivo analisar a implementação da educação especial e inclusiva junto aos estudantes público-alvo nessas duas modalidades no Ensino Superior. O estudo efetivou-se, por meio de pesquisa bibliográfica, entrevista semiestruturada com EPAEE de uma Universidade Pública e análise documental das legislações existentes no Brasil, fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural. Evidenciou a implementação da Educação Especial e Inclusiva aos acadêmicos EPAEE, contudo as efetividades das medidas da Educação Especial se encontram em construção na realidade fática e ainda bem aquém do desejado.

Palavras-chave: políticas públicas; inclusão escolar; ensino superior; educação especial; educação inclusiva.

ABSTRACT

TStudents' Rights to Special Education and Inclusive Education in Higher Education

The research entitled “Rights of Students to Special Education and Inclusive Education in Higher Education” is linked to the research line Public Policies in Education, Training Processes and Diversity of the Postgraduate Program in Education (PPGE) - Master's and Doctorate, of the Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Presidente Prudente Campus - SP. Although special education and inclusive education in Higher Education are rights founded in Article 208, item I, of the Federal Constitution, and there are legal standards to guarantee them, it is observed that their implementation is not being effective. Thus, in this thesis, we analyze the implementation of Special Education and Inclusive Education for Students Target Audience of Special Education (EPAEE) in Higher Education. The question that guides the reflection is: “How is special and inclusive education being implemented in Higher Education?” The research aims to analyze the implementation of special and inclusive education among students who are the target audience for special and inclusive education in Higher Education. It was carried out through bibliographical research, semi-structured interviews with EPAEE students from a Public University and documentary analysis of existing legislation in Brazil, based on the Historical-Cultural Theory. The study demonstrated the implementation of Special and inclusive Education for EPAEE students, however, the effectiveness of Special Education measures is still under construction in the real world and still far from what is desired.

Keywords: public policies; school inclusion; higher education; special education; inclusive education.

LISTA DE SIGLAS

AACD -	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ABNT -	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE -	Atendimento Educacional Especializado
APAE -	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
BDTD -	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDH -	Centro de Educação de Direitos Humanos
CENESP -	Centro Nacional de Educação Especial
CEP -	Comissão de Ética e Pesquisa
CES/CNE -	Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
CF -	Constituição Federal
CIDPD -	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
EPAEE -	Estudantes Público-Alvo da Educação Especial
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
FINAN -	Faculdade de Nova Andradina
FPS -	Funções Psicológicas Superiores
FUNDEB -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação
IBC -	Instituto Benjamin Constant
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES-	Instituição de Ensino Superior
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES -	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDB -	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LIBRAS -	Língua Brasileira de Sinais
MEC -	Ministério da Educação
NAAH/S -	Núcleos de Atividade para Altas Habilidades/Superdotação
NESPI -	Núcleo de Educação Especial e Inclusiva
ONU -	Organização das Nações Unidas

PAEE -	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PCD -	Pessoa com Deficiência
PNE -	Plano Nacional de Educação
PNEE -	Plano Nacional de Educação Especial
PNEEPE -	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE -	Programa de Pós-Graduação em Educação
SciELO -	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEESP -	Secretaria de Educação Especial
SESU -	Secretaria de Educação Superior
TEA -	Transtorno do Espectro do Autismo
THC -	Teoria Histórico-Cultural
TGD -	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UEM -	Universidade Estadual de Maringá
UNICESUMAR -	Centro Universitário de Maringá
UNIFAMMA -	União de Faculdades Metropolitanas de Maringá
UNINORTE	Faculdade Norte Paranaense
UNIPAR -	Universidade Paranaense
UNESPAR -	Universidade Estadual do Paraná
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNOESTE -	Universidade do Oeste Paulista
ZDP -	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZPI -	Zona Proximal de Instrução <i>ou</i> Intervenção

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos da Capes	20
Quadro 2 - Levantamento bibliográfico na BDTD.....	21
Quadro 3 - Perfil dos entrevistados na presente tese	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação na Educação Superior.....	19
Figura 2 -	Matrículas na educação especial 2023	43
Figura 3 -	Matrícula na educação especial por deficiência.....	44
Figura 4 -	Relação entre o singular e o universal mediada pelo particular	48

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Estudantes matriculados na Universidade pesquisada	91
Gráfico 2 -	Estudantes matriculados no campus pesquisado.....	92
Gráfico 3 -	Estudantes público-alvo da educação especial	93
Gráfico 4 -	Conhecimento acerca de políticas públicas de educação especial	105
Gráfico 5 -	Discriminação por parte dos docentes.....	115
Gráfico 6 -	Discriminação por parte do estudante	115
Gráfico 7 -	Conhecimento do AEE	122
Gráfico 8 -	Utilização do atendimento	122
Gráfico 9 -	Satisfação com a acessibilidade da universidade.....	130
Gráfico 10 -	Adaptação em atividades avaliativas.....	139
Gráfico 11 -	Falta de informação na Universidade pública do interior do Paraná	146

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 FUNDAMENTOS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	29
1.1 Brasil Imperial e a educação dos EPAEE'S.....	30
1.2 Brasil República e a educação especial dos EPAEE'S	34
2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL (THC) E A EDUCAÇÃO DE EPAEE	46
3 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS AO ENSINO SUPERIOR: IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE EPAEE NO ENSINO SUPERIOR	55
3.1 A educação como direito fundamental	65
3.2 Construção do ensino superior e a legislação relacionada à educação especial e à educação inclusiva no ensino superior no Brasil.....	68
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	82
4.1 Método qualitativo	82
4.2 Pesquisa bibliográfica e revisão bibliográfica	84
4.3 Análise documental	86
4.4 Da entrevista semiestruturada.....	89
4.5 <i>Locus</i> da pesquisa	90
4.6 Participantes da pesquisa.....	94
4.7 Procedimentos para as entrevistas.....	95
5 RESULTADOS E ANÁLISES DAS ENTREVISTAS	98
5.1 Políticas públicas.....	98
5.2 Discriminação	106
5.3 Atendimento educacional especializado	117
5.4 Acessibilidade.....	124
5.5 Avaliações de aprendizagem	132
5.6 Acesso à informação.....	141
5.7 Análise geral das entrevistas.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICES	169
APÊNDICE A – ENTREVISTA.....	170
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ.....	171
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	175
APÊNDICE D – REQUERIMENTO AO CEDH PARA PERMISSÃO DAS ENTREVISTAS DOS ESTUDANTES PAEE	178

INTRODUÇÃO

Sou filho de professores, cresci em um ambiente de dedicação em prol de uma educação de transferência de conhecimento para a transformação na vida dos estudantes e no meio social.¹

Formei-me em técnico em contabilidade, em 1990, e me graduei em Direito, em 1996, na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Após, iniciei minha carreira com a pesquisa acadêmica, com a realização do Mestrado em Direito da Personalidade, na Unicesumar, em Maringá.

Minha paixão pela docência no Ensino Superior iniciou-se em 2008, quando fui contratado pela Faculdade Alvorada de Maringá (2008-2009). No mesmo ano, também lecionei na Uninorte, Londrina (2008). Na sequência, lecionei na Finan, Nova Andradina (2009-2010), Unifamma, Maringá (2009), Faculdades Maringá (2009), Universidade Estadual de Maringá – UEM (2010), Unipar – Campus Paranavaí (2011-até a presente data), Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranavaí – Unespar (2011 – até a presente data). Em 2012, fiz concurso para professor efetivo na Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranavaí. Fui aprovado em primeiro lugar, tomei posse em novembro do mesmo ano e atuo na Instituição até a presente data. Atualmente, na Unespar – Campus Paranavaí, atuo como coordenador do Núcleo de Práticas Jurídicas/Estágio e leciono as disciplinas de Direito do Trabalho e Processo.

Em junho de 2022, tomei conhecimento, por meio de um colega, que a Unoeste – Campus Presidente Prudente, tinha iniciado o Doutorado em Educação. Sempre tive o desejo de realizar o Doutorado em Educação.

Verifiquei a possibilidade de ingresso no Doutorado, porém a seleção para o Doutorado em Educação tinha sido feita em fevereiro de 2021. Então, convidei meu colega, de várias jornadas, Charles Kendi Sato, para inscrever-nos como estudante especial no Doutorado. Ele concordou imediatamente, e fizemos uma disciplina no segundo semestre de 2021. Para nossa sorte, a disciplina era ministrada pela nossa ilustre orientadora, Elsa Midori Shimazaki. A experiência foi adorável e empolgante e a conexão com a professora e com os demais estudantes foi imediata.

¹ Após a apresentação pessoal, na primeira pessoa do singular, será iniciada a introdução à pesquisa utilizando-se a terceira pessoa.

Em fevereiro de 2022, participei da seleção para o Doutorado em Educação como estudante regular e fui aprovado. Escolhi como orientadora a professora doutora Elsa Midori Shimazaki. Nos anos de 2022 e 2023, cumpri todas as disciplinas obrigatórias e eletivas, participei de congressos, colóquios, produzi artigos, refiz o projeto, submeti-o ao sistema gestor de projetos e ao comitê de ética e a outras exigências do programa. Aprendi com professores excepcionais, exímios conhecedores da Educação. Fui privilegiado ao receber e ao apropriar-me de novos conhecimentos, de maneira substancial, na área da Educação. Com certeza, o ingresso no Doutorado em Educação na Unoeste – Campus Presidente Prudente foi uma das decisões mais acertada da minha vida.

Em minha prática como professor, recebo estudantes que requerem mais atenção por apresentar deficiência e/ou transtornos e necessitar de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Apesar da matrícula na instituição, duas situações tenho observado no cotidiano do meu trabalho, as quais me inquietaram: i) a Instituição de Ensino Superior (IES) onde trabalho não oferece os recursos educacionais adequados para que as necessidades específicas desses estudantes possam ser atendidas; e ii) não há um processo de formação docente para que os professores possam identificar e compreender as deficiências/transtornos para interagir e ensinar, de forma inclusiva e acessível aos EPAEE`s, seja em relação ao entendimento acerca das necessidades específicas, seja em práticas educativas que poderiam auxiliar na apropriação de conhecimentos necessários à prática social.

Observo, ainda, dois fatores: a) muitos desses estudantes apresentam conhecimento abaixo do esperado ao nível de Ensino Superior; e b) apesar da oferta de programas de assistência estudantil (monitorias, tutorias, auxílio de professora do AEE, do núcleo de Educação Especial Inclusiva, entre outros), os programas não têm sido efetivos no trabalho com as deficiências/transtornos.

Cabe ressaltar que o conhecimento abaixo do esperado também acontece com os demais estudantes que não possuem deficiência/transtornos, porém a falta de eficácia dos programas de apoio me permite questionar: a origem do nível do citado rebaixamento acerca do conhecimento é consequência da formação escolar anterior, ou do prejuízo no acesso ao conhecimento universitário em razão da não efetivação de uma educação inclusiva e acessível? Os fatores que constatei no dia-a-dia são: falta de informação, déficit de tecnologias digitais e assistivas; quando existentes, têm pouca qualidade; pouco acesso às mídias em geral; falta de acessibilidade ao

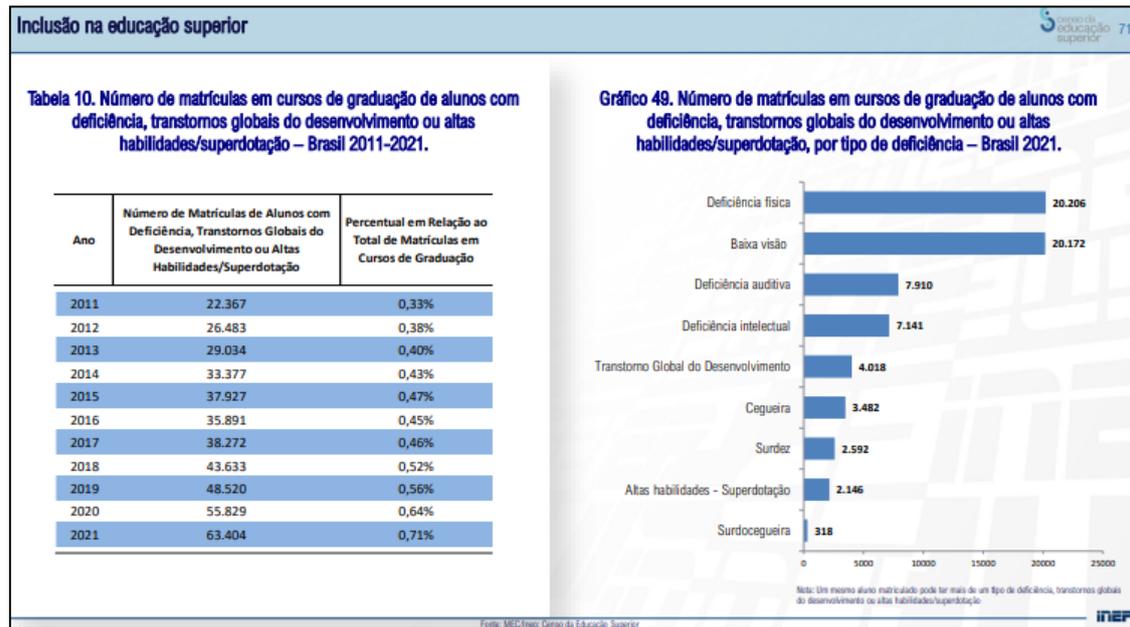
conteúdo escolar; falta de acessibilidade em relação à infraestrutura; baixa oferta de monitorias e tutorias para apoio acadêmico; pouca interação entre o EPAEE e a professora de AEE, número insuficiente de profissionais no AEE; e baixa interação com a família dos acadêmicos para informações acerca da(s) deficiência(s)/transtorno(s) que os estudantes apresentam. Essas constatações ficavam muito em nível de senso comum, necessitavam de comprovação científica, e a pesquisa, portanto, contribuiu para que elas fossem ratificadas ou refutadas.

As situações e os fatores mencionados dificultam a presença dos EPAEE`s no Ensino Superior, constatação que tem me inquietado, porque, como docente, desejo que todos os estudantes se apropriem do conhecimento ofertado pela universidade, de modo a utilizá-lo e, por vezes, melhorá-lo em sua prática social como profissional. Contrário ao que se almeja quanto às legislações pertinentes ao cotidiano docente, observo situações em que muitos EPAEE`s são promovidos e, até mesmo certificados, sem o devido conhecimento, apesar do amparo legal que se tem. Isto se torna preocupante, quando observo que o ingresso de EPAEE no Ensino Superior está crescendo, de acordo com levantamento feito pelo Censo de Educação Superior de 2023 e divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (Brasil, 2023)².

De acordo com o INEP, em 2011, havia 22.367 estudantes universitários com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, ou altas habilidades e/ou superdotação nas universidades (Brasil, 2011a), considerados Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), correspondendo a 0,33% dos acadêmicos regularmente matriculados no Ensino Superior. Já, em 2023, esse número aumentou para 1.771.430, elevando para 0,71% a proporção de estudantes EPAEE matriculados. Em mais de dez anos, houve um aumento de 182%. A evolução desse crescimento é ilustrada na Figura 1:

² Por questões didáticas, optou-se por organizar as referências que se iniciam com a palavra “BRASIL” obedecendo a dois critérios: primeiramente, por ordem cronológica e, no segundo aspecto, em ordem alfabética para o mesmo ano.

Figura 1 - Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação na Educação Superior



Fonte: Brasil (2022).

Apesar de os EPAEE`s não representar nem 1% da população de estudantes no Ensino Superior, a presença de pessoas com deficiência/transtornos na estatística supracitada resulta das políticas da inclusão implantadas no Brasil há algumas décadas. Apesar disso, o número ainda é exíguo, e necessitamos de estudos para compreender o porquê desse baixo índice, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2022), o Brasil tem 18,6 milhões de EPAEE, que equivale a 8,9% da população. Neste sentido, pesquisou-se a deficiência visual, motora, auditiva e intelectual. Dentre as deficiências investigadas, a deficiência visual apresentou maior ocorrência, afetando 18,6% da população que se declarou com essa deficiência. Em segundo lugar, está a deficiência motora, ocorrendo em 7% dessa população; seguida da deficiência auditiva, em 5,10%; e da deficiência mental ou intelectual, em 1,40% (Brasil, 2022).

No intuito de compreender melhor a temática e as problemáticas observadas, buscamos estudos que abordassem a presença e a inclusão de estudantes que requerem AEE no Ensino Superior. Ao realizar buscas no Portal de Periódicos da Capes, verificamos que diversas pesquisas comungam com o nosso objeto de pesquisa. Todavia, poucas abordam a inclusão de pessoas que requerem AEE e a forma de como a inclusão dessas pessoas está sendo implementada. Realizamos,

também, buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para verificar dissertações e teses que abordam a temática. O resultado das buscas contribuiu para verificar o ineditismo do tema da presente pesquisa.

Houve recorte temporal no período compreendido entre 2008, ano da publicação de Política Nacional da Educação Especial para uma Educação Inclusiva (Brasil, 2008c) e 2023, ano do início da pesquisa. O levantamento foi feito nos idiomas português e inglês e foram utilizadas palavras-chave que contemplam o presente trabalho: “direito à educação”, “pessoa com deficiência”, “teoria Histórico-Cultural”, “inclusão escolar e ensino superior”. Utilizamos os conectores e os operadores booleanos “AND” e “OR”.

No Quadro 1 e no Quadro 2, apresentamos os resultados do levantamento, a partir dos quais podemos afirmar que o tema da presente pesquisa é inédito.

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos da Capes

Portal de Periódicos da Capes – Estratégia de Busca e filtros utilizados:	
Recorte temporal: 2008-2023	
Idioma: Português e Inglês	
Somente Artigos	
("direito à educação" OR "direito educacional" OR "right to education" OR "educational right")	4.316
("inclusão escolar" OR "inclusão educacional" OR "educação inclusiva" OR "school inclusion" OR "educational inclusion" OR "inclusive education")	16.421
("pessoa* com deficiência*" OR "person* with disability")	82.879
("ensino superior" OR "university education")	33.311
("Teoria Histórico-Cultural" OR "Historical-Cultural Theory")	1.054
("direito à educação" OR "direito educacional" OR "right to education" OR "educational right") AND ("inclusão escolar" OR "inclusão educacional" OR "educação inclusiva" OR "school inclusion" OR "educational inclusion" OR "inclusive education")	309
("direito à educação" OR "direito educacional" OR "right to education" OR "educational right") AND ("pessoa* com deficiência*" OR "person* with disability")	226
("direito à educação" OR "direito educacional" OR "right to education" OR "educational right") AND ("ensino superior" OR "university education")	142
("direito à educação" OR "direito educacional" OR "right to education" OR "educational right") AND ("Teoria Histórico-Cultural" OR "Historical-Cultural Theory")	7
("inclusão escolar" OR "inclusão educacional" OR "educação inclusiva" OR "school inclusion" OR "educational inclusion" OR "inclusive education") AND ("pessoa* com deficiência*" OR "person* with disability")	1.966
("inclusão escolar" OR "inclusão educacional" OR "educação inclusiva" OR "school inclusion" OR "educational inclusion" OR "inclusive education") AND ("ensino superior" OR "university education")	355

("inclusão escolar" OR "inclusão educacional" OR "educação inclusiva" OR "school inclusion" OR "educational inclusion" OR "inclusive education") AND ("Teoria Histórico-Cultural" OR "Historical-Cultural Theory")	46
("pessoa* com deficiência*" OR "person* with disability") AND ("ensino superior" OR "university education")	4.512
("pessoa* com deficiência*" OR "person* with disability") AND ("Teoria Histórico-Cultural" OR "Historical-Cultural Theory")	4.510
("ensino superior" OR "university education") AND ("Teoria Histórico-Cultural" OR "Historical-Cultural Theory")	23
("direito à educação" OR "direito educacional" OR "right to education" OR "educational right") AND ("inclusão escolar" OR "inclusão educacional" OR "educação 21rata21a21e" OR "school inclusion" OR "educational inclusion" OR "inclusive education") AND ("pessoa* com deficiência*" OR "person* with disability") AND ("ensino superior" OR "university education") AND ("Teoria Histórico-Cultural" OR "Historical-Cultural Theory")	43

Fonte: O autor.

Quadro 2 – Levantamento bibliográfico na BDTD

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – Estratégia de Busca e filtros utilizados:	
Recorte temporal: 2008-2023	
Idioma: Português e Inglês	
Descritores	Dissertações e Teses
("direito à educação" OR "direito educacional" OR "right to education" OR "educational right")	Dissertações 1142 Teses 364
("inclusão escolar" OR "inclusão educacional" OR "educação inclusiva" OR "school inclusion" OR "educational inclusion" OR "inclusive education")	Dissertações 2.585 Teses 725
("pessoa* com deficiência*" OR "person* with disability")	Dissertações 171 Teses 63
("ensino superior" OR "university education")	Dissertações 9.947 Teses 3.479
("Teoria Histórico-Cultural" OR "Historical-Cultural Theory")	Dissertações 757 Teses 318
("direito à educação" OR "direito educacional" OR "right to education" OR "educational right") AND ("inclusão escolar" OR "inclusão educacional" OR "educação inclusiva" OR "school inclusion" OR "educational inclusion" OR "inclusive education")	Dissertações 152 Teses 44
("direito à educação" OR "direito educacional" OR "right to education" OR "educational right") AND ("pessoa* com deficiência*" OR "person* with disability")	Dissertações 3 Teses 2
("direito à educação" OR "direito educacional" OR "right to education" OR "educational right") AND ("ensino superior" OR "university education")	Dissertações 136 Teses 29

("direito à educação" OR "direito educacional" OR "right to education" OR "educational right") AND ("Teoria Histórico-Cultural" OR "Historical-Cultural Theory")	Dissertações 6 Teses 4
("inclusão escolar" OR "inclusão educacional" OR "educação inclusiva" OR "school inclusion" OR "educational inclusion" OR "inclusive education") AND ("pessoa* com deficiência*" OR "person* with disability")	Dissertações 3 Teses 1
("inclusão escolar" OR "inclusão educacional" OR "educação inclusiva" OR "school inclusion" OR "educational inclusion" OR "inclusive education") AND ("ensino superior" OR "university education")	Dissertações 248 Teses 68
("inclusão escolar" OR "inclusão educacional" OR "educação inclusiva" OR "school inclusion" OR "educational inclusion" OR "inclusive education") AND ("Teoria Histórico-Cultural" OR "Historical-Cultural Theory")	Dissertações 67 Teses 24
("pessoa* com deficiência*" OR "person* with disability) AND ("ensino superior" OR "university education")	Dissertações 0 Teses 0
("pessoa* com deficiência*" OR "person* with disability) AND ("Teoria Histórico-Cultural" OR "Historical-Cultural Theory")	Dissertações 0 Teses 0
("ensino superior" OR "university education") AND ("Teoria Histórico-Cultural" OR "Historical-Cultural Theory")	Dissertações 36 Teses 16
("direito à educação" OR "direito educacional" OR "right to education" OR "educational right") AND ("inclusão escolar" OR "inclusão educacional" OR "educação inclusiva" OR "school inclusion" OR "educational inclusion" OR "inclusive education") AND ("pessoa* com deficiência*" OR "person* with disability) AND ("ensino superior" OR "university education") AND ("Teoria Histórico-Cultural" OR "Historical-Cultural Theory")	Dissertações 0 Teses 0

Fonte: O autor.

No Portal de Periódicos da Capes, foram encontrados 43 artigos que se aproximam do tema da nossa pesquisa. Já, na BDTD, 36 dissertações e 16 teses tratam do tema Ensino Superior e da Teoria Histórico-Cultural, mas nenhuma é igual ou semelhante à nossa proposta de pesquisa para esta tese, o que aponta que há uma lacuna entre o campo e o que é posto legamente, no que se refere ao acesso ao Ensino Superior aos EPAEE`s. Nesse sentido, retrata-se o distanciamento entre os variados textos legais que deliberam o acesso ao Ensino Superior aos estudantes com deficiência/transtornos e a realidade que se instaura no cotidiano das instituições de ensino.

As buscas mostraram a escassez de pesquisas que discutem a presença dos EPAEE`s nas IES e ampliaram o nosso desejo de encontrar respostas às inquietações já apresentadas, isto é, não visualizar, nas instalações da instituição pública em que somos docente, a efetividade dos textos legais no que refere ao acesso ao currículo dos EPAEE`s. O tema da pesquisa, portanto, definiu-se: "Direito à Educação dos

Estudantes Público-Alvo da Educação Especial: Educação Especial e da Educação Inclusiva no Ensino Superior”. A pesquisa está associada à linha de pesquisa 1, “Políticas Públicas em Educação, Processos Formativos e Diversidade”.

Para a realização da presente tese, realizou-se a revisão em dois momentos:

I) Elaboração do protocolo de pesquisa, contendo os itens da revisão: a) definição dos critérios de seleção das pesquisas; b) estabelecimento dos critérios de inclusão; c) escolha dos pontos de interesse; d) determinação da qualidade dos trabalhos quanto ao conteúdo e respectivas fontes verídicas; e II) Desenvolvimento da revisão: a) definição de pergunta; b) busca de evidências; c) revisão e seleção dos estudos; d) análise da qualidade metodológica dos estudos quanto aos melhores métodos aplicáveis para o sucesso da tese; e) apresentação dos resultados (Sampaio; Marcini, 2007).

Assim, aborda-se como **hipótese da pesquisa**: No Ensino Superior não estão sendo efetivadas a Educação Especial e a Educação Inclusiva conforme as normas jurídicas vigentes.

Nesse sentido, após leituras e buscas de referências que contribuíssem na discussão e respostas às inquietações que originaram o desenvolvimento desse projeto, **formulou-se como problema de pesquisa**: Como a Educação Especial e a Educação Inclusiva estão sendo implementadas no Ensino Superior?

Para responder à questão, elaborou-se como **Objetivo Geral**: Analisar a implementação da Educação Especial e da Educação Inclusiva aos estudantes no Ensino Superior. Por consequência, foram formulados os seguintes Objetivos Específicos: 1) Contextualizar os fundamentos históricos da Educação Especial e a da Educação Inclusiva; 2) Compreender a Teoria Histórico-Cultural para implementação da Educação Especial e da Educação Inclusiva; 3) Identificar a implementação da legislação pelos estudantes EPAEE; e 4) Analisar as políticas públicas da Educação Especial e da Educação Inclusiva, voltadas ao Ensino Superior, numa Universidade Pública do Interior do Paraná.

Entende-se que a inclusão acontecerá com a mudança no modo de pensar, agir e produzir da sociedade. O sistema educacional, como parte da sociedade, traz suas características de manutenção dos padrões estabelecidos por ela, que geralmente dita normas, valores e conceitos às pessoas e deseja que as IES formem indivíduos que possam perpetuar essa hegemonia. Todavia, para a sua manutenção, a sociedade faz o discurso do bem-estar e da igualdade e, é nessa contradição, como

aponta Saviani (2009), que a educação deve se apoiar. Isto é, ao mesmo tempo em que forma pessoas para servir o mercado de trabalho, deve conscientizá-las acerca das diferenças, mostrar as contradições sociais e formar as pessoas com conhecimentos científicos necessários à mudança social. Espera-se que seja ofertado um ensino que assegure o acesso à aprendizagem qualitativa, à permanência, à apropriação do conhecimento e à conclusão do curso e, posteriormente, à alocação do estudante no mercado de trabalho, com senso crítico para a formação de uma nova sociedade, onde as formas de produção não estejam nas mãos de uma minoria.

Nesse sentido, não basta a permanência do estudante, é preciso assegurar também a sua aprendizagem, oferecer um ensino articulando o teórico e o prático para melhor prepará-lo para a inserção no mercado de trabalho. Assim, visa-se, com o desenvolvimento desta pesquisa, promover a participação social e garantir o direito constitucional a uma educação isonômica e de qualidade aos estudantes que requerem o AEE.

Utilizou-se, também, análise documental e entrevistas semiestruturadas com acadêmicos EPAEE do Ensino Superior. Para o desenvolvimento da pesquisa, as discussões estão fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, cujo precursor, Levy Semionovitch Vygotsky (1896-1934), considera o homem um ser social que se desenvolve mediante as experiências culturais atreladas à categoria do trabalho. Essa teoria é conhecida assim porque entende que o homem é um sujeito histórico, fruto das diferentes determinações mediante à exposição à cultura, atrelada à categoria do trabalho, enfatizando a interação entre o indivíduo e o ambiente ao seu redor. Desse modo, o teórico ressaltou que as Funções Psicológicas Superiores (FPS) são de natureza histórica e cultural, caracterizando o comportamento consciente do indivíduo, a partir da linguagem, atenção, memória, percepção e pensamento (Vygotsky, 1997).

Na busca por pesquisas, considerando a existência de amparo legal e a eficiência na aplicação integral do arcabouço jurídico no plano fático, encontrou-se uma tese e uma dissertação que se aproximam da nossa pesquisa. Trata-se da pesquisa de Alcoba (2008), com o título “Estranhos no Ninho: Inclusão dos estudantes com deficiência na UNICAMP”, tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Campinas, que objetivou verificar as principais possibilidades e dificuldades encontrados por professores que atendem a estudantes EPAEE no curso superior.

A pesquisa teve como foco os profissionais envolvidos no processo de inclusão, professores e coordenadoras pedagógicas no ensino regular e utilizou do método qualitativo para a verificação da inclusão dos estudantes, em que se averiguou as possibilidades e dificuldades de inclusão de EPAEE no ensino regular.

Verificou-se similaridade na disposição da importância da inclusão no Ensino Superior e na utilização de relatos de experiências como ferramenta para compreender a percepção dos participantes. Contudo, diverge quanto ao cerne da pesquisa, uma vez que Alcoba (2008) somente explicita a estrutura institucional de apoio; enquanto que, na presente pesquisa, a estrutura institucional de apoio participa de pontos essenciais.

A pesquisa de Cotomacci (2017), intitulada “Estranhos no ninho: Ensino Jurídico e formação docente” é uma dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Metodista de São Paulo, Escola de Comunicação, Educação e Humanidades, que objetivou promover reflexão acerca do Ensino Jurídico ministrado em cursos não jurídicos.

O trabalho de Cotomacci (2017) mostra o papel do docente no ambiente escolar, capaz de mudar o preparo passivo dos estudantes, e reafirma a premissa do não conhecimento e reconhecimento dos direitos intrínsecos aos cidadãos, colocando-o à margem de uma sociedade democrática e de direito.

Ao analisar os pontos congruentes entre o trabalho de Cotomacci (2017) e a presente pesquisa, observa-se que ambas defendem a ideia de que a educação deve ir além da transmissão de conteúdos, promovendo a formação cidadã plena e em sua forma mais completa, assim como a valorização da experiência individual dos estudantes. Todavia, divergem quanto ao enfoque da problemática. Cotomacci (2017) analisa a prática docente e as percepções dos estudantes quanto ao papel e empenho dos docentes; enquanto que o presente trabalho vislumbra o papel do docente, contudo, em uma análise conjunta com o meio social universitário e suas possibilidades junto aos estudantes de graduação.

Após a revisão de alguns documentos que respaldam a Educação Especial e a Educação Inclusiva, verifica-se que as normas jurídicas vigentes garantem o ingresso e a permanência do acadêmico com deficiência/transtorno no Ensino Superior, como asseguram o ingresso e permanência de qualquer outra pessoa sem deficiência.

Alcoba (2008) afirma que apenas ter uma lei em vigor não garante

automaticamente a inclusão de determinado grupo ou indivíduo na sociedade. A existência de uma lei pode ser o primeiro passo importante para estabelecer direitos e proteções para certos grupos ou indivíduos, mas a implementação efetiva e a verdadeira inclusão necessitam mais que a existência de uma legislação.

Existem vários fatores que podem influenciar a eficácia de uma lei na promoção da inclusão, como a audiência de: acesso à informação dos seus direitos, conscientização e compreensão que uma lei exista, conscientização e compreensão sobre os direitos e proteções exigidas pela legislação; informação sobre como as pessoas podem exercer esses direitos ou sobre as obrigações dos indivíduos e instituições em relação à inclusão; recursos: a implementação efetiva de uma lei pode exigir recursos financeiros, humanos e tecnológicos adequados (Informação verbal)³.

Se esses recursos forem insuficientes, a implementação da legislação torna-se mais difícil e, conseqüentemente, atitudes de discriminação e preconceito ainda seram realidade, persistindo na sociedade e podendo ser obstáculos à inclusão, mesmo quando existem leis que proíbem tais práticas. Atitudes discriminatórias enraizadas dificultam a implementação efetiva de leis de inclusão. Há a necessidade, dessa perspectiva, de controle social de monitoramento e responsabilidade para garantir a implementação efetiva de leis de inclusão. Se não houver um sistema robusto de monitoramento e prestação de contas, a efetivação da legislação pode não ocorrer.

Dessa forma, afirma-se que é necessário mais que a existência de uma lei para garantir a inclusão na sociedade, precisa-se de condições para implementá-la. Assim, a pesquisa aborda a importância da conscientização, do acesso à informação, do fim da discriminação, da alocação de recursos adequados, da luta contra a possibilidade e da implementação de controle de monitoramento e responsabilização para garantir que as leis de inclusão sejam efetivamente integradas.

A Educação Especial e a Educação Inclusiva, no Brasil, passaram por transformações, afirma-se isso ao rever o texto de Shimazaki e Mori (1993, p. 5) que, fundamentadas nas Políticas de Educação Especial (Brasil, 1994a) descrevem alguns princípios da época. Sobre o princípio da normalização, escrevem que é preciso possibilitar “[...] às pessoas com necessidades especiais, as mesmas condições e

³ Vaz (2023), anotações da aula de Seminário de Pesquisa II – Doutorado em Educação da Unoeste.

oportunidades sociais, educacionais e profissionais.” Isso asseguraria a isonomia à qualidade de ensino dos PCDs⁴ com quem quer que seja. Sobre o princípio da integração, tem-se que se faz necessário estabelecer condições que permitam à pessoa PNEE se integrar à sociedade. Assim, os PCDs têm direito às mesmas oportunidades das demais pessoas da sociedade. Por fim, segundo ainda as autoras, o princípio da individualização tem como finalidade ressaltar a individualidade de cada pessoa e o respeito às diferenças de cada uma delas, ou seja, suprir as necessidades individuais e franquear o que cada pessoa necessita, a fim de ela ter um desenvolvimento pleno e global (Shimazaki; Mori, 1993), de maneira que a individualização pressupõe que se dê à pessoa que necessite os meios e condições que são próprios a ela, para que possa se apropriar dos ensinamentos que são ofertados.

É preciso também ressaltar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) representou um grande avanço na garantia do direito à educação para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tendo em vista que consolidou o princípio da inclusão, determinando que todos os estudantes devem ter acesso à escola regular, com o suporte necessário para sua aprendizagem.

Para responder aos objetivos da presente pesquisa, a tese consta de cinco capítulos. Na Introdução, apresenta-se a pesquisa, o problema, os objetivos e a hipótese, e também a inediticidade da tese.

A seguir, no capítulo 1, “Fundamentos e história da Educação Especial e da Educação Inclusiva”, explicam-se as transformações da Educação Especial e da Educação Inclusiva, desde o Brasil Império, momento em que surgiram as primeiras escolas destinadas aos EPAEE’s, até a atualidade, quando se fala em Educação Inclusiva.

No capítulo 2, “Teoria História Cultural (THC) e a Educação de EPAEE”, apresenta-se a THC no que se refere à educação de EPAEE, à Educação Inclusiva e ao processo escolar dessas pessoas.

No capítulo 3, “Políticas Públicas voltadas ao Ensino Superior”, analisa-se a implementação da Educação Especial de EPAEE no Ensino Superior. Estuda-se a doutrina, a legislação nacional e a internacional, a Constituição Federal e os documentos oficiais acerca do tema; também se procede à análise documental e

⁴ Pessoas com deficiência.

crítica do material.

No capítulo 4, “Metodologia da pesquisa”, expõe-se o caráter bibliográfico e qualitativo do nosso estudo, utilizando, como base, o materialismo dialético. Efetuou-se a revisão bibliográfica e as entrevistas semiestruturadas. Realiza-se também a revisão bibliográfica, por meio de buscas na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre outras bases. A entrevista semiestruturada foi realizada com acadêmicos de uma universidade pública do interior do estado do Paraná.

No capítulo 5, “Resultados e Análises das Entrevistas”, analisam-se os dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas e foi explanado como e onde elas foram feitas.

A pesquisa é finalizada com as “Considerações finais”, na qual se destaca que os resultados só foram possíveis devido à interação com estudantes com deficiência/transtornos, em uma universidade pública do interior do Paraná.

Por meio do requerimento nº 21.468.911-1 - (Apêndice 4) à coordenadora do CEDH/NESPI⁵, foi informada a relação de estudantes EPAEE da universidade pública do interior do Paraná, a fim de os entrevistar, conforme autorização do CEP da Unoeste – Parecer nº 6.692.632.

Com os resultados obtidos com o desenvolvimento da pesquisa, espera-se contribuir para a discussão acerca da Educação Especial e da Educação Inclusiva de EPAEE no Ensino Superior. A educação oferecida às EPAEE`s não deve impedir ações pedagógicas com o pretexto de eventuais deficiências que o estudante possa ter. Pelo contrário, tais práticas devem ocorrer de forma que as pessoas aprendam e se desenvolvam para que se expressem profissional, política, econômica e socialmente na sociedade e de forma participativa.

Conforme evidenciado pelo levantamento realizado em bases de dados que reúnem pesquisas já publicadas, o tema da pesquisa é bastante atual e apresenta ineditismo. Diante das problemáticas indicadas, observam-se dúvidas quanto à efetiva implementação da Educação Especial e da Educação Inclusiva para os EPAEE`s, no Ensino Superior. Diante do exposto, objetiva-se, com esta tese, analisar como está sendo feita tal implementação e a efetivação da mesma.

⁵ CEDH é a sigla para Centro de Educação em Direitos Humanos; e NESPI é a sigla para Núcleo de Educação Especial Inclusiva.

1 FUNDAMENTOS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo refere-se aos fundamentos históricos e legais da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Aqui são apresentadas as transformações que essa área de conhecimento teve ao longo da história. Entende-se que a Educação Especial e a Educação Inclusiva estão atreladas à sociedade, desta forma, a mudança na organização do trabalho tem reflexo na educação.

Ao retomar a história da Educação Especial e da Educação Inclusiva, observa-se que o processo de escolarização significava um privilégio de determinado grupo social, pois o conhecimento escolar não era uma exigência para o trabalho. Nesse sentido, houve a legitimada exclusão, tanto nas políticas quanto nas práticas educacionais condicionantes da ordem social. Somente a partir do processo de democratização da educação, a camada popular passou a ser considerada como uma preocupação. Salienta-se que o acesso da classe trabalhadora à escola aconteceu em função da mudança da forma de produção na sociedade. À medida que a sociedade iniciou o processo de industrialização, o trabalho passou a exigir profissionais mais qualificados, e a escola tornou-se responsável por formar esse trabalhador.

Autores como Jönsson (1994) e Mendes (1995) afirmam que, até a iminência do século XVII, a exclusão das pessoas com deficiência/transtornos era vista como algo necessário, restando apartadas de qualquer tipo de atividade por serem consideradas inválidas, sem utilidade e sem capacidade laboral. Tais características eram atribuídas indistintamente a todos que apresentassem algum tipo de deficiência/transtornos e não pudessem produzir para a sociedade.

Somente a partir do século XIX, com descobertas no campo da medicina, biologia e saúde, as pessoas com deficiência/transtornos passaram a ser estudadas, de modo a se buscar respostas para as causas e suas necessidades, exemplificada, neste trabalho, pela educação.

Em busca de uma compreensão eficaz acerca do direito à educação dos EPAEE's, torna-se necessária uma observação atenta à história da Educação Especial e da Educação Inclusiva em território nacional, assim como às políticas públicas que as permearam, a fim de entender o liame basilar que resultou na prática da Educação para pessoas com deficiência/transtornos vivenciada hodiernamente.

O trajeto pelo qual a instrução formal dos EPAEE`s reclinou, a fim de assegurar o direito à educação em todos os níveis de ensino, é de extrema importância para se compreender as bases infraestruturais da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Neste sentido, esse estudo se volta ao aspecto de como a Educação Especial e a Educação Inclusiva foram organizadas ao longo do tempo, adaptando-se às necessidades da sociedade em cada período histórico, influenciando, assim, a maneira de conceber e pensar a educabilidade dessas pessoas.

Ainda, aborda-se a luta dos EPAEE`s por um espaço no sistema educacional brasileiro remonta ao período imperial; porém, *a priori*, as ações eram pontuais e esporádicas, sem continuidade. Somente com o advento de políticas públicas acerca da educação de pessoas com deficiência/transtornos, houve o fático estabelecimento de um cerne educacional. Vale ressaltar que, no Brasil, a Educação Especial e a Educação Inclusiva iniciaram de forma tímida, no final do Império.

1.1 Brasil Imperial e a educação dos EPAEE´S

A percepção da importância da educabilidade dos EPAEE`s remonta ao Brasil Império, contudo tal esforço, de acordo com Aranha (2005), Jannuzzi (2006) e Mazzotta (2005), fundava-se em iniciativas isoladas que provinham, majoritariamente, de instituições particulares, filantrópicas e de organizações não governamentais com referencial originários, em sua maioria, de outros países e cujas necessidades as impeliam a buscar alternativas para promover a educação dos EPAEE`s, persuadindo governantes a legitimar os atendimentos. Tais instituições e organizações representaram marco para a instauração de políticas públicas, a fim de assistir e educar os EPAEE`s. Tal conjectura pode ser certificada por meio dos fatos históricos apresentados a seguir, os quais destacam eventos relevantes à educação dos EPAEE`s.

Ao observar os fatos históricos, visualizam-se as ações advindas da sociedade civil, na promoção da educabilidade dos EPAEE`s, foram capazes de induzir transformações na esfera governamental, em variados momentos históricos. No Brasil Império, foi a gênese do atendimento aos EPAEE`s.

Nesse contexto, o EPAEE era segregado da sociedade, como afirma Pessotti (1984), a fim de oferecer tratamento médico e amenizar a sobrecarga familiar e social,

sem propriamente oferecer educação. Nesta forma, a educabilidade dos EPAEE's restringia-se à área médica em instituições, em sua maioria, religiosas ou filantrópicas, com o consentimento estatal, contudo sem envolvimento do poder público ou de políticas públicas.

O surgimento da Educação Especial e da Educação Inclusiva, no Brasil, ocorreu no instante em que a sociedade foi influenciada pelo liberalismo, que sustentava tendências republicanas e abolicionistas no final do Brasil Império (Mazzotta, 1996).

Ainda, a Educação Especial e a Educação Inclusiva surgiram, inicialmente, a fim de escolarizar crianças consideradas “anormais”, impedidas de serem inseridas no processo educacional, seja em escolas específicas ou no ensino regular. Em função do desenvolvimento científico, de crenças equivocadas e poucas informações os próprios familiares das pessoas com deficiência não acreditavam que seus entes queridos poderiam frequentar escolas ou até os mesmos espaços provedores de escolaridade que as pessoas sem deficiência viviam. Neste sentido, Bueno (1993) afirma:

O processo completo de alargamento da educação especial quer em relação ao número quantitativo de crianças por ela mediadas, quer nas quantidades diversas de maneiras de atendimento e do tipo de estudantes [...], cogita o alargamento das oportunidades educacionais para crianças que, por atributos favoráveis próprios, apresentam um déficit maior para inserirem – se em processos educacionais historicamente construídos (Bueno, 1993, p. 24).

De acordo com Mazzotta (1996), são duas as fases da transformação da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil. Na primeira, de 1854 a 1956, verificavam-se iniciativas oficiais e particulares de forma isolada, tendo, no período imperial, a fundação, em 1854, do Imperial Instituto para Meninos Cegos, denominado atualmente Instituto Benjamin Constant (IBC) e, em 1857, do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos com sede no Rio de Janeiro. Já a segunda fase se refere ao período republicano, de 1957 a 1993, com iniciativas oficiais de âmbito nacional.

No contexto da deficiência visual, quando Dom Pedro II criou, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por meio do Decreto Imperial n.º 1.428; na época, o ministro do Império, conselheiro Couto Ferraz, impressionado com o trabalho de José Álvares de Azevedo e aproveitando a influência deste junto a Dom

Pedro II, sensibilizou o imperador para a importância da criação do instituto. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi inaugurado em 17 de setembro de 1854 e teve como primeiro diretor o médico Dr. Xavier Sigaud (Mazzotta, 1999).

O Instituto manteve o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos por 36 anos. Com a instauração do governo republicano, em 1890, passou a ser denominado Instituto Nacional dos Cegos. Já, em 1891, a instituição foi renomeada como Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao destacado professor de Matemática, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, que atuou como diretor da escola (Mazzotta, 1999).

Com relação às pessoas com deficiência auditiva, três anos após a criação do IBC, D. Pedro II também fundou, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. A ideia para a criação dessa instituição surgiu de Ernesto Hüet e de seu irmão, que, com o apoio do marquês de Abrantes, foram recebidos pelo Imperador e conseguiram o respaldo necessário para estabelecer uma escola destinada aos surdos-mudos – hoje denominados pessoas surdas – no Brasil (Mazzotta, 1999).

Inicialmente, a escola começou as atividades com apenas dois estudantes e, em 1957, cem anos após sua fundação, passou a ser denominada Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Desde o início, o INES destacou-se como espaço dedicado à educação literária e à formação profissional de meninos surdos-mudos, com idade entre sete e 14 anos (Mazzotta, 1999).

Tanto no IBC quanto no INES, foram implementadas oficinas voltadas ao aprendizado de ofícios. No IBC, havia cursos de tipografia e encadernação para os meninos, enquanto as meninas aprendiam tricô. Já, no INES, eram oferecidos cursos de sapataria, encadernação, pautação e douração (Mazzotta, 1999).

Em 1882, D. Pedro II promoveu uma convocação relevante para debater a educação do EPAEE, no primeiro Congresso de Instrução Pública, realizado no ano seguinte. Vale ressaltar a preocupação existente naquela época com a Educação Especial e o destaque dado ao tema “Sugestão de Currículo e Formação de Professores para Cegos e Surdos”, que integrou a pauta do evento.

Por outro viés, Aranha (2011) descreve que os institutos descritos se tratavam de ambientes isolados, objetivando a retirada de EPAEE de sua comunidade de origem, segregando-os de seu núcleo familiar em instituições residenciais ou escolas especiais. Ademais, o pesquisador denomina esta fase como Paradigma da Institucionalização, tratando-se da primeira forma de relação sociedade-deficiência.

Salienta-se que a Constituição de 1824 (Brasil, 1824), a primeira Carta Magna Nacional, determina a educação primária e gratuita a todos os cidadãos, todavia se destaca que, nesse período, eram considerados cidadãos pessoas do sexo masculino, com poder aquisitivo. Mulheres, escravos, índios, pobres e pessoas com deficiência/transtornos não eram considerados cidadãos, sendo negligenciados como pessoa incapaz de escrever sua história. A respeito disso, o escritor Jannuzzi (1992) aponta:

A educação popular, e muito menos a dos “deficientes mentais”, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente não eram considerados “deficientes”; havia lugar, havia alguma tarefa que executassem. A população era iletrada em sua maioria, chegando a 85% o número de analfabetos, entre todas as idades (Jannuzzi, 1992, p. 23).

Somam-se a afirmação de Mendes (2001) e outros pesquisadores que se debruçaram sobre a história da educabilidade de EPAEE em território nacional, como Bueno (1993); Jannuzzi (1992) e Mazzotta (1996), que apontam uma exclusão no período colonial, prevalecendo o descaso da educação de EPAEE's, restando exceções a instituições existentes, pautadas em uma concepção médico-pedagógica, percepção essa estendida ao período imperial até meandros do século XX. Portanto, verifica-se que a educabilidade dos EPAEE teve início, no território nacional, durante o Brasil Império, contudo representaram tentativas isoladas, esporádicas e distintas de meios governamentais.

Na esfera jurídica, a primeira Constituição brasileira de 1824 (Brasil, 1824) restringia os direitos políticos das pessoas consideradas incapacitadas física ou moralmente, embora previsse a oferta de instrução primária gratuita a todos os cidadãos, conforme já apontado.

No século XIX, iniciaram as organizações de serviços voltados aos EPAEE's. Inspirados pelas experiências de educadores europeus e norte-americanos, alguns brasileiros começaram a se dedicar ao atendimento dessas pessoas, atuando por conta própria em razão da escassez de iniciativas oficiais na época. No entanto, somente por volta de 1950 ocorreu uma evolução na forma de atender às necessidades educacionais especiais, integrando a educação do EPAEE, público então denominado “excepcional”, às políticas educacionais brasileiras. Esse avanço

ocorreu de maneira simultânea, ainda que se respeitando as especificidades de cada tipo de deficiência.

1.2 Brasil República e a educação especial dos EPAEE'S

O século XX não era o cenário mais propenso a uma perspectiva de educação a todos, afinal o preconceito e a exclusão figuravam exponencialmente. A este cenário, adiciona-se a defasagem de aprendizado entre aqueles que já tinham acesso à escolaridade, conforme explica Moll (1996):

Com o desenvolvimento industrial e a urbanização dos países, o avanço nas relações produtivas capitalistas, encontram na falta de estudo e conhecimentos técnicos uma grande barreira para uma inserção social e profissional das pessoas com deficiências educacionais (Moll, 1996, p. 21).

Somente nas primeiras décadas do século XX, durante o Brasil República, houve a instauração de medidas referentes à criação da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil. Conforme Ide (1990), nas décadas de 1920 e 1930, foram implementadas as primeiras classes de Educação Especial e de Educação Inclusiva, permeadas por um contexto social de transposição da política dos governadores. Nesse sentido, passa-se do sistema agrocomercial para o urbano-industrial, em consonância com a criação de uma nova estrutura para o espectro social, ajustando-se ao capitalismo expansivo mundial. Destaca-se, como consequência, o desenrolar de novas maneiras de pensamento sociocultural importadas de outros países e, com isso, a exigência de novos trabalhadores para o mercado infraestrutural.

No Brasil, no início do século XX, ocorre o cunhado termo “entusiasmo”, que, de acordo com Severino (1986), está relacionado à projeção da educação e do ambiente escolar como redutores da humanidade, um verídico instrumento de transformação na sociedade por meio do indivíduo.

A denominada Escola Nova era considerada instrumento de transformação acerca da exclusão social, contudo, Saviani (1992) observa que quanto mais se expressava sobre democracia dentro do ambiente escolar, menos havia reflexos na articulação de uma construção efetiva de uma sociedade democrática, afinal a formulação de sistemas de ensino a classes mais abastadas enquadrava a escolarização como pressuposto para consolidação da ordem democrática nacional.

Além disso, conforme relata Oliveira (1996), com o movimento da Escola Nova e o “Entusiasmo pedagógico”, a partir da década de 1930 do século XX, as preocupações educacionais adquiriram um prisma “técnico- pedagógico”, tendo início propostas de pesquisas científicas, com gênese na redução de desigualdades.

Entende-se que tal cenário influenciou exponencialmente a educação do EPAEE, contudo, majoritariamente, com ênfase no desenvolvimento totalitário do educando, objetivando a redução das diferenças, por meio de educação consistente e direcionada. Nesse sentido, houve a rotulação de propostas de ensino individualizadas que, quando não efetivadas estritamente, contribuíram para a segregação dos indivíduos com necessidades específicas.

Evidencia-se, nesse contexto, a criação do Instituto Pestalozzi, em 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência intelectual, no Rio Grande do Sul, sendo mais tarde ampliada em outras regiões nacionais.

Ademais, no período do Estado Novo, de 1937 a 1945, observou-se um retrocesso no processo de democratização do ensino, por meio de uma política de centralização da educação, juntamente com forte controle estatal na totalidade dos setores sociais e um certo fortalecimento do Ensino Superior (Mendes, 2000).

A respeito da Educação Especial e da Educação Inclusiva, destaca-se, segundo Jannuzzi (1992), que, a partir de 1958, houve um investimento técnico e financeiro por parte do Ministério da Educação nas secretarias de educação e instituições especializadas, assim como um estímulo às campanhas nacionais com a finalidade de educar pessoas com necessidades de educabilidade diferenciadas. Ainda, Omote (1999) considera que, simultaneamente ao crescimento da rede privada, houve a expansão de oferta aos estudantes EPAEE, em espaços como classes especiais, salas de recurso e unidades de ensino itinerante. Permeado por este contexto, em 1945, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado em pessoa com superdotação, na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff e, em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Em 1961, a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 4.024/61 (Brasil, 1961), delibera os fundamentos do atendimento educacional aos EPAEE`s, apontando os direitos destes à Educação tais como: a necessidade de ensino adequado para EPAEE, mas sem detalhar como isso deveria ocorrer; a educação especial como um ensino especializado, indicando que poderia ser oferecido em instituições específicas; e recomendação para que os

currículos fossem adaptados às necessidades dos EPAEE's. Mas ainda não tratava da inclusão do EPAEE nas escolas regulares, prevalecendo a ideia de que essas pessoas deveriam frequentar escolas ou classes especiais. Embora tenha sido um avanço ao se reconhecer a necessidade da educação especial, a LDB de 1961 ainda refletia um modelo segregador, no qual os EPAEE's eram educados separadamente.

A promulgação da Lei n.º 5.692/71 (Brasil, 1971), que alterou a Lei n.º 4.024/61 (LDB), deliberou, em seu Art. 7.º, o "tratamento especial" destinado aos estudantes com "deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados". Todavia, não promoveu a organização de um sistema com capacidade suficiente para atender às necessidades escolares, aspecto que, por fim, reforçou o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais, destoando-os do sistema tradicional (Brasil, 2008c).

Em 1971, houve a criação, no Ministério da Educação (MEC), do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o qual era considerado responsável pela gerência da Educação Especial em território nacional, com um viés de finalidade de integração. Resultou em um engajamento de ações educacionais, tendo como público as pessoas com deficiência e com superdotação. Esclarece-se, assim, que tais iniciativas governamentais ainda se caracterizavam como campanha assistencial e ação isolada do Poder Público (Brasil, 2008c).

Nesse contexto, não se efetivava uma política pública de acesso universal à educação, pois restava permanente o conceito de "políticas especiais", ao se tratar da escolaridade de pessoas com deficiência. Ainda, com relação aos estudantes superdotados, não havia atendimento especializado que se preocupasse com as particularidades dos estudantes, mesmo no acesso ao ensino regular (Brasil, 2008c).

Outrossim, na década de 1970, houve a criação de Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação, todavia serviços visavam ao atendimento de estudantes advindos do fracasso do ensino comum, em contraposição à oportunização do acesso à escola aos estudantes com necessidades especiais marginalizados do ambiente escolar (Omote, 1999).

Destoando do crescimento apresentado, Bueno (1993) afirma que o número de crianças atendidas pela Educação Especial e Educação Inclusiva fora pequeno em termos de oferta nas escolas públicas e relacionado ao número de atendimentos fornecidos pela rede privada, com predomínio das instituições filantrópicas, sem fins

lucrativos, muitas vezes, revestidas de caridade. A respeito disso, Vygotsky (1987) alerta que a caridade e a filantropia causam morbidez e não permitem o desenvolvimento adequado das pessoas.

Nesse contexto, a Educação Especial e a Educação Inclusiva passaram a exercer uma duplicidade de papéis, segundo apontado por Bueno (1993), sendo, primeiramente, atender à democratização do ensino, por amplificar as oportunidades de acesso à educabilidade que não abrangia processos educacionais regulares. Subsidiariamente, a Educação Especial e a Educação Inclusiva passaram a ser consideradas um processo de segregação da pessoa considerada diferente, conferindo a legitimação da ação seletiva realizada pela Educação Regular. Ainda, Bueno (1993) afirma que a Educação Especial e a Educação Regular eram tratadas como dois subsistemas paralelos e sem conexão entre si mesmas.

No espaço temporal que se seguiu, décadas de 1960 e 1970, o atendimento educacional dos estudantes com deficiência e/ou transtornos apresentou poucas modificações, advindas de luta pela efetivação de seus direitos enquanto dignidade da pessoa humana e, especialmente, pelo processo de democratização da educação.

Com a criação das organizações supracitadas, nos anos 1970 do século XX, verificou-se a necessidade de uma política acerca da Educação Especial e da Educação Inclusiva, enquanto o Ministério da Educação assumia que as pessoas abarcadas pela Educação Especial e pela Educação Inclusiva requeriam cuidados especiais em seus lares, escolas e no meio social. Em 1986, a expressão “estudantes excepcionais” deu lugar a “estudantes portadores de necessidades especiais”, conforme explicita Bueno (1993).

Situando-nos na década de 1980, Canziani (1995) afirma que a Educação Especial e a Educação Inclusiva se expandiram no território nacional, como correntes oriundas do movimento de integração e de normalização da Europa e dos Estados Unidos, a partir da valorização do ser humano, pertencente ou não ao enquadrado como “minorias”. Envolvido por tal contexto psicossocial, as pessoas com deficiência, seus familiares e profissionais foram à luta, visando adquirir a integração e direitos iguais (Brasil, 1994a).

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) anuncia, como um de seus objetivos fundamentais, “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art.3º, Inciso IV).

Da mesma forma, a definição de educação na Carta Magna (1988) encontra-se no Art. 205, a saber:

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 (Brasil, 1988).

Já o Art. 206, Inciso I, estabelece a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos pilares para a escolaridade e garante, no Art. 208, que é dever do Estado ofertar atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Quanto ao prisma legal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069/90, Art. 55, repete os dispositivos constitucionais, determinando que “[...] os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990).

A Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, orientou o processo de integração e condicionou o acesso às classes de ensino regular aos que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (Brasil, 1994a, p. 19). Observa-se que a Política mencionada não ensejou a reformulação de práticas educacionais no sentido de valorizar e engrandecer os diversos potenciais de aprendizagem no ensino regular, no âmbito da educação especial, afinal reafirmou os pressupostos, partindo de padrões homogêneos de participação e aprendizagem (Brasil, 2008c).

Ainda na década de 1990, a publicação e as discussões acerca da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994) passaram a fundamentar a formulação de políticas públicas da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b). No final da década de 1990, foi publicado o Decreto n.º 3.298/1999, que regulamentou a Lei n.º 7.853/1989 a qual dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Brasil, 2008c). Da mesma maneira, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, Art. 2.º, determina:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001a).

Assim, a Resolução ampliou o caráter da Educação Especial para realizar o atendimento educacional especializado em regime complementar ou suplementar à escolarização, todavia admite a possibilidade do ensino especializado em substituição ao ensino regular. Logo, não se intensifica a aplicação de uma política de educação inclusiva na rede pública como previsto no artigo supracitado.

Já, em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia (Unicef, 1990), quando foram lançadas as primícias da política de Educação Inclusiva, contudo o século XX findou sem a sua efetividade, apoiada em documentos legais já citados. Pôde-se notar que chegou a ser concretizado na realidade fática, ao se considerar o aumento do número de estudantes em escolas especiais e classes diversificadas, todavia as pesquisas demonstraram que os serviços especiais nem sempre cumprem seu fim efetivo (Mazzotta, 1996; Machado, 1994; Michels; Garcia, 1999; Omote, 2000).

Os serviços especializados provocavam, majoritariamente, a permanência prolongada de estudantes, quase sempre sem perspectiva de retorno ao ensino comum. Por esse viés, a manutenção excessiva de estudantes em classes especiais para pessoas com deficiência mental pode ser tratada como evidência do mau uso da modalidade de atendimento da Educação Especial (Omote, 1999). Apesar das críticas às classes especiais, os pesquisadores Ide (1990) e Campos (1999) destacam o erro em medir a educação especial baseada em generalizações e enfatizam que é possível observar experiências bem-sucedidas realizadas em classes especiais. Citam-se como exemplo as **Classes para Deficientes Visuais**, nas quais se ofereciam ensino com materiais adaptados, como o **sistema Braille**, recursos táteis e técnicas específicas para a autonomia dos estudantes com deficiência visual; **Classes para Deficientes Auditivos**, em que utilizavam métodos bilíngues, com ensino da **Língua Brasileira de Sinais (Libras)** e/ou leitura labial para facilitar a aprendizagem dos estudantes surdos; **Classes para Deficientes Intelectuais** que desenvolviam atividades voltadas ao ritmo e às necessidades específicas dos estudantes com deficiência intelectual, buscando sua autonomia e participação social; **Classes para Deficiências Múltiplas** as quais atendiam estudantes com mais de uma deficiência, combinando diferentes abordagens pedagógicas e terapêuticas para promover o desenvolvimento dessas pessoas. Essas experiências foram reconhecidas como bem-sucedidas em seu contexto histórico porque ofereciam suporte especializado aos estudantes.

Em 1999, ocorreu também a Convenção de Guatemala (1999), promulgada em território nacional pelo Decreto n.º 3.956/2001 (Brasil, 2001a). Esse documento assegura que os EPAEE's possuem os mesmos direitos humanos e as liberdades fundamentais que os demais desfrutam. O documento define como discriminação toda distinção ou exclusão que restrinja ou impeça o exercício de tais direitos. Quanto ao Direito à Educação, o decreto reforça que os EPAEE's devem ter acesso à educação em igualdade de condições com os demais, sem discriminação. Destaca-se ainda a importância da Educação Inclusiva, promovendo adaptações e recursos de apoio para garantir a aprendizagem do educando.

No que se refere ao Direito ao Trabalho, são proibidas práticas discriminatórias no mercado de trabalho e promove o incentivo à inserção profissional dessas pessoas, por meio de políticas de empregabilidade e acessibilidade nos ambientes de trabalho. Quanto ao Direito à Saúde assegura que o EPAEE tenha atendimento adequado e acessível nos serviços de saúde. Garante a adaptação dos serviços para atender às suas necessidades específicas. Quanto ao Direito à Acessibilidade, obriga governos e instituições a garantir o acesso físico, comunicacional e tecnológico para EPAEE que envolve desde rampas e pisos táteis, até recursos digitais acessíveis. Quanto ao Direito à Vida Independente e Participação Social, destaca-se que EPAEE's têm o direito de viver de forma autônoma, sem barreiras que limitem sua participação na sociedade e garante acesso ao transporte, cultura, lazer e demais espaços públicos e privados a essas pessoas.

Já a Lei n.º 10.172/2001 (Brasil, 2001c), Plano Nacional de Educação (PNE), evidenciou que o “[...] grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana.”

O PNE estabeleceu objetivos e metas para os sistemas de ensino que favorecem o atendimento adequado às necessidades educacionais dos EPAEE's. Inclusive, apontou o déficit referente à oferta de matrículas para estudantes EPAEE em classes comuns do ensino regular, à formação dos docentes, à acessibilidade física e ao atendimento especializado.

O Decreto n.º 3.956/2001 (Brasil, 2001a) exige uma nova abordagem para a Educação Especial e visa eliminar as barreiras que dificultam o acesso dos EPAEE's ao ambiente escolar. Entende-se que as barreiras arquitetônicas e de acesso ao currículo serão eliminadas, quando houver investimentos: na formação docente; na

construção de espaços físicos de acordo com as exigências da ABNT; na educação de qualidade a todos; e de forma mais ampla, na melhor distribuição de renda no país, para que todos tenham bens materiais necessários para o desenvolvimento, mediante o acesso à saúde, à educação, à moradia, conforme previsto na Constituição Federal (Brasil, 1988).

Pelo viés da Educação Inclusiva, destaca-se a Resolução CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002a), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais com o objetivo de orientar a formação de professores para a educação básica. Determina-se que as universidades devem incluir, em sua grade curricular, a formação voltada à diversidade a qual dever abranger o conhecimento sobre as especificidades de estudantes EPAEE, preparando os futuros professores para atender à diversidade existente dentro de sala de aula.

Nesse aspecto de diversidade, ocorre a promulgação da Lei n.º 10.436/02 (Brasil, 2002a) que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como ferramenta de comunicação e expressão, garantindo formas institucionalizadas, a fim de fomentar o uso e a difusão deste tipo de linguagem. Ainda, estipula-se a inclusão da disciplina de Libras como disciplina no currículo dos cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos. O Decreto n.º 5.626/2004 (Brasil, 2004a) regulamenta a Lei n.º 10.436/2002 (Brasil, 2002a), que promove a inclusão dos estudantes surdos, ao instituir a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular. Ele também define a formação e certificação para professores, instrutores e intérpretes de Libras, além de estabelecer o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e a estruturação da educação bilíngue no ensino regular.

Outro documento advindo da propagação em prol da diversidade consiste na Portaria n.º 2.678/2002 (Brasil, 2002b) que normaliza o uso, ensino, produção e a difusão do Sistema Braille em todos os níveis de ensino, recomendando seu uso per em todo território brasileiro.

Com o objetivo de fortalecer a inclusão social e educacional, o Decreto n.º 5.296/2004 (Brasil, 2004a) regulamenta as Leis n.º 10.048/2000 (Brasil, 2000a) e n.º 10.098/2000 (Brasil, 2000b), estabelecendo diretrizes para garantir acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Com isso, o Programa Brasil Acessível foi criado para apoiar e promover iniciativas voltadas à acessibilidade.

Em 2005, foram implantados os Núcleos de Atividade para Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os Estados e no Distrito Federal,

criando centros de referência para atender a estudantes com altas habilidades e/ou superdotação. Esses centros fornecem apoio educacional especializado, orientação às famílias e formação contínua para professores. Nacionalmente, foram divulgadas guias e diretrizes para estruturar políticas inclusivas nessa área, assegurando o atendimento adequado aos estudantes da rede pública.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), aprovada pela ONU, em 2006, da qual o Brasil é signatário, reafirma o compromisso do Estado de assegurar a Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino, com ambientes que exponenciem o desenvolvimento acadêmico e social (Brasil, 2015).

Em 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPE) (Brasil, 2008c), que estabelece como estudante público-alvo da Educação Especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação. O documento foi a representação em direção à inclusão de diferentes perfis de estudantes no sistema educacional.

Ainda em 2008, por meio do Decreto n.º 6.571/2008 (Brasil, 2008a), houve a regulamentação das diretrizes para implementação do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), bem como a PNEEPE. Esse atendimento foi estruturado com o objetivo de assegurar a participação plena de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação na educação regular, com apoio especializado.

O PAEE tem como base a ideia de atendimento especializado em serviços de apoio pedagógico, com a finalidade de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais, no sistema regular de ensino que pode ser realizado de diversas formas, como no contraturno escolar, em horários alternativos, ou até mesmo em sessões individuais ou em pequenos grupos, dependendo das necessidades de cada estudante. O serviço é prestado por profissionais especializados, como professores de Educação Especial (Brasil, 2008b).

Além disso, o PAEE, em 2009, alinha-se à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, definida para assegurar a inclusão efetiva dos EPAEE's nas escolas regulares. O atendimento especializado deve ser oferecido por meio de recursos como: adaptação curricular, materiais pedagógicos acessíveis, tecnologias assistivas e acompanhamento contínuo para que esses

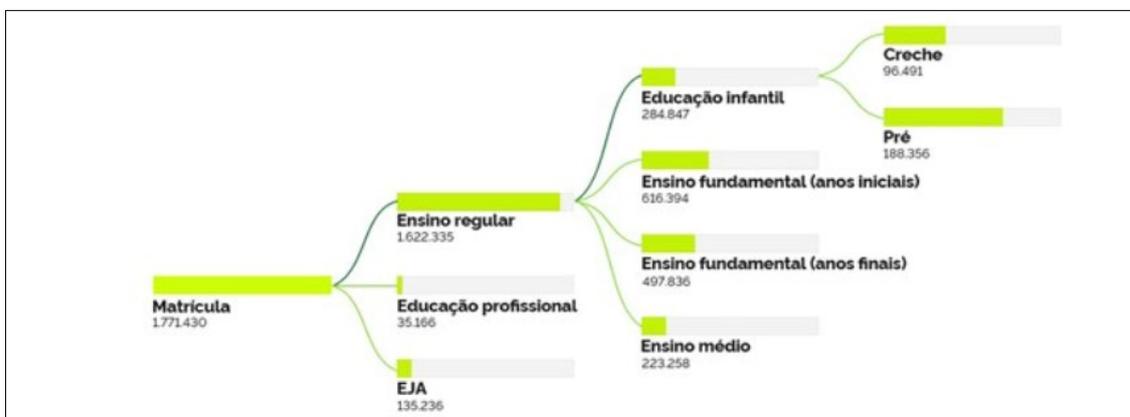
estudantes possam participar de todas as atividades do currículo escolar (Brasil, 2008c).

Destaca-se que a Convenção realizada pela ONU foi basilar para a criação do Estatuto das Pessoas com Deficiência, estabelecido pela Lei n.º 13.146/2015 (Brasil, 2015), que aborda os direitos e a busca por uma vida digna para as pessoas com deficiência.

Nesse contexto, o marco mais recente na cronologia histórico-social da educação de pessoas com deficiência teve gênese em 2015, com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Lei n.º 13.146/2015 (Brasil, 2015), um marco crucial e disruptivo, pois representa o propósito de assegurar, de maneira justa, o acesso aos direitos fundamentais do EPAEE. Também salienta que o primordial é promover a inclusão social e a cidadania plena desses indivíduos.

Apesar de ainda exígua, a evolução da Educação Especial pode ser observada, ao se notar os dados do Inep/Censo Escolar/2023 (Brasil, 2023), com o registro de 1.771.430 matrículas na Educação Especial, com a maior parte concentrada no Ensino Fundamental, que representa 62,90% (ou 1.114.230) dessas matrículas. Em seguida, a Educação Infantil abrange 16% (284.847) das matrículas, enquanto que o Ensino Médio contabiliza 12,6% (223.258) dos estudantes, conforme registros apontados na Figura 2, a seguir.

Figura 2 - Matrículas na educação especial 2023

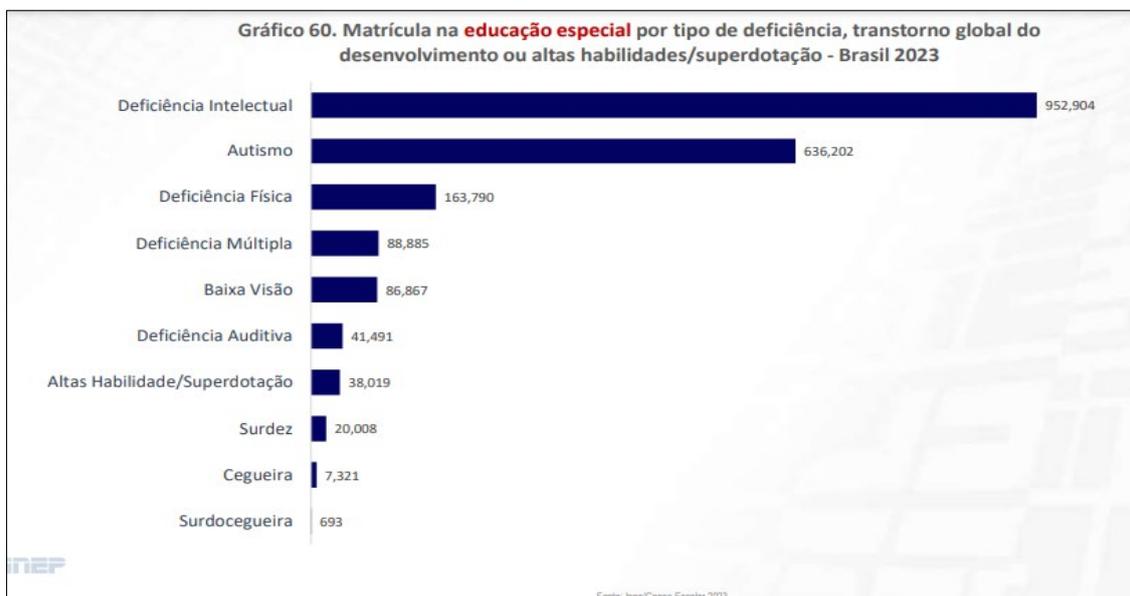


Fonte: Brasil (2023).

A Figura 3 apresenta as matrículas na Educação Especial, computadas por deficiência. Do total de matrículas, 53,7% são de estudantes com deficiência

intelectual (952.904). Em seguida, estão os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), com 35,9% (636.202) delas. Na sequência, estão pessoas com deficiência física (163.790); baixa visão (86.867); deficiência auditiva (41.491); altas habilidades ou superdotação (38.019); surdez (20.008); cegueira (7.321); e surdocegueira (693). Além disso, 88.885 estudantes possuem duas ou mais deficiências combinadas.

Figura 3 - Matrícula na educação especial por deficiência



Fonte: Brasil (2023).

A história da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil, no tempo atual, parece uma página em branco, pronta para ser utilizada, em que se espera respeito à diversidade e à equidade de direitos. Nesse sentido, as palavras de Bueno (1993) vêm ao encontro dos registros aqui relatados:

É dentro dessa ótica que a Educação Especial deve ser analisada, caso contrário estaremos contribuindo muito mais para a manutenção do processo de segregação do estudante diferente, do que para a democratização do Ensino, cujo caminho não pode se pautar na divisão abstrata entre os que, em si, têm condições de frequentar a escola regular e os que, por características intrínsecas, devem ser encaminhadas a processos especiais de ensino (Bueno, 1993, p. 81).

As transformações nas formas de produção influenciaram a sociedade e a educação; com isso, iniciou-se o discurso da inclusão que visa à mudança da escola

para que todos estudem nela. Em outro viés, Mantoan (1997) adverte que a forma de atendimento diante às necessidades escolares das crianças é diretamente responsável pelos altos índices de repetência e evasão, especialmente no Ensino Fundamental.

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não é garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas/universidades regulares a aceitar os EPAEE`s, ou seja, apenas a presença física desses estudantes na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola/universidade esteja preparada para desenvolver e amplificar o conhecimento escolar dos estudantes, independentemente das diferenças ou características individuais de cada um deles.

2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL (THC) E A EDUCAÇÃO DE EPAEE

A presente pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que utiliza princípios e métodos do Materialismo Histórico Dialético; trata-se de uma abordagem teórica que surge a partir das contribuições do psicólogo e pedagogo russo, Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) e de seus colaboradores. Essa Teoria preocupa-se em compreender como o contexto social e cultural contribui no desenvolvimento humano, enfatizando a cooperação da mediação cultural que ocorre na relação entre o indivíduo e o ambiente ao seu redor. Pressupõe, por conseguinte, uma natureza social do aprendizado.

O princípio central da Teoria Histórico-Cultural consiste na ideia de que o desenvolvimento humano ocorre em um contexto em que a cultura, a sociedade e a história desempenham papel fundamental na formação da mente e do comportamento do indivíduo. De acordo com Vygotsky (2010), a cultura é transmitida por meio da linguagem, considerada ferramenta essencial no desenvolvimento cognitivo, afetivo e na construção do conhecimento.

A Teoria Histórico-Cultural considera o homem como um ser social que se desenvolve mediante ao processo dialético entre a apropriação da cultura e a objetivação no psiquismo a partir do que foi apropriado. Leontiev (2004, p. 279) assevera que “[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”, diferenciando-se dos outros animais por sua capacidade de racionalizar as coisas.

A partir da interação com o ambiente, o indivíduo desenvolve as Funções Psicológicas Superiores (FPS), que possuem uma natureza cultural, delineando o comportamento consciente do indivíduo por meio da linguagem, atenção, memória, percepção e pensamento, como proposto por Vygotsky, em 1997. Por sua vez, Martins (2011) afirma que :

[...] as funções psíquicas superiores se estruturam entre os seres humanos e, para Vygotsky, o individual não deixa de ser o social internalizado. O desenvolvimento do indivíduo ocorre no processo de apropriação do patrimônio humano genérico, na dinâmica que entrelaça os polos inter e intrapsíquicos (Martins, 2011, p. 24).

A THC compreende que o processo de desenvolvimento humano ocorre integralmente e em uma relação social bem-organizada, em que os processos conscientes irão se desenvolver e contribuir para a estruturação e a organização de um psiquismo (Duarte, 2021).

De acordo com Vygotsky (2010), a cultura é transmitida por meio da linguagem, considerada ferramenta essencial no desenvolvimento cognitivo, afetivo e na elaboração do conhecimento. Nesse sentido, esse pensador entende que somente por meio das interações sociais um indivíduo pode desenvolver, segundo ele, suas funções psicológicas superiores. Nas palavras do autor, “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (Vygotsky, 2007, p.100).

Na mesma obra, o autor aponta que o desenvolvimento cultural do sujeito possui dois tipos de funções psicológicas: de caráter biológico, denominadas elementares; e as superiores, próprias do homem e que se efetivam mediante ao uso de instrumentos e dos signos, nas relações dialéticas estabelecidas com outros sujeitos. As funções psíquicas superiores compreendem atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, desenvolvimento da linguagem, entre outras, as quais resultam da cultura, pois acontecem primeiramente na relação entre os sujeitos sociais e históricos, numa atividade social; e posteriormente, são internalizadas com a mediação da linguagem e da cultura, ocorrendo primeiramente no plano social, ou seja, nas relações que o sujeito estabelece com o meio em que vive, e depois, no plano interno

Ainda, as funções psicológicas, definidas como superiores ou processos mentais superiores, referem-se a mecanismos psicológicos mais complexos, exclusivos dos seres humanos. São exemplificações, a atenção dirigida, a memória lógica, as ações conscientes, o comportamento intencional e o pensamento abstrato.

Tais funções são consideradas superiores, pois são mais complexas, envolvendo um maior grau de controle do consciente e da intencionalidade, distinguindo-se de respostas automáticas e instintivas.

Vygotsky (2007), no estudo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, identifica o desenvolvimento cultural da criança, afinal o indivíduo é visto, essencialmente, como um ser social, contudo o pensador propõe que o “social” está para além da dimensão imediata de sociedade. O psicólogo insere a dimensão

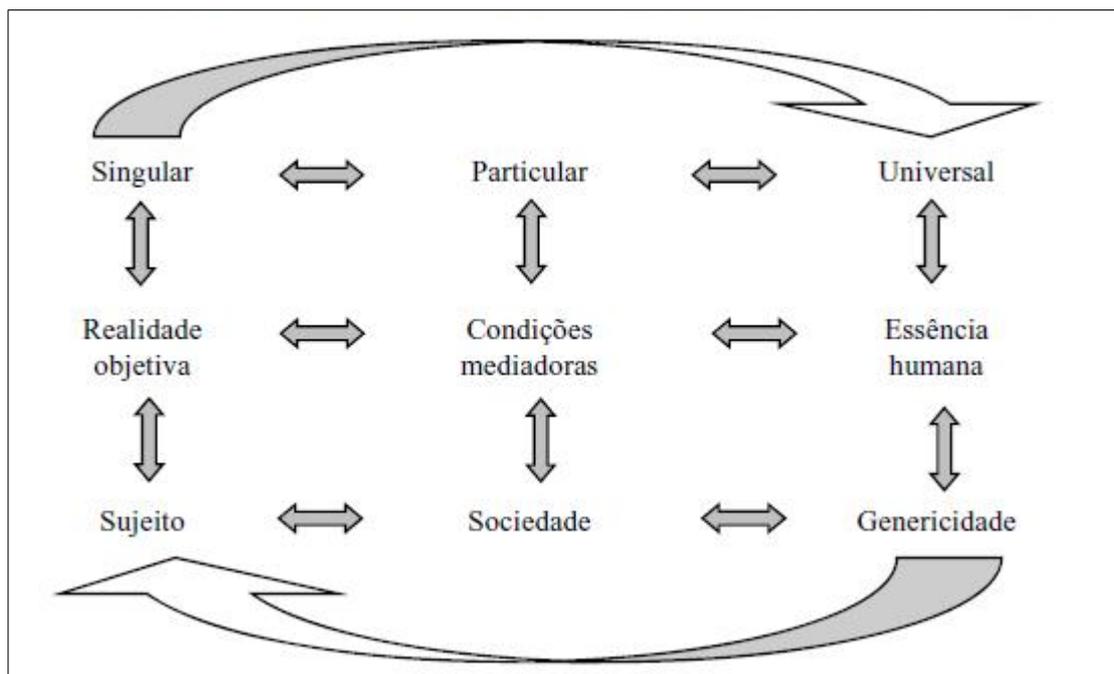
histórica, em que o homem se relaciona com os bens materiais e intelectuais, simultaneamente acumulados pela humanidade.

Por esse viés, Vygotsky (2007) explora a relação entre a dimensão universal, a humanidade como um todo, e a singular, individualidade dos seres humanos.

Assim, a conexão entre as duas dimensões que fica lograda nas condições e contextos intrínsecos da vida social. Ao participar deste processo, os indivíduos apropriam-se dos bens culturais e detêm o poder de influenciar as nuances históricas e culturais em que vivem, tratando-se da interação constante entre indivíduo e sociedade.

A Figura 4 ilustra o movimento de constituição da individualidade humana, segundo o método materialista histórico dialético de Marx (2003):

Figura 4 - Relação entre o singular e o universal mediada pelo particular



Fonte: Bernardes (2010).

Ao se fundamentar na Teoria Histórico-Cultural, afirma-se que o desenvolvimento psíquico acontece mediante a ação da sociedade sobre os indivíduos e integra-os nas relações sociais e culturais que constituem uma formação social. O homem é a síntese do processo histórico de organização da atividade social. Para tornar-se um ser “humano”, a pessoa terá de “reconstituir” nela (e não simplesmente reproduzir) o que já é uma aquisição da espécie. Isso supõe processos

de interação e intercomunicação sociais que somente são possíveis, graças a sistemas de mediação altamente complexos, produzidos socialmente (Pino, 1991, p. 34-35).

De acordo com a THC, durante o desenvolvimento infantil, as funções psicológicas manifestam-se em dois estágios: a) nível social; e b) após, no nível individual.

No primeiro momento, ou seja, nível social ou interpsicológico, é a ocasião de aprendizagem entre os indivíduos, correspondendo à apropriação dos conteúdos pelo estudante, por mediação do docente. Já, no segundo momento, ou seja, nível individual ou intrapsicológico, acontece a aprendizagem no interior infantil, ocorrendo ao longo do desenvolvimento da criança, resultado de eventos acontecidos. Na Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento infantil é visto como um processo com características como mudanças qualitativas; transformações internas e externas e elasticidade quanto a adaptações relacionadas a novos desafios.

Para explicar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1984) introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se reporta à distância entre o que uma pessoa pode fazer sozinha e o que pode realizar com o apoio de um parceiro mais experiente. Vygotsky (2010) argumenta que o aprendizado ocorre principalmente na ZDP, a partir da qual o indivíduo é desafiado a avançar em seu desenvolvimento com o auxílio de outra pessoa mais competente, como um professor, um colega ou um membro da família. Entende-se, assim, que o nível de instrução do professor e de um membro da família são distintos, porém o conceito desenvolvido não determina que há um nível potencial, mas que, a partir da instrução adequada, o indivíduo vai adquirindo repertório e habilidades para se desenvolver cada vez mais (Amaral; Yonezawa; Barros, 2002).

Outro processo relevante consiste no uso que os indivíduos fazem dos signos culturais para mediar sua relação com o mundo. Por exemplo, o uso da linguagem, ferramentas físicas ou símbolos culturais são formas de mediação que afetam o desenvolvimento humano. Por meio da utilização destes signos, o indivíduo pode desenvolver suas funções psicológicas, bem como adquirir conhecimentos (Vygotsky, 2010).

Vygotsky (2007) propõe que o aprendizado antecede e impulsiona o desenvolvimento. Neste sentido, a aprendizagem, de maneira estruturada, estimula o

desenvolvimento de funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, o avanço contínuo das capacidades mentais da criança.

Ademais, a aprendizagem e o desenvolvimento estão interligados desde os primeiros momentos da vida de um ser humano, constituindo a unidade dialética. Para Eidt e Tuleski (2007), a aprendizagem, ao impulsionar o desenvolvimento, é capaz de gerar novas e, ainda, mais complexas aprendizagens, ou seja, o aprendizado é motor do desenvolvimento, inferindo-se a importância do ensino e do trabalho docente durante o processo de ensino e, por conseguinte, da aprendizagem.

A totalidade da produção da dialética para a construção do conhecimento compreende as relações existentes entre a realidade objetiva, mediação e contexto em que ocorrem as relações (Carvalho, 2007). De acordo com Vygotsky (2010), a cultura é transmitida por meio da linguagem, considerada ferramenta essencial ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e à construção do conhecimento. Desta perspectiva, Eidt e Tuleski (2007) afirmam:

Quando concebemos que o desenvolvimento do psiquismo humano começa onde termina a evolução biológica, sendo essa linha do desenvolvimento histórico ou cultural da conduta do homem, este processo deixa de ser naturalizado e os profissionais que atuam na escola passam a compreender que quanto mais ensino, mais aprendizagem, mais desenvolvimento (Eidt; Tuleski, 2007, p. 9).

Vygotsky (2010) argumenta que o aprendizado e as possibilidades de testagem de conhecimentos adquiridos por um sujeito ocorrem principalmente na ZDP/ZDI, a partir da qual o indivíduo é desafiado a avançar em seu desenvolvimento com o auxílio de outra pessoa mais competente, como um professor, um colega ou um membro da família (Vygotsky, 2010, 2018).

Os conceitos de ZPD e mediação, à luz da importância do contexto sociocultural no desenvolvimento humano e da interação entre indivíduo e cultura, são processos-chave no aprendizado e no desenvolvimento contínuo de um indivíduo, considerando-se os aspectos cognitivos e afetivos. Influenciado pelos estudos de Vygotsky, Libâneo (2001) entende que a educação consiste na junção de:

[...] processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relação entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano (Libâneo, 2001, p. 7).

A educação emancipa a pessoa diante das relações interpessoais na sociedade (Libâneo, 2001). Por sua vez, Saviani (2005, p. 13) explica que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos conjuntos dos homens”.

Como destacado na citação, são necessários critério e realismo, ao se considerar o que precisa ser valorizado para assegurar as compensações, quando não é possível ao próprio indivíduo alcançá-las. Conforme Vygotsky (1997), é importante conhecer a direção corretamente, pois a pessoa que detém alguma deficiência não pode ser alijada do processo educacional.

Conforme explicitado no histórico das leis relativas à Educação Especial e à Educação Inclusiva na atualidade, ambas as modalidades objetivam atender a todos os tipos de acadêmicos. Segundo Beyer (2006, p. 73), em “[...] um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar [...] propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado”. O autor propõe ainda um sistema educacional abrangente que acolha todos os acadêmicos sem distinção, no processo de ensino e aprendizagem por meio de pedagogias próprias e individualizadas para que se ultrapassem as dificuldades encontradas no processo educacional.

Nesse viés, Jesus, Vieira e Effgen (2014) frisam a importância de um currículo escolar sem padrão predeterminado, para que o professor possa ministrar os conteúdos da melhor maneira possível ao EPAEE, adequando-se à dificuldade da pessoa e visando que esta possa aprender os conceitos científicos.

As ponderações de Beyer (2006) e de Jesus, Vieira e Effgen (2014) seguem o entendimento de Vygotsky (1984, 2010) de que todos os estudantes, sem distinção, possuem capacidade de aprendizagem e desenvolvimento. Deste modo, nessa pesquisa, buscam-se elementos para argumentar em defesa do entendimento, segundo o qual a forma de ensinar e o processo de aprendizagem diferenciado rompem a barreira da diferença existente entre os acadêmicos.

Portanto, a forma como a escola/universidade é concebida determina parte do processo escolar. Esse entendimento implica a escola/universidade como um espaço em que o PAEE propicia ao estudante com deficiência/transtorno a oportunidade de potencializar seu conhecimento, aprendizado e desenvolvimento, o que poderia ocorrer no Ensino Superior.

Entende-se, assim, que se torna urgente que o Poder Público compreenda que o EPAEE precisa de atenção diferenciada do estudante regular; necessita ser observada a deficiência/transtorno específico de cada estudante e tratá-lo individualmente. A elaboração de material didático próprio, a capacitação docente, o acesso à informação e o conhecimento sobre o uso de recursos tecnológicos específicos são exemplos de elementos que podem contribuir para a efetivação de uma universidade que promove o exercício pleno da cidadania ao EPAEE. A ampliação dos procedimentos que a entidade educacional pode vir a adotar compreende, conforme Vygotsky (2010), a importância das atividades abstratas como meio de aprendizagem, uma vez que fazem parte do desenvolvimento humano. O PAEE contribui, de maneira substancial, para a realização das atividades abstratas, já que é constituído pela mediação do professor, que leva os conceitos abstratos aos estudantes com deficiências.

Vygotsky (2010) entende que o EPAEE só conseguirá realizar suas atividades com o auxílio da intermediação do professor – o que se pode considerar, atualmente, tanto no PAEE, quanto em uma sala regular.

Assim, não resta dúvida de que o professor contribui na implementação da educação especial desse EPAEE. Isso ocorre porque, como explica Leontiev (2004), todo ser humano nasce sem conhecimento, ele o adquire por meio das suas experiências sociais e humanas e com o decorrer do tempo, e o professor pode proporcionar tais experiências. Desta maneira, Leontiev (2004, p. 291-292) afirma: “[...] se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente”.

Ao considerar o papel do professor no processo de aprendizagem, cabe destacar palavras de Young (2011) que, embora em outra perspectiva teórica, refere:

[...] como a maioria dos professores sabe bem, eles têm de levar em conta as experiências e o conhecimento anterior que os levam para a escola e o que os motiva inicialmente. Isso faz parte dos recursos que os professores têm para mobilizar estudantes, e constitui a base para que os estudantes se tornem aprendizes ativos [...] (Young, 2011, p. 613).

Entende-se, por conseguinte, que é necessário o desenvolvimento de um processo crítico e criativo a respeito do que seja inclusão no Ensino Superior. Quando considerado o âmbito do Ensino Superior, o papel do docente mantém-se, ou seja, o

professor é fundamental no processo da inclusão, todavia ele necessita de aparatos pedagógico, político e social.

Há pessoas EPAEE nas salas de aula no Ensino Superior, porém a falta de capacitação e dificuldade de acesso à informação podem ser fatores inibidores à efetivação da verdadeira inclusão, tanto nos espaços sociais quanto nos educacionais (Oliveira, 2013). Dessa máxima, surge a necessidade da formação de professores realmente habilitados para atender aos acadêmicos EPAEE, em cada uma das suas deficiências. Ratifica-se, portanto, a necessidade da formação docente, todavia, no momento, este o tema não é o objeto dessa pesquisa.

A inserção do EPAEE no universo regular contribui para o aumento da qualidade de vida desse público, pois reduz a diferença de direitos existentes entre este e o estudante regular. Defende-se ser importante que o Poder Público tenha o compromisso político de oportunizar a esse público o que for necessário para a real efetivação da legislação vigente de inclusão do EPAEE no Ensino Superior.

Nesse viés, cita-se o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011b) que menciona a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Ensino Superior. Embora esse decreto tenha focado nas instituições federais, a legislação mais ampla e recente, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), obriga todas as instituições (inclusive privadas) a garantir acessibilidade e criar estruturas, políticas e práticas inclusivas para atender aos EPAEE`s. Muitas IES não federais já têm seus próprios Núcleos de Acessibilidade, ainda que com nomes variados, como "Núcleo de Apoio à Inclusão", "Setor de Acessibilidade" etc.

Tais núcleos, em conformidade com a lei, "[...] visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência" (Brasil, 2011c). Algumas medidas podem contribuir para isso: qualificar o corpo docente, dar acesso às informações necessárias, eliminar discriminações, fornecer material didático específico para cada deficiência/transtorno, ofertar os melhores recursos de tecnologia assistiva disponíveis no mercado, fazer a interação entre docente, pais e estudantes mostrando a real importância da inclusão dessas pessoas. Em relação à última medida, Wood (1998) e Federico, Herrold e Venn (1999) defendem que a interatividade entre docentes, pais e demais profissionais das instituições de ensino, que vem sendo

implantada para atender à diversidade, é reconhecidamente potente como estratégia e mecanismo de inclusão escolar.

Duarte (2006), em “A Psicanálise e o Uso de Drogas: Teoria e Clínica”, faz alguns apontamentos de suma importância sobre a Teoria Histórico- Cultural e assevera que a THC tem o poder de expandir a percepção do pesquisador/clínico (ou do profissional que a utiliza), o que pode levar a uma reflexão mais profunda sobre a vida, a cultura e a sociedade. Ao modificar temporariamente a consciência, a substância pode permitir uma nova maneira de ver o mundo, promovendo a análise crítica das normas sociais e da realidade cotidiana, de maneira que a experiência com a THC pode provocar mudança na constituição psíquica do indivíduo.

Esse processo de transformação, que Duarte (2006) vê como dialético, é fundamental para a formação da identidade e do comportamento, uma vez que eles permitem que o sujeito entre em contato com diferentes facetas de si mesmo e do mundo. A substância, nesse contexto, pode ser vista como um agente de transformação, ampliando o entendimento do sujeito sobre sua própria subjetividade. O autor também afirma que a THC é um fenômeno cultural, considerando como ela é consumida e discutida dentro de diferentes contextos sociais. E, finalmente, refere que a THC é parte de um processo dialético, em que o sujeito está em constante movimento.

Assim, a Teoria Histórico-Cultural defende a expansão da consciência e do aprimoramento do pensamento crítico, influenciando a maneira como os indivíduos percebem e interagem com a cultura. Esse impacto ocorre dentro de um processo dinâmico e contínuo de formação do sujeito, que está sempre em transformação.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS AO ENSINO SUPERIOR: IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE EPAEE NO ENSINO SUPERIOR

O termo acessibilidade, relacionado ao EPAEE, é recente e reverberou com o advento de políticas públicas referentes à inclusão, todavia a compreensão integral do conceito é limitada. Conforme Ribeiro (2011), a acessibilidade precisa transpor a concepção restrita a barreiras somente arquitetônicas e físicas de ambientes físicos, de modo a ampliar o termo para o acesso ao conhecimento e aos serviços de saúde que contribuam ao desenvolvimento dos EPAEE's. A seguir, citam-se esses serviços, são eles:

1. **Acessibilidade Educacional: Adaptação Curricular:** flexibilização do ensino para atender às necessidades individuais dos estudantes.
2. **Recursos Didáticos e Tecnológicos:** uso de materiais acessíveis, como audiolivros, softwares de leitura de tela, vídeos com legendas/Libras e escrita em Braille.
3. **Capacitação Docente:** formação de professores para atuarem com educação inclusiva.
4. **Acessibilidade na Comunicação: Libras e Comunicação Alternativa:** uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para surdos e tecnologias assistivas para estudantes com deficiência intelectual ou dificuldades na fala.
5. **Materiais em Formatos Acessíveis:** produção de conteúdos em múltiplos formatos, como audiodescrição e textos simplificados.
6. **Tecnologias Assistivas:** softwares e dispositivos que auxiliam na comunicação e aprendizado.
7. **Acessibilidade nos Serviços de Saúde (Atendimento Especializado):** garantia de profissionais capacitados para atender estudantes com deficiência, como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e psicólogos.
8. **Diagnóstico e Intervenção Precoce:** acesso a exames e tratamentos desde a infância para favorecer o desenvolvimento.
9. **Apoio Psicossocial:** suporte emocional, social e psicológico a indivíduos ou grupos que estejam enfrentando situações difíceis ou de vulnerabilidade.
10. **Acessibilidade Social e Cultural:** participação em atividades culturais e esportivas - adaptação de espaços para garantir a presença de estudantes com deficiência.

11. Acesso ao Lazer e à Arte: programas inclusivos que promovam o desenvolvimento criativo e social.

Nesse sentido, Ruivo (2010) afirma que a acessibilidade arquitetônica está relacionada à reabilitação física e profissional. Na década de 1950, os profissionais, que orquestravam a reabilitação, buscavam a reintegração de pacientes ao meio familiar de origem, ao labor e ao meio social, ao ser verificado que a existência de barreiras na arquitetura do ambiente urbano não tornava possível a integração dos EPAEE`s em ambientes comuns.

Gradativamente, houve iniciativas esparsas e isoladas de eliminação de barreiras arquitetônicas e de discussões acerca do modo de viabilização de tais mudanças. Somente na década de 1990, aconteceu a sistematização da acessibilidade arquitetônica, com o estabelecimento do modelo de desenho universal que tinha por finalidade que os ambientes urbanos, meios de transportes e utensílios fossem planejados para a utilização da totalidade (Ruivo, 2010). Ainda, “O desenho universal procura romper com a visão de uma arquitetura voltada para um ideal de homem ou a um pretenso homem médio, buscando respeitar a diversidade humana” (Bueno; Paula, 2007, p. 50).

A partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), após um longo período de Ditadura Militar (1964 a 1985), a Educação Especial e a Educação Inclusiva ganharam um novo marco legal no Brasil. A perspectiva inclusiva passou a ser adotada, pautada no princípio da igualdade de oportunidades, no respeito à diversidade e na valorização das diferenças.

Uma das principais mudanças trazidas pela Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988) foi o reconhecimento do princípio da igualdade de direitos, que passou a ser aplicado aos EPAEE`s, resultando em uma mudança de perspectiva em relação à Educação Especial e à Educação Inclusiva, sendo entendidas como modalidades de ensino que deveriam garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência/transtorno no ensino regular, sempre que possível.

Apesar do uso da terminologia “preferencialmente”, na redação do Art. 208 para o atendimento dos EPAEE`s, a CF pode ser considerada, à época, um grande avanço, visto ter sido a primeira Constituição Federal a garantir textualmente o direito à educação da pessoa com deficiência. A partir dessa perspectiva inclusiva, várias

políticas e legislações foram integradas para promover a inclusão educacional de pessoas com deficiência.

Na década de 1990, conforme já mencionado, ocorreram eventos promovidos por órgãos internacionais que discutiram e elaboraram documentos, defendendo a Educação Inclusiva. Dentre eles, destacam-se os dois principais: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unicef, 1990) e a Declaração de Salamanca (Unicef, 1994).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unicef, 1990) objetiva assegurar o acesso, a equidade, a qualidade e a cultura da educação para todas as pessoas, independentemente da idade, gênero, origem étnica, religião, habilidades ou condição socioeconômica. Tal Declaração afirmou que a educação é um direito humano fundamental e um elemento essencial ao desenvolvimento econômico, social e cultural das pessoas e das nações.

A Declaração de Salamanca, por sua vez, documento adotado durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, em junho de 1994, tinha a intenção de promover a Educação Inclusiva, garantindo o acesso, a participação e o sucesso educacional de todas as pessoas, incluindo aquelas com necessidades educativas especiais⁶. O principal objetivo desse documento consistiu em estabelecer princípios e diretrizes para a promoção de uma Educação Inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade dos estudantes. A Declaração afirma que todas as escolas devem acolher a diversidade de estudantes em suas comunidades e garantir que todos tenham igualdade de acesso a uma educação de qualidade (Un, 1994).

No Brasil, tendo como parâmetro a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) foi publicada a Lei n.º 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) (Brasil, 1996b), com uma legislação que estabelece que se deve promover uma educação de qualidade, democrática e voltada ao pleno desenvolvimento dos estudantes, valorizando os profissionais da educação e reconhecendo a diversidade cultural e as necessidades específicas dos estudantes, buscando o fortalecimento do sistema educacional brasileiro e a promoção do direito à educação para todos (Brasil, 1996b).

⁶ Atualmente, esse termo não é adequado, uma vez que caiu em desuso. Na tese como um todo, em algumas situações, serão mencionados termos em desuso, a título de citação e mantidos em função do uso na época.

Na década de 2000, foi elaborada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, um tratado internacional, adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 13 de dezembro de 2006, do qual o Brasil foi signatário e que entrou em vigor em 3 de maio de 2008. É um marco importante no campo dos direitos humanos, visto que pretendia promover, proteger e garantir os direitos das pessoas com deficiência em todo o mundo. Está fundamentada no princípio do respeito pela conquista, autonomia e igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência. O tratado reconhece que os EPAEE's têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, e que devem ser plenamente incluídas na sociedade em igualdade de condições (Brasil, 2007d). Tal convenção é um marco importante na promoção e proteção dos direitos das pessoas com deficiência em nível global, reforçando a importância da igualdade, inclusão e participação plena das pessoas com deficiência na sociedade.

Em adição ao já exposto, mudanças significativas ocorreram a partir dos anos 2000, período em que o termo acessibilidade teve seu sentido ampliado, passando a abranger o acesso, a permanência e o aproveitamento de bens e serviços ofertados pelo meio social. Nessa perspectiva, Bueno e Paula (2007) afirmam:

A acessibilidade passa a abranger novas dimensões que envolvem aspectos importantes do dia-a-dia das pessoas, tais como rotinas e processos sociais, além de programas e políticas governamentais e institucionais. A implementação de uma sociedade para todos implica na garantia de acessibilidade em todas as suas dimensões. Dessa forma, uma sociedade acessível é pré-requisito para uma sociedade inclusiva, ou seja, uma sociedade que reconhece, respeita e responde às necessidades de todos os seus cidadãos (Bueno; Paula, 2007, p. 50).

Como já carreado, as políticas públicas referentes à acessibilidade detiveram visibilidade a partir da década de 1990. Destaca-se que o Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, cap. IX, Art. 51, define acessibilidade como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das instalações e equipamentos esportivos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 1990).

Já, no ano de 2000, por meio da Lei n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, foram estabelecidas as normas referentes à prioridade de atendimento, assegurando, assim, tratamento individualizado e mais rápido em repartições públicas e empresas

concessionárias de serviços públicos. Ainda, a referida lei determina que veículos de transporte coletivo sejam adequados com acessibilidade e, ainda, assentos reservados. Também determina a adaptação de logradouros, sanitários e edifícios de uso público (Brasil, 2000a).

Reforçando os aspectos da lei supracitada, cita-se o Decreto n.º 3.956, de novembro de 2001, que “Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência” (Brasil, 2001a).

Ainda, no ano 2000, a Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, especifica os critérios de efetividade da acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, por meio de “supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação” (Brasil, 2000b).

Insta salientar que foi a primeira vez que o termo acessibilidade foi definido, referindo-se à adaptação de ambientes urbanos, transportes, sistemas e meios de comunicação. Neste sentido, foram definidas as barreiras que deveriam ser extintas, tais como: barreiras arquitetônicas urbanísticas (desenho e localização do mobiliário urbano), arquitetônicas na edificação (edifícios de uso privado), arquitetônicas nos transportes (veículos de transporte coletivo) e arquitetônicas nas comunicações (sistemas de comunicação e sinalização). Para alçar a proposta veiculada na Lei n.º 10.098/2000, o Poder Público dispõe de ajuda técnica:

Art. 21. O Poder Público, por meio dos organismos de apoio à pesquisa e das agências de financiamento, fomentará programas destinados: I – à promoção de pesquisas científicas voltadas ao tratamento e prevenção de deficiências; II – ao desenvolvimento tecnológico orientado à produção de ajudas técnicas para as pessoas portadoras de deficiência; III – à especialização de recursos humanos em acessibilidade (BRASIL, 2000b.).

Destaca-se que, na referida lei, estabelece-se que o Poder Público é responsável pela especialização de recursos humanos como a formação de intérpretes de escrita de Braille, LIBRAS e guias intérpretes (Brasil, 2000b).

Tanto a Lei n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, quanto à Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, foram regulamentadas por meio do Decreto n.º 5.296, de 02 de dezembro de 2004 (Brasil, 2004b), que retomam, de forma ampla, as especificações no atendimento prioritário que deve beneficiar as pessoas com

deficiência e as pessoas com mobilidade reduzida. O atendimento prioritário tem por característica o tratamento diferenciado e imediato, traduzido por:

I – assentos de uso preferencial sinalizados, espaços e instalações acessíveis; II – mobiliário de recepção e atendimento obrigatoriamente adaptado à altura e à condição física de pessoas em cadeira de rodas, conforme estabelecido nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT; III – serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdocegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento; IV – pessoal capacitado para prestar atendimento às pessoas com deficiência visual, mental e múltipla, bem como às pessoas idosas; V – disponibilidade de área especial para embarque e desembarque de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida; VI – sinalização ambiental para orientação das pessoas referidas no artigo 5º; VII – divulgação, em lugar visível, do direito de atendimento prioritário das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida; VIII – admissão de entrada e permanência de cão-guia ou cão-guia de acompanhamento junto de pessoa portadora de deficiência ou de treinador nos locais dispostos no caput do artigo 5º, bem como nas demais edificações de uso público e naquelas de uso coletivo, mediante apresentação da carteira de vacina atualizada do animal; e IX – a existência de local de atendimento específico para as pessoas referidas no artigo 5.º (Brasil, 2004b.).

O Decreto n.º 5.296/2004 ainda detalha as ações quanto aos aspectos arquitetônicos, urbanísticos, de transporte coletivo e de acesso à informação e à comunicação. Inclusive a implementação da acessibilidade arquitetônica e urbanística passam a ser requisito para concessão e/ou renovação de alvará de funcionamento de qualquer atividade pública, inclusive estabelecimentos de ensino (Brasil, 2004a).

Outro decreto que ressalta a relevância da acessibilidade é o n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001, que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência. O Art. 3º do Decreto aborda questões relacionadas à acessibilidade, com ênfase na eliminação de barreiras arquitetônicas, no transporte adaptado e na comunicação facilitada. Além disso, trata da prevenção de deficiências, do diagnóstico e do tratamento precoce e de iniciativas destinadas a reduzir o preconceito ligado às deficiências (Brasil, 2001a).

Salienta-se que, em 2007, ocorreu, em Nova York, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CIDPD) (Brasil, 2007a), cujas diretrizes foram incorporadas à legislação brasileira pelo Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009). O Art. 9º dessa Convenção, dedicado inteiramente à acessibilidade, dispõe o seguinte:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade (Brasil, 2009).

No texto da CIDPD, destaca-se também outro aspecto fundamental sobre a acessibilidade: **o acesso à informação**. O documento garante aos EPAEE's o direito de utilizar diferentes sistemas e tecnologias de informação e comunicação, incluindo a internet. Ademais, enfatiza-se a necessidade de que esses recursos sejam desenvolvidos e disponibilizados a um custo acessível (Brasil, 2009).

Na década de 2010, cita-se a Lei n.º 12.711/2012, conhecida também como Lei de Cotas, uma legislação brasileira que estabelece a reserva de vagas em Universidades Públicas Federais e em Institutos Federais de educação, ciência e tecnologia, para estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, com prioridade para estudantes negros, pardos, indígenas e com deficiência. Essa lei tem como objetivo promover a inclusão social e a equidade na Educação Superior, com o objetivo de diminuir as desigualdades educacionais existentes no país. A lei estabelece que, no mínimo, 50% das vagas oferecidas em cada curso e turno das universidades federais e dos institutos federais devem ser destinadas a estudantes oriundos de escolas públicas (Brasil, 2012a).

A Lei de Cotas representa um avanço importante na promoção da igualdade de oportunidades de renda na educação, uma vez que amplia o acesso de estudantes de baixa renda e de grupos historicamente excluídos do Ensino Superior. Da mesma forma, contribui para a democratização do acesso à universidade, permitindo o ingresso no curso superior de estudantes que enfrentam barreiras socioeconômicas e raciais. Além disso, a implementação desta Lei também requer a adoção de medidas para garantir a qualidade e a equidade na oferta de vagas, o apoio à permanência e a formação acadêmica dos estudantes cotistas, bem como o combate a possíveis formas de detecção e preconceito no ambiente universitário. Essa lei representa um importante passo na busca pela inclusão social e educacional no Ensino Superior, por meio da reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, especialmente para grupos historicamente excluídos. No entanto, é necessário que a implementação dessa política seja concomitante a outras ações, para, dessa maneira, garantir a

qualidade e a equidade na educação, de forma a promover uma inclusão efetiva e duradoura.

A Lei nº 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), representando um marco importante na garantia de direitos e inclusão social às pessoas com TEA no Brasil.

Uma das principais conquistas dessa lei é a obrigatoriedade de atendimento integral e multidisciplinar às pessoas com TEA, pelo Sistema Único de Saúde (SUS), garantindo o acesso a diagnóstico, tratamento, terapias e medicamentos. Além disso, a lei assegura o direito à Educação Inclusiva, com preferências curriculares e de ambiente, para que as pessoas com TEA possam estudar em escolas regulares. Também estabelece a prioridade no atendimento em serviços públicos e privados, o direito à igualdade de oportunidades, a garantia de acessibilidade e o direito à acessibilidade nas áreas de transporte, cultura, lazer e esporte. A lei ainda prevê a capacitação de profissionais da saúde, educação e assistência social para atendimento adequado às pessoas com TEA (Brasil, 2012b).

É importante destacar que, embora a Lei nº 12.764/2012 represente um avanço na promoção dos direitos das pessoas com TEA no Brasil, ainda existem desafios a serem superados, como a garantia efetiva do acesso a serviços especializados, a conscientização da sociedade sobre o TEA e a inclusão social e a participação plena dessas pessoas na sociedade. É fundamental que a legislação seja efetivamente implementada e cumprida e que seja realizada de forma contínua para aprimorar a proteção dos direitos das pessoas com TEA e promover a inclusão delas em todos os aspectos da vida cotidiana.

A Lei nº 13.005/2014, também conhecida como Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no país, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil até a pós-graduação (Brasil, 2014). O PNE é um instrumento importante para orientar a política educacional do Brasil, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação, a valorização dos profissionais da educação, a garantia de acesso, permanência e sucesso na escola, a promoção da diversidade e a formação cidadã dos estudantes.

Uma das principais conquistas do PNE compreende a definição de metas para a educação brasileira a serem alcançadas em um horizonte de dez anos (atualmente com vigência de 2014 a 2024) (Brasil, 2011d), visando aprimorar diversos aspectos

do sistema educacional. Dentre as metas do PNE, destacam-se a universalização da educação infantil, a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação básica, a melhoria do acesso ao Ensino Superior, a valorização dos profissionais da educação, a promoção da educação inclusiva, a redução das desigualdades educacionais, entre outras. Além das metas, o PNE também prevê estratégias e ações específicas para a sua implementação, envolvendo diversos atores, como o governo, a sociedade civil, as instituições de ensino, os profissionais da educação e os estudantes.

É importante ressaltar que o PNE é um marco importante para a promoção da educação no Brasil, mas sua efetiva implementação ainda é um desafio, requerendo esforços conjuntos de diferentes setores da sociedade.

Assim sendo, torna-se fundamental que o PNE seja acompanhado, monitorado e avaliado de forma contínua, para garantir que as metas sejam alcançadas e a qualidade da educação seja efetivamente melhorada em todo o país, promovendo a equidade e a formação plena dos estudantes brasileiros (Brasil, 2014).

Ainda na década de 2010, houve a publicação da lei mais importante no que se refere à Educação Inclusiva dos EPAEE's: a Lei n.º 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência a qual estabelece direitos, garantias e obrigações em favor das pessoas com deficiência, no sentido de promover a inclusão social, igualdade de oportunidades, autonomia e pleno exercício da cidadania para as pessoas com deficiência. Essa legislação representa um avanço importante na proteção dos direitos dessas pessoas no Brasil, promovendo a igualdade de oportunidades e a garantia de acesso a serviços, programas e políticas públicas, em diversos âmbitos da vida cotidiana (Brasil, 2015).

A referida Lei aborda diversas áreas, como saúde, educação, trabalho, transporte, acessibilidade, cultura, esporte, lazer, entre outras. Dentre os principais pontos da lei, destacam-se: a garantia de atendimento em razão da deficiência; a promoção da acessibilidade em espaços públicos e privados; a garantia do acesso à educação especial e inclusiva, em todos os níveis e modalidades de ensino; o estímulo à participação política e social das pessoas com deficiência; a promoção da empregabilidade e do trabalho digno; e a garantia de apoio às pessoas com deficiência em suas tomadas de decisão.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência também estabelece a obrigatoriedade de adaptação de prédios e espaços públicos; a disponibilidade de

recursos de acessibilidade em serviços de comunicação; a promoção de tecnologias assistivas; a criação de negociação de violação de direitos; e a capacitação de profissionais para o atendimento adequado às pessoas com deficiência, com previsão de punições para os casos de discriminação contra PCD, incluindo multa e suspensão de atividades comerciais que praticarem atos discriminatórios contra tais pessoas (Brasil, 2015).

É importante destacar que a Lei é resultado de um longo processo de luta e mobilização dos movimentos das pessoas com deficiência e suas organizações, e que representa um marco importante na promoção da inclusão e garantia de direitos dessa parcela da população. Porém, ainda existem desafios a serem superados, como a efetiva implementação e cumprimento da legislação em todos os âmbitos da sociedade, a conscientização da sociedade sobre a importância da inclusão e a garantia de igualdade de oportunidades e pleno exercício da cidadania para as pessoas com deficiência em todas as esferas da vida. É fundamental que essa lei seja amplamente divulgada, compreendida e efetivamente aplicada, para promover uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

No caso específico do Ensino Superior, a Lei n.º 13.409/2016 estabelece medidas relacionadas à inclusão de EPAEE nas Instituições de Ensino Superior do país. Essas medidas têm o objetivo de promover a igualdade de oportunidades e garantir o acesso, permanência e conclusão dos cursos de graduação e pós-graduação por parte de EPAEE (Brasil, 2016a). Também assegura que as Instituições de Ensino Superior devem garantir a oferta de recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência/transtornos, visando à plena participação desse público nas atividades acadêmicas. Isso inclui, por exemplo, a disponibilização de materiais didáticos em formatos acessíveis, a adaptação de espaços físicos e a oferta de tecnologias assistivas, entre outras medidas.

Além disso, a Lei n.º 13.409/2016 prevê a obrigatoriedade de as Instituições de Ensino Superior ter, no quadro de pessoal, profissionais especializados em Educação Especial, para garantir o atendimento adequado aos estudantes EPAEE. É preciso não olvidar que a inclusão dos acadêmicos EPAEE no Ensino Superior vai além da oferta de recursos de acessibilidade. A legislação também estabelece que as Instituições de Ensino Superior devem promover ações de sensibilização e de conscientização da comunidade acadêmica em relação à diversidade e à inclusão, no sentido de criar um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os estudantes,

independentemente das condições de saúde ou deficiências (Brasil, 2016a).

Com base nessas reflexões, percebe-se que a acessibilidade, ao longo da trajetória histórica, sofreu transformações importantes quanto à percepção de sua aplicabilidade. No entanto, pode-se que as políticas públicas no Brasil ainda dão maior ênfase às dimensões arquitetônicas, comunicacionais, programáticas e instrumentais.

3.1 A educação como direito fundamental

Reconhecido como direito social, no Art. 6.º da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e integrado ao rol dos “Direitos Sociais”, o direito à educação também é um dos direitos fundamentais, conforme os preceitos estabelecidos no Art. 205 e seguintes da referida Constituição, no título dedicado à “Ordem Social”. Em vista disso, é imprescindível a adoção de mecanismos que assegurem sua efetiva implementação, a fim de que não se limite a ser uma promessa ou anseio do constituinte, mas se torne realidade.

O Art. 6.º da Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como um direito fundamental de natureza social, cuja proteção transcende considerações de interesses individuais. Embora a educação, para o indivíduo que a recebe, constitua uma forma de inserção no mundo cultural e um bem de caráter pessoal; para a sociedade que a efetiva, ela assume a configuração de um bem comum. Isso se deve ao fato de que a educação representa a busca pela continuidade e pela preservação de um modo de vida escolhido de forma deliberada:

[...] a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um de seus membros e é no homem, muito mais do que nos animais, fonte de toda a ação e de todo comportamento. Em nenhuma parte, o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com seu próprio sentir, cada nova geração. A estrutura de toda a sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem seus membros (Jaeger, 1989, p. 4).

A educação é protegida como bem jurídico porque atende-nos não apenas enquanto indivíduos isolados, mas também enquanto coletividade. Seu titular direto pode ser cada pessoa, que exerce o direito de aprender; contudo, seus efeitos alcançam grupos indeterminados — inclusive as gerações futuras — ao assegurar a preservação e a transmissão das tradições culturais. Portanto, embora usufruída

individualmente, a educação só se explica plenamente por sua dimensão coletiva e mesmo difusa: sua efetividade ultrapassa interesses particulares e reflete as necessidades e o bem-estar da sociedade como um todo.

A Constituição Federal, no Art. 205, reconhece a educação como direito universal, estabelecendo sua acessibilidade a todos, conforme Saviani (2009). Este reconhecimento está alinhado ao princípio da não discriminação, consagrado no Art. 3.º, Inciso IV, da CF de 1988, que assegura o direito à educação, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer outra forma de discriminação. No entanto, apesar de sua universalidade expressamente reconhecida, a efetivação desse direito exige a definição de prioridades, ou seja, a identificação de grupos que se encontram em situação de carência ou vulnerabilidade específica, conforme refere o sociólogo Marshall (1967). Isso se justifica pelo fato de que o objetivo dos direitos sociais, em particular o direito à educação, compreende corrigir as desigualdades estruturais presentes nas sociedades de classe, promovendo a inclusão de grupos ou categorias marginalizadas e garantindo a essa população a igualdade de oportunidades para o exercício pleno de seus direitos.

Como consequência, o poder público, sujeito ao dever jurídico correspondente ao direito à educação, nos termos do Art. 205 da Constituição Federal de 1988, deve estruturar-se para garantir a prestação dos serviços educacionais a toda a população, em conformidade com os princípios constitucionais. Essa obrigação deve ser cumprida, com vistas à constante ampliação das possibilidades de acesso igualitário a esse direito.

Além da previsão expressa na Constituição, diversos outros instrumentos jurídicos contêm disposições de relevância acerca do direito à educação. Entre eles, destacam-se o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, ratificado pelo Brasil, no pleno exercício de sua soberania, em 12 de dezembro de 1991, e promulgado por meio do Decreto Legislativo n.º 592, de 6 de dezembro de 1992; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96); o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/90); o Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/2001), entre outros.

Ademais, o direito à educação mantém relação intrínseca com a efetivação do princípio da dignidade humana, que constitui um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito no Brasil. Ao garantir o acesso à educação, de forma ampla e igualitária, o Estado assegura o desenvolvimento integral do indivíduo, promovendo

sua autonomia, inclusão social e participação cidadã. Dessa forma, a educação não apenas qualifica o indivíduo para a vida em sociedade, mas também reforça a materialização dos direitos fundamentais, sendo essencial à construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, Silva (2006) conceitua:

Direitos fundamentais do homem constitui a expressão mais adequada a este estudo, porque além de referir-se a princípios que resumem a concepção do mundo e informam a ideologia política de cada ordenamento jurídico, é reservada para designar, no nível do direito positivo, aquelas prerrogativas e instituições que ele concretiza em garantias de uma convivência digna, livre e igual de todas as pessoas. No qualitativo fundamentais acha-se a indicação de que se trata de situações jurídicas nas quais a pessoa humana não se realiza, não convive e, às vezes, nem mesmo sobrevive; fundamentais do homem no sentido de que a todos, por igual, devem ser, não apenas formalmente reconhecidos, mas concreta e materialmente efetivados. Do homem, não como macho da espécie, mas no sentido de pessoa humana. Direitos fundamentais do homem significa direitos fundamentais da pessoa humana ou direitos fundamentais. É com esse conteúdo que a expressão direito fundamentais encabeça o Título II da Constituição, que se completa, como direitos fundamentais da pessoa humana, expressamente no art. 17 (Silva, 2006, p. 178).

Importante, da mesma forma, o conceito de educação para a identificação de seus desdobramentos. Joaquim (2009, p. 35) descreve a educação como “[...] um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária a existência e funcionamento de todas as sociedades, embora com diferentes concepções nos diferentes ramos do conhecimento”.

Nesse sentido, Joaquim (2009) expõe que tal definição se origina do estudo de Libâneo (1994), o qual distingue dois sentidos para o conceito de educação: um sentido amplo e um sentido estrito:

Em sentido amplo, a educação compreende os processos formativos, que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente; em sentido estrito, a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada, embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais (Libâneo, 1994, p. 35).

Em sua concepção abrangente, no entendimento de Piva, citado por Kanthack (2007), a educação transcende a simples noção de autoconhecimento e autoconstrução, sendo:

[...] começo, meio e fim. É a questão mais transversal em uma sociedade que se pretenda civilizada e próspera. Procura-se desenvolvimento, que é crescimento com justiça social? Sem ela nada feito. Controle de natalidade é uma questão referencial? Só educando a população. O Brasil aceitou o desafio da inserção internacional? Com petição pressupõe educação. O crime assusta, a saúde anda patinando, a Presidência está matando as contas públicas, o desemprego grassa? Só a educação enfrenta (Piva *apud* Kanthack, 2007, p. 8).

No contexto jurídico, a Constituição da República de 1988 (Brasil, 1988) estabelece que a educação é um processo de reconstrução da experiência humana, sendo, portanto, um direito que deve ser acessível a todos, conforme disposto por Silva (2007, p. 784).

A partir dessa concepção, inicialmente apresentada por Teixeira, citado por Silva (2007, p. 784), emerge a relação intrínseca entre a educação e o Direito. Nesse sentido, pode-se delinear o campo do Direito Educacional, ramo jurídico dedicado ao estudo do direito fundamental à educação, que visa garantir a implementação e efetividade da educação, conforme os princípios constitucionais estabelecidos. Nesse sentido, Paulo Freire (2007) pontua:

[...] educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou apreendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (Freire, 2007, p. 38).

A educação não deve ser instrumento de diferenciação, mas de aproximação e de respeito às diferenças. Enfim, a educação apresenta-se como um dos mais eficazes meios de realização da dignidade humana e da cidadania plena.

3.2 Construção do ensino superior e a legislação relacionada à educação especial e à educação inclusiva no ensino superior no Brasil

Conforme Schwartzman (1994), a estruturação da Educação Superior no Brasil teve influência das concepções europeias, por meio da qual a formação profissional era voltada para as classes mais abastadas, enquanto à população restante eram ofertados cursos técnicos de nível médio ou educação geral. No entanto, os cursos técnicos não obtiveram sucesso em razão da baixa qualidade e do preconceito social enfrentado por aqueles que escolhiam essa modalidade. O ensino

clássico também não foi isento de problemas, reduzindo-se a currículos limitados, com ênfase na memorização, na repetição e na preparação para exames de acesso às universidades.

O autor ainda aponta uma mudança significativa na percepção da escolarização: enquanto anteriormente o ensino médio era considerado suficiente para a maioria da população, atualmente a continuidade dos estudos em uma universidade se tornou uma exigência. Com isso, os cursos de humanidades e ciências sociais expandiram-se pelo país, mas, na prática, ofereciam formação profissional que, muitas vezes, não correspondia às necessidades ou expectativas do mercado de trabalho.

Ao revisitar a história, verifica-se que o Ensino Superior começou a ser incluído nas políticas públicas nacionais com a primeira Constituição brasileira, promulgada em 25 de março de 1824, com o principal objetivo de disponibilizar cursos voltados às áreas de ciências, letras e belas-artes. Antes desse período, as iniciativas de criação de instituições de Ensino Superior no Brasil foram apenas esporádicas e isoladas (Pereira, 2007).

Segundo Pereira (2007), em 1892, foi elaborado o Código das Instituições de Ensino Superior, resultado de diversos decretos anteriores. Nesse documento, o termo “universidade” ainda não havia sido citado, porém um aspecto relevante foi a permissão para a criação de instituições de Ensino Superior particulares no Brasil.

De acordo com Colossi, Consentino e Queiroz (2001), até 1994, o Ensino Superior no Brasil apresentou resultados insatisfatórios em relação à qualidade. Um dos motivos para isso foi a ausência de fiscalização e de monitoramento das instituições e dos cursos. Além disso, nesse período, o Ensino Superior público foi visto como elitista, especialmente pela redução do número de vagas disponíveis no turno noturno. Como resultado, os trabalhadores, que formam uma parte da população com menor poder aquisitivo, ficaram limitados às instituições particulares.

Diante dessa realidade, o Governo estabeleceu dois objetivos essenciais para orientar as ações no Ensino Superior: “[...] reconhecer a importância desse setor para a melhoria da qualidade educacional e entender que a modernização do país exigiria a formação de profissionais altamente qualificados” (Pereira, 2007, p. 51). Além disso, houve a preocupação em se criar um sistema de avaliação para medir a qualidade dos serviços prestados pelas instituições privadas.

Voltando os olhos à Educação Especial e à Educação Inclusiva, a primeira ação voltada ao EPAEE, no Ensino Superior e no Brasil, ocorreu em 1981, ano proclamado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, com o lema “Participação Plena e Igualdade” (Brasil, 2011a). Naquele ano, o presidente do Conselho Federal de Educação, Lafayette de Azevedo Pondé, emitiu a Resolução CFE n.º 2, de 24 de fevereiro, que autorizava a concessão de prazo maior para a conclusão dos cursos de graduação aos estudantes com deficiência física e afecções congênitas ou adquiridas (Brasil, 1981).

Entre as décadas de 1980 e 1990, como foi dito anteriormente, ocorreram mudanças significativas na Educação Básica, no que se refere ao EPAEE, e esses avanços se refletiram no Ensino Superior. No entanto, somente em 1996 os reitores das Instituições de Ensino Superior receberam o Aviso Circular n.º 277/MEC/GM Brasília, no qual o Ministro da Educação da época esclareceu que, com o avanço da política educacional voltada para pessoas com necessidades especiais, essas pessoas estavam buscando alcançar níveis acadêmicos mais altos. Com isso, houve o aumento na demanda por Ensino Superior, assim como pela necessidade de acessibilidade, solicitada tanto pelas famílias dos EPAEE’s, quanto pelas instituições de Ensino Superior.

A partir do momento em destaque, tornou-se evidente a necessidade de se criarem estratégias para atender às demandas educacionais desses estudantes. Em relação ao processo de ingresso no Ensino Superior, as sugestões de ajustes foram feitas em três etapas distintas:

[...] – na elaboração do edital, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como dos critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular; - no momento dos exames vestibulares, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando; - no momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses estudantes (Brasil, 1996a).

O Aviso Circular também trouxe sugestões de acessibilidade relacionadas ao vestibular, como: criação de bancas especiais; adaptação de materiais para pessoas com visão subnormal ou reduzida; fornecimento de recursos e equipamentos específicos para cegos; disponibilização de intérpretes de Língua de Sinais para

surdos; revisão dos critérios de avaliação linguística para surdos; adequação do ambiente para pessoas com deficiência física; uso de provas orais ou outras tecnologias para deficientes físicos com limitações nos membros superiores; aumento do tempo para a realização da prova; e definição de métodos para identificar a deficiência do candidato, garantindo que os critérios de avaliação fossem compatíveis com as necessidades desse público. Essas sugestões foram enviadas ao Ministério da Educação e Cultura por EPAEE (Brasil, 1996a). Além disso, é possível observar que as referidas propostas focaram principalmente no acesso ao processo seletivo (vestibular), sem abordar a questão da permanência do estudante nas instituições de ensino.

A partir da Portaria n.º 1.679, de 2 de dezembro de 1999, a preocupação com a acessibilidade e a permanência de EPAEE nas Instituições de Ensino Superior (IES) ganharam maior destaque. Essa portaria estabelece requisitos de acessibilidade para EPAEE, visando orientar os processos de autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento das instituições (Brasil, 1999a). Esses requisitos devem seguir as diretrizes da Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que define os critérios e parâmetros de acessibilidade a serem aplicados em “[...] projetos de construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos” (ABNT, 2004, p. 1).

Entre as condições mínimas previstas, estão: 1) para deficiência física: remoção de barreiras arquitetônicas, vagas reservadas em estacionamentos, construção de rampas com corrimãos ou elevadores, adaptações em portas e banheiros, acessibilidade a lavabos, bebedouros e telefones públicos; 2) para deficiência visual: a IES deve oferecer, quando solicitado, uma sala de apoio equipada com máquina de datilografia Braille, impressora Braille, scanner, sistema de síntese de voz, gravador, fotocopadora com ampliação de textos, software de ampliação de tela, lupas, régua de leitura, e adaptar o acervo bibliográfico para Braille e fitas de áudio; e 3) para deficiência auditiva: a IES deve disponibilizar sala de apoio com intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa, especialmente em avaliações e revisões, garantir a consideração do conteúdo semântico em provas escritas, instruir sobre a língua portuguesa (principalmente na escrita) e orientar os professores sobre as especificidades da linguagem surda (Brasil, 1999c). Este foi o primeiro momento em que se destacou a necessidade de preparar os professores para lidar com as particularidades dos estudantes com deficiência auditiva.

A Portaria n.º 1.679/1999 foi revogada e substituída pela Portaria n.º 3.284 de 2003, que trouxe alterações na redação original, incluindo a adição, no Art. 2.º, do § 2.º, que trata da criação de cargos destinados a atender à demanda de estudantes com deficiência auditiva: “[...] nas instituições federais de ensino vinculadas a este Ministério, a criação dos cargos correspondentes e o preenchimento regular dos mesmos ficam condicionados” (Brasil, 2003). Isso possibilitou a regulamentação do cargo de intérprete de Língua de Sinais nas Instituições de Ensino Superior.

No entanto, as medidas mencionadas só foram formalmente estabelecidas em 1999, por meio do Decreto n.º 3.298, que regulamentou a Lei n.º 7.853 de 24 de outubro de 1989. O Art. 27 deste decreto especifica que as Instituições de Ensino Superior devem oferecer adaptações nas provas e fornecer os apoios necessários, desde que solicitados antecipadamente pelo estudante com deficiência, incluindo a possibilidade de tempo adicional para a realização das provas, de acordo com as características da deficiência (Brasil, 1999c).

Outro ponto importante no contexto do Ensino Superior refere-se à alteração nos currículos dos cursos, com a inclusão de “[...] conteúdos, tópicos ou disciplinas relacionadas à pessoa com deficiência” (Brasil, 1999c). Tal mudança já estava prevista na Portaria n.º 1.793/1994 do MEC/SEESP, que determinava a complementação dos currículos de cursos cujas profissões lidam com pessoas com necessidades especiais, priorizando os cursos de Pedagogia, Psicologia e outras licenciaturas. Para esses cursos, foi sugerida a inclusão da disciplina: “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”. A recomendação também se estendia a outros cursos nas áreas da saúde e de serviço social (Brasil, 1994b).

Já em 2001, a Lei n.º 10.172 aprovou o Plano Nacional de Educação, por dez anos, mencionando a Constituição Federal de 1988, afirmando ser dever do Estado prover o acesso à educação, desde o ensino básico até os mais altos níveis, conforme a capacidade de cada estudante.

Ainda, o Plano propõe maior flexibilidade nas diretrizes curriculares, de modo a responder à diversidade das demandas conforme suas especificidades. Entre os objetivos do Ensino Superior, destaca-se a implementação de programas voltados à compensação de lacunas na formação escolar anterior, visando garantir às minorias oportunidades igualitárias de ingresso na universidade (Brasil, 2001c). Entretanto, essa iniciativa exige mudanças significativas nos métodos e abordagens pedagógicas,

assegurando que as necessidades de todos os estudantes sejam devidamente contempladas.

Na mesma Lei, referente à Educação Especial e à Educação Inclusiva, há a constatação de não existirem registros de atendimento especializado no Ensino Superior em 1998, apenas informações numéricas sobre o atendimento. Todavia, são apresentados como objetivos relacionados ao Ensino Superior:

- a) Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos estudantes especiais”;
- b) “Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação”;
- c) “Introduzir, dentro de três anos a contar da vigência deste plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras” e
- d) “Incentivar, durante a década, a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas instituições de ensino superior, sobre as diversas áreas relacionadas aos estudantes que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem (Brasil, 2001c).

Nesse sentido, as instituições de Ensino Superior não devem somente garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na Universidade, mas também assumir a responsabilidade de formar todos os envolvidos na promoção da acessibilidade. Esse compromisso contribui para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Tal iniciativa favorece a superação de paradigmas relacionados às pessoas com deficiência, uma vez que a falta de informação continua sendo uma das principais origens do preconceito.

Outro aspecto importante compreende a criação, em 2001, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, fundamentadas no documento Referenciais para a Educação Especial. Essas diretrizes abordaram dois temas principais: a Organização dos Sistemas de Ensino voltados ao atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais e a Formação de Professores. O segundo tema foi encaminhado à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), responsável por elaborar diretrizes específicas para essa formação (Brasil, 2001b).

Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação instituiu, por meio da Resolução n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, abrangendo os cursos de licenciatura e graduação plena (Brasil, 2002c). A Resolução define a organização institucional e curricular que deve ser seguida pelas instituições de ensino que oferecem essa formação.

Na leitura da Resolução, o Art. 6º, que trata da construção do projeto político-pedagógico dos cursos de formação de docentes, destaca, no item IV, asserções sobre o desenvolvimento profissional e a necessidade de se considerar “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; [...]” (Brasil, 2002c).

A inserção de Libras nos currículos de outros cursos de licenciatura ocorre de forma descentralizada e aleatória, dependendo da visão pedagógica dos departamentos universitários. Isso evidencia a falta de uniformidade no ensino da Libras, que não é amplamente assegurado em todas as universidades ou cursos de formação docente.

Outro avanço normativo relevante se refere à Resolução n.º 1/2004, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, a qual regulamenta a organização e a realização de estágios, detalhando-se o que já havia sido previsto no Art. 82 da LDB. As novas diretrizes ampliaram a perspectiva dos estágios para contemplar os estudantes da Educação Profissional, Ensino Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA), reafirmando o compromisso com a inclusão, em diferentes etapas e modalidades educacionais.

Em 2003, o Ensino Superior foi amplamente discutido durante o Seminário Internacional Universidade XXI – Novos Caminhos para a Educação Superior, cujos resultados contribuíram significativamente para o desenvolvimento de propostas de reforma nesse setor. As discussões destacaram que a oferta de Educação Superior, no Brasil, ainda é limitada e mostra tendência à mercantilização da educação, em razão do aumento de instituições privadas (Pereira, 2007).

Em 2004, a necessidade de uma reforma no Ensino Superior tornou-se mais em razão de fatores significativos, como o baixo índice de acesso ao Ensino Superior, que era um dos menores da região, abrangendo apenas 9% dos jovens de 18 a 24 anos. Também houve a diminuição do número de estudantes nas instituições públicas e, conseqüentemente, o aumento considerável da demanda nas IES privadas. Para enfrentar essa situação, foi criado o Grupo Executivo da Reforma Universitária, com

o objetivo principal de superar a fragmentação do Ensino Superior. Foram, então, estabelecidas várias propostas, incluindo:

[...] reserva de vagas a estudantes da rede pública e afrodescendentes, em universidades federais; criação de um ciclo básico nos cursos de graduação; obrigatoriedade do ENEM11, criação de uma loteria para financiar a ampliação das universidades federais. Além disso, propõe a reserva de vagas para estudantes de baixa renda, na rede particular, com isenção fiscal (PROUNI) (Pereira, 2007, p. 52-53).

Dessa feita, pesquisas realizadas por Chacon (2001), em universidades federais, indicaram que poucas dessas instituições implementaram as mudanças sugeridas nos currículos. O Decreto n.º 5.296 de 2004 (Brasil, 2004a) também garante mudanças curriculares, especialmente no Art. 10, § 1º, ao estabelecer que as instituições de ensino superior, nas áreas de engenharia, arquitetura e outras áreas relacionadas, devem incluir, em seus currículos, o conceito de desenho universal e as normas de acessibilidade da ABNT. O decreto também fixa regras para as instituições de ensino quanto à concessão de autorização para abertura, funcionamento e renovação de cursos, conforme o Art. 24, § 1º:

I – está cumprindo as regras de acessibilidade arquitetônica, urbanística e na comunicação e informação previstas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT, na legislação específica ou neste Decreto; II – coloca à disposição de professores, estudantes, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas; e III – seu ordenamento interno contém normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, estudantes, servidores e empregados portadores de deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas (Brasil, 2004a).

Esse avanço legislativo não apenas reafirma a importância da acessibilidade arquitetônica, mas também amplia o conceito de inclusão no Ensino Superior. Outro avanço normativo relevante consiste na Resolução n.º 1/2004, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica a qual regulamenta a organização e a realização de estágios, detalhando-se o que já havia sido previsto no Art. 82 da LDB. As novas diretrizes ampliaram a perspectiva dos estágios para contemplar os estudantes da Educação Profissional, Ensino Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA), reafirmando o compromisso com a inclusão, em diferentes etapas e modalidades educacionais.

Já o Decreto n.º 5.773/2006 (Brasil, 2006b), ao exigir que as instituições federais de ensino apresentem condições adequadas de infraestrutura física para garantir o acesso a todos, consolida o entendimento de que a inclusão deve ser parte integrante das políticas educacionais.

Além disso, ao exigir acessibilidade como critério para credenciamento e recredenciamento de Instituições de Ensino Superior (IES), o Decreto promove a mudança estrutural na forma como a educação é concebida no Brasil. Essa exigência sinaliza a necessidade de um olhar mais atento não apenas às barreiras físicas, mas também à criação de ambientes inclusivos que contemplem as demandas de diferentes perfis de estudantes, garantindo, assim, efetiva participação e permanência dos estudantes com deficiência no ambiente universitário.

A partir dessa determinação, abre-se caminho para ampliar o foco em outras dimensões da acessibilidade, como as metodológicas e atitudinais, que envolvem a adaptação de práticas pedagógicas, materiais didáticos e a sensibilização da comunidade acadêmica. Esse movimento reflete a compreensão de que a inclusão vai além das estruturas físicas, alcançando as relações, os processos e os métodos que compõem a experiência educacional.

Em 2007, o Governo Federal criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio do Decreto n.º 6.096 cujo objetivo consiste em era “[...] proporcionar condições para ampliar o acesso e a permanência no Ensino Superior, no nível de graduação, através do melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos das universidades federais” (Brasil, 2007b).

Segundo Duarte (2009), a principal intenção consistia em consolidar uma política de expansão do Ensino Superior público em todo o país e, assim, atingir as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001b), que previa o aumento de, pelo menos, 30% no número de matrículas de jovens no Ensino Superior.

Observa-se que a acessibilidade ao Ensino Superior no Brasil ainda não é realidade para todos os estudantes, apesar das legislações que asseguram essa possibilidade. As questões sobre a quem a Universidade deveria atender e quais os objetivos desse atendimento têm sido e continuam sendo debatidas ao longo da história desse nível de ensino.

Ademais, o documento elaborado pelo Grupo de Trabalho e nomeado pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007 (Brasil, 2007e), entregue

ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, denominado “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, reforça a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e tem como meta a acessibilidade e a manutenção dos estudantes especiais no ensino regular. Também determina que os estudantes especiais tenham atendimento de acordo com as suas deficiências, e que seja ofertado a estes um atendimento educacional especializado. Ainda prevê que o ensino regular deve ter em mente que todos os estudantes são diferentes, orientando ações que promovam a inclusão de todos, mediante aprendizagem individualizada, de acordo com o caso concreto e a especialidade de cada indivíduo (Brasil, 2008c).

O pesquisador Duarte (2009), ao abordar as transformações no Ensino Superior relacionadas à acessibilidade de EPAEE, destaca que, em 2008, o Ministério da Educação (MEC), em colaboração com a Secretaria de Educação Superior (SESU) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP), lançou o Edital n.º 4/2008 cujo objetivo residia em convocar as Instituições de Ensino Superior (IES) a apresentar propostas voltadas à implementação do Programa Incluir (Brasil, 2005b).

O Programa Incluir visava promover a acessibilidade nas universidades brasileiras, assegurando não apenas o acesso físico, mas também a adaptação de materiais, metodologias e atitudes, como parte de um compromisso mais amplo com a Educação Inclusiva. Esse programa marcou um avanço importante, ao incentivar ações concretas que tornassem as IES mais preparadas para acolher e atender aos EPAEE`s. Entre os objetivos do projeto, estavam:

Implantar a política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior; 1.2. Promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES); 1.3. Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Ensino Superior 1.4. Promover a eliminação de e barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações (Brasil, 2008c, p.39).

O Programa Incluir, lançado em 2008, foi uma estratégia essencial para promover a acessibilidade no Ensino Superior, focando na integração dos EPAEE`s e na mobilização das Instituições de Ensino Superior (IES) para implementar ações concretas de inclusão. O objetivo não se limitava ao simples acesso dos estudantes às universidades, mas visava à criação de um ambiente acadêmico que favorecesse tanto a participação plena no processo educacional, quanto à integração social. O Decreto n.º 5.296/2004 forneceu base legal para essas ações, detalhando as

adaptações necessárias nas infraestruturas e metodologias, e exigindo que as IES seguissem as normas de acessibilidade arquitetônica, além de promover a capacitação de docentes e a utilização de tecnologias assistivas. A implementação efetiva do Programa visava não apenas cumprir a exigência legal, mas também garantir que os EPAEE's não fossem marginalizadas no contexto acadêmico, podendo participar ativamente de todas as esferas da vida universitária (Duarte, 2009).

O Brasil firmou seu compromisso com a Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, durante o evento realizado em Nova York, em março de 2007. Como resultado, o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou o Decreto n. 6.253, em 13 de novembro de 2007 (Brasil, 2007c), que regulamentou aspectos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Esse Documento revogou o Decreto nº 2.264 de 1997 (Brasil, 1997), que regulamentava o FUNDEB, mas não fazia distinção para os estudantes da Educação Especial. O Decreto n.º 6.253 estabeleceu a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e introduziu o sistema de duplo repasse de verbas dentro do fundo. Em termos práticos, os estudantes que recebessem o AEE, seja em escolas especializadas ou regulares, seriam contabilizados duas vezes, pois frequentariam as aulas em dois turnos (Brasil, 2007c).

Com essa definição, ficam excluídos do Atendimento Especializado os estudantes com dificuldades acentuadas de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem e outros transtornos. Segundo o documento, esses estudantes devem ser atendidos pelo ensino regular, com orientação articulada dos professores da Educação Especial para atender às necessidades desses alunos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destaca como objetivo principal garantir a inclusão e a permanência dos estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), assegurando a esse público qualidade no processo de aprendizagem. O documento, ainda, apresenta orientações de como deve ser realizado o atendimento:

Transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; **Atendimento educacional especializado**; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de 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, 2007c, p. 8, grifos nossos).

Chama-se a atenção para o AEE e à corresponsabilidade do ensino comum para a operacionalização da inclusão. Para Mantoan (2010, p. 14), essa política “[...] traçou seus objetivos tendo em vista reafirmar o novo lugar da Educação Especial nos sistemas de ensino”. O documento propõe, de maneira clara e precisa, a contribuição significativa para a mudança das relações educacionais, enfatizando a necessidade de transformar as práticas e atitudes voltadas à inclusão de EPAEE. Destaca, ainda, a importância de uma abordagem integrada e articulada que envolva tanto a educação comum, quanto à educação especial, para garantir a acessibilidade plena e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes. Essa transformação pretende não apenas atender às necessidades específicas dos estudantes, mas também mudar a percepção sobre a inclusão escolar, promovendo um ambiente educacional mais igualitário e acessível.

Na década de 2010, a Lei n.º 12.711/2012, conhecida também como Lei de Cotas, já citada anteriormente, promove um avanço importante na promoção da igualdade de oportunidades de renda na educação, uma vez que visa ampliar o acesso de estudantes de baixa renda e de grupos historicamente excluídos do Ensino Superior, por meio da reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, especialmente para grupos historicamente excluídos. No entanto, é necessário que a implementação dessa política seja concomitante a outras ações para garantir a qualidade e a equidade na educação, de forma a promover inclusão efetiva e duradoura.

O Plano Nacional de Educação (PNE) representa um avanço significativo para o desenvolvimento da educação no Brasil. No entanto, sua implementação ainda enfrenta desafios que exigem a colaboração de diversos setores da sociedade. Para que suas metas sejam cumpridas e a qualidade do ensino seja realmente aprimorada em todo o país, é essencial que haja acompanhamento, monitoramento e avaliação constantes. Desta forma, será possível garantir a equidade no acesso à educação e à formação integral dos estudantes brasileiros (Brasil, 2014).

Discorrendo sobre o cenário estadual do Paraná, tem-se a Lei Estadual n.º 18.419/2015 (Paraná, 2015), da Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (ALEP), e respectivas alterações, que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná e promove o exercício pleno e em condições de equidade de todos os direitos fundamentais das pessoas com deficiência. Há, também, a Lei Estadual n.º 20.443, de 17 de dezembro de 2020 (Paraná, 2020), com o Art. 1º que determina que sejam destinados a estudantes com deficiência, no mínimo, 5% (cinco por cento) de vagas, em cada concurso seletivo para ingresso nos Cursos de Graduação e Pós-graduação das IEES do Paraná.

Observando-se no espectro da instituição pública de Ensino Superior em que a pesquisa foi realizada, cita-se a Resolução n.º 007/2016 (Universidade, 2016), posteriormente alterada pela Resolução n.º 05/2018, que dispõe sobre a criação do Centro de Acesso, Inclusão e Permanência da Diversidade Humana no Ensino Superior (CEDH) da Universidade⁷ pesquisada (Paraná, 2018).

Ademais, em 2016, foi instituído, na Universidade, alvo da pesquisa, o Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NESPI), com ações promotoras do acesso, inclusão e permanência de pessoas com deficiência (física neuromotora, intelectual, sensorial), transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e acometimentos físicos ou psicológicos permanentes ou transitórios que dificultem o desenvolvimento acadêmico em iguais condições com os demais. São fundamentais as ações educativas voltadas à formação de professores com uma perspectiva inclusiva, especialmente no âmbito das Licenciaturas. Além disso, é essencial promover a conscientização de toda a comunidade acadêmica — incluindo docentes, estudantes e demais agentes — por meio de diálogo constante com os setores de ensino, pesquisa e extensão do campus. Essas iniciativas devem abordar, de forma articulada, as temáticas relacionadas à Educação Especial, sempre orientadas pela perspectiva da Educação Inclusiva (Paraná, 2016).

Já, na Resolução n.º 021/2022 (Paraná, 2022) da instituição, houve aprovação do regulamento dos procedimentos para o desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI), com estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos, nos Cursos de

⁷ Utilizou-se o termo “Universidade” para se referir ao local de pesquisa, porque, se o local e os participantes forem nomeados, poderão ser identificados, assim, em conformidade com o TCLE, fundamentado na Resolução CNS 510/2016, assegura-se a confidencialidade e sigilo de ambos

Graduação e Pós-Graduação da universidade pública. O alvo da ação são os EPAEE`s que necessitam de diferenciação curricular em decorrência de deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtornos funcionais específicos que impeçam o desenvolvimento educacional em igualdade de condições com os(as) demais estudantes.

Outra Resolução que cabe menção é a n.º 004/2023, na qual há a previsão do Regulamento do Programa de Apoio Emocional CEDH que consiste em um conjunto de ações que visa ao acolhimento e apoio e às demandas relativas ao bem-estar emocional da comunidade acadêmica (estudantes, docentes e agentes universitários/as), com objetivo de prevenir o sofrimento psíquico e colaborar com o desenvolvimento biopsicossocial da comunidade acadêmica (Paraná, 2023).

A Instrução Normativa Conjunta n.º 01/2024 Progesp/Propedh/Prograd institui procedimentos para o registro do Planejamento de Atividade Docente (Epad) e as atribuições de Professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a finalidade de padronização dos procedimentos (Paraná, 2024).

Logo, as leis e políticas públicas que abordam a acessibilidade e os direitos dos EPAEE`s no Brasil representam um avanço significativo na busca por uma sociedade inclusiva. No entanto, ainda existem limitações e desafios práticos que afetam o acesso dos EPAEE`s no Ensino Superior. Além disso, o acesso deficitário à informação e os recursos financeiros destinados às políticas de acessibilidade continuam sendo insuficientes, considerando-se que representam apenas uma pequena parte do orçamento público e, portanto, pouco repasse para as instituições públicas de ensino.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Com vistas ao encadeamento da pesquisa, no que concerne o presente tema, meios e características do pesquisador, a presente tese foi concretizada mediante:

a) estratégia de buscas por meio de revisão bibliográfica, com busca na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre outros;

b) estudo da doutrina, legislação nacional e internacional, Constituição Federal e documentos oficiais acerca do tema;

c) análise documental e crítica do material;

d) entrevista semiestruturada dos acadêmicos EPAEE's de uma universidade pública do interior do estado do Paraná.

4.1 Método qualitativo

Vygotsky (2010) afirma que a busca pelo método de pesquisa representa uma das principais etapas na investigação científica. Ademais, o método não é visto como uma singela sistematização, mas como o fundamento e o resultado do processo investigativo. Assim, a ferramenta também é resultado da pesquisa. Tal visão reforça a ideia de que o método e a investigação se entrelaçam profundamente, a ponto de tornar-se quase indistinguíveis.

Na definição do método de pesquisa, adotou-se o qualitativo, em que o número não retém a posição central. Nesse interim, Martins (2004) define pesquisa qualitativa:

[...] como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise. Enfatiza-se a necessidade do exercício da intuição e da imaginação pelo sociólogo, num tipo de trabalho artesanal, visto não só como condição para o aprofundamento da análise, mas também — o que é muito importante — para a liberdade do intelectual (Martins, 2004, p. 289).

A pesquisa qualitativa estrutura-se na observação e na análise de microprocessos, sejam eles coletivos ou individuais, utilizando-se uma abordagem mais flexível e heterodoxa. Nesse tipo de análise, aspectos como a intuição e a

imaginação do pesquisador são valorizados, com o objetivo de construir um trabalho único e artesanal, promovendo liberdade intelectual na investigação.

A visão de Martins (2004) molda-se na base de dados provenientes das entrevistas realizadas, na presente pesquisa, com acadêmicos EPAEE, em uma Universidade pública do interior do estado do Paraná.

Verificou-se, em determinadas ocasiões e cenários referentes à pesquisa, a importância do levantamento de número e localização de EPAEE, a fim de balizar as políticas relativas à inclusão na escolaridade no segmento do Ensino Superior.

Santos (2003) explicita que a ciência moderna tem se fundamentado, principalmente, em métodos quantitativos para assegurar a validade do conhecimento produzido, associando essa validade ao rigor das medições e, muitas vezes, desconsiderando as qualidades intrínsecas dos fenômenos investigados. Além disso, seus métodos trabalham simplificando a complexidade dos fenômenos, fragmentando os problemas em partes e escolhendo apenas os aspectos julgados como relevantes.

Segundo Minayo (2009), o trabalho científico perante a pesquisa qualitativa pode ser dividido em três etapas principais: a) a exploratória, que envolve a elaboração do projeto de pesquisa e a preparação dos procedimentos para entrar em campo; b) o trabalho de campo, utilizando diversos instrumentos para coletar materiais e dados; e c) análise e tratamento de dados, com a proposta de interpretação e de ligação dos achados com a teoria que orientou o estudo.

Estudos quantitativos são pré-definidos desde seu princípio, enquanto a pesquisa qualitativa pode ser ajustada durante a execução do trabalho científico. Em razão de uma abordagem mais rígida, a pesquisa quantitativa apoia-se em hipóteses previamente delineadas, não se adequando à investigação de uma realidade social dinâmica, podendo mudar, inclusive, no momento em que os resultados são publicados. A complexidade das informações obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas revela importantes aspectos sobre a efetividade das políticas públicas na escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial (EPAEE) que frequentam a Universidade pesquisada. Para a realização dessas entrevistas, foi necessário um processo prévio de fundamentação teórica, que incluiu a realização de pesquisa, revisão bibliográfica e análise documental, garantindo-se o embasamento consistente à investigação.

4.2 Pesquisa bibliográfica e revisão bibliográfica

Entre as modalidades de pesquisa de cunho científico existentes, a pesquisa bibliográfica é a que parte de materiais já elaborados, exemplificado por livros, teses, dissertações e artigos científicos (Gil, 2008). Ademais, a revisão bibliográfica é essencial a qualquer processo científico, a fim de compreender o estágio de desenvolvimento atual acerca de determinado tema, por intermédio de consulta de bibliografias pertinentes ao que se propôs previamente.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica segue oito etapas principais: seleção de tema; criação do plano de trabalho; identificação; localização; compilação; fichamento; análise e interpretação e, por fim, redação. Assim, primeiramente, define-se o tema ou o tópico a ser desenvolvido ou comprovado. Após, delimita-se o escopo da pesquisa, distinguindo-se o sujeito, o objeto e as condições para realização do estudo.

A etapa de criação do plano de trabalho pode ser nomeada como projeto de pesquisa em que envolve a formulação do problema, a definição das hipóteses e a identificação das variáveis que constituem o trabalho científico. Nas fases seguintes de identificação, localização e compilação, indica-se a necessidade de reconhecer e distinguir os materiais mais relevantes ao tema. Nesse ínterim, faz-se levantamento bibliográfico em catálogos, editoras e bibliotecas. Assim, com as fontes em mãos, os dados podem ser tratados com maior precisão.

Passa-se, na sequência, às etapas de análise e de interpretação, nas quais o pesquisador avalia criticamente o material bibliográfico. A análise pode ser dividida ainda em crítica externa e interna. A crítica externa foca no contexto e relevância da obra, passando a verificar aspectos quanto à originalidade do texto e a possíveis alterações em função do lapso temporal, assim como da existência de modificações em edições variadas, além de ratificar a autenticidade, autoria, data, local de composição e origem do texto.

Já a crítica interna volta-se para o conteúdo em si mesmo, alçando entendimento preciso do significado que o autor pretende transmitir por meio de sua escrita. Assim, o conteúdo da obra é avaliado com base nas ideias apresentadas, valoradas conforme a coerência do material disponibilizado. Conforme Lakatos e Marconi (2003):

A interpretação exige a comprovação ou refutação das hipóteses. Ambas só podem ocorrer com base nos dados coletados. Deve-se levar em consideração que os dados por si só nada dizem, é preciso que o cientista os interprete, isto é, seja capaz de expor seu verdadeiro significado e compreender as ilações mais amplas que podem conter (Lakatos; Marconi, 2003, p. 49).

A pesquisa culmina na efetiva redação que deve ser simples quanto à linguagem, sem dispensar clareza, precisão e objetividade (Gil, 2008). Inclusive o autor define as etapas da pesquisa bibliográfica de forma semelhante à Lakatos e Marconi (2003), enfatizando a importância de diversos tipos de literatura, a fim de se explorar a temática de maneira mais completa.

Segundo Gil (2008), há a Literatura Exploratória que envolve o primeiro contato com a obra, objetivando uma visão geral do tema. O próximo passo é a Literatura Seletiva, que é mais detalhada, e que, por isso, auxilia na identificação das partes realmente relevantes do material para a pesquisa. Seguidamente, há a Literatura Analítica que consiste na organização das informações encontradas, de modo a responder ao cerne da pesquisa. Finalmente, tem-se a Literatura Interpretativa que visa conectar o material revisado aos demais referenciais teóricos, estabelecendo-se relações entre as fontes e amplificando a compreensão do tema.

Acerca da revisão bibliográfica, Garcia (2016) explicita os seguintes aspectos:

[...] confundida muitas vezes com a pesquisa bibliográfica, é uma parte muito importante de toda e qualquer pesquisa, pois é a fundamentação teórica, o estado da arte do assunto que está sendo pesquisado. Toda pesquisa, qualquer que seja seu delineamento ou classificação em termos metodológicos, deverá ter a revisão bibliográfica (Garcia, 2016, p. 292).

Vislumbra-se que, apesar de cumprir papel importante na pesquisa científica, a revisão bibliográfica é uma das partes desse tipo de pesquisa.

Ludke e André (1986, p.1) defendem que “[...] para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. No mesmo sentido, Minayo (2009) define pesquisa como:

[...] a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. [...] Toda investigação de inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida. A resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais (Minayo, 2009, p. 16).

A pesquisa científica não é mero levantamento, descrição e análise de produção científica de determinado assunto. É necessário, ainda, partir de um problema em que se debruça à reflexão e, por meio de metodologia específica, procurando responder ao cerne que instigou o pesquisador primeiramente.

É notório que, ao se analisar os materiais bibliográficos, há que ser encontrado certo viés ideológico, mesmo que controlado, já que não há produção de conhecimento científico neutro e absolutamente imparcial. Ressalta-se, neste viés, o pensamento de Demo (1970):

Nas ciências sociais, o fenômeno ideológico é intrínseco, pois está no sujeito e no objeto. A própria realidade social é ideológica, porque é produto histórico no contexto da unidade de contrários, em parte feita por atores políticos, que não poderiam – mesmo que o quisessem – ser neutros. Não existe história neutra como não existe ator social neutro. É possível controlar a ideologia, mas não suprimi-la (Demo, 1970, p. 19).

4.3 Análise documental

A análise documental envolve a coleta e análise de documentos relevantes ao tema da pesquisa, como textos escritos, teses, dissertações, artigos, registros oficiais, relatórios, dados estatísticos, entre outros. Ela fornece a base sólida à investigação de fenômenos sociais, históricos, políticos, psicológicos e culturais. A análise documental envolve:

1. Fonte confiável: selecionam-se os documentos relevantes para pesquisa. Documentos oficiais, publicações acadêmicas, relatório de pesquisa reconhecidos e outros. Verifica-se a confiabilidade, a segurança das fontes utilizadas, garantindo que os documentos selecionados sejam adequados à análise proposta na pesquisa.

2. Contextualização dos documentos: é preciso haver uma compreensão clara do contexto em que os documentos foram produzidos. Isso envolve considerar o momento histórico, social, político, cultural e econômico em que os documentos foram criados, bem como a intencionalidade e propósitos dos autores ao produzi-los, aspectos esses necessários para se ter a interpretação correta e aprofundada dos dados documentais.

3. Análise crítica: a análise documental deverá ser crítica e reflexiva em relação aos documentos analisados. Isso envolve questionar a veracidade, validade e objetividade dos documentos, identificar possíveis vieses, omissões ou limitação nas

informações automatizadas, e avaliar a qualidade dos dados documentais, essencial à interpretação rigorosa e confiável dos documentos.

4. Triangulação de fontes: estratégia importante que envolve comparar e contrastar informações de diferentes documentos, contribuindo para a validação dos dados documentais.

Diante de um método adequado para o presente estudo social, os apontamentos de Paulo Netto (2011) corroboram o trabalho desenvolvido nessa teve, ao autor afirmar que, apesar de Marx não ter explicitado uma metodologia, implicou-se em um método em que, a partir da perspectiva do sujeito, podem-se extrair múltiplas determinações.

O posicionamento teórico-metodológico do cientista social requer o entendimento de três categorias essenciais para analisar a realidade: a) totalidade, representando uma sociedade altamente complexa, formada por demais totalidades de menor complexidade e não de partes isoladas, identificando-se tendências específicas que operam em cada uma delas; b) contradição, a totalidade é dinâmica, movida por contradições intrínsecas que conduzem a mudanças contínuas. Utilizando-se de nomenclatura marxista, as contradições internas impulsionam a totalidade em direção a um movimento de constante transformação; e c) mediação, as contradições devem ser mediadas por harmonizações dos interesses diversos existentes para manter o equilíbrio social (Paulo Netto, 2011).

Dessa forma, a articulação entre a totalidade, contradição e mediação fornece a base do método marxista para análise social, permitindo o estudo de realidades complexas que revelam contradições e interação ao longo do tempo (Paulo Netto, 2011). Saviani (2005, p.142), por sua vez, ensina que o materialismo dialético “[...] explicita o movimento do conhecimento como passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síntese à síntese, pela mediação da análise”.

Segundo Gil (2008), é um erro buscar compreender determinada realidade social por meio das pessoas nela inseridas; deve-se, portanto, interpretar e se debruçar na estrutura econômica da sociedade. Trata-se da análise da forma como uma sociedade produz e organiza seus bens e serviços, determinando a compreensão fática da sociedade. Ademais, para Gil (2008, p. 21):

[...] a produção e o intercâmbio de seus produtos constituem a base de toda a ordem social. As causas últimas de todas as modificações sociais e das subversões políticas devem ser procuradas não na cabeça dos homens, mas na transformação dos modos de produção e de seus intercâmbios. Para Marx e Engels, a estrutura econômica (ou infraestrutura) é a base sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, à qual correspondem determinadas formas de consciência social ou ideológica. O modo de produção da vida material é, portanto, o que determina o processo social, político e espiritual (Gil, 2008, p. 21).

É útil realçar a estrutura econômica que condiciona tanto a estrutura política quanto à jurídica de determinada sociedade; nesta relação, há a totalidade.

Para o materialismo histórico, o processo de conhecer um objeto, dimensão epistemológica, é parte integrante da busca com maior espectro e objetiva, visa-se, desta maneira, compreender, realmente, o que são as coisas, os objetos e os fenômenos da realidade, dimensão ontológica (Paulo Netto, 2011).

Tal método investigativo se inicia com a observação direta do objeto de estudo em sua aparência inicial, *in natura*, que serve como indicador de processos profundos que não se revelam em sua totalidade. Enxerga-se que a aparência inicial representa, apenas, uma camada superficial do objeto, sem revelar demais nexos interiores.

De acordo com Marx (2003), são as alterações históricas na vida material e no seio social que determinam mudanças na consciência do homem:

O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (Marx, 2003, p. 5).

Assim se aplica uma análise que vai além da observação, inicialmente realizada, a fim de identificar os processos essenciais que compõem a aparência externa.

Superar a superficialidade é avançar na experiência empírica para a compreensão concreta e profunda do objeto, trazendo à tona as características essenciais que refletem as determinações do objeto, por intermédio de categorias analíticas. A ausência da capacidade de abstrair torna inviável o conhecimento teórico. Como explica Paulo Netto (2011), os fatos, em sua forma imediata, não falam por si mesmos. Assim, somente o conhecimento teórico pode ultrapassar a superficialidade aparentada, reluzindo o objeto em estudo como expressão de um processo maior, não de mero caso isolado.

Ao adotar-se o materialismo dialético, o desenvolvimento da presente pesquisa fundamentou-se nas seguintes bases:

1. Criticidade: abordagem crítica e reflexiva em relação ao objeto da pesquisa. Isso envolve questionar as contradições e conflitos presentes na realidade em estudo, analisar as relações sociais de forma dialética, identificar as influências ideológicas e compreender as contradições e antagonismos existentes.

2. Análise das relações sociais: fundamental à compreensão da realidade. Foi importante analisar as relações sociais envolvidas no objeto da pesquisa, identificando as diferentes classes sociais, grupos, atores envolvidos, suas práticas e contradições.

3. Enfoque histórico: será destacada a historicidade como aspecto central da realidade. Nessa pesquisa, adotou-se a perspectiva histórica, analisando como o objeto de estudo se desenvolveu ao longo do tempo, as mudanças nas estruturas sociais, a motivação e as políticas, e as influências históricas sobre o objeto da pesquisa.

4. Análise das contradições e antagonismos: debruçou-se na análise das contradições e antagonismos presentes na realidade social. Isso envolve identificar as emoções, conflitos e antagonismo entre diferentes interesses, ideias, classes sociais ou grupos. Analisou-se como essas contradições e antagonismos influenciam no objeto da pesquisa.

5. Interdisciplinaridade: foram incorporadas diferentes teorias, conceitos e métodos de diferentes disciplinas no proceder da pesquisa, processo que enriquece a análise do objeto da pesquisa, permitindo a compreensão mais profunda e completa da realidade em estudo.

6. Reflexão crítica sobre a práxis: as reflexões oriundas da pesquisa valorizarão a práxis, ou seja, a relação entre a teoria e a prática, na transformação da realidade. As reflexões foram realizadas criticamente sobre a relação entre a teoria e a prática, analisando como os resultados poderão ser aplicados na prática para contribuir para a transformação social.

4.4 Da entrevista semiestruturada

Os dados carreados na pesquisa baseiam-se em entrevistas semiestruturadas com EPAEE's de cursos de graduação (Direito, Enfermagem, Pedagogia, História e Ciências Biológicas), acadêmicos de uma Universidade no

interior do estado do Paraná, para investigar como eles vivenciam e concebem a implementação das políticas públicas voltadas à Educação Especial e à Educação Inclusiva.

Nesse sentido, como pesquisador, busca-se um lugar de ouvinte, sem interrupções ou complementações, a fim de que o entrevistado se expresse da maneira que julgar pertinente.

Por meio da entrevista semiestruturada, averigua-se a maneira como a legislação, que ampara os EPAEE's, estava sendo implementada. Com fundamentação em Gil (2008), a entrevista semiestruturada ocorreu pela formatação de perguntas específicas aos entrevistados, proporcionando a eles compreensão e entendimento das perguntas e autonomia em suas respostas.

As entrevistas semiestruturadas transcorreram de forma dialogada, entre entrevistados e o pesquisador. Houve envolvimento de ambas as partes no processo, e permitindo-se ao entrevistado usar da própria vontade para responder às perguntas que coincidissem com os objetivos da pesquisa proposta (Bauer; Gaskell, 2017).

As entrevistas semiestruturadas (Apêndice 1) objetivaram investigar a concepção dos acadêmicos acerca da implementação das políticas públicas voltadas à Educação Especial e à Educação Inclusiva.

4.5 *Locus* da pesquisa

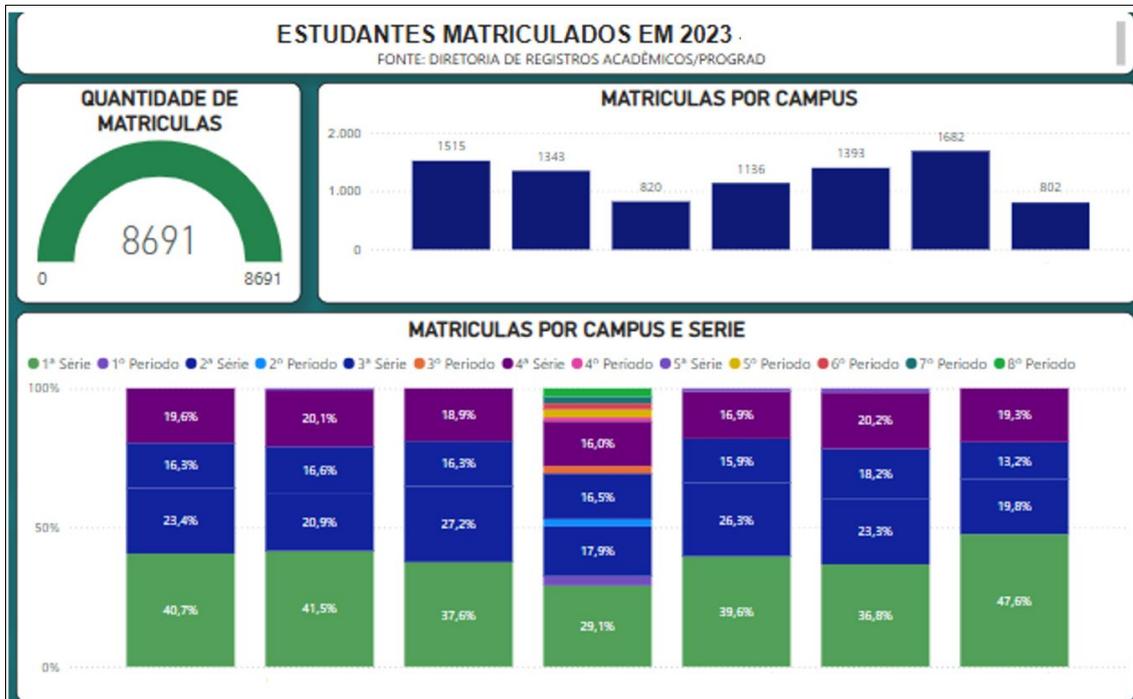
A Universidade, *lòcus* da pesquisa, é uma instituição pública, mantida pelo Governo do Estado do Paraná; oferta cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, contando com mais de dez mil estudantes, atingindo 150 municípios que, juntos, formam uma população média de 4,5 milhões de pessoas. A natureza de sua origem contribui para que a Universidade seja multicultural, para que tenha várias cores e sotaques e que se compõe de pessoas com características diferenciadas.

Embora a abordagem qualitativa não exija representatividade numérica da amostra dos entrevistados, serve como valor aos dados não obtidos pela quantidade. Assim, entende-se como necessário o conhecimento da realidade universitária a que esta pesquisa se propõe analisar.

A IES possuía, no ano de 2023, cerca de 8.691 matrículas de estudantes na graduação. Desses, 1.682 estudavam no Campus onde se realizou a pesquisa. O

Gráfico 1, com dados obtidos na Diretoria de Registros Acadêmicos/PROGRAD, mostra o quantitativo de estudantes matriculados.

Gráfico 1- Estudantes matriculados na Universidade pesquisada



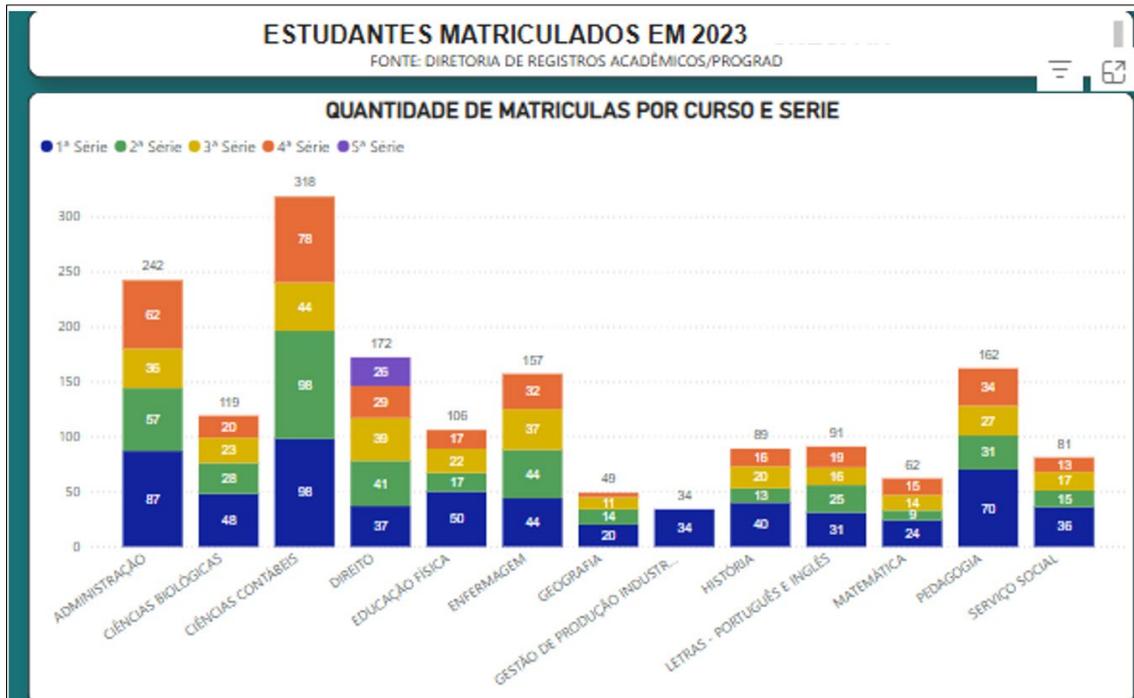
Fonte: Diretoria de Registro Acadêmicos/PROGRAD (2023)⁸.

O Gráfico 1 mostra a concentração de estudantes nas primeiras séries e períodos, em contraposição à diminuta quantidade de estudantes nas últimas séries e períodos, sugerindo possível evasão ou dificuldade na continuidade dos estudos. Outro ponto a ser mencionado é que a maioria dos estudantes está concentrada em determinados campus, o que pode indicar maior oferta de cursos ou melhor infraestrutura nessas unidades.

Já, no Gráfico 2, têm-se os dados acerca da quantidade de matrículas, agrupados por curso e série na Universidade, no campo onde foram coletados os dados.

⁸ Dados da Instituição pesquisada.

Gráfico 2 - Estudantes matriculados no campus pesquisado



Fonte: Diretoria de Registro Acadêmicos/PROGRAD (2023)⁹.

O Gráfico 2 corrobora os dados constantes no Gráfico 1, ao mostrar que, em quase todos os cursos, há a diminuição das matrículas, à medida que o curso de graduação avança, ou seja, há estudantes que não retornam aos estudos depois do primeiro ano letivo. A respeito da evasão desses estudantes, não há, ainda, pesquisa sobre o assunto, tema que deve ser discutido. Todavia, a experiência do pesquisador como docente permite apontar como possíveis causas: o não atendimento do curso às expectativas dos estudantes, precariedade no atendimento ao EPAEE, condições socioeconômicas dos estudantes, entre outros.

O Gráfico 2 demonstra a quantidade de estudantes distribuídos por cursos, evidenciando-se quais cursos possuem maior demanda e quais apresentam menor número de matrículas. A concentração maior em cursos específicos pode estar relacionada à oferta da instituição ou à maior procura por determinadas áreas.

Por fim, como balizador para análise, o Gráfico 3 mostra os dados dos entrevistados, informações acerca de EPAEE's que ingressaram na Universidade, no campus pesquisado, no ano de 2023.

⁹ Dados da Instituição pesquisada.

Gráfico 3 - Estudantes público-alvo da educação especial



Fonte: Diretoria de Registro Acadêmicos/PROGRAD (2023)¹⁰.

O Gráfico 3 identifica as necessidades especiais e os tipos de deficiências dos estudantes da instituição de ensino superior. Desta feita, a universidade detinha as informações sobre as condições especiais dos estudantes e as deficiências; por conseguinte, também as adaptações necessárias para atender a cada um dos estudantes. Desta perspectiva, a categorização por tipos de necessidades (física, auditiva, visual, intelectual, entre outras) permite identificar as demandas específicas que a instituição deve atender. Este dado demonstra a necessidade da inclusão e da oferta de acessibilidade para garantir a permanência desses estudantes na Universidade.

Para a obtenção da relação dos estudantes EPAEE, na universidade pesquisada, foi feito o requerimento nº 21.468.911-1 (Apêndice D), endereçado à coordenadora do CEDH/NESPI¹¹, ocorrendo a autorização do Comitê de Ensino e Pesquisa da IES.

Com as informações sobre o número de pessoas EPAEE's e as respectivas necessidades especiais, foram constatadas as pessoas que poderiam participar da entrevista. Neste sentido, esclarece-se que todos os estudantes identificados como pessoa com deficiência/transtornos do campus foram convidados a participar (22 no total), contudo apenas 15 acadêmicos aceitaram ser entrevistados, público que

¹⁰ Dados da Instituição pesquisada.

¹¹ CEDH é a sigla para Centro de Educação em Direitos Humanos; e NESPI é a sigla para Núcleo de Educação Especial Inclusiva.

compõe os participantes da presente tese. Ainda, todos os que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termos de Consentimento e responderam às questões por sua liberalidade.

4.6 Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa estudantes com diagnóstico de EPAEE que estudam no local descrito anteriormente. Para fazer parte da pesquisa, foram utilizados como critérios de inclusão:

- a) ser estudante da Universidade: estar matriculado no campus onde foram coletados os dados;
- b) possuir diagnóstico que identifique o estudante como EPAEE;
- c) ter mais que 18 anos de idade;
- d) assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice II);
- e) comparecer à entrevista em horário acordado;
- f) permitir a gravação e a filmagem da entrevista; e
- g) responder pelo menos 90% das questões da entrevista.

Após aplicados os critérios de inclusão, foi feita a seleção dos estudantes, conforme apresentação no Quadro 3:

Quadro 3 – Perfil dos entrevistados na presente tese

ACADÊMICO	ÁREA DE GRADUAÇÃO	TIPO DE DEFICIÊNCIA OU/E TRANSTORNO	Nº DE DEFICIÊNCIA
Entrevistado A	Direito	TEA/TDHA	2
Entrevistado B	Direito	Baixa visão	1
Entrevistado C	Pedagogia	Dificuldade acentuada de aprendizagem ¹²	1
Entrevistado D	História	Deficiência física neuromotora (DFN)/Déficit cognitivo	2
Entrevistado E	Direito	TEA/TDHA	2
Entrevistado F	Ciências Biológicas	TEA	1
Entrevistado G	Direito	Deficiência visual – Irlen/Fobia Social/TEA/TDHA/Dislexia	5

¹² Optou-se por incluir como as pessoas com diagnóstico de transtornos específicos da aprendizagem, porque o estado do Paraná as incluem para serem atendidas no AEE, embora não sejam reconhecidas pelas legislações já citadas como EPAEE.

Entrevistado H	Direito	Deficiência visual	1
Entrevistado I	Pedagogia	TEA/TDAH	2
Entrevistado J	Enfermagem	Dislexia/TDHA	2
Entrevistado K	Enfermagem	Deficiência visual	1
Entrevistado L	Enfermagem	TFE (transtornos funcionais específicos)/TDHA	2
Entrevistado M	Enfermagem	Deficiência auditiva	1
Entrevistado N	Direito	Deficiência auditiva	1
Entrevistado O	Direito	TEA	1

Fonte: O autor.

Nota: Dados fornecidos pelo CEDH da Universidade.

Os 15 acadêmicos entrevistados estão distribuídos em diferentes áreas de graduação: Direito, Pedagogia, Enfermagem, História e Ciências Biológicas. A maior concentração de entrevistados encontra-se no curso de Direito (6) e no curso de Enfermagem (5).

Alguns entrevistados (7) possuem mais de uma deficiência e/ou transtorno, especialmente de TEA/TDAH e Dislexia/TDAH. Dentre os 15 participantes, sete apresentam duas deficiências associadas, evidenciando-se a presença de comorbidades entre transtornos neurodivergentes.

A diversidade de deficiências e/ou transtornos apresentada pelos entrevistados permite a análise das necessidades de acessibilidade e inclusão no ambiente universitário, assim como a presença de múltiplas deficiências/transtornos evidenciam a importância de políticas institucionais que contemplem não apenas a acessibilidade física, mas também acessibilidade pedagógica e suporte psicológico.

4.7 Procedimentos para as entrevistas

As entrevistas foram realizadas após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa e pelo Comitê Assessor de Pesquisa Institucional (CAPI) da Universidade do Oeste Paulista, sob o parecer CAEE 75903923.0.0000.5515. As entrevistas foram antecedidas de reunião com os gestores para: a) solicitar espaço para a realização da entrevista e esclarecer os objetivos da mesma, escopo teórico, metodologia e elucidar todas as dúvidas sobre esse processo e a pesquisa; e 2) solicitar ao Centro

de Educação em Direito Humanos (CEDH) e Núcleo de Educação Especial Inclusiva (NESPI) desta Universidade e o acesso aos nomes dos estudantes que possuam do diagnóstico de deficiência e/ou transtornos.

Aos estudantes que aceitaram participar da pesquisa, foram oferecidas explicações sobre os objetivos, escopo teórico e metodologia da pesquisa e esclarecimentos de possíveis dúvidas. No momento das entrevistas as perguntas foram feitas de maneira que os participantes as compreendessem, de maneira que as possíveis dúvidas foram respondidas em linguagem simples para que o entrevistado entendesse e respondesse de maneira consciente. Para as entrevistas, foram realizados: a) agendamento da data e local da entrevista, sendo que o horário da entrevista foi escolhido pelo entrevistado, com o cuidado para não coincidir com os horários das aulas, a fim de se evitar perdas de conteúdo acadêmico; 2) reconhecimento da sala reservada previamente nesta Universidade, ambiente em que o entrevistado se sentiu o mais confortável em responder à entrevista; 3) cada um dos alunos foi entrevistado de forma individual para que tivessem maior autonomia para responder às nossas perguntas e, também, para proteger a identidade do entrevistado; e 4) recolhimento da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As entrevistas foram gravadas e filmadas por meio do telefone celular; posteriormente foram transcritas, uma a uma, pelo pesquisador, resultando em 300 páginas de transcrição, as quais posteriormente foram analisadas, com o respaldo do suporte teórico já descrito. Não houve limite de tempo para entrevista, os entrevistados responderam em seu tempo, respeitando-se o ritmo de cada pessoa.

Os dados coletados foram utilizados e armazenados com absoluto sigilo e confidencialidade somente para fins dessa pesquisa, de modo a assegurar a identidade dos participantes, conforme a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. Após cinco anos de publicação da pesquisa, os dados coletados serão descartados.

As entrevistas iniciaram-se 40 dias após a aprovação do Comitê de Ética, em Pesquisa, e terminaram após aproximadamente 180 dias.

A pesquisa foi realizada em uma sala separada, na Instituição de ensino, objetivando privacidade e conforto aos entrevistados, assim como esses determinaram os horários das entrevistas, de acordo com a disponibilidade e rotina de cada um deles.

As perguntas utilizadas na pesquisa resultaram do objetivo geral da presente

tese, de mesma forma, que em consonância dos objetivos específicos. Salieta-se que se providenciou um ambiente para que os entrevistados se sentissem confortáveis para relatar situações que poderiam gerar desconforto e dor. Assim, o modo de condução das perguntas foi moldurado a cada nova oitiva atenta de cada entrevistado, não tendo uma duração exata para cada entrevista.

Para efetivação da entrevista, foram necessários: computador e notebook, celular com câmera e gravador e internet. Todas as despesas para a realização das entrevistas e da pesquisa foram arcadas pelo pesquisador.

As entrevistas semiestruturadas foram feitas por meio de perguntas elaboradas pelo pesquisador junto aos estudantes da Universidade. Essas foram feitas de forma presencial, em horário previamente combinado com estudante, para não haver prejuízo a esse, em local antecipadamente informado aos acadêmicos, observando-se o Parecer n.º 6.692.632 do CEP da Universidade do Oeste Paulista, de 08 de março de 2024, processo CAAE 75903923.0.0000.5515, que determinou que “[...] será realizada entrevista semiestruturada com 10 a 20 estudantes EPAEE que estudam em uma Universidade pública no interior do estado do Paraná, que são atendidos ou não pelo Atendimento Educacional Especializado da IES”, as quais estão apresentadas e analisadas na sequência.

5 RESULTADOS E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Para a apresentação dos dados da entrevista e análises, apresentam-se cinco categorias: políticas públicas, discriminação, Atendimento Educacional Especializado, acessibilidade, avaliação de aprendizagem e acesso à informação. Tais categorias foram estabelecidas a partir das perguntas do entrevistador e das respostas dos entrevistados.

5.1 Políticas públicas

Entrevistado A

O Participante A, estudante de graduação em Direito, afirma desconhecer qualquer tipo de política pública da Educação Especial desde que ingressou na Universidade; relata somente que foi informado por seu irmão que já era estudante na Instituição de ensino. Nunca obteve informações sobre as políticas públicas que amparam os seus direitos como pessoa com deficiência na Universidade. A resposta *“Tem no meu familiar, só que eu esqueci agora”* revela o desconhecimento e até uma certa dependência da família.

Explicou-se ao estudante o que são políticas públicas e exemplificou-se com situações do meio acadêmico, depois se perguntou se elas têm sido implementadas na Instituição de ensino em que ele estuda. O participante afirmou que nunca requisitou seus direitos, mas *“uma aluna na minha sala, (citou nome), que é a senhora que a minha mãe tem PDH, e ela recebe ajuda, tanto na aula quanto nas provas, então, no meu ponto de vista, está sendo implementado”*.

Além disso, A reafirmou que a universidade não forneceu a ele as informações acerca de seus direitos como pessoa com deficiência no Ensino Superior, mas que acredita que, se fizesse o movimento de perguntar aos setores institucionais, seria devidamente informado.

Entrevistado B

A Participante B, graduanda em Direito, relata que obteve informações sobre políticas públicas da Educação Especial pela instituição de ensino e que conhece

apenas algumas dessas políticas. Afirma que ainda não considera que está sendo positiva a implementação das políticas públicas na Instituição de Ensino Superior, exemplificando que *“quando eu entrei na escola, eu não sabia, por eu ter visão baixa e PDH, eu não sabia que eu podia... Alguém poderia vir e perguntar se eu queria fazer a prova separado, ou se eu precisava de ajuda com a prova, ou se eu precisava aumentar as letras da prova também. Ninguém tinha me falado isso”*.

Entende-se que as políticas públicas devem ser de acesso a todas as pessoas e, para isso, é necessário que seja ensinado e explicado, com cuidado, quando necessário, para que as pessoas compreendam, reivindiquem e façam cumprir seus direitos.

Entrevistado C

A Participante C, acadêmica do curso de Pedagogia, disse não ter informações acerca das políticas da Educação Especial ou de seus direitos como aluna com deficiência. Ao ser indagada sobre as políticas públicas da Educação Especial, a participante disse que conhecia *“mais ou menos”*. Após a nossa explicação sobre a temática, a entrevistada afirmou não as conhecer.

Ao ser questionada se tinha acesso às políticas públicas da Instituição de Ensino Superior, ela respondeu: *“Olha, eu tive poucos acessos no ano passado. Nos meus outros anos eu não tive acesso nenhum. Eu nem sabia, na verdade, dos meus direitos. Depois de uma retaliação que eu sofri na minha sala de aula dos meus colegas que daí foram conversar comigo sobre isso”*.

Assim como o entrevistado anterior, observa-se que esta EPAEE também não está sendo informada acerca da políticas públicas.

Entrevistado D

A participante D, com deficiência intelectual e estudante do curso de História, assegura conhecer algumas das políticas públicas da Educação Especial, além dos direitos do EPAEE. Ao ser questionada sobre qual política pública implementada conhece, cita o vestibular especial para estudantes PCD e monitoria, *“tem a monitoria, né? E eu tinha vontade de pedir o seguinte, um recurso com o professor em sala de aula. Porque no meu caso, eu só consigo acompanhar os demais com um professor*

do meu lado me acompanhando. Eu já tenho a monitoria fora da sala de aula. Se eu não me engano, não tem e não é permitido. Por causa que quando o professor explica lá na frente, eu pego pouco. E na hora de escrever no caderno ou no papel, no caso, tem que ter um outro para falar mais devagar. Às vezes o professor fala um pouco rápido para todo mundo, para ser ligeiro. E eu acabo me atrasando ...”.

Em adição, a graduanda informa que teve ciência de seus direitos como EPAEE gradualmente pela Instituição de Ensino Superior e mediante a consultoria jurídica, que seria desnecessária, se as IES e escolas instrumentalizassem seus estudantes.

A entrevistada assegura que as políticas públicas para o público PCD não estão sendo implementadas a contento pela Instituição de Ensino Superior, “às vezes ela até oferece, mas você tem que ver em que quadro, se é mais grave, se é menos grave”. A fala mostra que a IES não tem claro as diferenças entre os EPAEE`s; é importante salientar que, mesmo as pessoas com o mesmo diagnóstico, por exemplo, deficiência intelectual, apresentam formas diferenciadas de aprendizagem e de desenvolvimento. Isso pode estar atrelado às diferentes interações que elas viveram ao longo da vida.

Entrevistado E

A Participante E, graduanda em Direito, afirma que não foi informada acerca das políticas públicas da Educação Especial na Instituição de Ensino Superior, somente “*me falaram que eu tenho direito a algumas coisas*”.

Foi explicado a ela as políticas públicas a que deveria ter acesso; a participante negou que houvesse qualquer tipo de informação acerca disso, mas que a informaram que “*iriam me avaliar o primeiro semestre sem adaptação, sem provas adaptadas, nada, para poder ver como que era o meu desempenho para poder estar trabalhando sobre isso no segundo bimestre*”. A participante afirma: “*eu sei que estão sendo feitas rampas para quem é cadeirante e está tendo monitoria especial para quem precisa*”.

A respeito das provas afirma que, “*Eu solicitei a prova adaptada, por conta que desde as aulas o contexto... os trabalhos, as coisas, o contexto era muito e eu precisava de algo mais objetivo, mais enxugado, tudo que eu não conseguia compreender. Então, foi solicitada a prova adaptada, porém, falaram que não tinha*

como adaptar uma prova se não sabia como que eu iria me desenvolver nesse primeiro bimestre. Então, eu sinto que isso me afetou, de certa forma, no sentido... Na hora que foram divulgadas as minhas notas, por conta que se fosse algo mais objetivo, eu tenho certeza que eu teria ido muito além, mas pelo ato de eu não compreender. Elas (as notas) foram dentro da média, vamos dizer assim, 70, 80, porém, eu entendia o conteúdo, porém, na maneira de me expressar eu sinto que eu fui mal avaliada, por conta que, desde o início, os professores ficavam frisando, principalmente as pessoas que fazem o acompanhamento comigo, sempre frisando a mesma coisa, do tipo, você tem a mesma capacidade que todo mundo, porém, na hora que eu ia desenvolver alguma coisa, era diferente, por exemplo, a minha frustração”. A fala demonstra que a Universidade ainda não adequou os atendimentos a essa população.

A graduanda narra contradição nos direcionamentos da Instituição e frustração ao ser entendida em sua necessidade, *“Teve uma disciplina que eu fiquei com a nota 62, se eu não estou equivocada, e quando eu fui questionar sobre essa nota, falaram para mim, ah, mas você não é como todo mundo, mas como que eu não sou igual a todo mundo se no momento todo do primeiro bimestre ficavam falando que eu tinha a mesma capacidade que todos?”* A fala reporta à THC que delibera que todas as pessoas podem se apropriar dos conhecimentos científicos, por meio da elaboração conceitual, todavia com mediação diferenciada.

Nesse sentido, a participante não considera que as políticas públicas vêm sendo implementadas na Universidade. Ainda, desconhece a existência do Centro de Direitos Humanos (CEDH), NESPI ou NERI.

Entrevistado F

Primeiramente, o Participante F afirma desconhecer as políticas públicas da Educação Especial da Instituição de Ensino Superior em que está matriculado, assim como não teve acesso a elas. O acadêmico informa que nunca tinha visto nenhum exemplo da implementação de políticas públicas da Educação Especial até recentemente.

Afirma, ainda, *“durante o período vestibular que a gente tem o direito de, por exemplo, como eu tinha questão do autismo, podia fazer o vestibular sozinho em sala, só que em outras condições eles não exatamente explicaram isso”*. Apesar de afirmar que não obteve acesso às informações, essa fala mostra que existem, na

Universidade, políticas públicas de Educação Especial e de Educação Inclusiva, ao oferecer-se vestibular de forma diferenciada.

Entrevistado G

A Participante G, bacharelada em Direito, relata saber um pouco sobre as políticas públicas, porque havia enfrentado dificuldades de adaptabilidade e de acessibilidade durante o Ensino Médio, o que resultou na busca por seus direitos. Isso demonstra que as experiências anteriores a torna um sujeito histórico-cultural que sintetiza o conhecimento apropriado ao longo da sua vida.

Entrevistado H

O Participante H, estudante do curso de Direito, ~~com~~ portador de deficiência visual, afirma, após o ingresso pelo sistema de cotas, que não foi mais informado sobre as políticas públicas da Educação Especial, na Instituição de Ensino Superior. Acredita, ainda, que haja implementação de políticas públicas às pessoas com deficiência na universidade, mas necessita melhorar.

Entrevistado I

O Participante I, graduando do curso de Pedagogia, relata conhecer pouco das políticas públicas da Educação Especial e ~~nes~~ explicou que pode *“fazer a prova numa sala separada, se eu me sentir desconfortável com o barulho, que eu possa ter mais tempo de prova e que eu possa fazer a prova com alguém me auxiliando”*.

Apesar de conhecer seus direitos, não os utiliza: *“Sim, se eu quiser, eu posso fazer em sala separada e ainda a professora poderia elaborar uma prova diferente só para mim. Mas eu já falei com o professor que não tem necessidade, que eu consigo pegar o ritmo da sala”*.

Por iniciativa própria, a estudante, também dispensou o apoio de um monitor. Como seu desempenho intelectual não apresenta comprometimentos e a aprendizagem permanece em consonância à média da classe, prefere manter-se nas mesmas condições dos colegas, reafirmando sua autonomia e autoconfiança.

Entrevistado J

A Participante J, acadêmica de Enfermagem, garante que não foi informada acerca das políticas públicas da Educação Especial da Universidade em que estuda e o que sabe foi por iniciativa própria de busca ao conhecimento.

Ademais, acredita que faltam esclarecimentos sobre políticas públicas. Narra que, no primeiro ano da graduação, e atualmente há uma profissional para atender ao EPAEE, o que faz com que ela não esteja disponível diariamente: *“Eu gostaria de ter também um apoio psicológico aqui com uma psicóloga. É, porque tem muita demanda. Ah, tem muita demanda, aí não te alcança”*. A Universidade possui profissional que atende ao AEE, todavia não o suficiente para atender a todas as demandas, e isso pode dificultar o acesso ao conhecimento.

Entrevistado K

A Participante K, entrevistada do curso de Enfermagem, informa que soube das políticas públicas da Educação Especial na Instituição, todavia não sabe dizer o que é ou quais são. Apesar da existência das políticas, pode-se afirmar, mediante a resposta, que é necessário maior divulgação dessas políticas.

Entrevistado L

A graduanda relata desconhecer as políticas públicas de Educação Especial implantadas na instituição e sugeriu que a Universidade tivesse o hábito de *“Oralizar prova, me dar um material mais concreto, menos slide”*, o que não acontece na Universidade. A fala demonstra que as necessidades da participante não demandam de recursos financeiros e podem ser resolvidas de forma simples, todavia falta informação para tanto.

Entrevistado M

A Participante M, estudante de Enfermagem, afirma conhecer algumas políticas públicas da Educação Especial da Instituição de ensino *como “A inclusão social, né, também o direito em relação para poder solicitar alguma ajuda ou então*

para poder relatar algum problema, alguma crítica, solicitar algum tipo de auxílio, tanto nas atividades como também nas provas". Ao ser questionada, se foi informada pela Universidade, relata que *"ninguém nunca comentou comigo"*, contudo nunca precisou de as políticas por sua deficiência ser auditiva. A fala da participante nos remete a teoria abordada por Vigotsky (1987) que considerava a surdez uma deficiência orgânica que não impede o desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido, a fala da entrevistada demonstrou conhecimento apropriado em outras interações, apesar de a Universidade não a ter instrumentalizado.

Entrevistado N

A Participante N afirma que desconhece as políticas públicas da Educação Especial da Universidade, e ninguém da instituição a informou acerca disso.

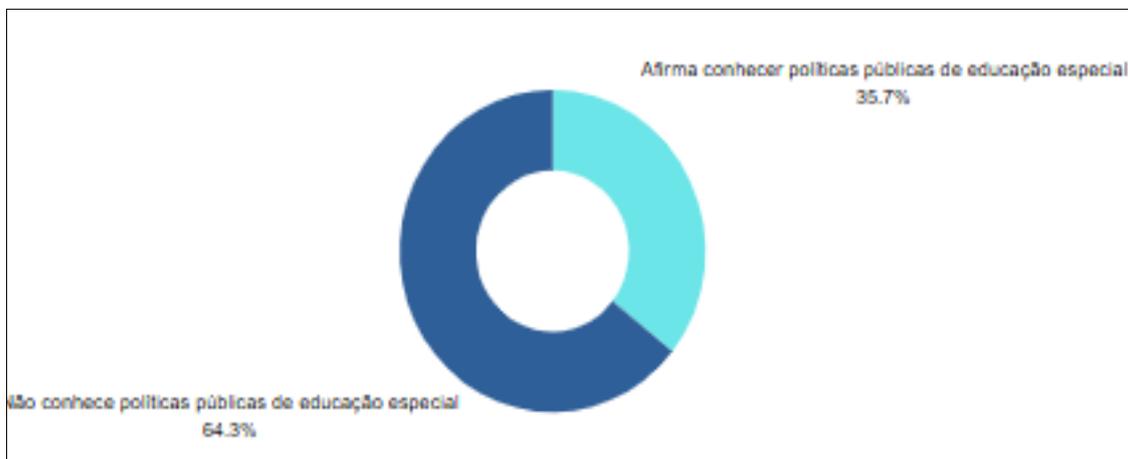
Ao ser questionada como estão sendo implementadas as políticas públicas na Instituição de ensino, relata: *"eu não sei quanto ao físico, por exemplo, quando alguém tem alguma deficiência, mas quanto ao meu, ninguém veio falar para mim sobre, mas os professores sempre se mostraram muito dispostos a ajudar"*. Ademais, informou que desconhece o que vem sendo implementado quanto a políticas públicas da Educação Especial na universidade. O professor reconhece as necessidades da aluna, todavia não possui conhecimento específico para tanto. Para a elaboração desse conhecimento, o docente necessita da ajuda de outra pessoa, porque somente boa vontade não é suficiente.

Entrevistado O

O Participante O afirma conhecer algumas políticas públicas da Educação Especial da Instituição de Ensino Superior e, ainda, considera que, no geral, as políticas vêm sendo aplicadas pelo que observa: *"Que têm pessoas que, tendo deficiência visual, conseguem fazer uma avaliação oral na parte, conseguem gravar o conteúdo ministrado na sala de aula. E algumas pessoas do espectro autista, elas têm uma atenção especial ali no acesso às aulas"* assim, demonstra-se a existência de políticas e que a IES tem possibilidade de oferecer aos EPAEE's elementos que facilitem a apropriação do conhecimento.

O Gráfico 4, a seguir, demonstra as porcentagens das respostas dos entrevistados.

Gráfico 4 - Conhecimento acerca de políticas públicas de educação especial



Fonte: O autor.

Pelos dados carregados, por meio das entrevistas realizadas por estudantes de uma Universidade, pode-se observar a **reprodução negativa** de conhecimento acerca de políticas públicas de Educação Especial, seja advinda de um conhecimento geral, este se referindo aos direitos intrínsecos à coletividade que está matriculada no Ensino Superior, seja na peculiaridade de entender o que vem sendo oferecido pela própria Instituição na qual os estudantes usufruem do ensino.

Importante ser pontuado que os entrevistados que afirmaram ter ciência de, pelo menos, parte das políticas públicas da Educação Especial, passaram por vivências escolares anteriores, vivência familiar e assessoria jurídica, ou seja, nas elaborações que ocorreram nas mais diferentes interações que os participantes tiveram ao longo da vida. Entende-se, por conseguinte, que há o desconhecimento pela Instituição de ensino em compreender as necessidades de seus estudantes e de as suplementar adequadamente, segundo a legislação vigente.

Outro ponto a ser mencionado se refere à negativa da escuta pela Instituição de ensino. Em mais de uma entrevista, há relatos de tentativa de tratativas de adaptabilidade que favorecem os estudantes. Cabe mencionar que as demandas existentes na IES são previstas pelas políticas públicas e, geralmente, de mudanças pequenas e de baixo custo e manutenção que poderiam ser feitas o que possibilitaria melhorar o acesso ao conhecimento elaborado e, conseqüentemente, o desenvolvimento das FPS dos EPAEE`s.

A falta de comunicação da Universidade possibilita inferir que há uma invisibilidade dos direitos dos EPAEE`s no Ensino Superior, resultando no baixo nível de acessibilidade e inclusão, distanciando-se da Declaração de Salamanca (1994), das políticas nacionais (Brasil, 2008c) e do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Além disso, a implementação das políticas públicas ocorre de maneira desigual, e os entrevistados desconhecem os objetivos. Entende-se que a desigualdade é reflexo da própria sociedade, pautada nas diferenças sociais como forma de manutenção.

Há fragilidades na comunicação institucional sobre as políticas públicas de Educação Especial e de Educação Inclusiva, resultando em um processo excludente para os EPAEE`s. A ausência de informações impede que os acadêmicos usufruam dos seus direitos, configurando o não atendimento ao princípio da igualdade de oportunidades, presente no Art. 205 da Constituição Federal e na Lei n.º 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que pode ser definido como fundamento jurídico e social que visa assegurar que todas as pessoas tenham as mesmas condições para acessar direitos, bens e serviços, sem discriminação ou privilégios indevidos, especialmente em contextos como educação, trabalho, saúde e participação social.

Para que os estudantes se apropriem do conhecimento escolar, é necessário que haja intencionalidade e planejamento; no caso dos EPAEE`s, a instrumentalização acerca dos seus direitos deve ser feita pelas IES e demais órgãos organizados da sociedade. Desta forma, é preciso buscar caminhos e meios para que as políticas educacionais sejam conhecidas e efetivadas por todos.

Embora existam as políticas educacionais, algumas falas mostram “*que há boa vontade*” dos professores em atender às diretrizes das políticas, todavia isso não possibilita ações críticas e teoricamente fundamentadas, capazes de compensar os pontos fracos que a deficiência e/ou transtornos provocam.

5.2 Discriminação

Entrevistado A

Ao se perguntar se o entrevistado considera que existe diferença de tratamento entre os estudantes EPAEE`s e os demais pelos docentes, responde: “*acho que a única diferença, mesmo, seria que eles têm, vamos colocar assim, um*

maior apoio que é explicado de uma maneira ou mais simples, ou seja, não posso colocar, não tão complexo". Ainda, o participante considera este tratamento bom. Ao ser questionado se acredita que há discriminação por parte dos professores ou colegas, o entrevistado negou.

Entrevistado B

Sobre possíveis diferenças de tratamento, a entrevistada afirma que considera o tratamento, entre EPAEE`s e os demais estudantes, idêntico, contudo relata que, nas atividades acadêmicas do cotidiano, nem sempre é bem tratada pelos professores e que já foi recusado auxílio.

Neste sentido, a Participante B narra: *"Porque, por exemplo, teve uma vez que eu fui tirar dúvida com o professor, o professor de sociologia não me tratou muito bem, sabe? Ele veio e olhou, tipo, pô, você tá me fazendo essa pergunta? Sério? E fez com que alguns estudantes dessem risada. Eu tinha perguntado para ele porque eu tava anotando e eu não tava conseguindo acompanhar. Aí eu falei assim, professor, você poderia explicar de novo? Porque eu não entendi muito bem o que você falou"*. A estudante disse que, depois deste episódio, sentiu-se inibida e que parou de tirar dúvidas com a docente: *"eu falei assim, pra ela, se eu for pra tirar dúvida e você me trata mal em questão disso, faz com que alguns estudantes deem risada que nem aconteceu, eu acho que eu prefiro não tirar minha dúvida"*. A atitude do professor pode estar atrelada à falta de conhecimento das políticas e também ao conhecimento insuficiente acerca da dignidade humana.

A participante afirmou ser discriminada e que o episódio narrado foi constrangedor: *"É, eu superei, mas foi um momento ruim, sabe?"* A fala demonstra contradição, uma vez que ela ainda se lembra do fato, que foi marcante e que deve ser evitado.

Entrevistado C

Quanto ao tratamento dispensado pelos professores, a entrevistada não observa diferença de tratamento entre EPAEE`s e os demais acadêmicos.

Já, no que se refere aos colegas de classe, a participante narra situações de agressão verbal e discriminação: *"Então, já me trataram muito mal. Ano retrasado*

mesmo me atacaram muito” por que “Às vezes eu tendo alguma dificuldade, porque eu não tenho só a questão da deficiência visual, né? Eu também tenho outros transtornos”. A entrevistada relata ter a deficiência visual, mas também depressão, ansiedade e TDAH. Infere-se, desta feita, que a discriminação pode estar atrelada às doenças que a aluna relata ter.

Ainda, relata situações recorrentes em que se sentiu ofendida: *“Ah, que nem eu estava comentando, né, que às vezes eu demoro pra conseguir fazer alguma coisa, alguma atividade, alguma prova, e às vezes eu consigo pedir uma oportunidade pra tentar novamente e eles não aceitaram, começaram a me chamar de privilegiada, sabe? E maltrataram muito na sala, me ofenderam muito, queriam me tirar da universidade, me tirar da sala. Porque eles acharam que eu estava tendo privilégios por levar mais tempo pra fazer uma atividade. E eu acho que ninguém ia escolher demorar tanto pra conseguir fazer uma coisa que as pessoas conseguem fazer em um determinado tempo”. É importante destacar que os direitos estão sendo interpretados como privilégio. Esse tipo de atitude é comum no país, quando se refere trata dos direitos humanos. Além disso, a Participante C afirma que foi mais discriminada no ambiente acadêmico, que no ambiente escolar anterior.*

Entrevistado D

A estudante não acredita que haja diferença de tratamento entre o EPAEE e os demais acadêmicos por parte dos professores. Todavia, a participante narra situações em que considera que é zombada pelos colegas de turma: *“Aí a pessoa fala. Ah, você tem direito de cota.”* Discorre, ainda, sobre sentir um tratamento diferente somente por parte dos colegas: *“É, eu me senti assim, excluída. A gente sente quando a gente é descartado do negócio”,* instaurando-se em um sentimento de tristeza e depressão na entrevistada. Quando questionada se foi discriminada na Instituição de Ensino Superior, responde: *“Com certeza”*.

Ao se perguntar se ela sente diferença de tratamento por parte dos professores, relata: *“Olha, a maioria dos professores me tratam igual e me avaliam de certa forma igual, com algumas exceções.”*, acrescenta, ainda, que alguns professores a auxiliam no desempenho de suas atividades acadêmicas. Essa fala nos remete à importância da mediação de qualidade entre o professor, estudantes e com as demais pessoas.

A graduanda narra sentir exclusão, pois sua deficiência não é visível aos olhos de outrem, sendo considerada uma pessoa sem deficiência: *“Porém, pessoas que têm deficiências como a minha, que são tratadas como pessoas normais. Que, por exemplo, quando você me vê, você não diz que eu tenho algum espectro. Que eu tenho alguma coisa. Então, eu sinto que a classe onde eu estou, é uma classe que as pessoas não dão visibilidade. E, muitas vezes, eu sou tratada como se fosse frescura, que eu sou capaz como todos, Só que, eu me sinto totalmente excluída nesse quesito”*. A falta de conhecimento faz com que se confunda direito com privilégio.

Vale destacar ainda: *“eu estava tendo dificuldade em algumas disciplinas sobre isso. E sempre é levado de uma forma como zombaria. Algo do tipo, ah, mas o curso é difícil.”* e *“E sempre que eu levo essas minhas angústias, eu sinto que eu sou desvalidada nesse quesito.”* Essas falas revelam que a discriminação, ao emitir atributos negativos, faz com que pessoa seja qualificada pela aparência, distanciando-a da essência. Fato comum na sociedade atual, na qual a aparência é moeda de troca muito valorizada.

Entrevistado E

O entrevistado não vislumbra nenhuma diferença de tratamento entre o EPAEE e os demais por parte dos professores: *“Eu acho que as pessoas meio que tratam todo mundo de maneira igual.”* Ademais, informa que os docentes o auxiliam no desempenho das atividades acadêmicas no cotidiano: *“Eles nos oferecem ajuda. Eles nos oferecem material para a gente estudar estudante. A gente pode contatar eles no Whatsapp para perguntar sobre a matéria que deve ser estudada”*.

O entrevistado assegura que já foi tratado diferentemente pelos seus colegas de turma: *“Talvez eu diria que isso aqui é bullying, mas se eu não sei exatamente tudo, eu diria que é bullying, porque não é exatamente um ato de maliciedade, é mais um ato de ignorância”*, mas que tais situações o chateiam, fazendo-o buscar ajuda psicológica.

O enfrentamento do *bullying*, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, ocorre por meio da transformação do ambiente social e das interações entre os indivíduos. Nela, enfatiza-se que o desenvolvimento humano acontece dentro da cultura e das relações sociais, ou seja, o *bullying* não é um comportamento isolado, mas sim aprendido e reforçado dentro de um contexto social. Assim sendo, o combate

ao *bullying* não se faz apenas punindo quem o pratica, mas mudando as condições sociais que favorecem esse comportamento. O foco está na transformação do meio social, na mediação de conflitos e no ensino de valores que promovam a convivência respeitosa. É isso que deve ser efetuado pela IES pesquisada.

Entrevistado F

Quanto à discriminação por parte dos docentes, a participante retrata: *“quando eu fui para a faculdade, eu achei que o ambiente ia ser mais adulto, que as pessoas iam respeitar, que as pessoas, elas iam entender a minha situação. É um pouco complicado, porque muitos estudantes me olhavam ou com cara de dó, ou com um problema, teve uma vez que a professora fez uma pergunta, falei o nome do filme (Barbie, um interfoco da entrevistada), a situação que acontecia, se encaixava na situação, só que a professora olhou para mim e disse, a gente não está falando sobre isso, você traga uma coisa verídica, um fato, não desenhos. E eu fiquei muito triste, as pessoas olharam estranho, eu percebi que até a minha monitora, na época, ela se afastou, eu percebi que as pessoas me colocavam no grupo porque era uma obrigação, não porque elas me queriam lá, e sinceramente, eu não me importo muito se estou lá ou não, por mim eu estaria sozinha, mas por ter essa obrigação eu estava lá, e isso me fez me sentir muito mal”*.

Descreve que haviam professores que a tentavam incluir nas atividades, enquanto outros, não; e descreve um evento em *“que o professor pedia pra gente ler, e eu perguntava, ah, mas o que significa isso? Ela, eu lembro que uma delas falou assim, é o que está escrito aí. Tá, eu entendi, mas eu não estou entendendo o que está escrito aqui. Só que eu não conseguia chegar e falar isso. Porque eu tenho uma coisa chamada mutismo seletivo, que é quando eu não consigo falar quando eu estou muito nervosa. Eu travo, tipo, eu aceito tudo. Se a pessoa falar, oi, tudo bem, eu não vou responder. Eu fico congelada”*.

Afirma que se sentia excluído pelos colegas de turma: *“Excluído, ninguém nunca falou comigo. Eu percebia que, tipo assim, tinha duas, três que eram obrigadas, que era a menina que me ajudava, a monitora, e as duas colegas dela.”* O participante narra o isolamento da pessoa com EPAEE, em função das marcas que possui e que, ao longo da história, solidificou. Vygotsky (1987) defende a necessidade de tirar o

EPAAE do isolamento, sendo que uma das possibilidades consiste na interatividade e no cumprimento das legislações.

Entrevistado G

Quanto à discriminação por parte dos professores, a acadêmica relata que alguns tentaram ajudá-la: *“Só que eles, às vezes, não sabem me ajudar. Querem ajudar do jeito deles.”* Ainda, relata que sentia um incômodo quanto ao referido sentimento: *“E isso sempre me deixou chateada.”*

Relata que, na faculdade, *“eu percebia que era um preconceito mais polido, né? Assim que eu... Na hora eu não percebia que era um preconceito, mas quando eu comentava às vezes com uma pessoa típica, né, uma pessoa sem nenhuma dificuldade, eles falavam”*. E, ainda, afirma que se sentia discriminada: *“Eu percebi que ninguém queria chegar de fato perto de mim e me ajudar, sabe?”* Acrescente-se, também: *“Eu acho que a sugestão não só pra mim, mas pra todos, é ouvir as pessoas com deficiência, ouvir as pessoas portador da dificuldade. Não só tirar uma conclusão do que você sabe geral, ou do que você tem idealizado. Isso, ouvir as dificuldades e tentar estar dentro do possível, atender elas, desde que não seja algo tão) mirabolante, assim, né? Mas, um ser direto, olha, nós não podemos fazer isso”*.

O ato de ouvir o outro é fundamental ao desenvolvimento humano. A falta de escuta prejudica a aprendizagem, a construção da identidade e o senso de pertencimento. Em ambientes como a universidade, a família e o trabalho, a escuta ativa deve ser incentivada para fortalecer as relações e promover o crescimento de todos.

A falta de formação inicial ou em serviço do docente remete-o a atitudes discriminatórias.

Entrevistado H

Não considera que haja diferença de tratamento entre EPAEE`s e os demais estudantes por parte dos professores os quais auxiliam nas atividades acadêmicas do cotidiano com PDF. Acrescenta ainda que os colegas de turma o tratam com igualdade.

Entrevistado I

O acadêmico acredita que haja igualdade no tratamento dado ao estudante EPAEE e aos demais, contudo relata uma diferença de tratamento com relação aos colegas de turma: *“sinto só um pouco de diferença, sabe? Não uma discriminação, eles respeitam o fato de eu ser autista, só que o meu jeito de pensar é meio diferente da sala, minha cabeça volta para uns 14, 12 anos, mas quando eu tenho que tomar uma decisão ou falar de algum assunto sério como agora, minha cabeça volta para a idade normal ou até progride um pouco, como algumas pessoas já falaram. E você acha que isso altera como as pessoas lhe tratam? Um pouco. Que daí acham, geralmente acham que eu sou meio, é pejorativo, mas é o termo que geralmente usam, retardado.”* Os colegas não tiveram acesso às características da pessoa com TEA, por isso a tratam de forma inadequada.

Relata que os docentes o auxiliam no desempenho das atividades acadêmicas cotidianas e disponibilizam material: *“eu tenho todo o apoio que eu preciso do professor. Corrigem o meu trabalho umas duas, três vezes por preciso.”* O relato desse participante demonstra que os professores conhecem as Políticas.

Entrevistado J

A acadêmica considera que não há tratamento diferente entre o EPAEE e os demais alunos por parte dos professores, pois eles auxiliam-na no desempenho das atividades acadêmicas. Todavia, afirma que há tratamento diferente por parte dos colegas de turma: *“Pois, minha deficiência faz eu falar algumas palavras erradas. Também na dicção. Eu não consigo falar minhas palavras. E as pessoas perguntam o que é. Ah, deixa ela que ela é burra, ela não entende. Então, se eu fosse esse nível de burra, eu não teria passado com nota maior que elas no vestibular, vamos dizer assim.”* A entrevistada reflete o desconhecimento dos colegas da turma sobre as diferenças existentes entre os próprios colegas. As pessoas vivem em uma sociedade que determina a forma de ser e de viver, e as pessoas que não se enquadram nas formas determinadas são estigmatizadas. No caso da entrevistada, os colegas centram-se na deficiência que ela tem e não nas possibilidades que ela pode demonstrar ter.

Entrevistado K

Diferentemente do Entrevistado J, essa acadêmica considera que, em sala de aula, “todos” são tratados igualmente pelos docentes e que os professores os auxiliam no desempenho de hodiernas atividades acadêmicas.

Entrevistado L

A graduanda revela que há professores que a ajudaram, por outro lado, há outros *“que não estão nem aí. Tanto é que me humilhou em sala de aula, já me humilhou em público, no meio dos outros, sabe? Não estão nem aí. Teve uma que disse no meio de todas as aulas se eu tinha alguma deficiência, entendeu?”*

Narrou outro episódio em que se sentiu humilhada por outro docente: *“Ele deu um trabalho na sala sobre o Excel. Eu não sei mexer direito no Excel, tanto que eu peço ajuda pra ele várias vezes. Eu chamei ele, ele fingia que não me escutava. Aí, eu não sei o que eu mexi no Excel, saiu um gráfico. Aí ele falou, quem você está pagando? Eu sei que você não sabe mexer. E ele começou a me humilhar.”*

A participante acredita que há uma minoria de professores que fazem a diferença entre EPAEE's e os demais alunos, mesmo cientes do laudo fornecido pela entrevistada. Entende-se, fundamentando-se na THC, que a educação dos EPAEE's, deve se voltar aos talentos e possibilidades e não se centrar nas deficiências, pois, assim, o acadêmico poderá apresentar níveis elevados de elaboração cognitiva.

Entrevistado M

A entrevistada não considera que haja diferença de tratamento dos estudantes EPAEE para os sem deficiência por parte dos professores, negando que haja qualquer tipo de discriminação. Ainda, afirma que os professores a auxiliam em suas atividades acadêmicas: *“Eles podem explicar certinho como que funciona, se acaso eu precisar de algum auxílio ou tiver alguma dúvida, eles explicam normalmente, assim como eles fazem com todos os estudantes. Em relação a minha deficiência, nunca foi necessário, porém ele sempre se manteve em presente e disponível para poder me auxiliar.”* A surdez não tem sido uma forma de discriminação, e isso vai de encontro aos ensinamentos da comunidade surda que

afirma, diferentemente das políticas brasileira de Educação Especial para a Educação Inclusiva, que a pessoa surda não possui deficiência e sim formas diferentes de se comunicar e de interagir com os demais.

Entrevistado N

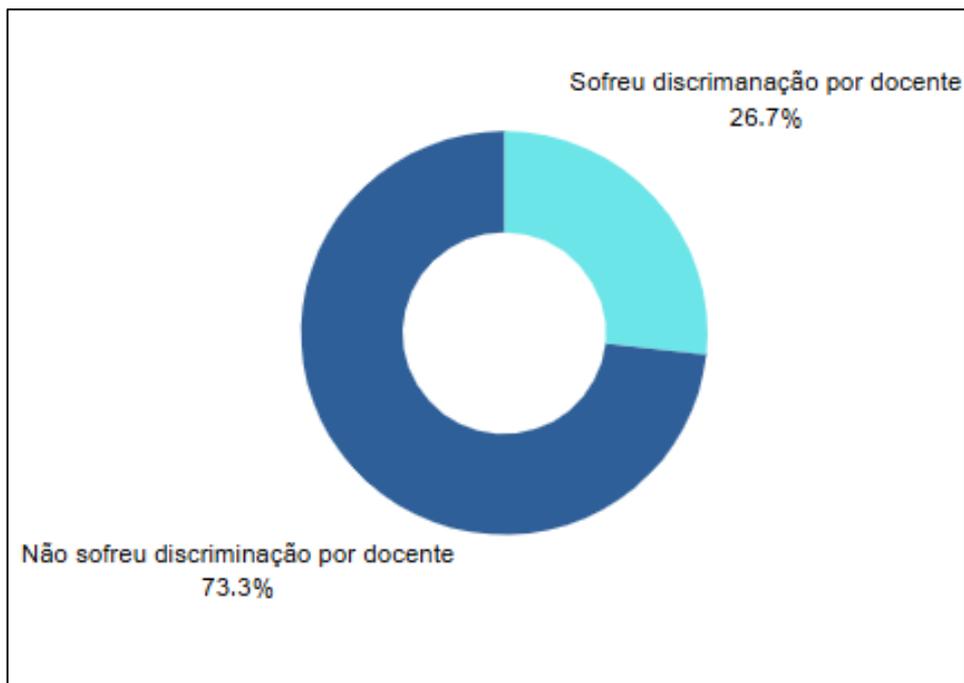
A participante Informa que não há discriminação por parte dos professores ou por parte de outro estudante: *“porque a minha deficiência é invisível, se eu não falar para você que eu não escuto”*. Informa que não possui monitor e nem auxílio dos docentes por sua deficiência. Logo, é necessário que a IES acesse as legislações a esse respeito, especialmente a Lei n.º 10.436/2002, que regulamenta a educação dos surdos.

Entrevistado O

O estudante afirma que não há diferença no tratamento por parte dos professores entre EPAEE`s e os alunos sem deficiência/transtornos. Além disso, os docentes auxiliam-no nas atividades acadêmicas corriqueiras. Afirma que não possui monitor por considerar não ser necessário.

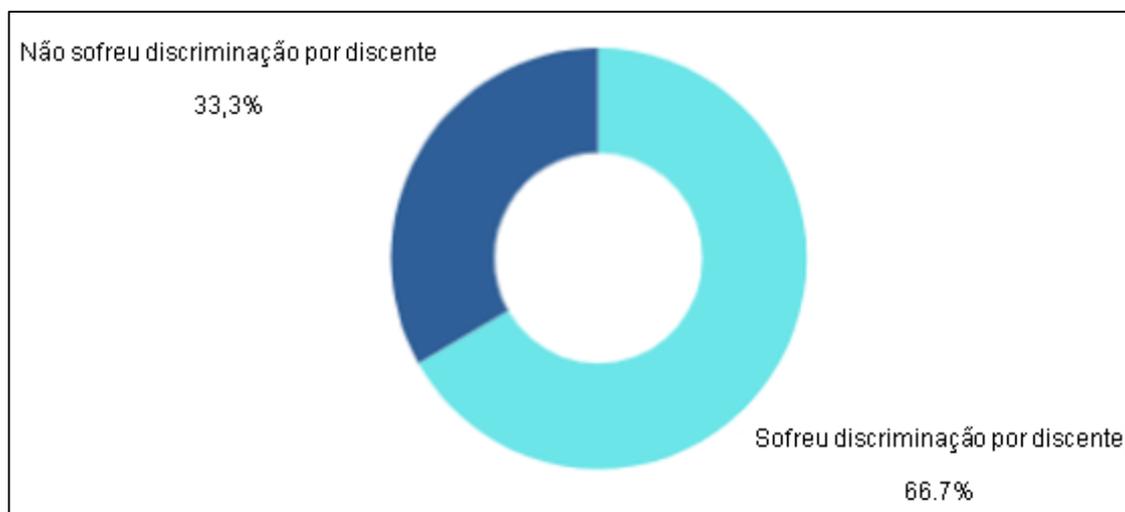
Nos Gráficos 5 e 6, apresentam-se as porcentagens das respostas dos entrevistados, relativas à discriminação por parte dos docentes. Estudantes, respectivamente.

Gráfico 5 - Discriminação por parte dos docentes



Fonte: O autor.

Gráfico 6 - Discriminação por parte do estudante



Fonte: O autor.

A percepção de discriminação por parte dos docentes é apresentada de forma diferente pelos EPAEE`s. Alguns entrevistados não identificaram diferença no tratamento dado pelos professores, todavia outros relataram episódios de desrespeito e até situações em que se sentiram humilhados. As experiências narradas evidenciam a importância da postura docente na inclusão acadêmica, uma vez que a conduta

desrespeitosa gera sentimentos de exclusão e pode provocar insegurança na busca por apoio pedagógico. A diferença no tratamento pode estar atrelada ao desconhecimento dos docentes acerca das capacidades dos EPAEE's, que apresentam várias possibilidades, de modo que a educação deve ser oferecida no sentido de transcender a deficiência.

É oportuno destacar a fala de um dos entrevistados, que mencionou a tentativa de auxílio por parte dos professores, mas de maneira inadequada às necessidades desse acadêmico, o que revela a necessidade de formação docente para atuar com EPAEE. Por outro lado, há relatos que apontam para práticas inclusivas, por meio das quais os professores oferecem suporte adicional e se mantêm acessíveis para esclarecer dúvidas.

Quanto à discriminação, verificou-se que há docentes que utilizam essa prática, possivelmente por não por ter acesso aos fundamentos da Educação Especial e da Educação Inclusiva. O fato interessante a ser pontuado é que as situações de discriminação por parte docente são acompanhadas por narrativas de humilhação, que acontece por parte dos colegas de turma.

A discriminação por parte dos colegas foi citada pela maioria dos entrevistados. Relatos de situações de zombaria, exclusão e agressão verbal foram recorrentes, especialmente em relação às deficiências não visíveis como TDAH, TEA e surdez. O sentimento de privilégio atribuído a estudantes que necessitam de adaptações nas atividades acadêmicas também se destaca como um fator de discriminação, e isso pode ser reflexo do momento político atual, em que uma parte da população vê como privilégio algumas ações governamentais como a Bolsa Família, reserva de vaga, benefício às pessoas com deficiência e outras ações afirmativas. Isso demonstra o desconhecimento quanto à história do país e a compreensão limitada de que somos sujeitos histórico-cultural, e uma parte da população carrega a discriminação em sua própria história.

A narrativa de exclusão social é evidenciada em algumas falas que descrevem o isolamento dos colegas e o sentimento de não pertencimento em dinâmicas de grupo. Esses relatos evidenciam o impacto negativo da discriminação na saúde mental dos estudantes, sendo comum o surgimento de sentimentos de tristeza, ansiedade e depressão. Entende-se que, como refere Mendes (2000), essas pessoas precisam de acompanhamento psicológico, que deveria ser disponibilizado pela Secretaria da Saúde, em lugares específicos para esse atendimento.

São variados os tipos de discriminação descritos pelos entrevistados, os quais estão associados às características das deficiências/transtornos das vítimas, pois as pessoas com deficiência e/ou transtorno não aparentes são menos discriminadas.

Um aspecto recorrente nas entrevistas foi a invisibilização das deficiências/transtornos não aparentes. Alguns entrevistados relataram que a ausência de sinais físicos de deficiência e/ou transtorno faz com que suas necessidades sejam desconsideradas ou vistas como exagero e/ou privilégio, como já apresentado. Essa falta de reconhecimento pode dificultar o acesso às adaptações e, conseqüentemente, ao processo de elaboração do conhecimento científico, elaborado pela humanidade em sua história.

Portanto, as entrevistas revelam que a discriminação no ambiente acadêmico é uma realidade que envolve tanto o comportamento de colegas, quanto à postura docente. Embora alguns relatos indiquem práticas inclusivas, episódios de exclusão, desrespeito e invisibilização ainda se fazem presentes.

Torna-se imprescindível a implementação de políticas institucionais que promovam a capacitação docente para o atendimento inclusivo, além da sensibilização da comunidade acadêmica para o combate à discriminação e ao preconceito. A escuta sobre as necessidades dos EPAEE's é essencial para se garantir a igualdade de oportunidades e a inclusão no Ensino Superior.

5.3 Atendimento educacional especializado

Entrevistado A

Ao ser perguntar se os professores de sala de aula o auxiliam no desempenho das atividades acadêmicas no cotidiano, o entrevistado responde: *“Eles auxiliam, geralmente, caso eu tenha alguma dúvida, eles me ajudam a entender”*.

Já, ao ser questionado se tem ou já teve contato com a professora do AEE, o participante revela: *“Nunca tive”*. Ainda, informa que não tem nenhum tipo de contato em nenhuma frequência; inclusive, não sabe como acontecem os atendimentos especializados. O participante relata também que os docentes o auxiliam, cumprindo, assim, sua função profissional, todavia o acadêmico desconhece a existência do AEE.

Entrevistado B

Sobre o relacionamento com a professora do AEE, a acadêmica afirma que não tem contato com a professora e que nunca foi A um atendimento: *“Não, eu nem sabia.”*

Ao ser questionada se já precisou do AEE ou de um material específico, a entrevistada informa que não sabe o que a professora do AEE realiza na Instituição. Após ser informada pelo entrevistador sobre as atribuições e as contribuições do AEE, afirmou desconhecer tais informações. Essa fala repete a fala do entrevistado A.

Entrevistado C

Quanto ao auxílio de professores em atividades acadêmicas cotidianas, a participante revela: *“Olha, ano passado eu tive auxílio de duas professoras. Só duas? Só duas. O restante não? Não”*. A entrevistada assegura que teve monitoria com outros estudantes: *“E te ajudava? É, de certo modo, sim. Mas seria melhor um professor te ajudando ali, que é uma ajuda especializada, né? E que não tem, né?”*

Já com relação à professora do AEE, a entrevistada tem contato com a professora e informa: *“Ela sempre fica muito boa comigo. Então, geralmente, quando eu peço, quando os horários batem, ela fala, ela vem aqui, a gente conversa.”*

A participante declara que o AEE é realizado na época de provas e em outras atividades. Infere-se, assim, que o AEE é um programa que complementa e/ou suplementa o ensino dado em sala de aula; dessa forma, deve ser oferecido de forma contínua, o que não acontece na IES, segundo o entrevistado.

Entrevistado D

Os professores auxiliam no desempenho das atividades acadêmicas do dia a dia, mas *“Eles atendem ou eles atendem um pouquinho e depois volta a falar de forma acelerada”*. De acordo com essa fala, verifica-se que há falta de conceito consolidado a respeito do EPAEE. Por este viés, a entrevistada acredita que falta capacitação para os docentes no tratamento de EPAEE: *“Mas acho que tendo mais recursos para isso seria mais legal. E até para a gente, umas palestras, tipo, para a gente ouvir qual é a diferença da gente com as outras pessoas, seria legal”*.

Ademais, a participante revela que possui bom relacionamento com a professora do AEE, mas que nem sempre procura o auxílio da profissional: *“Quando eu vejo que eu tô num apuro aí eu resolvo ir. Mas quando eu consigo resolver sozinha, que também vai o meu esforço, aí eu consigo ir.”* Logo, infere-se que o AEE não é constante. A entrevistada, ao afirmar sobre a necessidade de a comunidade acadêmica obter conhecimento e, também, utilizar os AEEs em dados momentos, revela a necessidade de se ampliar os conhecimentos sobre o AEE, que não é reforço acadêmico e sim uma forma de complementar e auxiliar o processo de ensino e aprendizagem.

Entrevistado E

A graduanda narra que já teve contato com a professora do AEE, todavia: *“Eu não sinto que são de uma forma muito eficaz, porque, bom, foi através dela e da (entrevistado cita nome de terceiro) que eu recebi os diagnósticos. Fizeram encaminhamento, pediram para eu procurar um médico neurologista, eu fui conseguir o diagnóstico através disso. Porém, na aplicação do dia a dia, eu não sinto que é muito eficaz. Por exemplo, das provas que eu tinha solicitado já no primeiro bimestre. Mesmo sendo solicitado, não foi atendido. Então, não vi exatamente onde que ela me ajudou em algo nessa questão.”*

Ademais, *“Eu sinto que ela não exerce completamente 100% das funções que deveriam ser realizadas”*. Há a necessidade de maior atendimento aos estudantes e isso remete ao número de professores AEE da Instituição que não é suficiente para atender à demanda e também às outras tarefas, como encaminhamentos a profissionais da saúde, que precisam realizar.

Entrevistado F

Com relação ao AEE, o entrevistado afirma ter um bom relacionamento com a que professora responsável, mas que os contatos são poucos e esparsos. Destaca, ainda, que, somente quando o participante sente alguma necessidade específica, ele busca auxílio com a professora do AEE.

Entrevistado G

Relacionado ao AEE, *“Eu nunca ouvi falar. Se tem, eu não sei.”* A acadêmica desconhecia a existência da professora do AEE na Universidade. Neste sentido, tal fato se deve à falta de informações.

Entrevistado H

O participante considera boa a relação que tem com a professora do AEE, contudo o atendimento se reduz à semana de provas, assim como relatam alguns entrevistados anteriores.

Entrevistado I

A participante afirma que seu relacionamento com a professora do AEE é bom, sempre que solicitado, ela o atende: *“Eu só não uso muito ela, porque eu não uso muito o tempo dela, por causa que eu também faço acompanhamento com psicólogo, com psiquiatra.”* Por isso, o atendimento oferecido pela IES deve ser, sempre que necessário, complementado pelos profissionais da saúde.

Entrevistado J

A acadêmica relata possuir boa relação com a professora do AEE, contudo precisa de horário marcado para o atendimento, já que se atende a vários estudantes e *“ela fica 3 dias por semana.”*

Esclarece que *“Então, é dia e horário pré-determinado. Sim, por exemplo, eu vou ter prova na quarta-feira, 7h30. Aí eu tenho que avisá-la para que ela esteja disponível.”* Ainda, afirma que, se houver necessidade de um atendimento urgente, *“Se ela estiver no campus, é possível. Sim, se ela não estiver é impossível.”* Como já comentado, há a necessidade de contratar mais profissionais para atuar no AEE, entretanto, como a Universidade é pública, a contratação depende da vontade do governo.

Entrevistado K

A participante informa possuir um bom relacionamento com a professora de AEE: *“sempre que eu tenho uma dúvida, ela esclarece, se eu preciso de alguma coisa, eu vou lá, converso com ela, ela conversa com os professores. E como se dão os atendimentos com ela? Geralmente a gente faz reunião, eu sigo lá na sala dela e converso com ela. Ah, isso é semanal, diário, mensal? É, mas quando tem necessidade mesmo, não tem um... como fala? Um dia fixo? Isso.”*

Entretanto, há falhas na acessibilidade, para a entrevistada: *“eu preciso tipo de um material ampliado, às vezes, por exemplo, como eu faço enfermagem, eu preciso de ajuda com um procedimento pra aprender, eu preciso de alguém mais perto acompanhando, mas a faculdade um monitor, né, que vai acompanhar você durante o ano, só que não em sala, só por fora”*. Apesar de classificar como bom o atendimento, afirma que não é suficiente, isso se deve ao fato de ter somente uma professora para esse atendimento na IES.

Entrevistado L

Quanto ao AEE, a entrevistada afirma ter um bom relacionamento com a professora e relata que ela a auxiliou na adaptabilidade, na realização das atividades avaliativas. Os encontros ocorrem quando há uma prova a ser realizada, e a professora do AEE oraliza a atividade avaliativa para a graduanda. A fala é semelhante às anteriores.

Entrevistado M

A estudante declara que não tem necessidade de ser atendida pela professora do AEE; *“Não tive necessidade, a minha deficiência não atrapalhou no meu curso.”*

Entrevistado N

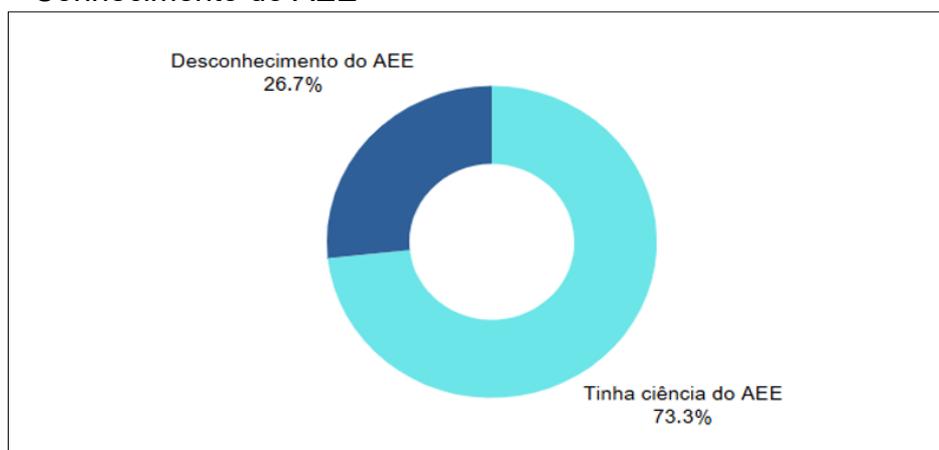
A acadêmica desconhece o funcionamento do AEE e, muito menos, conhece a professora responsável: *“Não sabia que tinha isso.”* Isso revela a necessidade de acesso à informação a todos que necessitam desse acompanhamento.

Entrevistado O

O entrevistado tem certa convivência com a professora do AEE, que o tem ajudado e informa que quase todas às terças-feiras é atendido no AEE. Repete as falas dos entrevistados K, L e M.

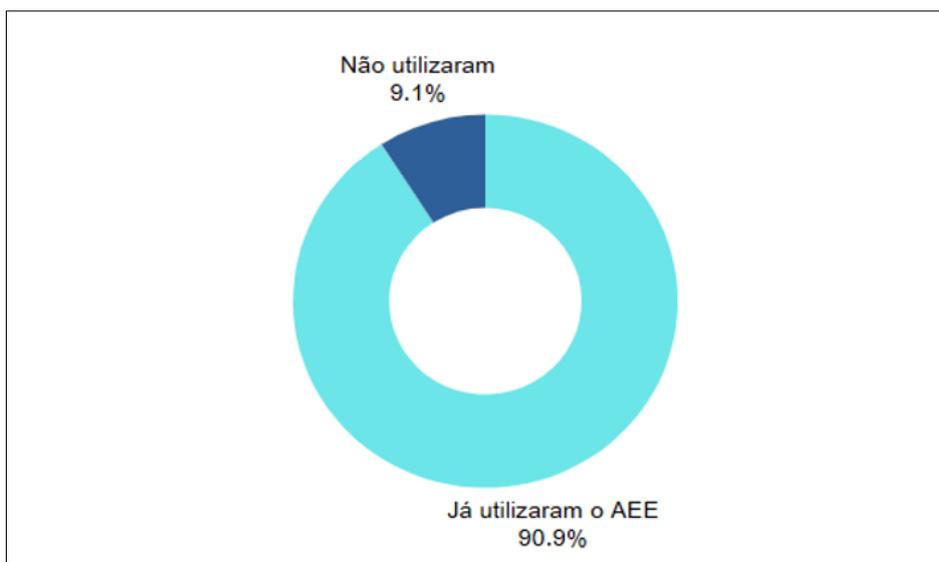
O Gráfico 7 registra a porcentagem quanto ao conhecimento dos entrevistados sobre o AEE e o Gráfico 8, referente ao uso do atendimento oferecido pelo AEE.

Gráfico 7 - Conhecimento do AEE



Fonte: O autor.

Gráfico 8 - Utilização do atendimento



Fonte: O autor.

As entrevistas evidenciam diferentes percepções e experiências sobre o AEE oferecido e utilizado pelos EPAEE`s no ambiente acadêmico. Os relatos apontam para falhas na divulgação, frequência e efetividade do serviço em função da escassez de pessoa para atender, além de destacar a importância do apoio especializado para a inclusão acadêmica.

A ausência de informação sobre a existência e funcionamento do AEE revelou-se um fator limitante o acesso ao serviço. Há entrevistados que afirmaram não ter conhecimento sobre o atendimento, revelando falhas na comunicação institucional. Esse desconhecimento impede que estudantes, que poderiam se beneficiar do serviço, procurem-no, privando-os do suporte necessário ao desenvolvimento acadêmico.

Observa-se que, entre os entrevistados que possuem contato com a professora do AEE, os atendimentos são em período de avaliação ou apenas em caso de dúvidas. Acredita-se que essa forma é aceita pela Instituição que não possui o número suficiente de professores para esse trabalho. Desta forma, faz-se necessário reivindicar a contratação de novos professores para que todos os acadêmicos tenham acesso ao atendimento necessário. Os relatos destacam que o atendimento ocorre, na maioria das vezes, apenas em época de provas, o que distancia o processo das demandas dos estudantes. Além disso, a necessidade de agendamento prévio mencionada dificulta o acesso, especialmente em emergências acadêmica.

Já a qualidade do atendimento prestado pelo AEE divide opiniões entre os participantes; enquanto alguns entrevistados destacam o bom relacionamento com a professora e a disponibilidade da profissional para esclarecimento de dúvidas, outros sentem que o suporte oferecido não atende às suas necessidades. A demora na implementação de adaptações e a falta de acompanhamento contínuo foram apontadas como fatores que comprometem o serviço.

Além da escassez de professor para o atendimento, aponta-se também que os estudantes são de diferentes cursos e apresentam necessidades diferenciadas, portanto se torna difícil um profissional atender a todas essas demandas, uma vez que até mesmo nas deficiências/transtornos igualmente nomeadas não há homogeneidade.

Afirmar-se que, apesar das limitações apontadas, o AEE exerce papel fundamental na permanência acadêmica dos EPAEE`s. Relatos evidenciam que o acompanhamento especializado contribui para a adaptação às atividades avaliativas

e para a mediação com os professores. Entretanto, a falta de regularidade nesse procedimento e a pouca integração com a rotina acadêmica prejudicam o pleno aproveitamento do serviço.

A análise revela que o AEE carece de informação sobre sua existência, assim como a escassez de profissionais para esse atendimento dificulta o trabalho. A capacitação dos profissionais envolvidos, aliada a uma comunicação mais eficiente, é imprescindível para ampliar o acesso e garantir que o serviço atenda, de maneira efetiva, às necessidades dos EPAEE`s.

Ao atender às necessidades dos estudantes, o trabalho dos professores do AEE contribui significativamente para a elaboração e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essas funções se constituem nas interações sociais, por meio da cooperação com parceiros e da mediação de outras pessoas. Nesse contexto colaborativo, os conhecimentos adquiridos ao longo da vida se articulam, favorecendo o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos.

5.4 Acessibilidade

Entrevistado A

Sobre acessibilidade arquitetônica da instituição de ensino, o estudante afirma que “está bom”, mas acha que o *“único que pode ser um pouco diferente é a parte do estacionamento, quando a pessoa sai, às vezes pode ter problema na hora de sair, por causa que está irregular o chão”*. Ainda, o participante narra a existência de pequenos buracos indo para as salas de aula, para a biblioteca e a cantina, demonstrando-se a necessidade de melhoria nas questões arquitetônicas, de modo que isso pode cercear o direito de ir e vir dos estudantes.

Quanto à acessibilidade de informação, como oferecimento de material tecnológico para desenvolvimento de aprendizagem, o entrevistado relata que nunca foi ofertado. Entre os instrumentos que o participante informa que não foram ofertados a ele pela instituição, estão notebook ou material diverso de videoaula e gravador de áudio. É fato que o acesso às tecnologias digitais contribui para o desenvolvimento das FPS e à consolidação de conhecimentos.

Entrevistado B

Quanto à acessibilidade, a acadêmica afirma que a Instituição de Ensino Superior precisa melhorar bastante, mas que têm coisas boas na Universidade, *“Como, por exemplo, na entrada da porta dessa sala, tem uma rampinha pra cadeirante.”* Neste sentido, a graduanda considera a Instituição acessível, mas há o que ser melhorado: *“Por exemplo, ali mesmo no estacionamento, quando a gente precisa fazer a transição daqui da universidade pra ir lá no auditório maior, não tem como, entendeu? Até porque eu presenciei que dentro da nossa sala tem um cadeirante, aí nesse dia ele não tava conseguindo passar pra lá e aí a gente tinha que ajudar ele.”*

Afirma que não foi oferecido material tecnológico para o desenvolvimento de seu aprendizado, como computador, fone de ouvido, gravador ou instrumento que aumente o tamanho das letras. Ao ser questionada sobre do que precisaria: *“Na questão, por exemplo, eu acho que eu preciso na questão dos slides que o professor passa, sabe? Porque, às vezes, algum deles, ou até mesmo na prova, a letra é muito pequenininha. Aí eu tenho que colocar assim, sabe? Ou fazer maior ou ter um equipamento que aumente, né?”*

Assim como o entrevistado A, esta participante aponta o acesso limitado, tanto na parte arquitetônica como tecnológica.

Entrevistado C

Na questão da acessibilidade, o participante acredita que *“dá pra melhorar um pouco...”* Quanto aos materiais tecnológicos, foi oferecido somente um celular ao entrevistado que possui a mesma percepção dos anteriores.

Entrevistado D

A participante revela que *“Na parte de rampa, eu acho que deveria ter mais rampa pra cadeirante. Porque tem bastante estudantes que reclamam em relação à coisa de cadeirante.”* Ademais, na parte arquitetônica, D revela que há desníveis no piso da universidade e, assim, *“Um deficiente visual tem dificuldade de andar pela universidade. Mas sempre com acompanhante. Sempre com um pessoal*

acompanhante pra ajudar.” Quanto a materiais tecnológicos, também informa que somente recebeu um celular.

Infere-se, desta feita, que a falta de acessibilidade arquitetônica revela o descaso do Estado em relação ao EPAEE, uma vez que esse aspecto não demanda muitas mudanças e pode ser realizado, inicialmente, por meio de adaptações de baixo custo.

Entrevistado E

A entrevistada avalia que, quanto a acessibilidade, há o que melhorar: *“eu sinto que a faculdade exclui alguns transtornos e inclui outros”*. Acrescenta que *“a deficiência física é algo que você consegue ver. Então, é muito fácil. Por exemplo, na minha sala, recentemente, chegou um deficiente. Até então, não tinha a rampa na porta. Porém, foi ele chegar, no dia seguinte, fizeram a rampa. Mas, e daí, é só fazer a rampa e é reconhecido. Mas por quê? Por conta que a deficiência é daquela pessoa, você consegue ver ela. Outra coisa, quando a pessoa é cega, que eu consigo ver deficiente visual, no caso. É algo que você consegue ver que é pessoa. Então, é mais fácil. Por exemplo, ah, vamos recorrer, então, pra poder colocar alguém ali. Pra poder estar à disposição, pra poder ajudar. Porém, pessoas que têm deficiências como a minha, que são tratadas como pessoas normais. Que eu tenho alguma coisa. Então, eu sinto que a classe onde eu estou, é uma classe que as pessoas não dão visibilidade. E, muitas vezes, eu sou tratada como se fosse frescura, que eu sou capaz com todos, Só que, eu me sinto totalmente excluída nesse quesito. Principalmente, dentro da universidade.”*

Na visão da graduanda, a solução não seria difícil, contudo tem sido impossibilidade: *“eu sabia das dificuldades que eu ia ter, porém, eu acredito que eu precisava de políticas para poder estar me agregando a realizar alguma coisa. Como a implementação de professores capacitados para poder estar repassando isso, e o quesito de materiais de apoio adaptados, como se fosse uma apostila, poderia ser algo simples, páginas ali impressas, resumindo, só que não tenho isso, eu não tenho esse suporte.”*

A fala reflete que a aluna conhece suas deficiências e que, mesmo entre as pessoas consideradas EPAEE, há diferença no tratamento e no atendimento. Isso

acontece não só nas IES e nas escolas regulares de Ensino Fundamental, como constata Shimazaki (2006).

Entrevistado F

O participante avalia a acessibilidade da universidade como boa: *“Têm algumas salas que tem rampas para o pessoal poder acessar.”* Informa, ainda, que não foi oferecido a ele materiais tecnológicos ou diferenciais para o desenvolvimento de seu aprendizado.

Entrevistado G

Quanto à acessibilidade, a entrevistada considera a Universidade um labirinto: *“Na hora de chegar, tinha muitas portas, então não tinha uma direção, uma orientação, ah, entra por aqui, para mim era um labirinto, assim, eu não conseguia me achar, eu tinha que sempre estar seguindo um colega que eu sabia que ia para a mesma sala que eu, e isso era apavorante.”*

Narra, também, muito barulho e dispersão que a atrapalhava por demasiado. A orientação e mobilidade da aluna deveriam ter sido trabalhadas desde o seu ingresso na Instituição de Ensino Superior (IES), uma vez que essa intervenção precoce teria proporcionado melhores condições de locomoção e maior autonomia nos deslocamentos pelo ambiente acadêmico. Também, a Universidade deveria orientar os docentes para inibir os agentes dos barulhos e utilizar de expediente para prender mais a atenção dos estudantes.

Entrevistado H

No quesito acessibilidade, o entrevistado afirma a falta do mesmo e relata que não consegue ir até o banheiro, sem auxílio de terceiros, assim como não consegue ir à cantina, biblioteca e ao Núcleo de Práticas Jurídicas sem ajuda: *“Ah, eu, tipo assim, uma pessoa me ensinar e ir sozinho, já eu sei. Minha casa, minha mãe muda, meu pai muda, minha mãe já me fala pra mim, aqui é o banheiro, aqui é o quarto, já eu sei.”* Em vista disso, fica marcada a falta de informação acerca da localização dos ambientes para o acadêmico.

O estudante relata que há buracos nos pisos e que o ambiente carece de caminho tátil *“É isso, não tem, complicado assim”* como não há placas em braille ou mapa tátil *“colocar a mão e saber onde que é.”* Conseqüentemente, afirma que isso dificulta a sua vida acadêmica.

Declara, ainda, que foi fornecido computador e um gravador pela Instituição, contudo o gravador quebrou e não foi repostado. Já o Braille e o fone foram adquiridos particularmente. Relata também que a Instituição não possui sala de recursos multifuncionais. A exemplo do entrevistado anterior, a orientação e a mobilidade devem ser trabalhadas com ele.

Entrevistado I

Quanto à acessibilidade, a estudante afirma: *“Em 0 a 10 eu acho que tem um 6.”* Ainda, cita os buracos no pátio e a ausência de rampas em certas localidades.

Não foi fornecido qualquer material tecnológico para a entrevistada: *“mas a universidade oferece só o computador da sala de recursos. Só? Que geralmente não funciona, porque geralmente a metade dos computadores estão sem internet, a outra metade não quer nem ligar. Ah, então o material tecnológico é só o seu próprio particular. Meu próprio celular, meu próprio notebook. A faculdade é bem pouco, quase nulo.”*

Para a efetivação da educação inclusiva, é fundamental que os espaços que recebem estudantes público-alvo da Educação Especial (EPAEE) estejam adequadamente preparados. Isso inclui a realização de adaptações arquitetônicas e a garantia de acesso a tecnologias, sejam elas digitais ou não, de modo a se criar condições que favoreçam a apropriação do conhecimento, de forma mais acessível e significativa.

Entrevistado J

No que tange à acessibilidade, a participante relata: *“Eu acho precário. Desde a internet, pois o acesso é ilimitado. Se chegar, tipo, mil estudantes conectados, a internet já não funciona. Se você tiver em determinadas regiões da faculdade, também não funciona. Esburacado, tem buraco em todos os lugares, vamos dizer assim.”*

acrescenta que não há rampas de acesso em todos os lugares, mas afirma que melhorou desde que ingressou na instituição.

Ainda, informa que não foi ofertado a ela materiais tecnológicos pela Instituição, que todo o material que utiliza para seu aprendizado é particular. A fala dessa entrevistada é semelhante à anterior.

Entrevistado K

Com referência à acessibilidade, a aluna afirma: “*acho que é um 7 de 10*”, em um panorama geral, contudo não possui dificuldade de acessibilidade física. Quanto a materiais tecnológicos, a universidade forneceu a ela celular e notebook do qual a entrevistada faz uso.

Entrevistado L

A estudante considera a infraestrutura da Universidade acessível. Já, quanto aos materiais tecnológicos, afirma que é ofertado celular e que há um computador disponível na biblioteca, apesar de nem todas as atividades acadêmicas ocorrerem nesse espaço.

Entrevistado M

Nas palavras da acadêmica: *“Em relação à acessibilidade, nós temos todos os nossos professores bem qualificados para poder promover a assistência, pelo menos no meu caso. E também em relação à minha deficiência, sempre teve todos os tipos de apoio, por exemplo, microfone, que ajuda na audição, uma linguagem mais esclarecida, além dos slides que ajudam na leitura para poder promover o conhecimento. As práticas também, os professores são bem acessíveis em relação quando eu preciso de algum auxílio por conta de não conseguir ter uma escuta certa, às vezes por conta do muito barulho eu não conseguia entender muito bem, eles repetem sem problemas, explicam sem problemas. Teve o fato que eu nunca precisei, graças a Deus, nunca precisei solicitar por meio da minha deficiência. Sempre fui, como eu falo, uma aluna de ampla concorrência, que não usa a minha PCD”*

Com relação ao referido aspecto de modo geral, ela afirma que tem que melhorar a acessibilidade da Instituição. Quanto aos materiais tecnológicos, foram oferecidos à aluna celular, fone e biblioteca digital.

Entrevistado N

A entrevistada considera a Universidade acessível, contudo enfatiza que tem que melhorar: *“Há uns dias atrás, tem uma menina que usa cadeira de roda e eu percebi a dificuldade dela de descer aquela rampa gigante da entrada.”*

Quanto a materiais tecnológicos, a graduanda informa que foi ofertado computador da biblioteca, mas não ofereceram celular ou aparelho auditivo. *“A internet também é bem ruim. É bem ruim? Até da biblioteca”.*

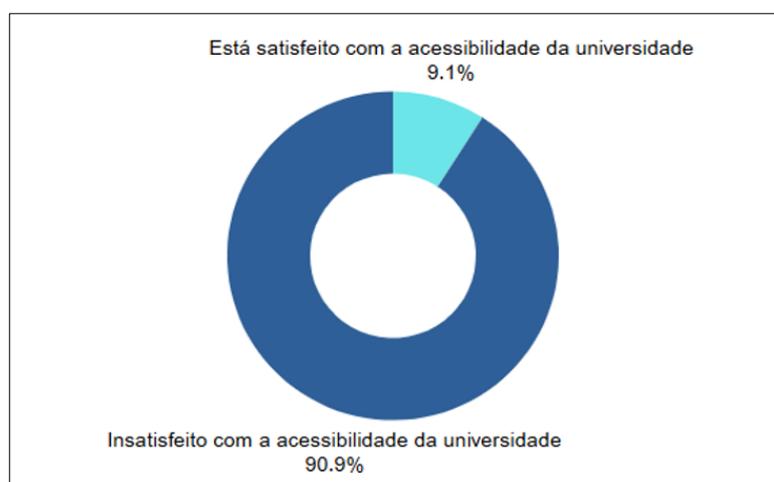
Isto posto, afirma-se que a falta de meios para ir e vir demonstrar que a IES não atende às deliberações legais.

Entrevistado O

O graduando considera que a universidade tem acessibilidade de modo geral, mas que esse quesito precisa ser melhorado. Quanto aos materiais tecnológicos: *“foi oferecido a biblioteca e o laboratório de informática.”* O entrevistado assevera esse aspecto, porque a Instituição possui biblioteca digital para fins de pesquisa.

O Gráfico 9 foi elaborado a partir das informações carreadas das entrevistas.

Gráfico 9 - Satisfação com a acessibilidade da Universidade



Fonte: O autor.

A partir dos depoimentos dos entrevistados, pôde-se identificar que o problema com a acessibilidade na Universidade se manifesta por meio de desafios estruturais, informacionais e atitudinais, o que reduz a autonomia e o desempenho dos EPAEE`s.

Vários relatos apontam que, apesar de algumas áreas possuírem adaptações como rampas de acesso em determinadas entradas, há problemas recorrentes como desníveis, buracos e ausência de rampas em locais estratégicos. Outro ponto de destaque se refere à ausência de sinalização adequada no campus, como placas em braille, mapas táteis e caminhos guiados, prejudicando, portanto, a autonomia dos estudantes com deficiência visual.

Os depoimentos evidenciam que os recursos tecnológicos ofertados pela instituição são insuficientes ou inadequados para suprir as necessidades dos EPAEE`s. Há menção de ausência de equipamentos essenciais, como notebooks, gravadores de áudio e dispositivos para ampliação de textos. Quando há oferta de recursos, quando estes existente – o computador da sala de recursos ou da biblioteca digital – é frequentemente qualificado como ineficiente, seja por falta de manutenção ou por problemas quanto à conectividade – problemas com a internet, por exemplo. Há também uma demanda por adaptações nos materiais de ensino, como a ampliação de slides e textos para facilitar a leitura e compreensão dos conteúdos.

No que se refere à infraestrutura e aos recursos, os depoimentos também ressaltam a importância da acessibilidade. Alguns entrevistados apontam que a percepção de acessibilidade vai além dos aspectos físicos; inclui também a maneira como a comunidade acadêmica lida com as diferenças.

Outro ponto perceptível é a sugestão de que há uma discrepância na forma como deficiências "visíveis" são tratadas, em comparação àquelas "invisíveis", evidenciando-se uma cultura institucional que, muitas vezes, não reconhece as necessidades dos estudantes que não apresentam adaptações necessárias.

A constatação da insatisfação com a acessibilidade na Instituição foi recorrente e preocupante nos relatos, em sua maioria, como consequência da inobservância de mudanças basilares na estrutura da instituição. A observação de que pessoas com deficiência visual não conseguem transitar em ambiente de convivência sem outrem, beira o desvario da Lei n.º 13.146/2015 (Brasil, 2015).

A análise dos depoimentos revela que, embora existam esforços pontuais para garantir a acessibilidade na Universidade, há ainda inúmeras fragilidades que

comprometem a inclusão dos EPAEE's. As barreiras arquitetônicas e a falta de sinalização adequada somam-se à carência de recursos tecnológicos e às atitudes que não valorizam integralmente as necessidades de todos os estudantes. Assim, é imprescindível que a instituição adote medidas integradas e contínuas – que envolvam reestruturação física, investimento em tecnologia assistiva e promoção de uma cultura inclusiva – para assegurar a igualdade de oportunidades e fortalecer o ambiente acadêmico para todos.

Ao trabalhar com EPAEE's, Vygotsky (1987) concentra a atenção nas habilidades que essas pessoas possuem e que poderiam alicerçar o desenvolvimento das suas capacidades; assim a pessoa poderia desenvolver os seus talentos e transcender o que tiver como falta.

5.5 Avaliações de aprendizagem

Entrevistado A

Quanto às avaliações de aprendizado feitas na Universidade, o estudante afirma estar *“fazendo a versão normal, mas acho que a única pequena dificuldade que eu tenho é por causa que eu ainda estou um pouco na mentalidade de ensino médio.”*

Ao ser questionado se seria vantajoso realizar a prova separadamente, revela que faz as avaliações com os demais estudantes, ao responder que *“Sinceramente, para mim, em ambos os casos, está bom. Eu, à parte, eu consigo fazer normalmente com o tempo que tenho. Porém, chegando no final, eu começo a ficar mais ansioso, começo a confundir coisas.”*

Diante do exposto, assevera-se que a falta de atendimento individualizado representa perdas pessoais e acadêmicas ao estudante.

Entrevistado B

Com relação às provas aplicadas, a acadêmica relata que se sente prejudicada com relação ao tamanho das letras: *“Acho que tem que melhorar, sabe? Até porque nenhum dos professores vieram me perguntar, assim, Ah, Ana, você tá conseguindo chegar à prova? Ninguém me perguntou, sabe? Então, acho que ali tem que melhorar, mas em outras coisas tá tranquilo.”*

Informa, ainda, que não tem problemas em informar de sua deficiência para os docentes. Acrescenta que barulhos a desconcentram: *“Tem vezes que, tipo, eu tento me concentrar, demoro demais pra me voltar a concentrar na prova, e o tempo vai passando. E, tipo, tem questão que eu deixo em branco, porque não dá tempo de eu responder.”*

A estudante narra uma situação em que o barulho a desconcentrou e, por isso, ela não foi bem-sucedida na avaliação: *“na prova dela, eu não consegui fazer a prova, sabe? Foi por causa do barulho, foi por causa dela (professora) corrigindo as provas, inclusive. Porque eu sentei bem na frente da mesa dela”*.

As necessidades da entrevistada apontam para adaptações de pequeno porte que podem ser facilmente sanadas pela Instituição ou pelo próprio docente. Desta forma, facilitar-se-ia o acesso ao conhecimento.

Entrevistado C

Quanto à aplicação das provas, o entrevistado relata: *“Eu tava fazendo só com os demais estudantes, então eu tava tendo muita dificuldade, aí ano passado alguns professores liberaram pra eu fazer com uma professora alheia.”*

Afirma, ainda, que nem todos os professores permitiam que ela realizasse a prova separadamente, tendo que fazer a prova na mesma sala que os demais, isso porque possivelmente os profissionais não possuem informações acerca do direito que ampara o EPAEE.

Entrevistado D

No que concerne à aplicação de provas, a entrevistada afirma: *“Tem uns professores que fazem esse trabalho individual. Tipo assim, eu faço uma prova individual. Alguns professores que já conhecem a minha história. E outros já passam pra todo mundo pra não fazer diferença”*. Essa fala, assim como as demais, revela ações ou a falta delas que ferem o princípio da Educação Inclusiva.

Entrevistado E

Quanto às avaliações de aprendizagem, a estudante não as considera boas: *“a minha opinião, o método de avaliação, ele é projetado pra um grupo específico de pessoas. Pessoas que não têm dificuldade na leitura, pessoas que não têm dificuldade na interpretação. E quando chega alguém diferente, por exemplo, eu consigo entender o que está escrito, porém eu preciso da maneira mais clara e objetiva possível, algo focado, que não desviasse, por exemplo, vai ter uma questão na prova, que não desviasse pra pegadinhas pra poder entender se você compreende o que é um duplo sentido ou não. Então, por exemplo, é muito complicado, chega na hora da avaliação, me dá uma questão gigantesca pra responder, eu não entendo claramente pelo fato que eu preciso de algo mais objetivo, e o professor olhar pra mim e falar, ah, mas a interpretação faz parte da avaliação. Avaliação de quem?”* Considerando-se isso, assevera-se que a falta de reconhecimento das diferenças conduz o profissional a atitudes como as relatadas nessas entrevistas.

A aluna informa que todos os professores têm ciência de sua deficiência, pois foi realizada reunião com a professora do AEE com todos eles:

“Eu acho que, na teoria, é muito fácil escrever um documento falando que a pessoa tem ou não o direito. Porém, a prática é outra coisa. Por exemplo, esse projeto de monitoria que eles colocam. Na minha opinião, é uma grande palhaçada. Do que adianta você colocar um estudante que não tem experiência alguma com aquilo pra poder ajudar uma pessoa especial? O estudante que, provavelmente, ele nem está compreendendo o que está sendo passado em sala de aula, ele tentar enxugar algo pra poder estar passando pra uma pessoa especial, ele não sabe a maneira de abordar aquilo, não sabe o que deixa a pessoa nervosa, o que, por exemplo, ela vai entender ou não, e quer colocar aquilo. O monitor é despreparado. Então, foi algo que, se eu não estou equivocada, também foi algo que eu relatei no CDS.”

Além disso, a entrevistada afirma existirem problemas com a monitoria, como falta de privacidade: *“Mas o que faz eu ser diferente dessa pessoa pra poder estar me tratando tão diferente nesse quesito? Então, algo que antes dessa monitoria nós éramos consideradas colegas, agora eu me sinto totalmente desconfortável pra poder expor alguma coisa. Porque, inclusive, depois da monitoria, eu cancelei o*

acompanhamento com a XXX¹³ que eu fazia, que era do... Ai, meu Deus do céu. Da terapia que a XXX propõe aqui. Por quê? Porque eu sinto que eu não tinha privacidade. Porque tudo que eu contava pra XXX sobre algo que estava acontecendo, quando chegava na terapia, ela abordava sobre essas coisas. E tudo que eu falava pra XXX, a XXX, de certa maneira, abordava comigo depois. Então, eu sentia que tinha sigilo sobre isso. Então, além de não ser de igual pra igual, eu sinto que as minhas informações pessoais eram expostas pra terceiros. Isso não deveria acontecer de forma alguma.”

Logo, não basta o contato de pessoas para apoiar os EPAEE´s, é necessário que esses tenham conhecimento do conteúdo a ser trabalhado, conheçam as necessidades específicas dos estudantes, tenham o cuidado em tratar essas pessoas, sem ferir a dignidade delas. Acredita-se que a junção do conhecimento dos conteúdos e das formas de trabalho poderá cooperar para se transcender as deficiências e/ou transtornos.

Entrevistado F

No que tange às avaliações, o entrevistado assegura que a prova depende do modo de trabalho do docente em sala: *“Quer dizer, aprender, eu consigo aprender, mas eu acho que o problema, sim, foi mais a questão de que, tipo, avaliações, por exemplo.”*

Entrevistado G

A acadêmica revela que teve dificuldades com as atividades avaliativas, já que *“por conta dos meus problemas na visão e da dislexia, eu não consigo pegar um papel e ler. Eu posso até tentar, mas não vou entender o que eu li, eu vou entender pela metade, e por conta disso para mim era, como posso dizer, era crucial essa situação online, só que me dificultou muito, porque os professores, como posso explicar? Não aceitaram, só teve uma professora que ligou online para mim, e fez a avaliação em resposta, né? É, que acho que é a professora de Direitos Humanos, se não me engano, e por sinal, eu fui muito bem na prova.”* A aluna possui conhecimento,

¹³ O recurso utilizado “XXX” substitui o nome de pessoas, procedimento que mantém o sigilo garantido da identidade das mesmas.

mas as avaliações que, muitas vezes, são feitas de forma única, não conseguem mensurar o conhecimento que possui, o que pode tornar uma das categorias que contribuem para a eliminação dos estudantes da universidade.

Nesse sentido, a participante afirma que não é dificultoso para a Instituição prover a avaliação: *“eu só precisava fazer a prova separada em um canto, de preferência silêncio, ter as aulas gravadas para que eu pudesse estudar, porque como eu tenho muita dificuldade na leitura, então para mim as aulas gravadas seriam excelentes. E uma pessoa que lesse a prova, né?”*

Relata, ainda, que solicitou novas formas de aplicação das atividades avaliativas, visto que não conseguia frequentar o ambiente de sala de aula; contudo a solicitação foi negada: *“até pela situação e tudo mais, então, até pensei em processar a instituição, depois eu falei, não, não vou fazer isso, não vou pagar com a mesma moeda, porque o que eles têm é falta de informação. Vou me retirar, vou melhorar e depois eu volto.”* A instituição ainda não atendeu às demandas da aluna.

Ademais, a participante acredita que a experiência na Instituição de Ensino Superior colaborou para um aumento de sintomas de medo: *“É uma coisa que eu não falo muito, porque eu não gosto. Eu já tinha medo, muito medo de professor, porque eu passei no IEF, né? Com alguns professores. Eu tinha muito medo. E quando eu vi que eu não ia ter o suporte que eu precisava, eu entrei em desespero, para ser sincera. Eu não sabia o que fazer, na época eu não tinha o conhecimento que eu tenho hoje.”* Evidencia-se, neste contexto, que aluna necessita de maior empatia com as demais pessoas e de apoio psicológicos para superar o medo que sente.

Entrevistado H

O participante informou que os professores enviam o conteúdo das atividades avaliativas para ele e, após isso, ele realiza a prova separadamente, em outra sala, mas no mesmo horário que sua turma. Tal procedimento permite afirmar que os professores respeitam os princípios da dignidade humana.

Entrevistado I

O entrevistado realiza as atividades avaliativas com sua turma, pois não sentiu necessidade de requerer apoio quanto a esse aspecto, sentindo-se capaz de lidar com o ritmo de sua classe.

Entrevistado J

A acadêmica informa que a forma de avaliação depende de cada docente: *“Eu tento acompanhar o máximo possível os outros, com seminário, mesmo seminário, mesmo trabalho, mesmo estudo. A única coisa da prova, que algumas provas, eu gosto de fazer em forma oral.”* Acrescenta ainda que uma pessoa lê as questões e que ela realiza a prova a qual é a mesma dos demais; somente é feita separadamente, assim como relata o entrevistado H.

Entrevistado K

Quanto às avaliações, a entrevista relata: *“Como o meu curso é integral, a gente também tem muita atividade prática, então os professores eles vão analisando, eles vão questionar também o que você sabe, o que você aprendeu, por exemplo, nessa questão de medicamento, procedimento, essas coisas eles vão perguntando. Eles avaliam.”* Informa ainda que há avaliações que faz em conjunto com os colegas e outras, realiza-as separadamente.

Entrevistado L

A acadêmica afirma que nenhum professor flexibilizou realização da prova para ela e que a avaliação é aplicada na turma. Mesmo que oralizar a prova seja melhor para a graduanda, nenhum professor o faz: *“Tanto é que eu já saí da minha sala de trabalho várias vezes pra conversar com ele. E nunca eu falei, professor, deixa eu fazer a prova oral? Não, não dá. Professor, coloca a pergunta mais direta pra mim? Não, não dá.”*

Mais uma vez, reafirma-se a necessidade de o professor conhecer as características da deficiência/transtorno do estudante; assim, poderia oferecer formas

diferenciadas de avaliação. O estudante revela que não consegue falar com o professor, apesar de desejar fazê-lo. Trata-se de uma das características de pessoas com a deficiência apresentadas por esse participante e pelos demais participantes. Destarte, o professor, ao conhecer e compreender as diferenças, pode oferecer melhores formas de mediação para que se efetive o processo de ensino e aprendizagem.

Entrevistado M

Quanto às atividades avaliativas, a entrevistada relata que realiza as provas normalmente com a turma.

Entrevistado N

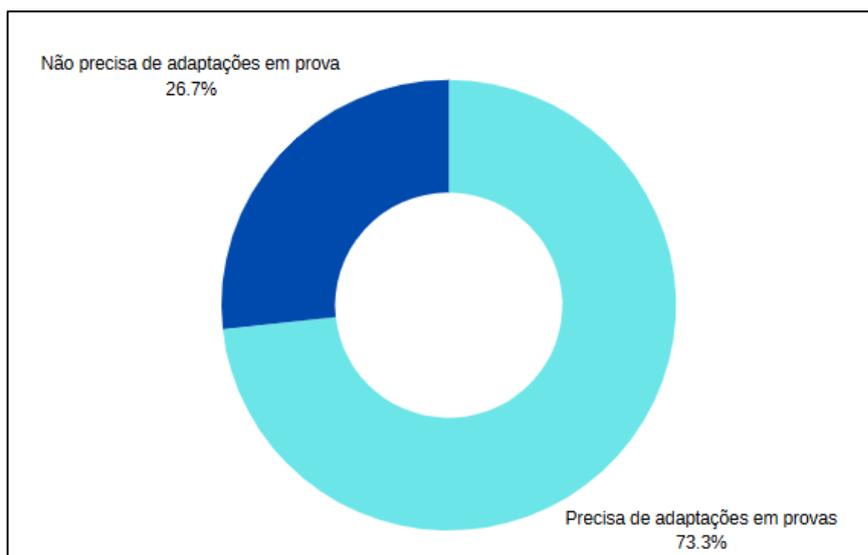
Quanto ao aspecto ora analisado, a participante informa que avaliação é igual a de qualquer outro estudante na sala, sem distinções: *“avaliação é igual a de qualquer outro estudante na sala.”*

Entrevistado O

O estudante assevera que, no momento em que a entrevista estava sendo realizada, realiza as atividades avaliativas juntamente com sua turma, pois antes atrasava a matéria e, por isso, fazia prova do primeiro bimestre, enquanto sua classe fazia as do segundo. E isso o prejudicava muito. Tal fato demonstra a falta de planejamento da IES nas aplicações de provas dos EPAEE's.

A seguir, no Gráfico 10, são apresentadas porcentagens sobre os elementos visuais que sintetizam as informações fornecidas pelos entrevistados.

Gráfico 10 - Adaptação em atividades avaliativas



Fonte: O autor.

A partir dos relatos dos entrevistados, fica evidente que as avaliações de aprendizagem, na Instituição, apresentam uma variedade de práticas e desafios, refletindo tanto a heterogeneidade dos métodos aplicados pelos docentes, quanto as necessidades específicas dos EPAEE's.

Muitos estudantes realizam as provas com os demais colegas, o que pode ser positivo para alguns que se sentem pertencentes ao grupo, mas também pode gerar desafios àqueles que necessitam de mudanças específicas.

Alguns relatos apontam para a existência de avaliações adaptadas – seja por meio de aplicação separadamente, seja pelo oferecimento de condições diferenciadas – ambas as ações se tratam de tentativas de flexibilização por parte dos professores. Contudo, essa prática não é uniforme, de maneira que se pode afirmar que a escolha pode variar de acordo com o conhecimento de cada um dos docentes.

O ambiente de prova foi citado como fator prejudicial, visto que, quando há barulhos e interrupções, esses distraem e comprometem o desempenho do acadêmico, levando-a a deixar questões sem respostas. Já outros indicam que o tempo disponível para realizar a prova é insuficiente, até que a ansiedade e o cansaço comecem a afetar o raciocínio, sugerindo a necessidade de adaptações no tempo duração das provas para reduzir a pressão gerada no estudante.

E, ainda, foi apontada a dificuldade de leitura em consequência do tamanho reduzido das letras, dificultando não somente a compreensão dos enunciados, mas também não figurar como objeto de acompanhamento ou verificação por parte dos

docentes. Essa questão poderia ser facilmente resolvida, tendo em vista que a ampliação das letras pode ser feita com facilidade, mediante o uso do computador.

Alguns estudantes destacam a importância de alternativas, como provas *online*, que permitam a realização da avaliação em ambiente mais silencioso e adaptado às necessidades específicas de cada um deles. Contudo, a resistência por parte de alguns professores à oferta dessas adaptações evidencia a falta de uniformidade na implementação de práticas inclusivas. Ademais, houve relato, evidenciando que o sistema de monitoria, um dos mais utilizados, o qual deveria funcionar como suporte adicional, mostra-se ineficiente. Além de não oferecer a assistência necessária, a monitoria pode comprometer a privacidade do estudante, gerando desconforto e sensação de exposição indevida de informações pessoais.

Entre os entrevistados, houve relato de ansiedade, confusão e desmotivação, indicando que as condições de avaliação podem exacerbar o estresse e afetar negativamente na produção dos EPAEE's. Outrossim, as diferentes práticas avaliativas, para as quais alguns professores adotam medidas individualizadas, enquanto outros mantêm a aplicação padronizada, podem gerar incertezas. Essa variabilidade despertar uma percepção de injustiça, especialmente para estudantes que necessitam de adaptações para garantir igualdade de oportunidades.

As avaliações de aprendizagem na Instituição são marcadas por uma heterogeneidade de práticas que, em muitos casos, não atendem às necessidades dos EPAEE's. As questões vão desde problemas ambientais e de formatação, até a falta de uniformidade nas adaptações e na monitoria. Para promover a inclusão efetiva e garantir a igualdade de oportunidades, é essencial que a Instituição adote uma abordagem sistemática e participativa, investindo em diretrizes claras, capacitação docente e na revisão dos processos avaliativos, sempre com o objetivo de minimizar barreiras e potencializar o desempenho acadêmico de todos os estudantes.

A forma de avaliação desses estudantes remete ao que registra a Teoria Histórico-Cultural, ao confiar mais em descrições qualitativas das organizações do comportamento. Essas organizações ancoram o desenvolvimento e a elaboração de outras formas mais elaboradas de atividade intelectual.

5.6 Acesso à informação

Entrevistado A

Quanto a saber se os direitos dos EPAEE's estão sendo implementados conforme a lei, na Universidade pesquisada, o acadêmico relata: *“Eu não sei totalmente, por causa que eu não tenho informação, porém, considerando a aluna dentro da minha sala, dá para perceber que, pelo menos em certo grau, é implementada.”*

O estudante enfatiza: *“Eu vou colocar em um contexto geral, por causa que, talvez isso aconteça só comigo, mas eu acho que algum funcionário, deveria até fazer, porque eles têm necessidades especiais. E, ainda que seja em um dia só, queriam reunir eles, tipo, em uma pequena palestra, ou chamar um dia, tipo, um sábado de manhã, lá pelas oito, nove, e basicamente explicar o que os estudantes podem ter, como direitos, acessibilidade etc.”*

Ademais, reafirma a falta de informação e complementa a sugestão de se realizar uma palestra: *“caso a pessoa não saiba mesmo, ela, apesar que pode ter coisas que não explicou direito, então, ter como se fosse uma palestra para explicar melhor, dar mais detalhes ao assunto.”* Ressalta-se, pela fala do entrevistado, que a falta de informação tem prejudicado a apropriação do conhecimento científico por parte dos EPAEE's. Além de conhecer as falhas da IES no que se refere ao acesso da informação, o acadêmico ainda faz sugestões para que as pessoas se apropriem delas.

Entrevistado B

A entrevistada acredita que a implementação da Educação Especial e da Inclusiva depende da informação chegar aos EPAEE's: *“porque aqui, na verdade, você tem que ficar correndo atrás para saber quem é que consegue te ajudar. E, muitas vezes, ninguém sabe explicar quem é”*. Demonstra-se, desta feita, a dificuldade ao acesso às informações acerca dos direitos dos estudantes.

Entrevistado C

A entrevistada demonstra que acredita que há falta de informação e que a IES deveria informar os direitos e o que pode ser ofertado para os EPAEE's. A estudante fala também sobre a importância de se ter apoio pedagógico com os demais estudantes, para que estes saibam compreender melhor as necessidades do EPAEE, assim como a capacitação de professores, a fim de eles interagirem melhor com o público EPAEE. Admite ainda haver necessidade de uma capacitação geral, para docentes, estudantes, agentes administrativos, para todo mundo saber o que são as políticas públicas, como se deve lidar com o público EPAEE. Nesse viés, admite ser útil que os professores saibam de sua deficiência, o que não ocorre com os estudantes, a depender da situação. A participante relata que a única sala de recursos multifuncionais disponível para os estudantes público-alvo da Educação Especial (EPAEE) é aquela vinculada à professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Entrevistado D

A estudante considera que, se existissem mais informação na IES, haveria atendimento de forma mais completa sobre seus direitos enquanto EPAEE: *“Precisava melhorar, sim. Na parte de mais cursos. Professor. De estudante. E pra nós também. E pra aqueles estudantes que são normal. Mostrar pra aqueles estudantes. Que um estudante especial. Dentro de sala de aula. Não tem esse preconceito. Que muita gente. Inclusive até na minha cidade. É difícil até eu conseguir um serviço. Por causa desse preconceito. As pessoas veem você com outro olhar. Ah, é doida. É atrapalhada.”*

A graduanda narra que buscou informações em consultorias jurídicas: *“Eu já fui atrás de vários advogados particulares.”* Pode-se concluir que a Universidade não instrumentalizou a aluna com os conhecimentos básicos a respeito de seus direitos, por isso ela procurou o auxílio de terceiros. A entrevistada cita a necessidade de se instrumentalizar os demais estudantes para que eles conheçam e reconheçam as deficiências e/ou transtornos, pois assim poderia diminuir a discriminação que sofre por parte dos colegas.

Entrevistado E

A graduanda considera que faltam informações de quais são realmente os seus direitos para que ela possa os pleitear efetivamente. Ainda, discorre sobre a não preparação dos docentes e monitores nas abordagens realizadas aos EPAEE's. Isto posto, pode-se inferir, de certa maneira, que a IES não fornece aos seus acadêmicos as informações necessárias sobre seus direitos.

Entrevistado F

O entrevistado informa a carência de informações acerca do direito dos EPAEE's: *“as pessoas deveriam ser mais importantes que se informassem sobre os direitos que elas têm na educação, os direitos que elas têm de saber do material que deveria ser estudado. Obviamente, eu acho que isso deveria ser uma coisa meio que, mas claro, mais aberto, sim.”* Repete-se, desta feita, os anseios da Entrevistada E.

Entrevistado G

A participante relata falta de informação da IES, dos docentes e estudantes. Para ela, inexistente a consciência de que haja pessoas com necessidades individuais e próprias: *“Cada autista é único. Cada deficiente é único. Cada pessoa com um transtorno, ele é único. Você pode pôr dez autistas dentro de uma sala, cada um deles vai ter um comportamento diferente. Eu sei porque eu tenho na minha família.”* Em vista disso, salienta-se que as IES precisam se conscientizar que não há homogeneidade entre as pessoas com ou sem deficiência.

Entrevistado H

O entrevistado informa acreditar que os docentes não estão preparados para abordar os EPAEE's e que desconhece curso de capacitação para professores na Instituição. Considerando isso, reverbera o não fornecimento de informação acerca de direitos para o participante.

Entrevistado I

Não informou.

Entrevistado J

A acadêmica afirma que falta informação sobre o aspecto ora investigado: *“falta estrutura, completa dos conceitos, pois, vamos dizer, não é dita para nós o que temos direito aqui. Falta informação. Falta informação. Tudo que você vai atrás, até essa professora, eu não sabia da existência dela. Eu tive que correr atrás, e desde a minha entrada da faculdade, eu tive que ir atrás de tudo. Eles no meu papel, na minha ficha, que eu sou, e nunca vieram falar nada, nunca me informaram de nada. Eu tive que correr atrás de tudo.”*

Acredita ainda que falte informação por parte dos docentes: *“Eu acho que eles deveriam capacitar mais, pois eu vejo coisas desse tipo, eles não sabem sobre as políticas, eles não são informados quais são os estudantes que têm, eles não são informados que tipo de material diferenciado eles podem oferecer”*. *“Quais são os seus direitos, o que você pode, ou o que não pode. Até é uma sensação de, de deixar de lado. Se você não vai atrás, você não tem direito.”*

Como resultado, marca-se a necessidade de que o questionamento da estudante precisa ser respondido, para que ela tenha maior acesso aos bens culturais que a Universidade não fornece.

Entrevistado K

Não informou.

Entrevistado L

A acadêmica falou sobre a falta informação aos estudantes, com ênfase na capacitação dos docentes: *“Eles não têm conhecimento sobre as coisas. E o que mais me dói é que eles não se importam.”* “Não se importar” pode denotar a falta informações e as falhas nos atendimentos em função da escassez de pessoas que apoiem o EPAAE.

Entrevistado M

O estudante acredita que falte informação sobre os direitos dos EPAEE's, *“Seria muito legal passar uma palestra ou uma aula magna a respeito tanto dos direitos como também da inclusão social, porque pode ter muitos PCDs que podem sofrer algum tipo de preconceito ou alguma discriminação por conta da sua deficiência, né?”* O entrevistado sugere maneiras de melhorar o atendimento mediante ao acesso as informações.

Entrevistado N

A acadêmica considera que a maior falta para implementação das políticas públicas é informação e exemplifica: *“Por exemplo, eu nem sabia que existia essa professora. Eu não sabia que existia a possibilidade de fazer uma avaliação diferente ou alguma coisa assim. Então eu acho que é mais a questão de informação mesmo.”*

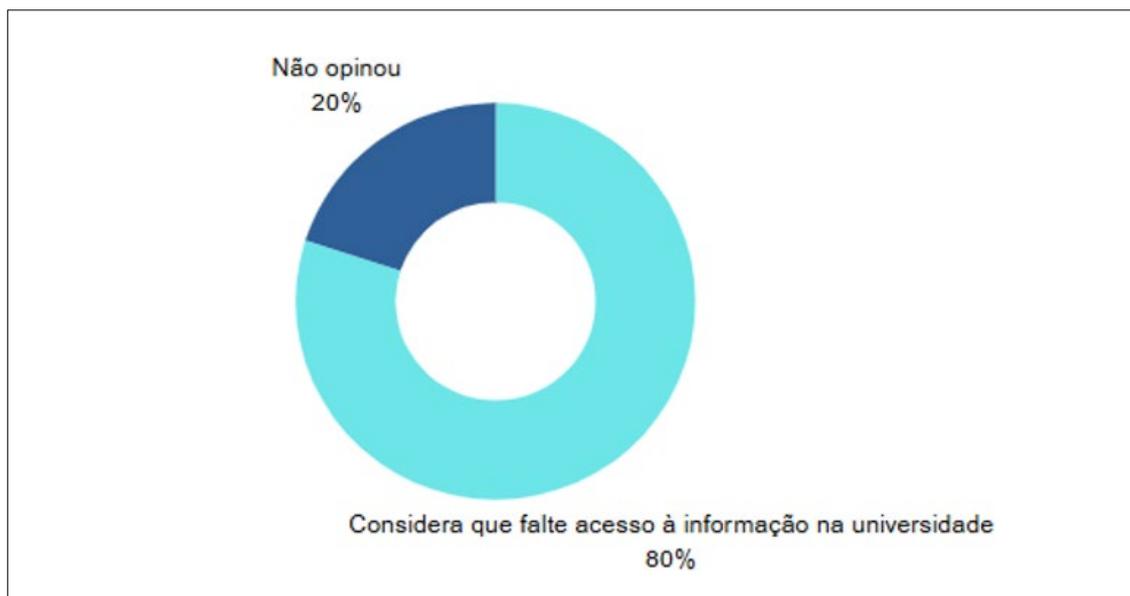
Acredita que alguns docentes não sabem lidar com os EPAEE's e que esses profissionais precisam de capacitação.

Entrevistado O

Não informou.

A seguir, por meio do Gráfico 11, os resultados das entrevistas são apresentados em forma de porcentagem:

Gráfico 11- Falta de Informação na Universidade pública do interior do Paraná



Fonte: O autor.

Dentre as informações extraídas das entrevistas com graduandos EPAEE's, afirma-se que há uma barreira ao acesso à informação, aspecto que prejudica a comunicação entres os agentes. Destaca-se, em decorrência disso, que se trata do não atendimento à Lei n.º 12.527/2011 que regula o acesso à informação:

Art. 3º Os procedimentos previstos nesta Lei destinam-se a assegurar o direito fundamental de acesso à informação e devem ser executados em conformidade com os princípios básicos da administração pública e com as seguintes diretrizes:

II - divulgação de informações de interesse público, independentemente de solicitações; [...] (Brasil, 2011c).

Insta salientar que informação é dever do Estado propiciar as quais que são de notável interesse do EPAEE, independentemente de solicitações dos estudantes de graduação da Universidade pesquisada, afinal dizem respeito à acessibilidade ao Ensino Superior.

Entrevistados enfatizam a escassez de informações sobre os direitos dos EPAEE's, ao relatar que sequer foram informados de maneira sistemática sobre os serviços e benefícios disponíveis. Essa carência obriga os estudantes a conviver com um ambiente de insegurança.

A ausência de trabalho adequado resulta em implementação com falhas das políticas de inclusão. Conforme relatado, o desconhecimento e a falta de capacitação

limitam as possibilidades de mudanças e a busca de alternativas avaliativas, prejudicando a efetivação dos direitos dos EPAEE`s.

Depoimentos demonstram que, em razão da insuficiência de informações fornecidas pela Instituição, os estudantes recorrem a fontes externas – seja por meio de consultorias jurídicas, seja por pesquisas individuais – para entender e reivindicar os próprios direitos. Essa postura, embora resiliente, evidencia falha estrutural, pois os estudantes não deveriam ser os principais responsáveis por buscar as informações que garantem sua inclusão.

A falta de acesso aos dados gera insegurança e, por vezes, vulnerabilidade. Os entrevistados sentem que a ausência de orientação não somente dificulta o acesso aos serviços, mas também contribui para a perpetuação de preconceitos e para a marginalização dos EPAEE`s dentro do ambiente acadêmico. Esse fato contraria o que rege a Lei n.º 13.146/2015 (Brasil, 2015).

Alguns acadêmicos sugerem a capacitação para que aprendam a abordar os EPAEE`s; outros optaram por indicar um evento informativo que incluía a comunidade universitária interna para uma formação para o conhecimento dos direitos dos EPAEE`s e deveres da universidade, enquanto pilar constitutivo da educação.

Os depoimentos evidenciam a carência significativa na divulgação de informações sobre os direitos dos EPAEE`s. Essa lacuna, reforçada pela falta de capacitação dos docentes e pela necessidade de os próprios estudantes buscar informações de forma individual, e pode comprometer a efetividade das políticas públicas de inclusão. Para que a Universidade possa oferecer um ambiente inclusivo, é imprescindível a implementação de estratégias de comunicação sistemáticas, aliadas a programas de formação continuada para todos os integrantes da comunidade acadêmica. Somente assim, será possível garantir que os estudantes conheçam plenamente seus direitos e possam usufruir de todas as adaptações e serviços disponíveis à comunidade acadêmica.

5.7 Análise geral das entrevistas

O processo de ensino e aprendizagem que considere as deficiências e/ou transtornos poderá contribuir para minimizar a diferença existente entre as pessoas que possuem diagnósticos, diferenciando-as das demais. Neste sentido, compartilha-se as ideias de Góes (2002, p. 99) “[...] não é o déficit em si que traça o destino da

criança. Esse ‘destino’ é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas”. Portanto, a forma como a deficiência e/ou transtornos são concebidos pode determinar a apropriação do conhecimento, que a autora, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, afirma ser um processo Histórico-Cultural. O conteúdo das entrevistas revela que as interações de qualidade na IES ainda são restritas, e isso pode dificultar a apropriação do conhecimento que acontece mediante as atividades culturalmente organizadas, em conjunto com os mediadores sociais, por meio dos signos e instrumentos organizados.

Entende-se que as IES compreendem um espaço socialmente organizado para apropriação e criação de conhecimentos por meio da tríade ensino, pesquisa e extensão, todavia esse movimento é determinante para a qualidade das interações. As falas dos entrevistados evidenciam, em vários momentos, que essas funções não estão sendo cumpridas, pois atitudes como discriminação, desprezo ou preconceito distanciam as pessoas EPAEE do conhecimento científico, fazendo com que elas não obtenham conhecimento suficiente, instrumento considerado de extrema importância para a participação social.

A falta de acesso às informações aos estudantes EPAEE pode ser uma forma velada de “esconder” a realidade, uma vez que, na IES pesquisada, ainda não foram realizadas as modificações arquitetônicas que dificultam o acesso físico dos estudantes e, possivelmente, a mudança na forma de encaminhamento curricular segue semelhantemente à arquitetônica. Dessa forma, afirma-se que a IES verdadeiramente democrática e que possui vagas reservadas para cotas, discursa a inclusão e socializa os conhecimentos disponíveis a todas as pessoas, fato que esse ainda não se realizou.

As IES representam espaços em que o AEE propicia ao estudante EPAEE a oportunidade de complementar ou suplementar os conteúdos ensinados no decorrer das aulas. A contratação de somente um profissional para atender estudantes de todos os cursos e a todas as formas de deficiência e/ou transtorno o atendimento ganha contornos imprecisos e difíceis. Torna-se distante possibilitar que a pessoa com deficiência ou/e transtornos aprenda e produza para o desenvolvimento da consciência crítica a respeito de seus direitos e deveres, se a própria IES não oportuniza essa prática. Essa é uma questão para a qual não há uma resposta. Cabe a nós, professores e pesquisadores, buscar meios para que a AEE cumpra a sua

função e para que os estudantes que dela necessitam sejam atendidos de forma contínua.

Determina-se, assim, que se torna urgente que o Poder Público compreenda que os EPAEE's precisam de atenção diferenciada dos demais acadêmicos, a ser observada a deficiência de forma específica de cada estudante e tratá-la de acordo com o Protocolo de AEE.

A elaboração de material didático próprio, capacitação docente, acesso à informação, interatividade entre todos os membros da comunidade acadêmica combatem a discriminação. Isto posto, acrescenta-se a capacitação com o conhecimento sobre o uso de recursos tecnológicos específicos como exemplos de elementos que poderiam contribuir para a efetivação de uma escola que promove o exercício pleno da cidadania ao estudante deficiente.

A ampliação dos procedimentos que a escola pode vir a adotar compreende, conforme ressalta Vygotsky (2010), a importância das atividades abstratas como meio de aprendizagem, uma vez que estas fazem parte do desenvolvimento humano.

Para Luria (1990), a comparação e o contraste são atributos críticos sobre acessibilidade. Apesar das falhas, os estudantes demonstraram capacidade de analisar e realizar generalizações. Ao observar o mundo que os rodeia, os acadêmicos compreenderam que as elaborações estavam além das experiências imediatas. Acredita-se que os estudantes precisam de maiores informações, por meio das quais eles podem ter mais conhecimentos e desenvolver melhor o pensamento abstrato. É importante chamar atenção sobre o mundo que os cerca, exercer mais a observação com intencionalidade, pois, sem ela, torna-se sem objetivo.

O AEE contribui, de maneira substancial, para a realização das atividades abstratas, já que ocorre por meio da mediação do professor, que leva os conceitos abstratos aos estudantes com deficiências. Isso só é possível quando não se centra a forma de ensinar e aprender nos laudos e buscar as descrições qualitativas da organização do comportamento (Vygotsky, 1987).

Dessa máxima, surge a necessidade da formação de professores realmente habilitados para atender aos acadêmicos EPAEE's em suas necessidades específicas. Para implementar a legislação existente, urge convidar o profissional ao exercício de uma reflexão acerca de sua qualificação, preparação e atuação em uma universidade para todos, sem distinção.

Entende-se ser importante que o Poder Público possui o compromisso político de oportunizar a esse público o que for necessário para a real efetivação da legislação vigente de inclusão dos EPAEE`s no Ensino Superior. Sugere-se que algumas medidas podem contribuir para isso: qualificar/capacitar o corpo docente, fornecer material didático específico para cada deficiência, ofertar os melhores recursos de tecnologia assistiva disponíveis no mercado, prestar todas as informações aos EPAEE`s sobre seus direitos, fazer a interação entre docentes, agentes administrativos, pais e estudantes, mostrando-se a real importância da inclusão dessas pessoas.

Em especial em relação à inclusão, Wood (1998) e Federico, Herrold e Venn (1999) defendem que a interatividade entre docentes, pais e demais profissionais das instituições de ensino, que vem sendo implantada para atender à diversidade, são reconhecidamente potentes estratégia e mecanismos bem-sucedidos de inclusão escolar. Enfim, é preciso tratar os iguais como iguais e os desiguais como desiguais.

Ainda, fundamentando-se em Vygotsky (2001), pode-se afirmar que as IES constituem espaços necessário ao desenvolvimento da pessoa em situações formais de ensino aprendizagem. Ela é uma instância de apropriação dos EPAEE`s e, à medida que vão adquirindo o conhecimento sistematizado, desenvolvem as funções superiores e consolidam sucessivas zonas de desenvolvimento proximal. Infere-se que atitudes como discriminação, preconceitos, exclusão e outras citadas pelos entrevistados não proporcionam condições para que o conhecimento passe da intrapsíquico ao intrapsíquico.

As entrevistas demonstram a realidade em uma IES, todavia isso pode acontecer em outras universidades, sejam elas públicas ou privadas. Diante do exposto, o tema precisa ser mais pesquisado para que a Educação Inclusiva seja realizada para além da aparência, ou para cumprir as leis das cotas, ou outras que amparam a entrada do EPAEE nas instituições de Ensino Superior. É necessário superar as questões colocadas pelos entrevistados e não somente discutir a entrada desses estudantes nas IES. Discutir a permanência torna-se primordial, com a apropriação do conhecimento para posterior prática social. A IES não pode existir, desvinculada das produções e dos conhecimentos da legislação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas considerações, convém recordar o tema, objetivo geral e objetivos específicos, de modo a constatar se a pergunta de pesquisa foi respondida: “Como a Educação Especial e a Educação Inclusiva estão sendo implementadas no Ensino Superior?” Ou, no mesmo sentido, no Ensino Superior estão sendo efetivadas a Educação Especial e a Educação Inclusiva, conforme as normas jurídicas vigentes?

A presente pesquisa teve como tema a efetivação do acesso ao Ensino Superior pelos EPAEE`s. Nesse sentido, foi delineado, como objetivo geral, a análise da implementação da Educação Especial e Inclusiva aos acadêmicos EPAEE, no Ensino Superior.

Para alcançar o objetivo geral, foram apresentados os objetivos específicos: a) contextualizar os fundamentos históricos da Educação Especial e da Educação Inclusiva; b) compreender a Teoria Histórico-Cultural para implementação da Educação Especial e da Educação Inclusiva; c) identificar a implementação da legislação pelos estudantes EPAEE; e d) analisar as políticas públicas da Educação Especial e da Educação Inclusiva, voltadas ao Ensino Superior, numa Universidade Pública do Interior do Paraná, por meio de entrevista semiestrutura, a fim de observar se há a efetivação do acesso ao Ensino Superior descrita no arcabouço legal.

Entende-se que o primeiro objetivo específico foi cumprido, quando as normas jurídicas foram descritas, as quais vêm ao encontro dos direitos dos EPAEE`s. Abordou-se o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015, que legisla os direitos inseridos na Constituição Federal de 1988, após um longo percurso de normas jurídicas garantidoras dos EPAEE`s. O Estatuto da Pessoa com Deficiência trouxe a definição da pessoa com deficiência, assim como a atualização de políticas públicas necessárias que viabilizem a inclusão de pessoa com deficiência no tecido social, e não em separação.

Já, no campo específico do Ensino Superior, destacou-se a Lei n.º 13.409/2016 (Brasil, 2016), que dispõe sobre ações voltadas à inclusão de EPAEE nas Instituições de Ensino Superior no Brasil, que asseguram recursos de acessibilidade para estudantes EPAEE, objetivando-se a permanência plena nas mais variadas atividades acadêmicas. Pesquisou-se a contextualização histórica, social e cultural da Educação Especial em território nacional, para demarcar o trajeto de luta árdua em prol dos direitos e deveres de pessoas EPAEE. Compreender o processo

histórico ressignifica a trajetória e valoriza as características intrínsecas das pessoas EPAEE, compreendidas como ser humano que se desenvolve por meio de um processo de apropriação da cultura e que transforma socialmente o próprio psiquismo.

Verificou-se a implementação da legislação pela Instituição de Ensino Superior, constatando-se, contudo, que há lacunas que comprometem a efetividade completa do conjunto de medidas previstas no campo legal, com ressalvas de que há falhas, não somente pontual de casos isolados, tanto no conhecimento acerca das medidas pelos estudantes, como na prática cotidiana deles.

Foram analisadas as políticas públicas, leis, decretos que se traduzem em práticas e ações concretas nas instituições de ensino. Com as análises e entrevistas, percebe-se que há políticas públicas na Universidade em que foi realizada a pesquisa, contudo elas ainda são deficitárias, como se pode observar pelo relato dos entrevistados, mais especificamente, quanto ao EPAEE, à acessibilidade, ao acesso à informação, à falta de capacitação dos docentes, à adaptação em atividades avaliativas e aos materiais adaptáveis.

A análise das políticas públicas de inclusão, aliada aos relatos dos participantes da pesquisa, permitiu identificar tanto avanços, quanto desafios na implementação dessas políticas. Os resultados evidenciam a necessidade de se repensar abordagens e estratégias para que a inclusão no Ensino Superior se torne, de fato, realidade para os EPAEE`s.

Para que as políticas públicas de inclusão sejam efetivas, é essencial que haja investimentos e recursos financeiros adequados. A insuficiência de financiamento por parte do Estado compromete a qualidade da educação oferecida a todos os estudantes, incluindo os EPAEE`s. Portanto, é imprescindível que a Educação Inclusiva seja prioridade no orçamento público, garantindo recursos para a formação de professores, adaptações de materiais e avaliações, entre outros aspectos fundamentais.

Além disso, as Instituições de Ensino Superior devem buscar estratégias para otimizar seus recursos e fortalecer a inclusão dos EPAEE`s. Ao reconhecer a diversidade como elemento enriquecedor do ambiente acadêmico, essas instituições contribuem para a formação de profissionais mais preparados para os desafios do mercado de trabalho e para a construção de uma sociedade mais equitativa.

É fundamental destacar que a implementação de políticas públicas voltadas à inclusão de EPAEE no Ensino Superior é um processo contínuo, que demanda o

compromisso de toda a sociedade. A análise das possibilidades de aplicação dessas políticas, considerando-se as experiências vivenciadas pelos próprios EPAEE`s, é essencial à construção de um sistema educacional mais justo, equitativo e verdadeiramente inclusivo. Dessa forma, assegura-se um ambiente que respeita e preserva os direitos de todos os seus participantes.

A pesquisa revelou tanto avanços, quanto desafios na efetivação dessas políticas, além de contradições que ainda dificultam a plena inclusão. Foram identificadas situações em que os direitos dos EPAEE`s foram violados, como a exclusão social, a desconsideração de das necessidades individuais e a falta de suporte adequado por parte de professores e colegas. Reforça-se, portanto, a urgência de se fortalecer as políticas de inclusão e promover uma transformação cultural que valorize a diversidade e assegure o respeito às diferenças.

Nesse sentido, a presente pesquisa oferece importantes contribuições para a promoção de um ambiente acadêmico mais inclusivo e acolhedor para estudantes EPAEE no Ensino Superior, à medida que o presente estudo propõe reflexões e ações que podem ser sintetizadas em quatro principais eixos:

a) Conscientização e informação: a pesquisa levanta dados relevantes sobre as experiências de estudantes EPAEE no Ensino Superior, dando visibilidade às necessidades e desafios desse público. Ao destacar as diferentes nuances do espectro e a singularidade de cada acadêmico, o estudo promove a conscientização da comunidade acadêmica sobre a importância da inclusão e do respeito à diversidade. Ponto a ser mencionado é que os próprios entrevistados reiteraram a importância da **informação** tanto para EPAEE, como para os demais estudantes sobre todos os seus direitos dentro da universidade, inclusive são sugeridas atividades que promovam a conscientização e o acesso à informação;

b) Reflexão sobre o modelo atual de inclusão: a pesquisa analisa a efetividade na prática das políticas públicas, evidenciando contradições entre o discurso inclusivo e a realidade enfrentada pelos EPAEE`s. Esse panorama convida à reflexão sobre a necessidade de se aprimorar as políticas públicas, indo além da simples reserva de vagas e focando-se na qualidade da inclusão e no respeito às especificidades de cada estudante. Destaca-se aqui que a inclusão não deve ser pontual em razão da emergência de acolhimento, mas também integral;

c) Identificação de desafios e proposição de soluções: o estudo aponta as barreiras que dificultam a plena inclusão do EPAEE no Ensino Superior e sugere

estratégias para superá-las. Entre as propostas, destaca-se a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas, alinhadas às particularidades de cada estudante, com a oitiva dos estudantes. Notou-se, entretanto, a constância de uma não oitiva aos problemas expressados pelos estudantes; e

d) Estímulo à pesquisa e ao debate: ao abordar a inclusão de EPAEE no Ensino Superior pela ótica do THC, a pesquisa abre espaço para novos estudos e amplia o debate sobre o tema, fomentando discussões que possam resultar em avanços concretos na área.

A presente pesquisa apresenta algumas limitações que devem ser consideradas para a análise mais aprofundada dos resultados:

a) Tamanho da amostra: o estudo baseia-se em entrevistas realizadas com apenas quinze acadêmicos EPAEE, número que restringe a possibilidade de generalização dos achados. Uma amostra mais ampla e diversificada, contemplando diferentes instituições de ensino, cursos e perfis socioeconômicos, permitiria a compreensão mais abrangente sobre a manifestação do acesso dos EPAEE's no Ensino Superior; e

b) Especificidade do contexto: a investigação foi conduzida em uma única instituição de Ensino Superior, o que delimita a análise a um recorte específico. Considerando-se que as realidades e desafios da inclusão podem apresentar variações significativas conforme a região e o tipo de instituição, recomenda-se a realização de estudos em contextos diversos, a fim de se ampliar a compreensão do fenômeno.

A partir dessas considerações, a pesquisa aponta algumas direções para investigações futuras que possam aprofundar e expandir o conhecimento sobre a temática:

a) Expansão da amostra e diversificação dos participantes: estudos que englobem amostras mais amplas e heterogêneas, abrangendo diferentes instituições de ensino, cursos e contextos socioeconômicos, podem proporcionar resultados mais representativos e passíveis de generalização;

b) Análises comparativas entre distintos contextos: pesquisas que explorem diferentes regiões e tipos de instituição podem contribuir para a identificação de especificidades e desafios próprios a cada realidade, subsidiando o aprimoramento das políticas públicas de inclusão; e

c) Integração de métodos qualitativos e quantitativos: a combinação dessas abordagens permitiria uma análise mais robusta, incorporando-se dados estatísticos que auxiliem na formulação de estratégias mais eficazes para a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

Apesar de os dispositivos legais assegurarem a igualdade de oportunidades, a acessibilidade e a adaptação das práticas pedagógicas, a **realidade institucional demonstra a distância entre a essência e a aparência dos fatos**. A insuficiente divulgação dos direitos e dos serviços disponíveis obriga os estudantes a buscar informações por conta própria, o que cria um cenário de insegurança e desorientação. Ademais, nota-se um descompasso da capacitação dos professores em atender estudantes com especificidades diversas em ambiente de sala de aula, tendo os próprios entrevistados feito orientações de melhora.

Observa-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ainda é insuficiente, seja pela limitação de horários disponíveis, seja pelo número reduzido de profissionais capacitados para sua efetiva condução. A superação desses desafios exige compromisso contínuo e articulado entre gestores, docentes e a comunidade acadêmica, visando à construção de uma cultura universitária pautada na inclusão e no respeito à diversidade

Além disso, barreiras estruturais – inadequada infraestrutura física, falta de recursos tecnológicos e materiais adaptados, bem como a ausência de sinalização apropriada – comprometem a mobilidade, a autonomia e o desempenho acadêmico dos EPAEE`s. A carência de capacitação dos docentes e demais profissionais envolvidos intensifica essa situação e não atende às necessidades específicas desse público.

As políticas e leis existem de forma democrática e a sua efetividade necessita de ação integrada e contínua, que combine a divulgação sistemática dos direitos, a formação permanente dos profissionais e investimentos em adaptações estruturais, para que os preceitos legais se convertam em uma realidade verdadeiramente inclusiva no Ensino Superior.

Acredita-se que os EPAEE`s podem atingir níveis mais elaborados de conhecimento, se forem realizadas intervenções adequadas a eles. Desse modo, julga-se necessária a mudança de postura da IES diante dessas pessoas e que se crie o espaço para que a aprendizagem e, em consequência, o desenvolvimento possa ocorrer.

Dessa perspectiva, a conquista e o acesso à cidadania envolvem os seguintes aspectos: obter conhecimentos; sentir-se valorizado frente ao grupo social; sentir-se capaz de obter novos conhecimentos; e ter oportunidade para apropriar-se dos conteúdos científicos.

As IES precisam assumir o papel de mediadoras, considerando as experiências e necessidades dessas pessoas para criar condições que possibilitem consolidar capacidades ainda em amadurecimento e, também, criar novas zonas de desenvolvimento proximal.

Essa pesquisa promove o pensamento de que é necessário que docentes e estudantes revejam suas concepções e a forma de atuar no mundo. É preciso não se prender em dados quantitativos nos quais somente as incapacidades são apontadas. É preciso, como Vygotsky (1987) aponta, procurar as forças e as potencialidades dos estudantes com deficiência e/ou transtorno. Diante do exposto, adota-se uma postura desmistificadora diante dos estigmas criados quando se fala em EPAEE.

Nesse sentido, acredita-se que, com essa pesquisa, é possível contribuir, de algum modo, para responder aos desafios que a Educação Especial e a Educação Inclusiva representam para o sistema educacional, a fim de que as IES se transformem em espaço socialmente adequado para que todos que nela adentram escrevam a própria história.

REFERÊNCIAS

- ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **Normas brasileira: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.
- ALCOBA, S. A. C. **Estranhos no ninho: a inclusão de estudantes com deficiência na Unicamp**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- AMARAL C. C. F., YONEZAWA W. M., BARROS D. M. V. Pensamento computacional e a formação docente: desafios e possibilidades didáticas com o uso da ferramenta Scratch. **Dialogia**, São Paulo, n. 40, p. 1-17, e21701, jan./abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.5585/40.2022.21701>.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos na escola: necessidade educacionais especiais dos estudantes**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- ARANHA, A. V. S. Diversidade e formação docente: um desafio para o avanço da Educação. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S.l.], v. 3, n. 4, p. 54-61, 2011.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petropolis: Vozes Limitada, 2017.
- BERNARDES. M. E. M. O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, dez. 2010.
- BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BRASIL. Presidência da República. **Lex: Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Brasília: Planalto, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 30 dez. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: Casa Civil, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 30 dez. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5.692, de 11.8.1971**. Brasília: Casa Civil, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 02, de 24 de fevereiro de 1981**. Brasília, MEC/SEESP, 1981. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_81.pdf. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto n. 2.274, de 15 de julho de 1997**. Brasília: Casa Civil, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1997/D2274.htm. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994a. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994**. Brasília: MEC/SEESP, 1994b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277, de 08 de maio de 1996**. Brasília: MEC/SEESP, 1996a. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Casa Civil, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Brasília: Casa Civil, 1999a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999**. Brasília: MEC, 1999c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.10.048, de 8 de novembro de 2000**. Brasília: Casa Civil, 2000a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L10048.htm. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília: Casa Civil, 2000b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Brasília: Casa Civil, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB 17/2001, de 3 de julho de 2001. Brasília: MEC, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: Casa Civil, 2001c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1- CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília: MEC/SEESP, 2002c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Brasília, MEC/SEESP, 2002b. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA_N_2_678_DE_24_DE_SETEMBRO_DE_2002_15247494267694_7091.pdf. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, Casa Civil, 2002a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Brasília, MEC/SEESP, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Brasília, Casa Civil, 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.845, de 5 de março de 2004**. Brasília, Casa Civil, 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.845.htm. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Incluir – Acessibilidade à Educação Superior**. Brasília: MEC, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/194->

secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17433-programa-incluir-acessibilidade-a-educacao-superior-novo. Acesso em: 18 abri. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 5.773 de 09 de maio de 2006**. Brasília, Casa Civil, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em 30 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiências**. Brasília: MEC/SEESP, 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 6066, de 24 de abril de 2007**. Brasília, Casa Civil, 2007b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm#:~:text=Institui%20o%20Programa%20de%20Apoio,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 6.253 de 13 de novembro de 2007**. Brasília: MEC, 2007c. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6253&ano=2007&ato=c83gXSE1UNRpWTcde>. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/ideb.html. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 948/2007**. Brasília: MEC, 2007e. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado2576/>. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Brasília, Câmara Legislativa, 2008a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>. Acesso em: 18 abri. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Brasília, Casa Civil, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília: INEP, 2011a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, Casa Civil, 2011b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Brasília, Casa Civil, 2011c. **Disponível em:** https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**. 2011. Brasília, MEC/SEESP, 2011d. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Brasília: Casa Civil, 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 18 abri. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 12.764 de 29 de agosto de 2012**. Brasília: Casa Civil, 2012b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 17 abri. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: CNS, 2012c. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Brasília: Casa Civil, 2015. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13146&ano=2015&ato=c4aUTW65UNVp WT495>. Acesso em: 18 abri. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.409/2016, de 28.12.2016**. Brasília: CNS, 2016a, DF. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016**. Brasília: CNS, 2016b. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.htm. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2022**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/a_presentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2023** Brasília: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/a_presentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 30 dez. 2024.

BUENO, J. G. S. **Educação especial no Brasil: construção e reconstrução do conhecimento**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Seminário Nacional: Educação Especial – histórias de vida, histórias da educação. Brasília: MEC/SEESP, 1993.

BUENO, C. L. R.; PAULA, A. R. **Acessibilidade no mundo do trabalho**. São Paulo: SORRIBRASIL, 2007.

CAMPOS, L. S. Avaliação e reeducação psicomotora e sócio-cognitiva de crianças de classe especial da E. E. P. G. Marechal Floriano. **Mostra de T. G. I., [S.l.]**, v. 1, n. 1, p. 12, jan./jun. 1999.

CANZIANI, M. L. Crianças deficientes, psicodiagnóstico. **Educação**. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CHACON, M. C. M. **Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1793 de 27/12/1994**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2001.

COLOSSI, N.; CONSENTINO, A.; QUEIROZ, E. G. Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. **Revista FAE**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 49-58, 2001. Disponível em: http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_da_fae/fae_v4_n1/mudancas_no_contexto_do_ensino.pdf. Acesso em: 30 dez. 2024.

COTOMACCI, G. **Estranho no ninho: ensino jurídico e formação docente**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Metodista de São Paulo, 2017.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciencias sociais**. São Paulo: Atlas, 1970.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados. 2021.

DUARTE, N. **A psicanálise e o uso de drogas: teoria e clínica**. São Paulo: Escuta, 2006.

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? 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. O método da psicologia histórico cultural, e suas implicações para se compreender a subjetividade humana. *In: CIPSICONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA.* 2007. Maringá. **Anais [...].** Maringá: UEM, 2007.

FEDERICO, M. A.; HERROLD, W. G.; VENN, J. Helpful tips for successful inclusion. **Teaching Exceptional Children**, [S.l.], v. 32, n. 1, p. 76-82, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da automomia:** saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GARCIA, E. Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica: uma discussão necessária. **Revista Línguas e Letras**, Cascavel, v. 17, n. 35, p. 291-294, 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/13193>. Acesso em: 26 jun. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. Atlas. São Paulo: 2008.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. *In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (orgs.). Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.* São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

IDE, S. M. **Construção da leitura e escrita:** proposta de intervenção em classe especial para deficientes mentais. 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

JAEGER, W.W. **Paidéia:** a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JANNUZZI, G.S. M. **A Educação do Deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XX.** 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1992.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Tensões entre conhecimentos comuns e específicos no processo de escolarização de estudantes com deficiência no contexto da inclusão escolar. Florianópolis: **Revista Linhas**, [S.l.], v. 16, n. 31, p. 61-80, maio/ago. 2014.

JÖNSSON, T. **Inclusive education.** Hyderabad Índia: THPI, 1994.

JOAQUIM, N. **Direito educacional brasileiro**: história, teoria e prática. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

KANTHACK, E. D. **Direito à educação**: o real, o possível e o necessário, a doutrina da proteção integral. 2007. Tese (Doutorado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1990.

MACHADO, A. M. **Crianças de classe especial**: efeitos do encontro entre a saúde e a educação. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARSHALL, T. H. Cidadania e classe social. *In*: MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon: SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 14. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

MARTINS, H. T. T. P. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARTINS, L. M. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista de Psicologia Política**, São Paulo, v.11, v. 22, dez. 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1999.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade**. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENDES, E. G. **Raízes históricas da educação inclusiva**. Marília: UNESP Mimeo, 2001.

MENDES, E. G. **Bases históricas da educação especial no Brasil e a perspectiva da educação inclusiva**. Marília: UNESP Mimeo, 2000.

MICHELS, M. H.; GARCIA, M. C. A nova LDB e o processo de integração de sujeitos considerados portadores de deficiências. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**, [S.l.], n. 1, p. 30-35, 1999.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MOLL, J. **Alfabetização possível: reinventado o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

OLIVEIRA, A. A. S. **Educação especial: a questão das oportunidades educacionais da pessoa com deficiência**. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

OLIVEIRA, C. B. Jovens com deficiência na universidade: experiências de acessibilidades? **Revista Brasileira de Educação**, Niterói, v.18, n. 55, p. 961-1065, 2013.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Revista Ponto de Vista**, [S.l.], v.1, n. 1, p. 4-12, 1999.

OMOTE, S. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 6, n.1, p. 43-64, 2000.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: ONU, 2006.

PARANÁ (Estado). **Lei nº 18.419, de 7 de janeiro de 2015**. Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. Curitiba, 8 jan. 2015.

PARANÁ (Estado). **Lei nº 20.443, de 17 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre o ingresso de pessoas com deficiência nas instituições estaduais de educação superior e instituições estaduais de ensino técnico. Curitiba, 18 dez. 2020.

PARANÁ (Estado). Universidade [...]. **Resolução nº 007/2016**. Universidade, 2016.

PARANÁ (Estado). Universidade [...]. **Resolução nº 005/2018**. Universidade, 2018.

PARANÁ (Estado). Universidade [...]. **Resolução nº 021/2022**. Universidade, 2022.

PARANÁ (Estado). Universidade [...]. **Resolução nº 004/2023**. Universidade, 2023.

PARANÁ (Estado). Universidade [...]. **Instrução Normativa nº 001/2024**.
Universidade, 2024.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo:
Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, M. M. **Inclusão e universidade**: análise de trajetórias acadêmicas na
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2007. Dissertação (Mestrado em
Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/14671>. Acesso em: 30 dez. 2024.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP,
1984.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação
do psiquismo humano. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 24, p. 32-43, 1991.

RIBEIRO, M. L.S. **Educação escolar**: que prática é essa? Campinas: Autores
Associados, 2011.

RUIVO, T. M. **Políticas institucionais de acessibilidade da pessoa com
deficiência física**: desafios e experiências em Instituição de Educação Superior.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina,
Florianópolis, 2010.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para
síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São
Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007. DOI: 10.1590/S1413-35552007000100013.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: 3. ed.
Cortez, 1992.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas:
Autores Associados, 2005.

SCHWARTZMAN, S. O futuro da educação superior no Brasil. In: PAIVA, V.;
WARDE, M. J. **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas,
Papirus, 1994.

SEVERINO, A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1986.

SHIMAZAKI, E. M.; MORI, N. N. R. Atendimento educacional especializado no contexto da educação básica. **Educação Especial**, Maringá, v. 1, p. 31-39, 1993.

SHIMAZAKI, E. M.; DIAS, L. C.; MORI, N. N. R.; OLIVEIRA, L. V. Causas das dificuldades na leitura e escrita. *In*: ANAIS DO 16º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. 2006. Campinas. **Anais [...]**. Associação de Leitura do Brasil. 2006.

Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_elsa_midori_shimazaki.pdf. Acesso em: 3 mar. 2025.

SILVA, J. A. **Comentário contextual à constituição**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

SILVA, J. A. **Curso de direito constitucional positivo**. 26. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

VAZ, W. L. **Seminários avançados de educação e pesquisa e produção do conhecimento**. 2023. Presidente Prudente: Unoeste, 2023. Notas de aula.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Brasília: Unicef, 1990. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 17 abril. 2023.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Espanha. 1994. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.

WOOD, C. **Parents and learning**. London: Routledge, 1998.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 48, set./dez. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ENTREVISTA

- 1) Você conhece as políticas públicas que auxiliam à educação inclusiva?
- 2) Como as políticas públicas de educação inclusiva estão sendo implementadas na universidade que você estuda?
- 3) Os professores fazem diferença no tratamento dos estudantes deficientes em relação aos estudantes sem deficiência?
- 4) Os professores te auxiliam no desempenho das atividades acadêmicas do dia a dia?
- 5) Como é seu relacionamento com a (o) professor (a) AEE? Como se dão os atendimentos?
- 6) Como você avalia a acessibilidade na universidade que estuda?
- 7) A universidade te oferece materiais tecnológicos para o desenvolvimento do seu aprendizado? Se sim, quais?
- 8) Como são as avaliações de aprendizagem feitas na sua universidade?
- 9) O que falta para ocorrer a implementação da educação inclusiva (caso não ocorra)?

APÊNDICE B - TERMO E AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

Eu, _____
 __, nacionalidade: _____; estado civil: _____; portador da cédula de
 identidade RG nº _____, residente à (na)

_____,
 no município de _____, Estado _____, AUTORIZO o USO DE MINHA
 IMAGEM E VOZ PARA OS FINS ESPECÍFICOS DA PESQUISA DENOMINADA:
**“Direito à Educação das Pessoas com Deficiência: Educação Especial no
 Ensino Superior”**.

Conforme os seguintes termos:

- 1) A pesquisa será desenvolvida pelas seguintes pessoas: Pesquisador Responsável: Prof.^a Dra. **Elsa Midori Shimazaki**, com endereço na Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, Rodovia Raposo Tavares, Km 572 – Bairro do Limoeiro, CEP 19067-175, telefone (18) 3229.3264 e Pesquisador Acadêmico **Wanderson Lago Vaz**. Com endereço na Rua Marechal Candido Rondon, 1690, centro, Paranavaí-Pr, CEP 87703-370, telefone (44) 99974-9646.
- 2) **Local da pesquisa:** A pesquisa será realizada na Universidade ..., com endereço Avenida, s/n, cidade-PR. CEP:, telefone, As entrevistas serão efetivadas em local pré-estabelecido pela IES e pelo pesquisador. Poderão ocorrer na IES onde os participantes estudam ou em lugar em que o entrevistado o se sinta confortável, no endereço:

 Telefone _____.
- 3) **Apresentação da Pesquisa e objetivos:** O estudo tematiza a implementação das Políticas Públicas de inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior. A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a implementação da Educação Especial aos acadêmicos com deficiência no Ensino Superior à luz da Teoria Histórico-Cultural. E, como objetivos específicos: Compreender a história da Educação Especial; Investigar a Teoria Histórico-Cultural; Analisar as políticas públicas da educação especial voltadas ao Ensino Superior à luz da Teoria Histórico-Cultural e os desafios subjacentes

- 4) **Confidencialidade, sigilo e privacidade:** Os dados coletados deverão ser utilizados com absoluto sigilo, confidencialidade e privacidade, somente para fins de pesquisa, de modo a assegurar a identidade dos participantes conforme a aprovação do Comitê de Ética, para tanto os acadêmicos entrevistados serão nominados como Estudante 1, Estudante 2, etc. tudo para proteger a identidade do entrevistado. Após 5 anos de publicação da pesquisa, os dados coletados serão descartados. Terão acesso as imagens e voz somente os pesquisadores acima nominados.
- 5) **Riscos/desconfortos e benefícios para o participante da pesquisa:** A participação na pesquisa não infringe normas legais e éticas. Também não possui riscos importantes ao entrevistado. A Resolução nº 466/2012 determina a enumeração dos riscos ou desconfortos que o entrevistado pode sofrer, ainda que não importantes: a) que as perguntas podem causar ansiedade nos participantes; b) desconforto ao disponibilizar parte do seu tempo para participar da entrevista; c) preocupação se haverá divulgação dos dados pessoais e d) exposição do conteúdo da pesquisa e a identificação do participante. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 (Brasil, 2012c) e Resolução CNS nº 510/2016 (Brasil, 2016b) do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade ou incolumidade física. Ao participar desta pesquisa, o entrevistado não terá benefícios diretos. Espera-se que o estudo traga informações importantes de como as Políticas Públicas de inclusão das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior estão ocorrendo e a efetivação do Princípio da Dignidade Humana. Espera-se que este estudo traga informações importantes como está sendo implementada a educação especial e inclusiva no ensino superior e posteriormente as autoridades caso não estejam sendo implementando a educação especial e inclusiva em conformidade com a legislação vigente que tomem as devidas providências para que isto aconteça. O pesquisador desde já se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

- 6) **o direito de desistir, sair da pesquisa e esclarecimentos durante o processo:** O Entrevistado tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da gravação de imagem e voz, sem qualquer prejuízo para a o Entrevistado. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa ou esclarecer dúvidas através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.
- 7) **Formas de divulgação da imagem e voz do participante da pesquisa:** A imagem e voz dos participantes não serão divulgadas ao público e serão usadas para a presente pesquisa. A sua transcrição e utilização em trabalhos científicos poderão ser utilizadas, sempre preservando a confidencialidade, sigilo e privacidade do entrevistado.

_____, __ de __ de ____ .

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Wanderson Lago Vaz, telefone (44) 9.9974-9646. EMAIL: d.lagovaz@hotmail.com . Endereço: Rua Marechal Candido Rondon, 1690, Paranavaí – Pr.

Orientadora: Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki, (18) 3229.3264. EMAIL: elsa@unoeste.br. Endereço Rodovia Raposo Tavares, km 572 – Bairro do Limoeiro, CEP 19067-175, Presidente Prudente – SP.

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE: Coordenador: Prof. Dr. Crystian Bitencourt Soares de Oliveira/ Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Maria Rita Guimarães Maia. Endereço do CEP: Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE – Sala 102, Bloco B2, Campus II. Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro-Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 -

Telefone do CEP: (18) 3229-2079, Ramal 2110. E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8h as 12h e das 13h30 as 17h.

O Sistema CEP/Conep tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e contribuir para que as pesquisas com seres humanos sejam realizadas de forma ética.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Direito à educação das pessoas com deficiências: Educação Especial no ensino superior”

Nome do Pesquisador: Wanderson Lago Vaz

Nome da Orientadora: Elsa Midori Shimazaki.

1. **Natureza da pesquisa:** A (o) Sra. (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa, cuja finalidade é “analisar a implementação da educação especial junto às pessoas com deficiência no Ensino Superior” e se efetivará por meio de pesquisa bibliográfica, entrevista semiestruturada com estudantes de Ensino Superior com diagnóstico de deficiência e análise documental das legislações existentes no Brasil”.
2. **Participantes da pesquisa:** Almeja-se convidar 10 a 20 estudantes que possuem diagnóstico de pessoa com deficiência para participar da entrevista semiestruturada. Os estudantes são universitários de uma Instituição de Ensino superior pública do estado do Paraná.
3. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo, a Sra. (sr.) permitirá que o pesquisador Wanderson Lago Vaz e sua orientadora Elsa Midori Shimazaki empreendam análises dos dados advindo das entrevistas que terão apenas o áudio digitalmente gravado e sigilo absoluto da identidade dos participantes. A Sra. (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra. (sr.). Sempre que quiser, poderá solicitar maiores informações sobre a pesquisa ou esclarecer dúvidas através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.
4. **Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. De acordo com a Resolução nº 466/2012, qualquer pesquisa causa riscos ou desconfortos, por menores que eles sejam. Desse modo, as possibilidades de riscos giram em torno de alguns aspectos atinentes ao processo da pesquisa, tais como ansiedade dos participantes, desconforto em disponibilizar parte do tempo para participar da entrevista e preocupação se haverá divulgação dos dados pessoais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 e Resolução CNS nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
5. **Assistência em virtude de danos:** No que se referem às complicações e aos danos decorrentes da pesquisa, o pesquisador responsável se compromete a proporcionar assistência imediata, bem como responsabilizar-se pela assistência integral da Sra. (sr.).
6. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e se comprometem a mantê-la em sigilo ao publicar

os resultados da pesquisa.

Benefícios: Ao participar desta pesquisa, não terá benefícios diretos. Espera-se que este estudo traga informações importantes sobre os desafios, caminhos e possibilidades estudo ofereça fundamentos para que a educação especial no Ensino Superior obtenha avanços: i) na identificação das deficiências existentes; e ii) contribua com reflexões ao sistema educacional brasileiro no que se refere à aprendizagem do estudante com deficiência.

7. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. **Pagamento:** A (o) Sra. (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

9. **Indenização:** Caso a Sra. (sr.) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação em qualquer fase da pesquisa ou dela decorrente, a Sra. (sr.) tem o direito a buscar indenização. A questão da indenização não é prerrogativa da Resolução CNS nº 466/2012 ou da Resolução CNS nº 510/2016, mas está prevista no Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002), sobretudo nos Artigos 927 a 954 dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Indenização), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

Após esses esclarecimentos, solicita-se o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que seguem: Confiro que recebi uma via deste Termo de Consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

OBS: Não assine esse Termo se ainda tiver dúvidas.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura da (do) Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Wanderson Lago Vaz

Assinatura da Orientadora

Elsa Midori Shimazaki

Pesquisador: Wanderson Lago Vaz – Celular: +55 (44)

Orientadora: Elsa Midori Shimazaki – Celular: +55 (44) 99817-8808.

E-mail da Orientadora: elsa@unoeste.br

Endereço da Orientadora: Rua Floriano Peixoto, 1340; Apartamento 102 - CEP: 87030-030 Maringá/PR. Brasil.

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE: Coordenador: Prof. Dr. Crystian Bitencourt Soares de Oliveira/ Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Maria Rita Guimarães Maia. Endereço do CEP: Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE – Sala 102, Bloco B2, Campus II. Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro- Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2079, Ramal 2110. E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8h as 12h e das 13h30 as 17h.

O Sistema CEP/Conep tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e contribuir para que as pesquisas com seres humanos sejam realizadas de forma ética.

APÊNDICE D - REQUERIMENTO AO CEDH PARA PERMISSÃO DAS ENTREVISTAS DOS ESTUDANTES PAEE

À COORDENADORA DO CEDH/NESPI –

REQUERIMENTO PARA INFORMAR A RELAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA ...

Eu, **Wanderson Lago Vaz**, brasileiro, casado, professor, RG-PR 4.122.658-7, CPF 003.616.249-30, residente à Rua Marechal Candido Rondon, 1690, centro, Paranavaí (PR), venho **REQUERER** a relação de todos os estudantes com deficiência matriculados na ... para entrevistá-los, conforme autorização do CEP desta IES, para os fins específicos da pesquisa denominada: “Direito à Educação das Pessoas com Deficiência: Educação Especial no Ensino Superior”.

Conforme os seguintes termos:

- 1) A pesquisa será desenvolvida pelas seguintes pessoas: Pesquisador Responsável: Prof.^a Dra. **Elsa Midori Shimazaki**, com endereço na Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, Rodovia Raposo Tavares, Km 572 – Bairro do Limoeiro, CEP 19067-175, telefone (18) 3229.3264 e Pesquisador Acadêmico **Wanderson Lago Vaz**. Com endereço na Rua Marechal Candido Rondon, 1690, centro, Paranavaí-Pr, CEP 87703-370, telefone (44) 99974-9646.
- 2) **Local da pesquisa:** A pesquisa será realizada na ..., com endereço Avenida ..., s/n, sala 20, ..., cidade, Paraná. CEP: ..., telefone As entrevistas serão efetivadas em local pré-estabelecido pela IES e pelo pesquisador. Poderão ocorrer na IES onde os participantes estudam ou em lugar em que o entrevistado o se sinta confortável
- 3) **Apresentação da Pesquisa e objetivos:** O estudo tematiza a implementação das Políticas Públicas de inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior. A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a implementação da Educação Especial aos acadêmicos com deficiência no Ensino Superior. E, como objetivos específicos: Compreender a história da Educação Especial; Investigar a Teoria Histórico-Cultural; Analisar as políticas públicas da educação especial voltadas ao Ensino Superior à luz da Teoria Histórico-Cultural e os desafios subjacentes

- 4) **Confidencialidade, sigilo e privacidade:** Os dados coletados deverão ser utilizados com absoluto sigilo, confidencialidade e privacidade, somente para fins de pesquisa, de modo a assegurar a identidade dos participantes conforme a aprovação do Comitê de Ética, para tanto os acadêmicos entrevistados serão nominados como Estudante 1, Estudante 2, etc. tudo para proteger a identidade do entrevistado. Após 5 anos de publicação da pesquisa, os dados coletados serão descartados. Terão acesso as imagens e voz somente os pesquisadores acima nominados.
- 5) **Riscos/desconfortos e benefícios para o participante da pesquisa:** A participação na pesquisa não infringe normas legais e éticas. Também não possui riscos importantes ao entrevistado. A Resolução nº 466/2012 determina a enumeração dos riscos ou desconfortos que o entrevistado pode sofrer, ainda que não importantes: a) que as perguntas podem causar ansiedade nos participantes; b) desconforto ao disponibilizar parte do seu tempo para participar da entrevista; c) preocupação se haverá divulgação dos dados pessoais e d) exposição do conteúdo da pesquisa e a identificação do participante. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 e Resolução CNS nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade ou incolumidade física. Ao participar desta pesquisa, o entrevistado não terá benefícios diretos. Espera-se que o estudo traga informações importantes de como as Políticas Públicas de inclusão das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior estão ocorrendo e a efetivação do Princípio da Dignidade Humana. Espera-se que este estudo traga informações importantes como está sendo implementada a educação especial e inclusiva no ensino superior e posteriormente as autoridades caso não estejam sendo implementando a educação especial e inclusiva em conformidade com a legislação vigente que tomem as devidas providências para que isto aconteça. O pesquisador desde já se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
- 6) **o direito de desistir, sair da pesquisa e esclarecimentos durante o processo:** O Entrevistado tem liberdade de se recusar a participar e ainda

se recusar a continuar participando em qualquer fase da gravação de imagem e voz, sem qualquer prejuízo para a o Entrevistado. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa ou esclarecer dúvidas através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.

Termos em que

Pede deferimento.

Paranavaí, 12 de dezembro de 2023

WANDERSON LAGO VAZ (pesquisador)