
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: POTENCIALIDADES E
DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

PATRÍCIA CRISTINA ROSALEN

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: POTENCIALIDADES E
DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

PATRÍCIA CRISTINA ROSALEN

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do
Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista,
como parte dos requisitos para obtenção do título de
Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Antônia Ramos de
Azevedo.

**Rio Claro – SP
2024**

Rosalen, Patrícia Cristina

R788e Educação Especial no Ensino Superior: potencialidades e desafios na construção de uma educação inclusiva / Patrícia Cristina Rosalen.
-- Rio Claro, 2024
173 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Maria Antônia Ramos de Azevedo

1. Educação Inclusiva. 2. Ensino Superior. 3. Alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE). 4. Atendimento Educacional Especializado (AEE). 5. Formação. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR: POTENCIALIDADES E DESAFIOS
NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

AUTORA: PATRICIA CRISTINA ROSALEN

ORIENTADORA: MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela
Comissão Examinadora:

Profa. Dra. MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO (Participação Presencial)
IB / UNESP/Rio Claro (SP)



Instituto de Ensino Superior de Rio Claro
Av. Aracati, 1000
Rio Claro - SP, 13.031-100

Profa. Dra. ANDRÉIA OSTI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Andréia Osti 25035899670
2024.06.17 13:45:24 -0700

Prof. Dr. FERNANDO STANZIONE GALIZIA (Participação Virtual)
Departamento de Metodologia de Ensino / Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

Profa. Dra. SYLVIA HELENA SOUZA DA SILVA BATISTA (Participação Virtual)
Departamento de Saúde, Educação e Sociedade / Universidade Federal de São Paulo



Documento assinado digitalmente
SYLVIA HELENA SOUZA DA SILVA BATISTA
Data: 26/09/2024 14:11:07-0300
Verifique em <https://validar.dig.br>

Profa. Dra. CARLA HELENA FERNANDES (Participação Virtual)
Instituto de Ciências Humanas e Letras / Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL



Documento assinado digitalmente
CARLA HELENA FERNANDES
Data: 26/09/2024 12:10:12-0300
Verifique em <https://validar.dig.br>

Rio Claro, 17 de setembro de 2024



Documento assinado digitalmente
FERNANDO STANZIONE GALIZIA
Data: 26/09/2024 18:22:19-0300
Verifique em <https://validar.dig.br>

Dedico este estudo àqueles que são insistentes quanto à importância da educação como bem inalienável para todo ser humano! Àqueles que compreendem a educação como possibilidade de ser e estar no mundo, como compromisso com a humanidade, com a beleza e verdade.

AGRADECIMENTOS

Encontrar palavras que possam traduzir sentimentos é tarefa difícil porque a nossa Língua Portuguesa apesar de tão rica fica muito pequena. Por isso, de antemão, me desculpo com aqueles que se fizeram presentes e importantes em diferentes momentos da minha vida e não serão citados aqui – pura e simplesmente porque eu não seria capaz de nomear todos.

Agradeço a Deus, pela bondade infinita de nos conceder a vida. Por nos permitir sentir a presença daqueles que são os seres mais importantes em nossas trajetórias, por ensinar nas pequenas coisas que estamos de passagem.

Agradeço ao meu pequeno núcleo familiar. Inicialmente composto por meus pais e irmão. Hoje, pela Camila, razão de minha vida, a quem agradeço por permitir que eu sinta o amor verdadeiro e incondicional da maternidade; pelo amado genro Renan que fez morada em meu coração; pelo companheiro das melhores e mais difíceis horas da vida, Anderson, alguém com quem escolhi envelhecer.

Agradeço à minha família extensa composta pelos amigos-irmãos. Pessoas que, ao longo da vida foram chegando, participando e permaneceremos juntos até o fim. Para não ser injusta com nenhum, lanço mão da ordem alfabética ao citá-los: Adriana, Anderson, Gisele, Lígia, Liginha, Luciane, Lucimara e seus agregados.

Agradeço aos companheiros de profissão e estudo que ao longo de trinta anos me ensinaram a fazer escolhas, ensinaram quando silenciar, quando falar mais alto, quando desaparecer, quando se fazer presença.

Agradeço à amada professora orientadora Maria Antônia Ramos de Azevedo. Presença marcante como ser humano que sabe o que veio fazer nesse mundo. Sábia e gigante na humildade. Respeitosa e ética nas relações. Através dela, agradeço aos professores da Unesp, de onde sou filha desde a Pedagogia.

Agradeço à gentileza e valiosas contribuições das bancas compostas para esta tese desde a Qualificação com as professoras Lígia Bueno Zangali Carrasco e Andréia Osti que auxiliaram na melhoria do texto fazendo apontamentos e indicando reflexões extremamente pertinentes. Durante a Defesa... Andréia Osti, Carla Helena Fernandes, Fernando Stanzione Galizia e Sylvia Helena Souza da Silva Baptista, pela sabedoria e condução das explanações e contribuições. Para além de seus títulos acadêmicos, são doutores na ética das relações.

Agradeço à prontidão dos participantes da pesquisa sem nenhuma preocupação com benefícios próprios, pela sensibilidade e preocupação com o tema. Pessoas comprometidas com uma universidade capaz de incluir a todos respeitando cada um como ser humano.

*Ando devagar
Porque já tive pressa
Levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco eu sei
Eu nada sei*

*Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir*

*Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente*

*Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou*

*Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir*

*Todo mundo ama um dia
Todo mundo chora
Um dia a gente chega
E no outro vai embora*

*Cada um de nós
Compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz*

Letra: Fagner e Renato Teixeira
Canção: Almir Sater

RESUMO

Vivemos um tempo de valorização da diversidade humana e isso requer, emergencialmente, outras formas de ensinar; inclusive de ensinar a ensinar. Apesar da consciência das dificuldades que se impõem, acreditamos que a educação inclusiva é um grande desafio possível mediante a (re)organização dos espaços, formação de pessoal e compreensão dos processos de aprendizagem na diferença, além do trabalho em parceria onde os conhecimentos são respeitados e somados para o alcance de um objetivo maior. Nossa concepção de educação inclusiva parte dos princípios que constam na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, em que educação é um dos direitos de todo homem. Com o intuito de facilitar o trabalho educativo no espaço onde a diversidade está presente defendemos as ideias de trabalho colaborativo e/ou em parceria numa proposta de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e inserção de Tecnologia Assistiva (TA) no contexto da sala de aula. A sala de aula na Universidade é uma possibilidade de enfrentarmos tantas barreiras, rotulações e tratamentos desiguais; mas, para que seja efetivamente inclusiva, a Universidade deve prever em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI) formas de atuação para que os alunos público-alvo da educação especial (PAEE) tenham acesso, apoios e condições de permanência, bem como sucesso em suas trajetórias acadêmicas. Nesse sentido, a tese que se apresenta objetivou analisar a implementação da política institucional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), da Universidade Federal do ABC (UFABC) e da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), sob os pressupostos da educação inclusiva para alunos público-alvo da educação especial (PAEE), destacando potencialidades e desafios que essa implementação permite através do olhar dos gestores, docentes que de alguma forma estiveram envolvidos com a temática da inclusão dos referidos alunos na universidade e discentes indicados pelos demais participantes. Dele – o objetivo principal – derivaram outros objetivos mais específicos, dentre os quais destacamos: refletir sobre as propostas de inclusão de alunos público-alvo da educação especial pelas Universidades indicadas através da análise do PDI, PPI e PPP; conceituar Educação Inclusiva e suas implicações no contexto universitário, bem como trabalho colaborativo e/ou em parceria (Coensino), Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e Tecnologia Assistiva. Para o alcance dos objetivos foram realizados diálogos e entrevistas semiestruturadas com 04 gestores das referidas universidades, de forma virtual, ao longo do ano de 2022 e início de 2023. Da mesma forma, foram realizados encontros virtuais com 05 docentes e 07 discentes indicados pelos gestores. Como resultado da pesquisa, podemos indicar que as Universidades se pretendem inclusivas disponibilizando vagas através de Políticas Afirmativas, bem como oferecem suporte para docentes e discentes por intermédio de seus Núcleos de Acessibilidade e Inclusão. Todavia, ainda há diversos aspectos que se constituem como desafios para garantir a permanência dos alunos PAEE com sucesso em seus percursos formativos. Apontamos, de forma audaciosa, algumas propostas para o Ensino Superior que se pretende inclusivo, a saber: manutenção das Políticas de Ações Afirmativas; Núcleo e/ou Secretaria e/ou Coordenadoria de Acessibilidade e Inclusão vinculados diretamente à Reitoria; Formação continuada de docentes vinculada ao Plano de Carreira; Atendimento Educacional Especializado.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Ensino Superior; Alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE); Atendimento Educacional Especializado (AEE); Formação.

ABSTRACT

We live a time of appreciation of human diversity and this requires, as an emergency, other ways of teaching; including teaching how to teach. Despite the awareness of the difficulties that are imposed, we believe that inclusive education is a great challenge possible through the (re)organization of spaces, training personnel and understanding of learning processes in difference, beyond the work in partnership where knowledge is respected and added to achieve a greater goal. Our concept of inclusive education is based on the principles set out in the 1948 Universal Declaration of Human Rights, in which education is one of the rights of every person. In order to facilitate educational work in the space where diversity is present, we advocate the ideas of collaborative and/or partnership work in a proposal for Universal Design for Learning (UDL) and insertion of Assistive Technology (AT) in the classroom context. The classroom at the University is a possibility of facing so many barriers, labels and unequal treatments; but, in order to be effectively inclusive, the University must provide in its Institutional Development Plan (IDP), Pedagogical Policy Projects (PPP) and Institutional Pedagogical Project (IPP) ways of acting so that the target audience for special education have access, support and conditions of permanence, as well as success in their academic trajectories. In this sense, the thesis presented here aimed to analyze the implementation of institutional policy at the Federal University of São Carlos (UFSCar), the Federal University of ABC (UFABC) and the Federal University of São Paulo (Unifesp), under the assumptions of inclusive education for Children with special educational needs (SEN), highlighting the potential and challenges that this implementation allows through the gaze of managers, teachers who were in some way involved with the topic of inclusion of the aforementioned students in the university and nominated students by the other participants.. From this – the main objective – other more specific objectives were derived, among which we highlight: reflecting on the proposals for the inclusion of target audience students in special education by the Universities indicated through the analysis of the IDP, IPP and PPP; conceptualize Inclusive Education and its implications in the university context, as well as collaborative and/or partnership work (Co-teaching), Universal Design for Learning (UDL) and Assistive Technology. In order to achieve the objectives, dialogues and semi-structured interviews were held with 04 managers from the aforementioned universities, virtually, throughout 2022 and early 2023. Likewise, virtual meetings were held with 05 teachers and 07 students indicated by the managers. As a result of the research, we can indicate that Universities aim to be inclusive by making vacancies available through Affirmative Policies, as well as offering support to teachers and students through their Accessibility and Inclusion Centers. However, there are still several aspects that constitute challenges to ensuring that SEN students remain successful in their training paths. We point out, bold, some proposals for Higher Education that aim to be inclusive, namely: maintenance of Affirmative Action Policies; Center and/or Secretariat and/or Accessibility and Inclusion Coordination linked directly to the Rectory; Continuing training for teachers linked to the Career Plan; Specialized Educational Service.

Keywords: Inclusive Education; Higher education; Children with special educational needs (SEN); Specialized Educational Service (AEE); Training.

LISTA DE IMAGENS

Imagem	Descrição	Página
Imagem 1	Os quatro saberes do coensino	35
Imagem 2	Princípios básicos do DUA	49
Imagem 3	Recursos de acessibilidade	53
Imagem 4	Recursos pedagógicos acessíveis	53
Imagem 5	Engrossadores	54
Imagem 6	Reserva de vagas por curso/turno	64
Imagem 7	Organograma funcional da UFSCar	72
Imagem 8	Órgãos de apoio às atividades acadêmicas	73
Imagem 9	Mapa do campus de Santo André, UFABC	79
Imagem 10	Mapa do campus de São Bernardo do Campo, UFABC	80
Imagem 11	Tecnologia Assistiva, UFABC	84-85
Imagem 12	Mapa dos campi, Unifesp	89
Imagem 13	Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, Unifesp	91
Imagem 14	Mapa Departamental – Pro-Reitoria de Assuntos Estudantis e Políticas Afirmativas	94
Imagem 15	Vinculação da SAADE na UFSCar	102
Imagem 16	Vinculação do Núcleo de Acessibilidade na UFABC	102
Imagem 17	Vinculação da Coordenadoria de Apoio Educacional, Acessibilidade e Inclusão na Unifesp	103
Imagem 18	Incidência de palavras nas entrevistas	104
Imagem 19	Nuvem de palavras	107
Imagem 20	Caminhos indicados	131
Imagem 21	Os 7 Saberes do Coensino	146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	Descrição	Página
Gráfico 1	Número de matrículas em cursos de Graduação, por categoria administrativa	58
Gráfico 2	Proporção de vagas, por vagas oferecidas, segundo a categoria administrativa	60
Gráfico 3	Número de matrículas em cursos de Graduação na Rede Pública, segundo a categoria administrativa, 2012-2022	61
Gráfico 4	Instituições de Ensino Superior, por categoria administrativa, 2022	62

LISTA DE TABELAS

Tabela	Descrição	Página
Tabela 1	Número de vagas de cursos de Graduação, por categoria administrativa, 2022	62
Tabela 2	Matrículas no Ensino Superior, 2017-2019	65
Tabela 3	Campus UFSCar	72
Tabela 4	Tecnologia Assistiva, Unifesp	93
Tabela 5	Reuniões com participantes da UFSCar	102
Tabela 6	Reuniões com participantes da UFABC	103
Tabela 7	Reuniões com participantes da Unifesp	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Siglas	Descrição
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
CAP	Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico
UNESP	Universidade Estadual Paulista
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFABC	Universidade Federal do ABC
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
EPT	Educação para todos
CESB	Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CNE	Conselho Nacional de Educação
SEESP	Secretaria da Educação Especial de São Paulo
DSM V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TEA	Transtorno do Espectro Autista
AHSD	Altas Habilidades/Superdotação
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ONU	Organização das Nações Unidas
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TA	Tecnologia Assistiva
IES	Instituto de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
EaD	Educação a Distância
FIES	Fundo de financiamento estudantil
PT	Partido dos Trabalhadores
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e expansão das Universidades Federais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
SiSU	Sistema de seleção unificado
PNAES	Programa nacional de assistência estudantil
MEC	Ministério da Educação
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
ERE	Ensino remoto emergencial
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Político Institucional
SAADE	Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade
PROVER	Programa de Acessibilidade no Ensino Superior
EPM	Escola Paulista de Medicina
HSP	Hospital São Paulo
EPE	Escola Paulista de Enfermagem
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
PPGEES	Programa de Pós-graduação em Educação Especial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 EDUCAÇÃO COMO DIREITO	17
1.1 DIREITO À EDUCAÇÃO E DIFERENÇA?.....	22
1.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E SEUS SERVIÇOS	26
1.3 PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE)	35
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUNS PRESSUPOSTOS.....	42
2.1 DIREITOS HUMANOS: UM CAMINHO A SER TRILHADO!	44
2.2 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM.....	48
2.3 TECNOLOGIA ASSISTIVA.....	50
3 BREVE PANORAMA DO ENSINO SUPERIOR E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	56
3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E UNIVERSIDADE: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL	63
3.2 UNIVERSIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19.....	66
4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO	69
4.1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR.....	69
4.1.1 Educação Especial na UFSCar	74
4.2 UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC – UFABC.....	77
4.2.1 Educação Especial na UFABC	82
4.3 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP.....	86
4.3.1 Educação Especial na Unifesp	90
5. OS CAMINHOS PERCORRIDOS: NOSSOS OBJETIVOS E METODOLOGIA	95
5.1 OBJETIVOS	98
5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	99
5.3. OS CAMINHOS REAIS PERCORRIDOS DURANTE A PESQUISA.....	101
6 ANÁLISE DOS DADOS	106
6.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	107
6.2 PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	113
6.2.1 Aspectos positivos na implementação.....	114
6.2.2 Desafios na implementação	118
6.3 PRÁTICAS DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE	124
6.3.1 Aspectos positivos da prática	125
6.3.2 Desafios na prática	127
6.3.3 Outros aspectos na prática.....	129

6.4 PROPOSTAS MAPEADAS PELOS PARTICIPANTES.....	131
O DESAFIO DA INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE: CONSIDERAÇÕES FINAIS E POTENCIALIDADES	134
MANUTENÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS	135
NÚCLEO E/OU SECRETARIA E/OU COORDENADORIA DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO VINCULADOS DIRETAMENTE À REITORIA	138
FORMAÇÃO CONTINUADA E PLANO DE CARREIRA.....	142
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	145
REFERÊNCIAS.....	151
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	163
APÊNDICE B – ENTREVISTAS/DIÁLOGOS.....	172

INTRODUÇÃO

A busca incansável pelos estudos que se refletem na prática cotidiana comprometida com a participação e aprendizagem de todos, indistintamente, é condição em minha vida. Nesse sentido, tenho trilhado um caminho profissional em que tive a oportunidade de lecionar na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro/SP, além de exercitar a coordenação pedagógica em uma unidade educacional que atendia ao 1º Ciclo do Ensino Fundamental logo após passar pelo processo de municipalização do ensino havendo a necessidade de se reorganizar em todos os sentidos. Como professora e professora coordenadora tive o privilégio de conviver com alunos público-alvo da educação especial (PAEE)¹, o que me levou a desenvolver uma grande paixão pela temática da Educação Especial e Inclusiva.

Ao longo de 7 anos estive a frente da Coordenação da Educação Especial junto ao Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP) da Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro/SP. Período de intenso crescimento pessoal, profissional e intelectual, de imersão e dedicação exclusiva ao trabalho cotidiano. Senti a necessidade de dar continuidade e aprofundar estudos sobre a temática da Educação Especial e Inclusiva, o que me levou a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Rio Claro/SP para cursar o Mestrado em Educação.

Durante o Mestrado, desenvolvi a dissertação intitulada “Práticas colaborativas no trabalho com alunos público-alvo da educação especial (PAEE): o cotidiano de uma escola polo” que teve como problemática central a discussão sobre a promoção da educação inclusiva no cotidiano escolar, enquanto desafio que demanda a (re)organização dos espaços escolares, formação de pessoal e compreensão dos processos de aprendizagem na diferença. Nesse sentido, a referida pesquisa teve como objetivo geral compreender de que forma a estrutura organizativa de uma escola pública – considerada polo de educação inclusiva – localizada no município de Rio Claro/SP, promoveu ações de colaboração/parceria na busca por potencializar a aprendizagem dos alunos PAEE.

Na referida escola aconteceram processos colaborativos entre professora regente, professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e agente educacional, sujeitos

¹PAEE refere-se aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ao longo desta escrita tratarei, de forma mais específica, sobre quem é aluno público-alvo da educação especial (PAEE).

que se responsabilizaram por elaborar e desenvolver projetos, atividades e materiais pedagógicos para alunos público-alvo da educação especial, sempre acompanhados por mim que era a vice-diretora na época.

O referido estudo desenvolveu-se através de uma pesquisa narrativa (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015) embasada nas formulações teóricas de Mikhail Bakhtin, Benjamin e Ginzburg, a partir das experiências concretas vividas no contexto escolar.

Diante dos resultados e após ter contato com estudos e reflexões desenvolvidos sobre o ensino superior, julgo pertinente pensarmos sobre a presença do aluno PAEE no contexto universitário. Quantos alunos PAEE chegam à universidade, quantos permanecem nela e concluem seus estudos?

Dito isso, acredito que vivemos um tempo de valorização da diversidade humana e isso requer, emergencialmente, outras formas de ensinar; inclusive de ensinar a ensinar.

Para que isso transcorra com coerência e sabedoria, é necessário que haja uma redefinição do papel da escola e, conseqüentemente, dos professores e dos demais agentes educativos. Estes precisam estar devidamente preparados para assumir novos valores profissionais que abranjam, além de uma prática diferenciada, um conhecimento pedagógico, científico e cultural transformador, voltado às características individuais dos seus alunos (FACION, 2009, p. 168).

Apesar da consciência das dificuldades que se impõem, acredito que a educação inclusiva é um grande desafio, todavia possível mediante a (re)organização dos espaços, formação de pessoal e compreensão dos processos de aprendizagem na diferença, além do trabalho em parceria onde os conhecimentos são respeitados e somados para o alcance de um objetivo maior (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Relevamos que não é possível a ingenuidade de não perceber a utopia da frase acima, pois ao longo da história, a humanidade tem se mostrado disposta a corrigir erros de segregação, discriminação... mas, também demonstra suas dificuldades para tanto quando interesses pessoais ou de pequenos grupos se sobressaem à coletividade. No entanto, acredito que estamos caminhando pela força de grupos comprometidos com a construção de uma sociedade mais igual, fraterna e sensível às questões humanas.

Munidos dessa crença, desenvolvemos a presente pesquisa a partir do estudo das três universidades federais instaladas no estado de São Paulo – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal do ABC (UFABC) e Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) – por considerar o engajamento que apresentam no tocante à temática da educação inclusiva. Elas – as universidades – assumem papel de vanguarda no Estado

desenhando como política institucional a intenção de ser inclusiva através de suas estruturas e documentação de base para atuação.

Como objetivo principal do presente estudo está nossa proposta de analisar a implementação da política institucional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), da Universidade Federal do ABC (UFABC) e da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), sob os pressupostos da educação inclusiva para alunos público-alvo da educação especial (PAEE), destacando potencialidades e desafios que essa implementação permite através do olhar dos gestores, docentes que de alguma forma estiveram envolvidos com a temática da inclusão dos referidos alunos na universidade e discentes indicados pelos demais participantes.

Dele – o objetivo principal – derivaram outros objetivos mais específicos:

- refletir sobre as propostas de inclusão de alunos público-alvo da educação especial pelas Universidades indicadas através da análise do PDI, PPI e PPP;

- conceituar Educação Inclusiva e suas implicações no contexto universitário, bem como trabalho colaborativo e/ou em parceria (Coensino), Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e Tecnologia Assistiva.

Para o alcance dos objetivos foram realizados diálogos (roda de conversa)² e entrevistas semiestruturadas³ com 04 gestores das referidas universidades, de forma virtual, ao longo do ano de 2022 e início de 2023. Da mesma forma, foram realizados encontros virtuais com 05 docentes e 07 discentes indicados pelos gestores.

Após a realização do estudo, apresentamos nossa estrutura de organização do texto através dos seguintes capítulos:

Capítulo 1. Educação como Direito: apresentamos breve panorama sobre a história da educação de modo geral até a atualidade, assim como histórico da Educação Especial enfatizando os serviços por ela oferecidos, além da definição de público-alvo da educação especial (PAEE) com suas caracterizações.

No Capítulo 2. Educação Inclusiva: alguns pressupostos, trazemos alguns conceitos que dizem sobre nossas concepções dentre os quais destacamos o enfoque nos Direitos Humanos, Desenho Universal para a Aprendizagem e a inserção de recursos de Tecnologia Assistiva no ambiente educacional.

Um breve panorama do Ensino Superior e a relação com a Educação Especial é o tema do capítulo 3. Nele apresentamos histórico do ensino superior em nosso país desde a

² Anexo.

³ Anexo.

redemocratização até os dias atuais. Relacionamos a presença da Educação Especial nas universidades no Brasil e a reorganização necessária em função da Pandemia de Covid-19 vivida recentemente.

O Capítulo 4. Educação Especial nas Universidades Federais no Estado de São Paulo, caracteriza a UFSCar, a UFABC e a Unifesp, bem como a presença da Educação Especial nelas.

Após submissão e aceite no Comitê de Ética da nossa proposta de pesquisa, desenvolvemos os estudos e trazemos Os caminhos percorridos: nossos objetivos e metodologia, no Capítulo 5. Nele, explicitamos quem foram os participantes e a forma como fizemos os contatos e a coleta de dados – através de encontros virtuais em razão da Pandemia de Covid-19. Utilizamos os pressupostos da Análise de Conteúdo como embasamento para nossas reflexões.

O Capítulo 6. Análise dos Dados apresenta “as falas” dos participantes organizadas nas seguintes categorias: concepção de educação inclusiva, proposta de implementação da educação inclusiva e como ocorrem as práticas de inclusão na universidade. Em cada categoria, destacamos aspectos positivos e desafios a serem enfrentados, “costurando” os dados coletados às referências balizadoras do estudo, bem como os documentos norteadores de cada Universidade.

Tomamos a liberdade de indicar ao leitor nossa tese em que defendemos aquilo que compreendemos ser o ideal no Ensino Superior a fim de garantir o ingresso, a permanência e o sucesso na aprendizagem dos alunos PAEE. Em nossa compreensão a Universidade que se pretende inclusiva deve manter as Políticas de Ações Afirmativas para garantir o ingresso do aluno PAEE no Ensino Superior, além de vincular seu Núcleo e/ou Secretaria e/ou Coordenadoria de Acessibilidade e Inclusão que os atende diretamente à Reitoria, bem como incluir a importância da formação docente – seja ela inicial ou continuada – relacionada à temática da Educação Inclusiva vinculando-a ao Plano de Carreira do funcionalismo. Ainda, relevamos a necessidade de ofertar o serviço de Atendimento Educacional Especializado da Universidade por equipe multidisciplinar, mas sobretudo com a presença do professor especialista em Educação Especial, que estará em busca de inserir os preceitos do Desenho Universal para a Aprendizagem e os recursos de Tecnologia Assistiva no cotidiano universitário, num trabalho em parceria.

1 EDUCAÇÃO COMO DIREITO

Para os escritos e reflexões acerca da presença de alunos público-alvo da educação especial (PAEE) na escola, aqui em especial na universidade, não poderíamos deixar de rememorar aspectos históricos que podem nos auxiliar na construção deste conhecimento.

A história da educação geral nos ensina que os caminhos seguidos até a atualidade não são diferentes daqueles da Educação Especial em que houve privilégios, exclusão, preconceitos e, por isso, consideramos importante retomar de forma breve algumas informações.

A Grécia, enquanto berço da civilização ofereceu grande contribuição na área da educação, principalmente, nos ideais de formação humana. Sócrates, Platão e Aristóteles prevaleceram entre os pensadores da época. Esparta – uma sociedade guerreira que enaltecia, sobretudo, os heróis guerreiros – defendia uma educação totalitária, militar, cívica e repressiva, em que todos os interesses eram sacrificados à razão do Estado. Atenas, cidade-estado democrática nos moldes da época, usava o processo educativo como um meio para que o indivíduo alcançasse o conhecimento da verdade, do belo e do bem.

Sócrates inventou o método pedagógico do diálogo, envolvendo a ironia e a maiêutica. Desse modo, distanciava-se de Esparta, onde a educação se punha a serviço do Estado, quanto dos sofistas com a sua educação voltada apenas para o sucesso individual. Sócrates foi o pioneiro em reconhecer como fim da educação o valor da personalidade humana, não a individual subjetiva, mas a de caráter universal (PALMA FILHO, 2003, p. 01).

Em Roma encontramos pontos de convergência e divergência com o ideal educacional dos gregos. A cultura e a educação romana destacavam-se pelo apego aos princípios de valorização da ação, da vontade, sobre a reflexão e a contemplação; a afirmação do individual e da vida familiar; acentuação do poder, do afã de domínio, de império; e, acentuação do poder volitivo do hábito e do exercício, como atitude realista, ante a intelectual e idealista grega.

No limiar da Idade Média Barbárica, o oriente grego subsistirá por mais um milênio e no ocidente latino, no século V, o Império acaba se desagregando totalmente e no seu lugar instalaram-se novos reinos romano-barbáricos. No início do século VI, encontraremos um enfrentamento entre os três centros de poder, ou seja, alguns reinos romano-bárbaros que se implantavam em territórios do Império do Ocidente, a Igreja, em especial o papado e, do outro lado, o Império do Oriente. Essa luta complexa ocorrerá em termos ideológicos e militares.

No dualismo Estado/Igreja, o poder imperial e os seus cuidados pelas escolas ficaram enfraquecidos, mas os aspectos administrativo-culturais do domínio ficaram em parte nas mãos de romanos, organizados em sua igreja. E é justamente por obra da Igreja, como parte de suas atividades específicas, que cultura e escola se reorganizam (MANACORDA, 2006, p. 114).

Percebemos, na época, o desaparecimento da escola clássica e formação da escola cristã. Entre os bárbaros, os homens da igreja e os representantes do Império, o nível cultural é muito baixo, enquanto no Império do Ocidente, os bárbaros resistiam à aculturação romana, porém exaltando as atividades militares. Os homens da Igreja eram ignorantes e analfabetos. No Império do Oriente, alguns eram analfabetos e outros fechavam as escolas, contribuindo desse modo para a decadência cultural.

Alguns reis italianos intervieram em favor das escolas de Artes Liberais; todavia, os jovens terminavam os estudos e seguiam para os mosteiros ou voltavam para suas propriedades. Tal cultura, clássica, estava relegada à morte, exceto em poucos e insignificantes centros de isolada conservação.

A cultura e a escola se reorganizam através da Igreja e de suas atividades em meio ao povo; as primeiras escolas religiosas, responsáveis pela formação dos sacerdotes-mestres, seguiram o modelo da escola hebraica. Nas sinagogas, de acordo com Manacorda (2006), o ensinamento era realizado através da memorização obsessiva e repetição, e, a escrita recebeu pouca ou nenhuma atenção. Tratava-se, portanto de uma aculturação às tradições práticas, ao invés de uma instrução formal, onde apesar do sistema de instrução ser público e obrigatório, destinado a todos, tinha a pretensão de “aculturar”.

Com o Cristianismo percebemos a institucionalização do ensino, da instrução para todas as classes sociais, ministrado nos bispados e nas paróquias seguindo normas ditadas por alguns concílios, como o Concílio de Toledo na Espanha (MANACORDA, 2006), em que as crianças oferecidas ao sacerdócio deviam ser instruídas pelo representante na casa da Igreja e à presença do bispo. Nas paróquias criaram-se escolas com o objetivo de instruir e recrutar sacerdotes e servos.

No final do século VIII assistimos à consolidação das sociedades que surgiram do encontro de romanos e bárbaros germânicos, além do despertar no campo da cultura e da escola. A Igreja aparece subordinada ao Estado propiciando certo conflito entre esses poderes; na ocasião, existiam assim três tipos de instituições educativas:

A primeira é uma escola de Estado para os leigos, nas principais cidades; a segunda é uma escola eclesiástica que a, nível paroquial, era aberta também aos leigos, e a nível episcopal era reservada à formação dos clérigos; a terceira fica nos mosteiros, reservada geralmente aos oblatos, sem excluir absolutamente os leigos. Em geral, os leigos que freqüentam as escolas cenobiais são nobres aspirantes à carreira eclesiástica (MANACORDA, 2006, p. 134).

Em decorrência das invasões bárbaras, houve desestruturação do poder nos territórios romanos, mas ainda assim a Igreja de Roma permanece como a principal fonte de instrução, apesar das dificuldades para exercer sua autoridade.

A atividade cultural e educativa ressurge graças à interrupção das invasões bárbaras, à reabertura do tráfego no Mediterrâneo, à reconciliação do poder papal e imperial e ao surgimento dos novos centros urbanos.

Percebemos os primeiros sinais do desenvolvimento burguês e mercantil de um sistema educativo quando a Igreja assumiu o direito escolar e o controle sobre as escolas eclesiásticas, abrindo escolas episcopais e paroquiais com a função de dar instrução religiosa e literária aos leigos. A Igreja assumiu o controle sobre o ensino, não somente o religioso, mas também o das Artes Liberais, cujo objetivo é o ensino teológico e não mais a eloquência política e o direito.

Como consequência do desenvolvimento de uma burguesia urbana, surgem as comunas e com elas as corporações de artes e ofícios. Nos novos modos de produção, é necessário um processo de formação mais próximo do escolar, realizado diretamente no local de trabalho pela convivência entre adultos e jovens. Ciência e trabalho se encontram tendendo a aproximar-se e assemelhar-se à escola.

Surgem novos modos de produção, em que a relação entre a ciência e a operação manual é mais desenvolvida e a especialização é mais avançada; para isso é necessário um processo de formação em que o simples observar e imitar começa a não ser mais suficiente. Tanto nos ofícios mais manuais quanto naqueles mais intelectuais, é exigida uma formação que pode parecer mais próxima da escolar, embora continue a se distinguir da escola pelo fato de não se realizar em um “lugar destinado a adolescentes”, mas no trabalho, pela convivência de adultos e adolescentes (MANACORDA, 2006, p. 161).

Os feudatários e os servos transferem-se para a cidade, respectivamente, à procura de poder e liberdade. Nas cidades, os trabalhadores que realizam o mesmo ofício, começam a se organizar e a elaborar os estatutos que regulam as relações externas da arte de corporação com o poder público e o mercado, bem como as relações internas entre os trabalhadores. Esses estatutos tratam também do número e idade dos aprendizes, duração de aprendizagem,

pagamento e provas finais. Nestas provas, o aprendiz mediante a execução de uma “obra-prima”, poderia tornar-se autônomo.

Não havia pedagogia do trabalho, aprendia-se trabalhando. Os aprendizes aprendiam o ofício para tornarem-se mestres; os diaristas eram trabalhadores assalariados. Não havia separação entre trabalhar e aprender, mas existia uma relação educativa entre mestre e discípulo.

Para Manacorda (2006), aos primeiros mestres livres se deve a origem das universidades, suas atividades estão estreitamente ligadas ao surgimento de uma nova sociedade de mercadores e artesãos, que tem as cidades organizadas em comunas. Isso é o sinal do nascimento do mundo moderno, que traz conteúdos e formas da velha literatura em latim, porém introduz novos conteúdos e formas, refletindo as necessidades e os interesses das novas classes emergentes. Os protagonistas agora são os novos “clérigos”, ou seja, deixam o velho significado de homem e Igreja e assumem o de intelectual.

Os mestres livres são os protagonistas da nova escola do terceiro estado. Com eles tanto o conteúdo do ensino como o que podemos chamar de sua situação jurídica e social, vão mudando. Ocorreram muitos progressos em meio século e as escolas desses mestres se difundiram rapidamente. Nas grandes cidades a escola é livre; nas pequenas é administrada pela comuna, onde o número limitado de alunos permitiria ao mestre viver com as cotas pagas pelos alunos. Somente no fim do século é comprovada a abolição das cotas dos escolares e a gratuidade da escola é assumida enfim, pela própria comuna. Estes mestres tinham um monitor, que morava na casa deles para ensinar os meninos (ROSALEN, 2008, p. 21).

Processa-se outro movimento inovador, o Humanismo, caracterizado pela redescoberta do valor autônomo, volta à leitura dos clássicos latinos e gregos, que já nasce aristocrático. Dedicou-se muita atenção aos homens e sua educação, todavia o renovado contato com os clássicos gera nos novos intelectuais uma aversão não somente pela cultura medieval, mas também pela sua forma tradicional de transmissão.

Os humanistas desprezavam o tipo de escola existente, seus mestres e suas varas, mas não o ensino. O Humanismo procura uma nova forma mais humana e mais culta de educar e instruir a criança; surge como polêmica declarada contra a cultura dos cenóbios e das universidades e sua tradicional classificação das Ciências, contra a ignorância dos clássicos e o uso servil dos manuais, contra as metodologias repetitivas e a disciplina severa.

Segundo Manacorda (2006), a pedagogia humanística italiana, especialmente, teve seus tratados e suas escolas, demonstrando que nenhuma outra cultura foi tão sensível aos problemas da formação do homem. Essa pedagogia se preocupou com a natureza da criança no

seu duplo sentido: de considerar sua tenra idade e de educar cada criança de acordo com sua própria índole.

Nos anos quinhentos e seiscentos, observamos a evolução quantitativa da instrução – exigida nestes anos pela invenção da arte da imprensa e pelo desenvolvimento econômico e social – além de nos permitir pensar em Reforma, Contra-Reforma, Utopia e Revolução.

A instrução ainda não era difundida universalmente e aos menos favorecidos não era dado o direito da instrução. Nessa época já se começava a falar de uma instrução mais útil e não somente de uma aculturação imposta, também para as classes subalternas e para os produtores. Os movimentos populares heréticos promoveram a difusão da instrução a fim de que cada um pudesse ler e interpretar pessoalmente a Bíblia, sem a mediação do clero.

Caminhando no tempo... através do descobrimento dos novos mundos que colocam em questão a redescoberta do mundo antigo... o Iluminismo põe definitivamente em crise o Humanismo. Vemos o início da era das grandes enciclopédias.

As enciclopédias, junto ao rigor científico na sistematização do saber, têm a intenção de enriquecê-lo e fazê-lo progredir. Diderot, segundo Manacorda (2006), foi um dos pais da *Enciclopédia*. Ele tinha idéias bastante claras sobre as relações sociais, sendo que foram colaboradores da Enciclopédia, alguns artesãos que deram esclarecimentos sobre seu ofício e forneceram informações sobre a história e a prática de sua arte. Enquanto Diderot lutava contra os ataques da Igreja e as proibições do Estado para levar a termo a sua enciclopédia, e, Rousseau voltava as costas à sociedade para idolatrar seu solitário Emílio, outras vozes se levantavam solicitando uma intervenção inovadora do Estado no campo da instrução, tradicionalmente entregue à Igreja (ROSALEN, 2008, p. 24).

Neste clima, amadureciam as ideias e as condições para uma passagem definitiva da instrução das Igrejas para os Estados. A revolução industrial que evoluía a passos gigantescos especialmente na Inglaterra, mudou não somente os modos de produção, mas também os modos de vida dos homens, junto aos processos de trabalho, suas ideias e sua moral e, com elas, as formas de instrução. Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa.

O processo de politização, democratização e laicização da instrução têm origem na consciência dos indivíduos e na prática dos Estados. Podemos sintetizar as conquistas ideais da burguesia revolucionária durante o Setecentos (MANACORDA, 2006), no que diz respeito à instrução, em: universidade, gratuidade, estatalidade, laicidade e renovação cultural.

A laicização e a estatização da instrução se completam e avançam para a sua universalização. O período da restauração viu as escolas voltarem ao domínio das Igrejas católicas ou reformadas. Com a batalha política, se entrelaça a disputa didático-pedagógica

entre fatores da conservação e da mudança. Esta disputa atinge todos os níveis da instrução, desde as escolas infantis até as universidades.

A referida disputa talvez tenha na questão do “método”, sua expressão mais característica, se entrelaçando com o problema dos novos conteúdos da instrução “concreta”, que surge com o próprio progresso das ciências e com sua relativa aplicação prática.

Não há, nesta educação, nenhuma inspiração democrática; a educação popular visa somente à tranquilidade pública. Nas iniciativas para a instrução elementar popular, os dois grandes modelos são o do ensino mútuo e o de Pestalozzi. A instrução para o povo continua sendo considerada como uma obra beneficente e as escolas devem basear-se no trabalho produtivo. Assim, para Manacorda (2006), entre filantropia e progresso econômico, muda a escola em todos os seus níveis e aumenta o catálogo das ciências na pesquisa universitária.

Em todos os países europeus, se discutia e se trabalhava para criar escolas. A instituição escola vai atingindo todas as classes produtoras, recebendo novos conteúdos científicos e técnicos. Com base nesses conteúdos renova-se também a universidade.

A expansão da instrução se associa à persistência de antigas discriminações, sobretudo aos mais altos graus da instrução, enquanto à maioria é dada uma instrução de breve duração; a divisão ainda necessita ser superada entre a instrução para a classe dominante e a preparação profissional para o fazer produtivo, evidenciando a clara distinção entre instrução clássica e instrução técnica.

Segundo Manacorda (2006), a instrução primária articula-se em dois graus e os alunos podem ter acesso a ela aos seis anos de idade de forma gratuita; a instrução clássica se consolida articulando-se em dois graus: o ginásio de cinco anos e o liceu de três anos – ambas conservam o antigo caráter dando, porém, incremento aos ensinamentos científicos. A instrução técnica também se subdivide em dois graus sucessivos: as escolas e os institutos, com três anos cada. Quanto a um ensinamento técnico superior, oficialmente nada foi feito, entregando esse tipo de formação às fracas iniciativas privadas.

Praticamente, nos mesmos “modelos” de escola é que residem as bases das escolas de nosso tempo. Educação que nem sempre é para todos ou que recebe todos, e ainda, nem sempre respeita as diferenças.

1.1 DIREITO À EDUCAÇÃO E DIFERENÇA?

Para Rosalen (2019), nada mais verdadeiro do que afirmar que todos somos diferentes, mas apesar da obviedade, nem sempre as diferenças são aceitas com a tranquilidade

e naturalidade que acreditamos. A sociedade cria padrões de ser e de se comportar e aqueles que fogem deles são discriminados, ridicularizados ou excluídos.

Quando se pensa em história das pessoas com deficiência não podemos esquecer os aspectos sociais, políticos e históricos que regeram e que regem até hoje o surgimento de uma ou outra ideologia que determinaram ou determinam e que estão impregnados de uma monocultura que não permitem as diferenças (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 36).

Historicamente, podemos perceber o desrespeito à diferença, pois “a história atesta que os direitos são desiguais para grupos sociais e pessoas distintas. Mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiência, mais recentemente pessoas portadoras do vírus da Aids, entre outros, lutam para conquistar direitos igualitários na sociedade” (FERREIRA, 2009, p. 25-26).

Foi no século XIX que a ideia de que a educação não deve ser um privilégio de poucos, mas é direito irrecusável e dever do Estado se firmou através da Declaração Universal dos Direitos do Homem e da Declaração dos Direitos da Criança.

Em nossa compreensão, a ideia de direito à educação pode ser compreendida no contexto de equiparação de oportunidades àqueles que foram marginalizados e segregados pela sociedade. “Surge com a intenção de minimizar os efeitos de uma constituição social que exclui os que não atendem aos seus padrões, e isto ocorre em diversas instituições sociais, inclusive na escola” (VELTRONE; MENDES, 2011, p. 63-64).

Com a intenção de minimizar os efeitos da exclusão, a Declaração Universal dos Direitos do Homem prevê a promoção dos direitos e liberdades dispostos em seu texto, além da adoção de medidas progressivas para assegurar seu reconhecimento, como ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações. A educação, entendida como instrução no texto da Declaração, deverá ser gratuita e obrigatória.

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM, ARTIGO XXVI, 1948).

Infelizmente muitos países, apesar das intenções, fracassaram no intuito de atingir os propósitos da educação para todos e, nesse sentido, o movimento Educação para Todos (EPT) coordenado principalmente pela UNESCO, foi criado em 1990, através de um conjunto

de políticas internacionais defendendo acesso e participação crescentes na educação em todo o mundo.

As Conferências de Jomtien (1990) e Dacar (2000) impulsionaram o movimento em busca da educação para todos, mas somente a partir da Declaração de Salamanca que as questões relacionadas à pessoa com deficiência ganharam a relevância necessária.

Pessoas com deficiência e seus aliados ficaram preocupados com a forma com a qual pareciam estar sendo preteridos na ordem de prioridades de participação na Declaração da Educação para Todos (UNESCO, 2000). Apesar do aparente progresso havido visando chamar a atenção para as possibilidades de um sistema educacional inclusivo para todas as crianças, especificamente incluindo crianças com deficiências, isto só aconteceria na Declaração de Salamanca (AINSCOW, 2009, p. 18).

Como vimos, estar fora da escola não era considerado um grave problema praticamente até o século XXI, pois o direito à educação não era compreendido como um direito social a ser ofertado a todas as camadas da população – inclusive às pessoas com deficiência.

As pessoas com necessidades especiais no decorrer da história passaram pelas mãos dos Espartanos que matavam as crianças ao nascer; os que decidiam sobre a vida e a morte eram os mais velhos. Passaram também pela Inquisição que os queimavam “em nome de Deus” nas fogueiras, juntamente com outros que se diferenciavam do restante da comunidade e os sanatórios e instituições médicas que os usavam como cobaias em estudos de “doentes mentais” (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 37).

A partir do exposto acima e, em consonância com Godoy (2002), o atendimento às pessoas com deficiência teve início em instituições assistencialistas que, por caridade e piedade, lhes forneciam abrigo; passou pela fase médica, na qual tais indivíduos eram tratados como doentes; posteriormente, foi incluído como de interesse da área educacional.

As primeiras iniciativas educacionais em prol das pessoas com deficiência foram tomadas por Jean-Marc Itard, Philippe Pinel e Valentin Haüy (TANNÚS-VALADÃO, 2011), educadores e cientistas renomados, no final do século XVIII e início do XIX.

As classes especiais nas escolas regulares, no século XIX, proliferaram como alternativa às instituições residenciais depois das duas grandes guerras mundiais. A segregação ainda era baseada na crença de que os estudantes em situação de deficiência seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se fossem ensinados em ambientes separados.

[...] Com a revolução industrial, os E.U.A. e a Europa substituíram as provisões para pessoas com deficiências dessas redes de caridade para as autoridades governamentais. O deslocamento social, a rápida urbanização e o aumento da mobilidade geográfica do início da era industrial diminuíram a capacidade dos sistemas de apoio das redes de benevolência das comunidades. O surgimento do movimento asilar em meados do século XIX, na Europa Ocidental e América do Norte, atingiu o desenvolvimento cultural e institucional, acompanhando as

tendências da demografia e política econômica (TANNÚS-VALADÃO, 2011, p. 22-23).

Ao longo da história da educação especial, percebemos tentativas de responder às diferenças que, muitas vezes foram oferecidas como complemento à educação geral e, outras muitas, totalmente segregada.

A convivência com sistemas segregados ou paralelos deve ser questionada, principalmente, sob o ponto de vista dos direitos humanos, pois “cada vez mais há a defesa de que a reorganização de escolas comuns dentro da comunidade (através de melhorias da escola) é a forma mais eficaz de garantir que todas as crianças possam aprender efetivamente [...]” (SEBBA; SACHDEV, 1997 apud AINSCOW, 2009, p. 13).

Nesse sentido, alguns países da Europa e nos Estados Unidos da América, trilharam caminho em movimento ao que se conceitua como “escola compreensiva” ou escola regular de ensino comum para todos.

O movimento escolar compreensivo na Inglaterra, assim como a tradição Folkeskole na Dinamarca, a tradição da escola comum nos Estados Unidos e o sistema educacional obrigatório unificado em Portugal, têm como premissa o desejo de criar um tipo único de escola para todos capaz de servir uma comunidade socialmente diversificada (AINSCOW, 2009, p. 17).

O movimento escolar compreensivo citado acima se insere no contexto das intenções de melhorar a educação para todos graças à compreensão de que todos têm o direito de aprender, efetivamente, quando inseridos em suas comunidades, independente das diferenças e de toda diversidade nela existente.

O movimento Educação para Todos (EPT), citado anteriormente, oportunizou “repensar as escolas como um entre vários outros meios de desenvolver educação nas comunidades” (AINSCOW, 2009, p. 18), chamando a atenção para um sistema educacional inclusivo para todos.

A partir do exposto, mesmo que de modo breve, podemos refletir sobre a necessidade de repensar a forma como lidamos com as questões educacionais e o acesso que todos devem ter ao processo de escolarização, sem nenhuma distinção. Por isso, caminharemos refletindo sobre a questão em nosso país.

1.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E SEUS SERVIÇOS

Historicamente, o atendimento à diferença sempre aconteceu à margem. À margem da participação coletiva e social, sendo prestado por instituições assistenciais e/ou de saúde que, por piedade e caridade, forneciam abrigo aos excluídos como já sabemos.

A inserção no contexto educacional dos indivíduos considerados com necessidades especiais tem início, timidamente na década de 50, a partir do movimento de alguns educadores influenciados pelas experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos. Aqui gostaria de fazer um destaque para a expressão “necessidades educacionais especiais” por considerar o conceito muito amplo para definir as características de um indivíduo, pois refere-se ao aluno que “apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade” (COLL, PALACIOS e MARCHESI, 1995, p. 11).

Para Rosalen (2019, p. 47), “em algum momento da vida escolar, qualquer aluno pode apresentar dificuldades para a aprendizagem de determinadas temáticas, assuntos e/ou conteúdos, bem como pode ser bem-sucedido”, o que não justificaria a expressão para caracterizar a presença da deficiência.

A história da educação especial do Brasil não é diferente do que aconteceu no mundo quando verificamos que as pessoas com deficiência estiveram em contexto educacional complementar à educação geral ou totalmente segregado.

Uma análise da história da educação especial em muitos países sugere certos padrões (REYNOLDS; AINSCOW, 1994). No início, frequentemente assumia a forma de escolas especiais separadas das escolas regulares, estabelecidas por organizações religiosas ou filantrópicas. Esse tipo de serviço foi adotado e ampliado como parte das medidas educacionais nacionais, muitas vezes levando a um sistema escolar separado e paralelo para esses alunos, considerados como necessitados de atenção especial (AINSCOW, 2009, p. 12).

Na opinião de Mazzotta (2001) a política educacional brasileira só ocorre efetivamente no início da década de sessenta, incluindo alunos “deficientes, excepcionais e/ou da educação especial⁴” ao seu sistema de ensino, quando as iniciativas oficiais – que ocorreram no período de 1957 a 1993 – foram de âmbito nacional.

⁴ As expressões citadas não são consideradas adequadas na atualidade por parecerem preconceituosas e excludentes, mas eram utilizadas na época em questão.

Algumas iniciativas podem demonstrar a afirmação acima; dentre as quais destacamos a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) que promoveu, através do Decreto Federal nº 42.728/5, as medidas necessárias que garantissem acesso e assistência aos surdos em todo território nacional. Outro documento legal, Decreto nº 48.961/60, promoveu “a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (MAZZOTTA, 2001, p. 52), instituindo a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

No período citado acima, percebemos a expansão de escolas especiais, centros especiais e especializados regularizados compondo o cenário de segregação historicamente conhecido. Inicialmente, as escolas especiais foram organizadas por pais que tomaram a iniciativa, junto aos profissionais da área, em busca dos direitos das pessoas com deficiência.

É nesse período, mais especificamente em 1954, que assistimos à criação da Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE) do Rio de Janeiro. A APAE de São Paulo foi fundada em 4 de abril de 1961, fruto da iniciativa de um pequeno grupo de pais de pessoas com deficiência intelectual (ROSALEN, 2019, p. 41).

Em 1964, durante a Ditadura Militar, assistimos à privatização do ensino para as pessoas com deficiência que foram escolarizadas e institucionalizadas numa mentalidade empresarial. Em meados de 1969 havia, cerca de 800 estabelecimentos que atendiam pessoas com deficiência intelectual, numa rede de serviços basicamente composta por “classes especiais nas escolas regulares (74%), a maioria delas em escolas estaduais (71%). As instituições especializadas compunham cerca de um quarto dos serviços e eram predominantemente (80%) de natureza privada” (MENDES, 2010, p. 100). Ou seja, os alunos com deficiência eram matriculados nas instituições privadas como APAE e Pestalozzi de modo a substituir o ensino regular. Seguindo o mesmo raciocínio, quando os alunos com deficiência frequentavam as escolas públicas estaduais, permanecendo em espaços segregados, mantidos distantes das classes comuns de modo que sequer tivessem contato com os demais alunos. Dessa forma, grosso modo, podemos afirmar que era ínfima a presença de alunos PAEE nos espaços comuns de convívio social, por isso o percentual de matrículas dessa população aparece vinculado ao privado.

Somente com o fim do governo militar e início da redemocratização do país (período compreendido entre 1974 e 1985) que o panorama educacional brasileiro começa a ser redesenhado.

Após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, percebemos uma nova compreensão de educação com Direito Social, se tornando uma política de caráter universal.

Em nosso país, a compreensão de educação como direito está prescrita na Constituição Federal de 1988. O Artigo 205 compreende que a educação é direito de todos, indistintamente, e, é dever do Estado e da família; preconiza que deverá ser incentivada e promovida com a colaboração de toda sociedade a fim de garantir o pleno desenvolvimento das pessoas, bem como o seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (ROSALEN, 2019, p. 34).

No Artigo 206, ao dispor sobre as bases do ensino, adota como princípio “I. a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2002, p. 123), e, garante no Artigo 208, “III. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2002, p. 124).

Caminhando pelos documentos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, prevê o princípio de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, bem como aponta o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Artigo 58. Entende-se por educação especial, para os fins desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996, p. 33).

Todavia, vale ressaltar que a Educação Especial pode ser organizada de diferentes formas para atender a toda diversidade humana. Destacamos algumas possibilidades que existem na atualidade, onde há a co-existência de diferentes modos de atuar no contexto educacional. Como consta na Resolução CNE/CBE nº 2 (2001):

Art. 3º Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Como vimos anteriormente, o atendimento aos alunos com deficiência sempre esteve ligado às instituições e, nelas, não havia outra forma de trabalho que não fossem as escolas especiais e as salas de educação especial exclusiva.

Uma escola especial pode funcionar de modo a contribuir para a integração, se conseguir atender aqueles que estão confinados em instituições residenciais ou mantidos em casa e, ao mesmo tempo, encaminhar para classes especiais da rede regular de ensino aqueles que têm possibilidade de ser escolarizados por meio desse recurso (OMOTE; CABRAL, 2021, p. 73).

Uma sala de educação especial exclusiva, como o próprio nome sugere, foi um ambiente em que todos os indivíduos que lá frequentam apresentam alguma forma de deficiência. A sala de educação especial exclusiva substitui a matrícula no ensino regular.

A classe especial, por sua vez, pode funcionar de modo integrador, se conseguir atender aqueles que, embora tenham possibilidade de ser escolarizados, estão fora da escola em função da sua deficiência e, ao mesmo tempo, encaminhar para classes comuns os alunos que têm possibilidade de continuarem a sua escolarização por meio desse recurso, ainda que seja em apenas algumas atividades. A presença de classe especial precisa significar, acima de tudo, a possibilidade de trazer para a escola crianças que, em função da sua deficiência, estão fora da escola (OMOTE; CABRAL, 2021, p. 74).

Todavia, uma forma de tentar minimizar a exclusão e segregação total dos alunos PAEE do ambiente educacional comum para todos os outros alunos classificados como sem deficiência, é a criação da classe especial dentro da rede de ensino comum que pretende

[...] antes de mais nada, propiciar a oportunidade de frequentar a escola às crianças que, em função de suas características e necessidades especiais, não tinham condições de serem atendidas na escola. Uma importante função da classe especial é, portanto, a de trazer para a escola aquelas crianças que, sem esse recurso, estariam do lado de fora da escola. Mais do que um expediente para tentar resolver administrativamente o problema pedagógico de fracasso escolar, a classe especial precisa funcionar como um recurso para trazer as crianças com necessidades educacionais especiais não atendidas pela escola. É, antes de mais nada, mais um recurso para que o maior número de crianças possa exercer o direito à educação (OMOTE; CABRAL, 2021, p. 116).

Mas, com o intuito de quebrar o ciclo de exclusão vivido em nossa sociedade, consideramos que a Educação Especial pode e deve atuar de modo a contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária e, nesse sentido, vale ressaltar que todo serviço especializado tem uma dupla significação.

De um lado, destina-se a atender as necessidades especiais de deficientes, necessidades estas que não podem ser atendidas por serviços destinados a pessoas comuns, dada a especificidade das condições de pessoas deficientes. De outro lado, comporta toda uma significação psicossocial que pode contribuir para a estigmatização ou invalidação social da pessoa deficiente. Entretanto, em vez de se permitir que isto ocorra, como um subproduto mais ou menos inevitável da especialização do serviço, deve-se buscar um modo de funcionamento desse serviço especializado e um modo de sua inserção na sociedade que contribuam para aproximar

a carreira moral do deficiente e de seus familiares à de pessoas convencionais (OMOTE; CABRAL, 2021, p. 102).

Outra possibilidade de atuação da educação especial é a oferta de atendimento ao aluno que se encontra em situação que o impossibilita de frequentar o ambiente educacional em decorrência de fragilidade de saúde através do Atendimento Domiciliar e do Atendimento Hospitalar.

Atendimento pedagógico domiciliar é o atendimento educacional que ocorre em ambiente domiciliar, decorrente de problema de saúde que impossibilite o educando de frequentar a escola ou esteja ele em casas de passagem, casas de apoio, casas-lar e/ou outras estruturas de apoio da sociedade (BRASIL, 2002a, p. 13).

No atendimento domiciliar, o professor da Educação Especial se desloca até a residência do aluno a fim de ofertar acesso aos conteúdos escolares através de recursos diferenciados que respeitem as habilidades e limitações do indivíduo adoentado.

Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, “seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental” (BRASIL, 2002a, p. 13).

Art. 13 Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular (BRASIL, 2001).

Conforme Rosalen (2019) seja, no ambiente hospitalar ou domiciliar, o professor da Educação Especial deve elaborar seu plano de trabalho tendo por base a organização curricular do contexto educacional onde se vincula o aluno afastado.

Cumpra às classes hospitalares e ao atendimento pedagógico domiciliar elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar a escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada

integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral (BRASIL, 2002a, p. 13).

Com o intuito de promover a inclusão, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010), documento normatizador, prevê que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular, inclusive na educação superior.

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2010, p. 17).

Consideramos importante destacar que o Ministério da Educação – sob o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (em seu primeiro e segundo mandatos de 2003 a 2010) e posteriormente sua sucessora Dilma Rousseff (2011 a 2016) – implantou um conjunto de Programas e Ações para uma “política de educação inclusiva”, como afirma Kassar (2012), através de um conjunto de ações. Destacamos: o Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (2011); Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2011); Escola Acessível (2013); Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2006); e, Programa Incluir (2008), para acesso às instituições federais de ensino superior aos alunos com deficiências.

Como dito anteriormente, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem, como as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como parte integrante do processo educacional.

Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (COSTA, 2012, p. 117).

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), regulamentam o AEE como complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação e aprendizagem.

2.1 Consideram-se recursos de acessibilidade na educação àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009).

O Atendimento Educacional Especializado pode ser realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, que foi instituído por meio da Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007. As Salas de Recursos podem ser de dois tipos:

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, *scanner*, impressora *laser*, teclado e colméia, *mouse* e acionador de pressão, *laptop*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico.

As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora *Braille*, máquina de datilografia *Braille*, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis (ROPOLI, 2010, p. 31-32).

Consideramos importante esclarecer que o trabalho realizado na sala de recursos é de natureza pedagógica, deve se utilizar de variados recursos didáticos, pedagógicos e equipamentos e conduzido por professor especializado.

São conteúdos do AEE: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e LIBRAS tátil; Alfabeto digital; Tadoma; Língua Portuguesa na modalidade escrita; Sistema Braille; Orientação e mobilidade; Informática acessível; Sorobã (ábaco); Estimulação visual; Comunicação alternativa e aumentativa – CAA; Desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva.

São recursos do AEE: Materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, em LIBRAS, em Braille, em caráter ampliado, com contraste visual, imagéticos, digitais, entre outros); Tecnologias de informação e de comunicação (TICS) acessíveis (mouses e acionadores, teclados com colmeias, sintetizadores de voz, linha Braille, entre outros); e Recursos ópticos; pranchas de CAA, engrossadores de lápis, ponteira de cabeça, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas, entre outros (ROPOLI, 2010, p. 27-28).

Várias são as críticas à sala de recursos por considerar que o Ministério da Educação a adotou como modelo único para atender a toda diversidade de alunos PAEE. Mendes (2009) considera que a opção política da Secretaria de Educação Especial (SEESP) de priorizar a chamada “classe de recurso multifuncional” como uma espécie de “serviço tamanho único”, quando ela deveria ser apenas mais um dos vários serviços de sistema do contínuo dos serviços. Milanesi (2012, p. 24), considera que a escolha “representa uma simplificação dos serviços de apoio, o que não encontra sustentação na literatura da área de Educação, em termos de efetividade, para atender às necessidades tão diversificadas deste alunado”.

Para atender à diversidade de alunos PAEE faz-se fundamental que o professor da educação especial tenha uma base formativa bastante complexa com diversos e aprofundados conhecimentos que lhe permitam “dar conta” das funções estabelecidas na Nota Técnica SEESP/GAV nº 11/2010, conforme Rosalen (2017).

É preciso que as iniciativas de formação de professores acatem a pedagogia da diferença, desenvolvendo um olhar sobre os processos educacionais que acredite no princípio de que toda criança é educável e, nesse sentido, de que a deficiência, como uma característica individual a ser combatida, é mais uma invenção social, que justifica a seletividade e o preconceito; na possibilidade de uma escola que trabalhe de forma coletiva; na diferença como lógica, em que cada aluno é diferente um do outro, cada caso é um caso; no direito de todos à educação que melhor convier a cada um, em cada tempo e espaço, superando visões simplistas de igualdade (ROSALEN, 2017, p. 11-12).

Em nossa compreensão, parece humanamente impossível dar conta de tudo sozinho, além disso, cremos que o professor da Educação Especial possa ampliar sua atuação trabalhando em parceria com o professor do ensino comum. Uma das possibilidades de parceria, de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), é conhecida como Co-ensino ou Ensino Colaborativo⁵.

Além dos modelos de serviços de apoio citados, há também o coensino, ou ensino colaborativo, que envolve um trabalho de parceria entre o professor de Educação Especial e o professor de ensino comum, e que a literatura vem apontando como um dos mais promissores suportes à inclusão escolar (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 26).

De acordo com Mendes; Vilaronga; Zerbato (2014, p. 66), os termos citados advêm dos termos em inglês *co-teaching* e *collaborative* e exprimem uma perspectiva sobre a relação

⁵ Os termos Co-ensino ou Ensino Colaborativo são considerados sinônimos na literatura revisada.

entre diferentes profissionais que pretendem trabalhar em situação de paridade, sem hierarquia e voluntariamente.

A literatura científica de países mais experientes em práticas de inclusão escolar tem apontado o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional de educadores (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 45).

Neste modelo de atuação, os professores do ensino comum atuam em parceria com o professor da Educação Especial desde o planejamento, definição de estratégias pedagógicas e elaboração das avaliações que pretendem favorecer o acesso ao currículo e aprendizado de todos os alunos. Esse modelo de ensino parte do pressuposto que o ambiente educacional deve ser modificado e o ensino na classe comum, qualificado.

Todavia, somente o empenho do professor da sala comum e o apoio do professor da Educação Especial, não são garantias de que a inclusão dos alunos PAEE seja efetiva. Todos os profissionais que atuam no contexto educativo, destacando-se a gestão, são fundamentais para evitar o fracasso dos alunos PAEE, como apontam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014):

Walther-Tomas, Korinek & McLaughlin apontam que entre as condições necessárias para o desenvolvimento de relações colaborativas nas escolas de ensino comum está a construção do suporte administrativo. Dentro do universo escolar, o papel dos diretores e coordenadores como articuladores para o desenvolvimento de uma comunidade colaborativa na escola é muito importante, pois são eles que proverão os recursos para a formação continuada dos profissionais e recursos componentes necessários ao coensino, como o tamanho da sala de aula, o horário dos especialistas, o número de professores da Educação Especial necessário para atendimento em sala, a adequação do tempo de trabalho para realização do planejamento comum (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 33).

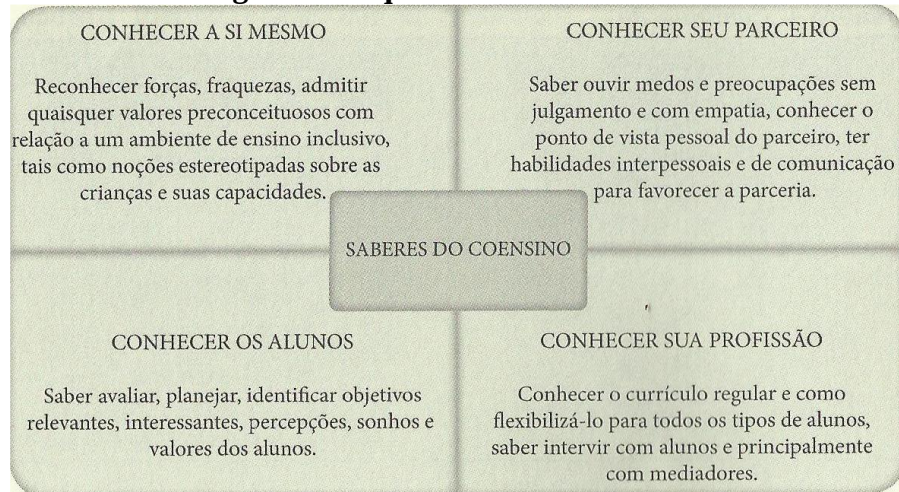
O ensino onde há colaboração exige que a equipe gestora esteja disposta a ouvir e esteja aberta para atuar na superação de obstáculos e dificuldades, como afirma Jesus (2012).

Outros atores devem participar dos processos de inclusão e da ação educativa. Nesse sentido, Ainscow (1997) indica o trabalho colaborativo ou em parceria como uma estratégia de reflexão e ação em que os membros da escola passem a ser uma equipe, apoiando-se mutuamente, ajudando na experimentação de ações que venham favorecer a atuação na educação inclusiva (JESUS, 2012, p. 170).

Todavia, isso não é tarefa nada fácil ou simples e, por isso, a literatura correspondente ao Ensino Colaborativo traz algumas indicações e pré-requisitos para que ele aconteça. Keefe, Moore & Duff (2004 apud MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.

59), propõem quatro tipos de saberes necessários para que os professores tenham sucesso na criação e na manutenção de relações de coensino. “São eles: (a) conhecer a si mesmo; (b) conhecer seu parceiro; (c) conhecer seus alunos; e (d) conhecer seu ofício”.

Imagem 1. Os quatro saberes do coensino



Fonte: MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 60.

A partir desses conhecimentos acredita-se que seja possível superar dificuldades no cotidiano da escolarização de alunos PAEE. O que se pretende com o Ensino Colaborativo é chegar num arranjo em que seja possível atuar colaborativamente, pois,

[...] nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem. (LIMA, 2002, p. 07 apud FORTE; FLORES, 2012, p. 903).

Após a reflexão sobre as diferentes possibilidades de atuação da Educação Especial, sentimos a necessidade de esclarecer quem são os indivíduos que podem e/ou devem se beneficiar dos serviços citados, definindo quem é o aluno Público-alvo da Educação especial (PAEE).

1.3 PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE)

Definir de quem estamos falando nos parece importante para que o leitor possa se familiarizar com os conceitos de deficiência, transtorno e superdotação. No Brasil, em consonância com as discussões mundiais e nacionais, em 07/01/2008, foi entregue ao Ministro da Educação, o Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº

555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, chamado Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ressaltamos o referido documento como importante para melhor definição de quem é o aluno público-alvo da educação especial.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. [...] A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2010, p. 20-21).

Apesar da definição de público-alvo ser importante, consideramos fundamental relevar que tais definições devem ser contextualizadas com o intuito pedagógico para esclarecimento e compreensão do leitor; devemos cuidar para que a categorização ou enquadramento de pessoas não minimize todo potencial de desenvolvimento humano.

Abordar o desenvolvimento humano da pessoa com deficiência, por meio da compreensão dos percursos históricos da Educação Especial e concepções de deficiência nos parece interessante, dentre outros motivos, porque permite minimizar senão erradicar práticas de discriminação que refletem relações de poder e subalternidade. Defendemos tal ideia porque acreditamos que o combate à discriminação de pessoas com deficiência no espaço educacional deve acontecer através de ações pedagógicas participativas “que privilegiem as vozes daqueles que as experienciam: os próprios estudantes e suas famílias” (FERREIRA, 2009, p. 50).

A identificação revela e/ou reforça a identidade da pessoa com deficiência, colaborando com a luta por condições de desenvolvimento acadêmico, acessibilidade e cumprimento de seus direitos como pessoa com deficiência no reconhecimento coletivo. A não identificação ou a negação da condição social da deficiência favorece a recusa da sociedade e comunidade acadêmica em reconhecer as diferenças, em destinar recursos financeiros, promover condições de acessibilidade, romper com atitudes desfavoráveis à inclusão e com o preconceito em relação à condição de deficiência (SHIMITE, 2023, p. 194).

Dessa forma, em nossa compreensão, se não houver clareza na definição de quem estamos falando, o discurso parece vazio.

Quando não há a compreensão do direito ao desenvolvimento humano de pessoas com deficiência, as ações legislativas acabam por serem tomadas com intenções diversas, entre elas, por imposição judicial, e perdem o sentido de atendimento às necessidades das pessoas, haja vista a jurisprudência na área dos direitos das pessoas com deficiência. A perda de sentido sobre a inclusão de pessoas com deficiência descaracteriza o processo de constituição da identidade da pessoa e cria, promove e mantém as barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais, assim como caracteriza a necessidade de imposição de lei para a garantia da acessibilidade e manutenção do seu direito de ir e vir (SHIMITE, 2023, p. 31).

São consideradas pessoas com deficiência aquelas que se enquadrem no Art. 2º da Lei nº 13.146/2015 e nas categorias discriminadas no Art. 4º do Decreto nº 3.298/1999, com as alterações introduzidas pelo Decreto nº 5.296/2004, no § 1º do Art. 1º da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Transtorno do Espectro Autista), e na Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021, observados os dispositivos da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (as referidas peças legais serão melhor explicadas abaixo). Todavia,

A deficiência não deve ser considerada uma concepção puramente médica, ficando associada exclusivamente à doença. Compreende-se deficiência como parte da área de desenvolvimento social e de direitos humanos, conferindo-lhe uma dimensão mais personalizada e social. Esta concepção traduz a noção de que a pessoa, antes de sua deficiência, é o principal foco a ser observado e valorizado, assim como sua real capacidade de ser o agente ativo de suas escolhas, decisões e determinações sobre sua própria vida (BRASIL, 2014, p. 09).

Vale relevar que atualmente há muitos estudos, reflexões e discussões sob a temática do Capacitismo no dia a dia com o intuito de compreender como o preconceito interfere negativamente na vida das pessoas com deficiência, negando direitos de participação na sociedade, impondo barreiras e comportamentos que impedem ou prejudicam a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais. Para Melo (2016)

O capacitismo pode até ser uma categoria insuficiente na língua portuguesa, mas é justamente a capacidade de ser e fazer que é reiteradamente negada às pessoas com deficiência em diversas esferas da vida social. Por isso, para efeitos práticos, proponho a sua adoção nos movimentos sociais, nas produções acadêmicas e em documentos oficiais e políticas públicas (MELO, 2016, p. 3.274).

Feito um breve esclarecimento, esclarecemos que nos propusemos a possibilitar que o leitor tenha contato com as definições e, por isso, trazemos o Decreto nº 5296, de 02/12/2004, que em seu Parágrafo 1º, divide as deficiências nas seguintes categorias:

- **deficiência física:** alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
- **deficiência auditiva:** perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;
- **deficiência visual:** cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;
- **deficiência intelectual:** funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho;
- **deficiência múltipla:** associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 2004 apud BRASIL, 2014, p. 09).

Em 2023, através da Lei 14.768, de 22/12/2023 (BRASIL, 2023), as pessoas com surdez total em um dos ouvidos – deficiência auditiva unilateral – passou a ser considerada pessoa com deficiência.

Art. 1º Considera-se deficiência auditiva a limitação de longo prazo da audição, unilateral total ou bilateral parcial ou total, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, obstrui a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º Para o cumprimento do disposto no caput deste artigo, adotar-se-á, como valor referencial da limitação auditiva, a média aritmética de 41 dB (quarenta e um decibéis) ou mais aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz (quinhentos hertz), 1.000 Hz (mil hertz), 2.000 Hz (dois mil hertz) e 3.000 Hz (três mil hertz) (BRASIL, 2023).

Pessoas que vivem a condição de surdocegueira, são considerados numa categoria diferenciada porque essa condição extrapola as dificuldades da surdez ou cegueira quando se somam numa situação única com grande impacto na vida da pessoa.

Para McInnes (1999), a premissa básica é que a surdocegueira é uma deficiência única que requer uma abordagem específica para favorecer a pessoa com surdocegueira e um sistema para dar este suporte. O referido autor subdivide as pessoas com surdocegueira em quatro categorias:

- Indivíduos que eram cegos e se tornaram surdos;
- Indivíduos que eram surdos e se tornaram cegos;
- Indivíduos que se tornaram surdocegos;
- Indivíduos que nasceram ou adquiriram surdocegueira precocemente, ou seja, não tiveram a oportunidade de desenvolver linguagem, habilidades comunicativas ou cognitivas nem base conceitual sobre a qual possam construir uma compreensão de mundo (BOSCO, 2010, p. 08).

Outra categoria que acomete os alunos público-alvo da educação especial é a de Transtornos Globais do Desenvolvimento.

O Transtorno Global do Desenvolvimento não diz respeito apenas ao autismo. Sob essa classificação se descrevem diferentes transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas qualitativamente. São eles:

- Autismo;
- Síndrome de Rett;
- Transtorno ou Síndrome de Asperger;
- Transtorno Desintegrativo da Infância;
- Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (BELISÁRIO FILHO, 2010, p. 13).

Em 2013, o guia de classificação diagnóstica conhecido com Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), alterou a nomenclatura de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) para Transtorno do Espectro Autista (TEA), após muitos estudos e discussões. Ficou assim descrita a referida condição:

Transtorno do Espectro Autista é um termo que engloba um grupo de afecções do neurodesenvolvimento, cujas características envolvem alterações qualitativas e quantitativas da comunicação, seja linguagem verbal e/ou não verbal, da interação social e do comportamento caracteristicamente estereotipados, repetitivos e com gama restrita de interesses (SÃO PAULO, 2013, p. 09).

As pessoas com TEA foram reconhecidas como indivíduos com deficiência – por consequência, recebendo os mesmos direitos – na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei 12.767 de 27/12/2012, conhecida como Lei Berenice Piana em decorrência da atuação da mãe de uma pessoa com TEA.

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012).

Atualmente, percebemos o aparecimento do termo “neurodiverso” como forma de caracterizar um grupo onde se insere a pessoa com TEA. O termo neurodiverso foi registrado pela primeira vez em 1998 pela socióloga Judy Singer. A variedade de composições neurológicas humanas pode ser descrita como neurodiversidade. Respeitamos comunidades que optaram por se identificar como tal, mas, como seres humanos somos neurodiversos pela própria condição de humanidade e, nesse sentido, particularmente optamos por não utilizar tal nomenclatura.

Uma última categoria que envolve alunos público-alvo da educação especial, é a das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD):

Os alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes; também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2010, p. 19).

A área das AH/SD necessita de mais estudos no cenário brasileiro, pois “apesar das indicações contidas nos documentos legais, a maioria desses estudantes ainda permanece na invisibilidade no contexto educacional” (MOREIRA, RECH, NEGRINI, 2023, p. 183). Sabemos que os alunos com AH/SD, por muito tempo passaram despercebidos pela escola ou foram considerados indisciplinados, negligentes... e, nesse sentido, se insere a preocupação em definir um plano de atendimento educacional articulado com redes de colaboração, informação e conhecimento, em diversas áreas que possam suplementar a proposta curricular onde se inserem esses alunos.

Reiteramos que a categorização dos alunos público-alvo da educação especial tem intuito pedagógico para que o leitor possa refletir sobre necessidades e possibilidades de atuação. Consideramos importante informar que a Lei Brasileira da Inclusão (LBI), conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, inovou ao discutir o conceito de deficiência ampliando a compreensão ao relacioná-lo com limitações impostas pelo ambiente, deixando de ser um atributo da pessoa, uma condição pura e simplesmente biológica. A Lei define as formas de avaliação numa tentativa de ampliar a visão da sociedade de modo geral, considerando que

[...] a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I. os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II. os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III. a limitação no desempenho de atividades; e IV. a restrição de participação (BRASIL, 2015, p. 19).

Mas, somente a existência de leis não garante o tratamento respeitoso e igualitário, pois recentemente, vivemos um momento histórico de grandes preocupações.

Cabe ressaltar que, no ano de 2020, o percurso legislativo sobre a Educação Especial no Brasil sofreu um anacronismo nas discussões em relação à luta por direitos das pessoas com deficiência. Ao ser publicado o Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020), que tratou sobre a instituição de uma nova política nacional de Educação Especial, foi explicitado e descrito o retrocesso à área da Educação Especial, pelo fomento da matrícula de estudantes com deficiência em instituições segregadoras. Já para a Educação Superior, foi anacrônico, pois no texto da política não há menção à possibilidade de acesso de pessoas com deficiência a essa modalidade de ensino (SHIMITE, 2023, p. 58).

Consideramos de extrema necessidade a reflexão sobre a condição humana que nos leva a compreender

[...] que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas condições e/ou características (ROSALEN, 2019, p. 50).

Embasados nessa compreensão é que discutiremos o conceito de educação inclusiva como pressuposto e referencial teórico para balizar nossos estudos.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUNS PRESSUPOSTOS

Com relação às grandes aspirações dos homens de boa vontade, já estamos demasiadamente atrasados. Busquemos não aumentar esse atraso com nossa incredulidade, com nossa indolência, com nosso ceticismo. Não temos muito tempo a perder (BOBBIO, 1992, p. 64).

Compreendemos o direito à educação no contexto da ideia de equiparação de oportunidades àqueles que, historicamente, foram marginalizados e segregados pela sociedade. Compreendemos, ainda, que educar é assumir a compreensão do mundo, de si mesmo e da interrelação entre os dois.

Pode ser uma compreensão real, que capte os mecanismos que, efetivamente, são produzidos e reproduzidos pelos homens no seu processo concreto de vida, ou, ao contrário, pode ser uma visão alienada que, ao invés de permitir essa compreensão, ocupa esse lugar na consciência das pessoas com mitos, com ilusões, com concepções que consolidem a incapacidade das pessoas de se compreenderem no mundo e compreenderem o mundo que, mesmo sem consciência, estão produzindo e reproduzindo, cotidianamente, nas suas vidas (NADER, 2007, p. 80-81).

Nesse sentido, estamos falando – e porque não – em cidadania. Cidadania como atributo inalienável de todo e qualquer ser humano que abrange busca e cobrança aos responsáveis “(Estado e seus ocupantes temporários, Governo) – da implementação de ações na esfera pública que tenham como decorrência a democratização da sociedade, ou seja a efetivação irrestrita dos Direitos Humanos” (NADER, 2007, p. 423).

A ideia de cidadania pode ser traduzida mediante a garantia, para todos, de uma inserção digna nas relações sociais da produção de caráter mais restrito, associada à capacidade de participação crítica nas diversas práticas sociais. É importante insistir na ideia de cidadania como algo com necessidade intrínseca de plenitude: não existe cidadania parcial. Enquanto houver cidadãos e não-cidadãos, a cidadania, como instituto, não estará em vigor (NADER, 2007, p.425-46, *grifos do autor*).

A partir do exposto devemos considerar que, no cotidiano, cabe ao Estado adotar medidas que coloquem em prática um conjunto de ações que promovam os direitos fundamentais, dentre os quais está a educação. Para garantia dos referidos direitos cabe ao Estado a organização de “sistemas públicos regidos pelo princípio da universalidade, que os tornem acessíveis a todos os cidadãos e cidadãs, e dotados de qualidade (...), dispor os recursos necessários para o bom funcionamento desses sistemas” (MAUÉS; WEYL, 2007, p. 113).

Nossa Constituição explicita em seu preâmbulo a importância da igualdade, não somente a igualdade perante a lei, mas para o uso da palavra, da participação política, nas condições socioeconômicas básicas e para garantir a vida com dignidade. Para Benevides (2007, p. 340) “essa igualdade não configura um pressuposto, mas uma meta a ser alcançada, não só por meio de leis, mas pela correta implementação de políticas públicas, de programas de ação do Estado”.

A educação assume papel fundamental na construção de uma sociedade baseada no respeito à dignidade da pessoa humana e na justiça social. Acreditamos na formação de uma cultura de respeito à dignidade humana que ocorre através da promoção e vivência dos valores da liberdade, da igualdade, da justiça, da solidariedade, da tolerância, da paz e da cooperação. “Ser a favor de uma educação que significa a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, significa querer uma mudança cultural, que se dará através de um processo educativo” (BENEVIDES, 2007, p. 346).

Dessa forma, acreditamos que os processos educativos se inserem no espectro da interação humana e se desdobram em aprendizagens e vivências diversas. Deve se constituir como dinâmicas de socialização da cultura, abranger as mais diversas formas e todos os seres humanos, além de transmitir-lhes as experiências culturais vividas no bojo das relações humanas com a natureza e entre os membros da espécie, possibilitando a produção e reprodução da existência humana.

Concordamos com Carbonari (2007, p. 182) que “processos educativos desse tipo compreendem que a inteligência, o conhecimento e o saber não são dádivas ou acasos da sorte; e que além de competências, a educação há que promover a construção de atitudes e posturas de vida – tem exigência ética”.

Acreditamos na educação que integra na formação de todos os seus alunos, de forma indistinta, a qualificação e a promoção da cidadania, além da compreensão do conhecimento “em sua totalidade (ciência, arte, cultura, tecnologia) como patrimônio histórico vivo da espécie, estimulando, desse modo, a continuidade de seu engajamento no processo de escolarização” (NADER, 2007, p. 426).

Acreditamos, ainda, na educação como um direito em si mesmo e como meio indispensável para acesso a outros direitos, como direito inalienável de todos os seres humanos e que, portanto, deve ser ofertada a toda e qualquer pessoa. É “um direito social proeminente, como um pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis” (MACHADO e OLIVEIRA, 2001, p. 56 apud DIAS, 2007, p. 443).

De acordo com o Relatório Nacional sobre Direito Humano à Educação, conceber a educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer “ser mais”, diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo. Para tanto, utiliza-se de seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade. Ao exercitar estas capacidades, o ser humano faz história, transforma o mundo, estando presente nele de uma maneira permanente e ativa. E a educação é um elemento fundamental para a realização dessa vocação humana, entendida como a educação em suas diferentes acepções, no âmbito formal do sistema escolar e no âmbito não formal (SACAVINO, 2007, p. 458).

Construir uma sociedade em que todos sejam considerados iguais e os direitos fundamentais sejam consolidados para todos os cidadãos é a meta a ser atingida. Existem posições que defendem que a ênfase na igualdade leva à negação das diferenças e à subordinação e a inferiorização de grupos que não respondem aos padrões. Todavia, em consonância com Candau (2010, p. 207), acreditamos que o problema não seja afirmar “um pólo e negar o outro, mas sim termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir a diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade”.

No centro desse processo está a questão da articulação entre igualdade e diferença, isto é, da passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença. Não se trata de, para afirmar a igualdade, negar a diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade. A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença (CANDAU, 2010, p. 208-209).

Munidos de tal compreensão é que seguiremos em defesa da escola considerada inclusiva a partir da perspectiva dos Direitos Humanos, a inserção de recursos de Tecnologia Assistiva e sob a ótica do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), como se segue.

2.1 DIREITOS HUMANOS: UM CAMINHO A SER TRILHADO!

Ouso acreditar que as pessoas, em todas as partes, possam ter três refeições ao dia para seus corpos; educação e cultura para as suas mentes; e dignidade, igualdade e liberdade para os seus espíritos (KING, 2006, p. 92).

O ser humano exige diferenciação como base de superação da indiferença que produz vítimas. “A indiferença é marca de um tempo que já não tem espaço para o *outro*, de um sem-tempo do *outro*, cheio do *mesmo*. A diferença é marco de uma compreensão plural do

humano e de sua realização. Ser é ser diferente, ser diferente é não ser o *mesmo*” (CARBONARI, 2007, p. 174).

A diferença é uma relação horizontal em que homens e mulheres são biologicamente diferentes, por exemplo, mas “a desigualdade pressupõe uma hierarquia em termos de dignidade ou valor, ou seja, define a condição de inferior e superior [...] a desigualdade só se instala com a crença da superioridade intrínseca de uns sobre os outros e a consequente discriminação” (BENEVIDES, 2007, p. 339).

Diferente das coisas, com as quais se pode ser indiferente, a relação entre sujeitos têm a diferença como marca constitutiva e que se traduz em diversidade e pluralidade, elementos que não adjetivam a relação, mas que se constituem em substantividade mobilizadora e formatadora do ser sujeito, do ser sujeito de direitos (CARBONARI, 2007, p. 177).

Nesse sentido, nossa concepção de educação inclusiva parte dos princípios que constam na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, em que educação é um dos direitos de todo homem.

Educação como direito humano, conforme o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Educação como direito da pessoa, inclusive daquela que tem ou está na condição de deficiência. Direitos humanos dizem respeito aos direitos fundamentais de todas as pessoas. Educação é um dos direitos que todos os seres humanos têm (ROSALEN, 2019, p. 45).

A Declaração de 1948 afirma que os direitos são, ao mesmo tempo, universais e positivos. Para Bobbio,

[...] universal no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens; positiva no sentido de que põe em movimento um processo em cujo final os direitos do homem deverão ser não mais apenas proclamados ou apenas idealmente reconhecidos, porém efetivamente protegidos até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado (BOBBIO, 1992, p. 30).

A vigência de um sistema internacional de direitos humanos garantiu à humanidade a existência de valores transcendentais à vontade, criando tutela contra violações e buscando aquilo que costumamos chamar de bem comum. Para Comparato (1989 apud FERREIRA, 2007, p. 159) “o bem comum hoje, tem um nome: são os direitos humanos, cujo fundamento é, justamente, a igualdade absoluta de todos os homens, em sua comum condição de pessoa”.

Direitos humanos são naturais e universais, pois tratam da pessoa humana em sua universalidade e não a um determinado membro da nação ou de um Estado. “São naturais

porque vinculados à natureza humana e também porque existem antes e acima de qualquer lei, e não precisam estar explicitados para serem evocados” (BENEVIDES, 2007, p. 337).

Direitos humanos são aqueles comuns a todos, a partir da matriz do direito à vida, sem distinção decorrente de origem geográfica, caracteres do fenótipo (cor da pele, traços do rosto e cabelo etc), da etnia, nacionalidade, sexo, faixa etária, presença de incapacidade física ou mental, nível socioeconômico ou classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual, ou de qualquer tipo de julgamento moral. São aqueles que decorrem da dignidade intrínseca de todo ser humano (BENEVIDES, 2007, p. 336-337).

A Declaração proclama os princípios de que se faz pregoeira não como normas jurídicas, mas como “ideal comum a ser alcançado por todos os povos e todas as nações” (BOBBIO, 1992, p. 31). Nesse sentido, apesar de necessário e indispensável o reconhecimento e a afirmação dos direitos no plano político e jurídico, faz-se primordial a existência de um trabalho de formação “(...) que atinja corações e mentes. Um trabalho de educação no sentido mais amplo, que parta da consciência dos valores para o convencimento de que sua transformação em práticas é o único caminho para a construção de uma sociedade justa para todos” (GENEVOIS, 2007, p. 10).

Por isso e com o objetivo de reafirmar a educação em direitos humanos como parte do direito à educação, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) promulgou a Década da Educação em Direitos Humanos, no período de 01 de janeiro até 31 de dezembro de 2004.

Claude (2005) situa as multifacetadas do direito à educação como direito social econômico e cultural: a dimensão social, enquanto contexto comunitário, se propõe a promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana, a promoção da solidariedade e da paz entre os povos e nações; a dimensão econômica, considerando que favorece e potencializa o exercício de busca da autonomia necessário para o processo de conquista da auto-suficiência econômica e para a conquista da justiça social; e a dimensão cultural, a educação em direitos humanos como processo dirigido na perspectiva de uma cultura universal de respeito aos direitos do ser humano e as liberdades fundamentais (ZENAIDE, 2007, p. 16).

Consideramos o acesso a instrução uma das possibilidades de potencialização dos sujeitos para participarem e tomarem decisões na defesa de seus direitos e dignidade. “A educação enquanto bem e direito, assim como a crença na igualdade como conquista e utopia de todos é o que vai dinamizar todo um conjunto de compromissos em relação à educação em e para os direitos humanos (ZENAIDE, 2007, p. 16)”.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 10 de dezembro de 1948, enfatiza que:

Toda pessoa tem direito à educação. A educação gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será generalizada; o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos (UNESCO, 2001, p. 284-285).

A educação, desde a básica até a universidade, principalmente no sistema público, necessita do apoio dos órgãos oficiais, tanto ligado diretamente à educação quanto à cultura, à justiça e à defesa da cidadania.

A escola pública é um *locus* privilegiado pois, por sua própria abertura, tende a promover um espírito mais igualitário, na medida em que os alunos, normalmente separados por barreiras de origem social, aí convivem. Na escola pública, o diferente tende a ser mais visível e a vivência da igualdade, da tolerância e da solidariedade impõe-se com maior vigor. O objetivo maior desta educação na escola é fundamentar o espaço escolar como uma verdadeira esfera pública democrática (BENEVIDES, 2007, p. 347).

A educação inclusiva deve ser constituída de um processo educacional simultâneo para todos e para cada um.

Superando o modelo de escola da modernidade – que parte de um único ponto, desenvolve um só processo didático e chega a um padrão homogêneo de resultados – a educação inclusiva busca a partir de múltiplos contextos (culturais, subjetivos, sociais, ambientais) e promover com as pessoas e os grupos, simultânea e articuladamente, diferentes percursos, de modo a produzir múltiplos e complexos impactos socioeducacionais (FLEURI, 2009, p. 76).

Para Bateson (1986 apud FLEURI, 2009) precisamos compreender:

1) que o processo educativo é constituído por pessoas que interagem; 2) que a interação é acionada pela diferença; 3) esta é produzida pela iniciativa concomitante de múltiplos sujeitos; 4) que a diferença codificada produz novas diferenças; 5) que se dão em cadeias recursivas de informações; 6) e segundo padrões de conjunto que constituem os significados singulares das ações de cada sujeito em relação. [...] Através desse ponto de vista, nos processos educacionais que pretendem incluir a interação com pessoas que apresentam deficiências, verifica-se que sem a copresença dessas pessoas no ambiente educacional não se realiza a possibilidade de cada um aprender com as diferenças de capacidades e de limitações dos outros (FLEURI, 2009, p. 78).

Articular a diversidade de sujeitos, de ações, de linguagens, de produções culturais, de que as diferenças favoreçam a construção de processos singulares é justamente o desafio que se coloca nas práticas de educação inclusiva. Para Fleuri (2009), construir vínculos “de reciprocidade” entre sujeitos seria um bom caminho.

Tais vínculos, como interação afetiva e institucional, estabelecem-se através de simultâneos “canais e linguagem corporais” de percepção – não só visual, mas também auditiva, tátil, palatal, olfativa e mesmo “metassensorial” – que tecem a “trama viva e densa (em geral invisível ao olhar hierárquico) das inter-relações” construídas pelos seres humanos ao enfrentarem os “problemas” da realidade (FLEURI, 2009, p. 77).

Considerando o cenário descrito acima, propomos a reflexão sobre as formas como a educação se organiza para que consiga efetivar sua proposta de incluir a todos e cada um no modelo conhecido como Desenho Universal para a Aprendizagem, como veremos a seguir.

2.2 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Inicialmente o termo Desenho Universal foi empregado na Arquitetura, com a proposta de construção de prédios e/ou outros ambientes físicos acessíveis a todos, ou seja, sem barreiras para pessoas com deficiência ou qualquer tipo de impedimento e/ou dificuldade.

De forma semelhante, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) passou a ser utilizado com o propósito de remover as barreiras para o conhecimento, propondo metodologias de ensino acessíveis a todos. O conceito de DUA apareceu nos anos 90 do século XX, sob o nome *Universal Design of Learning (UDL)*, com a intenção de proporcionar ao docente,

[...] um modelo de intervenção que ajuda a compreender como se pode criar um currículo que vá ao encontro das necessidades de todos os alunos.
 [...] relaciona-se com práticas de ensino a desenvolver junto de alunos com e sem deficiência, centrando-se na dimensão pedagógica. Trata-se, portanto, de uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 132).

A proposta parte da ideia de que uma abordagem pedagógica uniforme beneficia apenas alguns alunos, ao passo que um currículo diversificado, com objetivos, métodos, materiais e avaliações, que busquem atender às necessidades de todos os alunos, poderia promover a inclusão daqueles com dificuldades, deficiências e/ou quaisquer diferenças. Dessa forma, o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem, se constitui numa estratégia para garantia de aprendizagem no contexto educacional inclusivo. Para Zerbato e Mendes (2018):

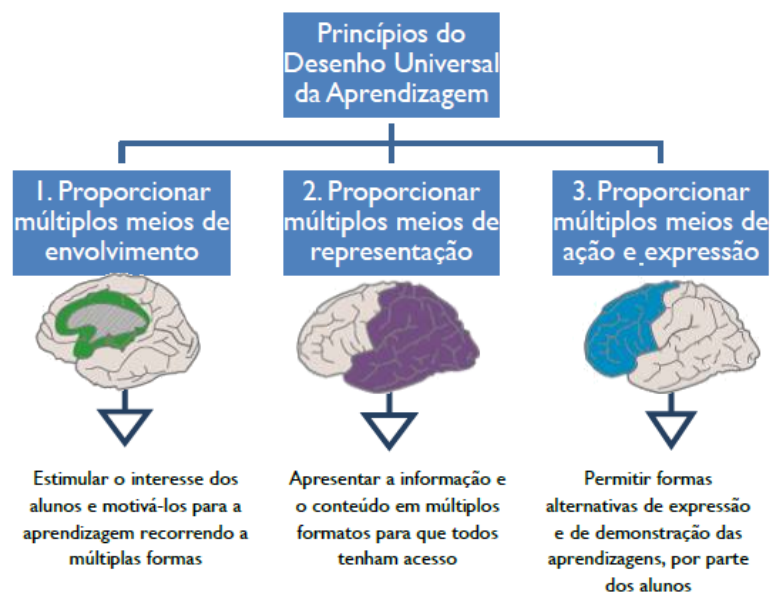
O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) visa proporcionar uma maior variedade de opções para o ensino de todos, considerando a diversidade da sala de

aula, valorizando como eles expressam seus conhecimentos e como estão envolvidos e motivados para aprender mais (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 149).

O Desenho Universal para a Aprendizagem pode ser compreendido como uma estrutura capaz de guiar educadores no desenvolvimento de planejamentos de ensino sem barreiras, com o objetivo de construir um ambiente instrucional rico além de fornecer oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, sem nenhuma distinção, considerando suas mais diversas características.

Tomando por base a ideia de que cada indivíduo é único e tem modos diferentes de aprender, no CAST-Center for Applied Special Technology (NUNES; MADUREIRA, 2015), os pesquisadores desenvolveram três princípios para orientar docentes sobre como tornar suas aulas mais acessíveis, como podemos verificar na imagem abaixo.

Imagem 2: Princípios básicos do DUA



Fonte: NUNES; MADUREIRA (2015, p. 135).

A partir da imagem e em consonância com Mendes e Zerbato (2018, p. 149) o DUA “visa proporcionar uma maior variedade de opções para o ensino de todos, considerando a diversidade da sala de aula, valorizando como eles expressam seus conhecimentos...”. sendo assim, são princípios e diretrizes do DUA: múltiplas formas de acesso à informação e conhecimento; várias maneiras de abordar tarefas estratégicas; várias maneiras de tornar-se e permanecer engajado no aprendizado. Dito de outra forma: o quê, o como e o porquê da aprendizagem.

O DUA amplia o entendimento para os processos pelos quais os estudantes acessam o conhecimento, não somente vislumbrando recursos que eliminem barreiras, mas pensando e projetando cursos e currículos adequados, e, dessa maneira, não cabe falar de adaptação curricular. Essa é uma de suas premissas: barreiras para aprendizagem ocorrem na intersecção com o currículo (RAPPOLT-SCHLICHTMANN et al., 2013). O DUA tem se evidenciado como um grande aliado para desenhar instruções de cursos, materiais e conteúdos, a fim de beneficiar as pessoas de todos os estilos de aprendizagem, sem adaptação ou substituição de equipamento (ZHONG, 2012). Complementarmente a essa ideia, é preciso reforçar que o DUA não remove desafios acadêmicos, ele remove barreiras ao seu acesso (NIELSEN, 2013) (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018, p. 148).

Através do DUA, os alunos podem sentir-se mais no controle de seu próprio percurso de aprendizagem, bem como fazer escolhas adequadas às suas características e que apoiem sua aprendizagem.

Dessa forma, o propósito do DUA parece vir ao encontro dos princípios da Educação Inclusiva, pois entende-se que é importante, em parceria com professores especializados e outros profissionais, a elaboração de recursos, materiais, atividades e espaços educativos flexíveis para o aprendizado de todos os alunos, contemplando, assim, a diversidade, os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 152).

Em decorrência da presença dos alunos PAEE é preciso diversificar estratégias que possibilitem acesso aos conteúdos almejados e a desejada aprendizagem. Sobre a temática, Zerbato e Mendes (2018) acreditam que

A diversificação de estratégias pode contribuir para que o aluno consiga demonstrar os conhecimentos aprendidos. É saber prover aos alunos oportunidades para que possam demonstrar o que sabem por meio de atividades diferenciadas ou criações, podendo incluir ações físicas, meios de comunicações, construção de objetos, produção escrita, entre outros (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 152).

Entre as diferentes oportunidades que podemos possibilitar aos alunos PAEE está a inserção de recursos de Tecnologia Assistiva que discorreremos a seguir.

2.3 TECNOLOGIA ASSISTIVA

O termo tecnologia nos permite pensar em diferentes situações, contextos... e, com isso, elaborarmos diferentes interpretações. Talvez a primeira delas seja àquela que remete a fios, eletricidade, engrenagens... Todavia, em consonância com Poker, Navega e Petitto (2012, p. 14), o termo tecnologia está “relacionado a objetos que possuem determinados atributos que possibilitam realizar um trabalho com melhor qualidade”.

A Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) é um exemplo do que afirmamos acima. As TIC's trouxeram profundas alterações no cotidiano, mediadas por múltiplas e sofisticadas tecnologias, proporcionando novas formas de pensar, agir, comunicar...

A Tecnologia de Informação pode ser entendida como hardware, software e pessoas envolvidas na obtenção, armazenamento, tratamento, comunicação e disponibilização de informação (ALBERTIN, 2009). Tal evolução tecnológica, segundo Kenski (2003), não se limita ao uso de novos equipamentos e/ou produtos, mas aos comportamentos dos indivíduos que interferem na sociedade, independente da utilização de equipamentos (POKER, NAVEGA, PETITTO (2012, p. 16).

Dessa forma, podemos considerar, então, tecnologia o produto das relações estabelecidas entre sujeitos através das ferramentas tecnológicas, com fins de produzir e disseminar informação e conhecimento. O uso das tecnologias viabiliza a disseminação do conhecimento e abre novas possibilidades no processo ensino-aprendizagem, pois possuem características como “imaterialidade, interatividade, inovação, instantaneidade, digitalização, elevada qualidade de imagem e som, automatização, possibilidade de interconexão entre outras, que influenciam não somente os resultados, mas também os processos” (POKER, NAVEGA, PETITTO, 2012, p. 18).

Guardadas as devidas proporções e críticas às novas formas de relações que têm se estabelecido em nossa sociedade em função da tecnologia – aqui destaco tanto as relações interpessoais quanto com a construção de conhecimento – devemos compreender os benefícios do acesso a todas as coisas.

Já as Tecnologias denominadas Assistivas (TA), surgiram com o intuito de melhorar a capacidade física das pessoas que apresentam algum tipo de impedimento, dificuldade e/ou deficiência.

Tecnologia Assistiva é toda e qualquer ferramenta, recurso ou processo utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência ou dificuldades. É considerada Tecnologia Assistiva, portanto, desde artefatos simples, como uma colher adaptada ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a apreensão, até sofisticados programas especiais de computador que visam à acessibilidade (BRASIL, 2008, p. 26-27).

Para Poker, Navega e Petitto (2012), a Tecnologia Assistiva,

[...] deve ser compreendida como uma ferramenta, um recurso que proporciona à pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades, o desempenho satisfatório em atividades que deseja realizar. Devido a uma condição incapacitadora, decorrente do que já foi citado, ou mesmo da velhice, tal pessoa apresenta limitações ou impossibilidade para desenvolvê-las, sendo o papel da TA,

propiciar a essas pessoas uma melhor qualidade de vida, garantindo a elas a inclusão social e, também, educacional (POKER; NAVEGA; PETITTO, 2012, p. 21).

Dessa forma, recursos de Tecnologia Assistiva são ferramentas imprescindíveis para a implementação da educação inclusiva, pois através deles, o aluno PAEE conseguirá acessar conteúdos curriculares, se deslocar no espaço, se relacionar com os pares e demais membros do espaço educativo em que se encontra, por exemplo, podendo desenvolver plenamente seu processo de aprendizagem.

O serviço prestado pela TA se inicia na avaliação, continua na prescrição e permanece na locomoção, comunicação, ensino, transporte, lazer, etc. na vida de uma pessoa com deficiência. A escolha do tipo de recurso tem vínculo direto com a realidade da pessoa com deficiência e deve estar relacionada ao contexto em que vive, seus interesses, bem como suas necessidades funcionais e pessoais. Sendo assim,

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p. 11).

A Tecnologia Assistiva deve ser compreendida como resolução de problemas funcionais, numa perspectiva de desenvolvimento das potencialidades humanas, valorização de desejos, habilidades, expectativas positivas e da qualidade de vida. Nesse sentido, estão incluídos os recursos de comunicação alternativa, de acessibilidade às telas, de atividades de vida diária, de orientação e mobilidade, de adequação postural, de adaptação de veículos, uso de órteses, próteses, etc., como vemos abaixo.

Imagem 3: Recursos de acessibilidade



Fonte: acervo pessoal

As imagens acima são referentes à Comunicação Alternativa, recursos que facilitam a vida cotidiana, inclusive na escola, como por exemplo: “aranha” para prensão de lápis e caneta, acionadores que podem substituir mouse comum, dentre outros.

Imagem 4: Recursos pedagógicos acessíveis



Fonte: acervo pessoal

Mais recursos que podem ser acoplados ao computador, tablet, celular e/ou substituir o mouse e teclado comuns, pranchas temáticas de comunicação alternativa e brinquedos confeccionados⁶ para atender às necessidades específicas de determinadas deficiências.

Imagem 5: Engrossadores



Fonte: acervo pessoal

Acima temos o exemplo de engrossadores que circulam comercialmente e confeccionados com materiais de baixo custo. Os engrossadores permitem que a pessoa com dificuldade no controle motor realize atividades básicas com maior autonomia.

As poucas imagens acima tem a intenção de exemplificar como a Tecnologia Assistiva é importante no cotidiano de uma pessoa com deficiência e, por isso, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR) instituiu, em 2006, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) com o objetivo de propor políticas públicas e parcerias entre entidades públicas e a sociedade; realizar levantamento dos centros regionais de referência e de profissionais atuantes de TA para a criação de rede nacional integrada; estimular, nas esferas governamentais, para criação de centros de referência; estruturar diretrizes no que compete a

⁶ Considero fundamental indicar que nem toda Tecnologia Assistiva tem custo elevado ou necessariamente deve ser adquirida pronta. Destacamos, através de algumas breves imagens, diferentes recursos construídos com materiais de baixo custo, como EVA, por exemplo que causam o mesmo impacto de um material industrializado – material que pode servir como modelo original. O mais interessante é avaliar as características do indivíduo e elaborar o recurso de baixo custo para que possa ser substituído sempre que suas necessidades mudem.

essa área de conhecimento; propor cursos e demais ações para formação e qualificação de recursos humanos na área de TA, bem como de pesquisas relacionadas à temática.

O Comitê Brasileiro de Ajudas Técnicas classifica os recursos de Tecnologia Assistiva de acordo com seus objetivos ou funcionamento a que se destinam, pois há diferentes categorias de materiais e recursos que compõem esse conjunto.

Vale ressaltar que, em consonância com Bastos et al (2023), consideramos Recursos todo e qualquer produto ou sistema, item, equipamento ou parte dele, que objetive manter, aumentar ou melhorar a capacidade funcional de pessoas com deficiência, seja ele fabricado em escala ou por encomenda. A Tecnologia Assistiva, além de recursos, disponibiliza Serviços que dão suporte à pessoa com deficiência orientando sobre a compra e/ou uso dos recursos citados – tais serviços são transdisciplinares, pois abarcam profissionais de múltiplas áreas.

Poker, Navega e Petitto (2012), organizam os materiais e recursos em categorias, a saber:

- auxílios para a vida diária e vida prática;
- comunicação aumentativa e alternativa;
- recursos de acessibilidade ao computador;
- sistemas de controle de ambientes;
- projetos arquitetônicos para acessibilidade;
- órteses e próteses;
- auxílios de mobilidade;
- auxílios para cegos ou para pessoas com visão subnormal;
- auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo;
- adaptações em veículos (POKER; NAVEGA; PETITTO, 2012, p. 22).

O uso de diferentes recursos que facilitam e apoiam a inclusão de alunos PAEE através da Tecnologia Assistiva favorece a participação das pessoas com deficiência nas atividades educacionais, permitindo autonomia e independência tão necessárias para o desenvolvimento integral dos alunos.

O uso das Tecnologias Assistivas na educação está diretamente ligado à ideia de uma sociedade inclusiva em que todos devem ter garantida a igualdade de oportunidades para aprender e à escolarização, independentemente de suas diferenças sociais, intelectuais, físicas, sensoriais, motoras, etc. (POKER, NAVEGA, PETITTO, 2012, p. 26).

A presença de recursos de Tecnologia Assistiva está garantida a todos os alunos PAEE, desde a Educação Infantil até a Universidade. Tal direito está prescrito na Lei Brasileira de Inclusão no Capítulo III, da Tecnologia Assistiva, em seu Artigo 74 (BRASIL, 2015, p. 58).

3 BREVE PANORAMA DO ENSINO SUPERIOR E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

De forma breve, pretendemos refletir por aqui sobre o histórico recente do ensino superior no Brasil. Para tanto, não podemos “descolar” a criação das primeiras universidades em nosso país dos contextos externos, em especial de Portugal, que determinaram o curso da história por aqui.

A primeira instituição de ensino superior do Brasil foi a Escola de Cirurgia do Hospital Real Militar, fundada na Bahia em 1808. O fundador e patrono foi D. João VI, monarca português que fugiu da Europa com toda a sua corte para escapar das guerras napoleônicas. No mesmo ano, nove meses depois, foi fundada uma instituição similar no Rio de Janeiro, onde finalmente se instalou a corte portuguesa (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 129).

Dessa forma, data de 1808 o início da educação superior, quando da chegada da família real portuguesa ao Brasil. Naquele ano, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (atualmente Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro), e, a Academia da Guarda Marinha, também no Rio de Janeiro.

As primeiras faculdades brasileiras eram independentes e localizavam-se em cidades importantes e o diploma visava certificar um profissional para postos de trabalho privilegiados, garantindo-lhes prestígio social, o que se constituía uma forma bastante elitista de educação (MARTINS, 2002; OLIVEN, 2002 *apud* ROCHA, 2019, p. 60).

Apesar de vários projetos propostos para criação de universidades entre 1808 e 1882, por volta de 1850 percebemos uma discreta expansão do número de instituições educacionais aprovadas, sendo parte delas, Instituições de Ensino Superior (IES) privadas que surgiram da iniciativa das elites locais e confessionais católicas.

Em 1896, o estado de São Paulo inovou criando cursos de graduação em Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica. De acordo com Rocha (2019), a partir de 1920, os discursos sobre a criação de universidades atendiam aos anseios da sociedade e não estavam mais restritos a uma questão de controle do Estado.

Para Carrasco (2020),

[...] desde a chegada da família real no Brasil, há a tentativa de se implementar a instituição, mas a educação superior sempre foi concretizada de forma pontual e para um público bastante específico, atendendo, como já mencionado, tão somente à elite

da época. Essa realidade durou por todo tempo do Brasil Colônia, ultrapassando mesmo a Independência e a Proclamação da República (CARRASCO, 2020, p. 23).

Na década de 30 a educação é assumida como direito e regulamentada pelo Estado. Sob a presidência de Getúlio Vargas (1930-1945) foi criado o Ministério da Educação e Saúde que promoveu ampla reforma educacional.

Em 1931, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961. Neste, as universidades podiam ser públicas ou privadas e “incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades seriam ligadas, por meio de uma reitoria, por vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica” (OLIVEN, 2002, p. 03 *apud* ROCHA, 2019, p. 61).

A Constituição de 1934 definiu o ensino primário como gratuito e de frequência obrigatória, inclusive para os adultos e estabeleceu, ainda, vinculação obrigatória de recursos. Em 1937 é promulgada a Constituição do Estado Novo, excluindo-se a vinculação de recursos e a gratuidade do ensino primário não era mais universal. O ensino superior não apareceu como tema na Carta Magna. Todavia, nas décadas de 1950 a 1970 foram criadas universidades federais em todos os Estados brasileiros, além de universidades estaduais e municipais.

Na década de 1970 houve um crescimento significativo no sistema de ensino superior, com um salto de 300.00 matrículas para 1,5 milhão em 1980, especialmente no ensino superior privado (VASCONCELOS, 2010). Esse crescimento relaciona-se diretamente à industrialização, especialmente nas grandes cidades, e à necessidade de qualificar mão de obra (TOTI; POLYDORO, 2020, p. 89).

Para atender nossos objetivos, pretendemos caminhar nessa história trazendo para a atualidade nossas reflexões, considerando o período pós Constituição Federal de 1988 que prevê educação para todos de forma indistinta. Mas, não podemos deixar de ressaltar que data de 1985 o início da redemocratização dos diferentes setores, inclusive no campo da educação superior em nosso país, quando tem início o governo da chamada “Nova República”.

Diversos atores políticos clamavam por reformas que viessem a melhor consolidar a educação superior no cenário educacional brasileiro, correspondendo às expectativas de formação de quadros profissionais, de desenvolvimento da pesquisa científica e também contribuição para o desenvolvimento econômico e social do país (OSTI; FIOR; CANAL; ALMEIDA, 2023, p. 15).

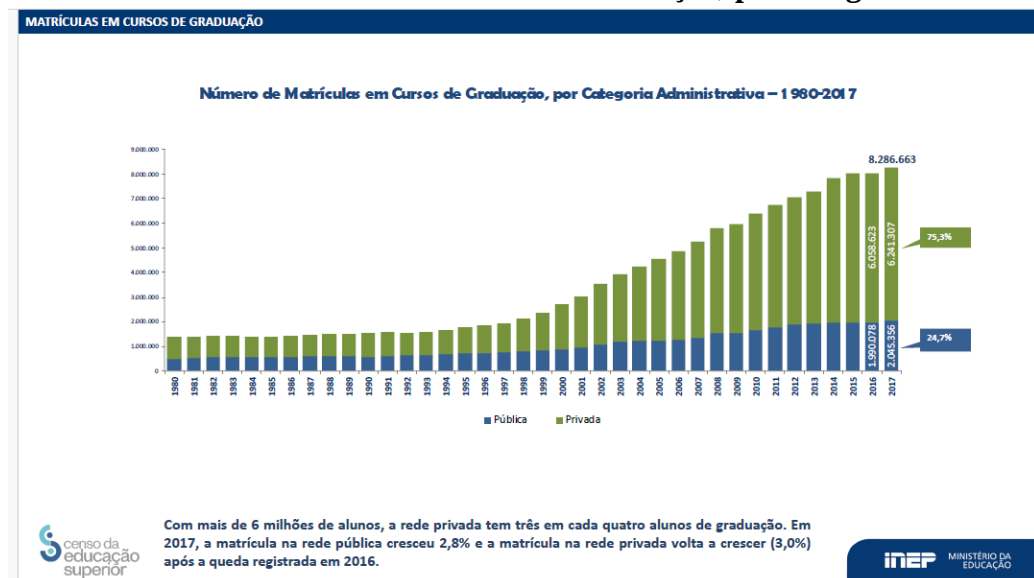
Para atender ao desejo acima referido, no texto da constituição de 1988 prevaleceu a concepção do ensino superior como “dever do Estado, com produção de conhecimento associada ao ensino, destinada à formação de profissionais competentes e críticos” (OSTI;

FIOR; CANAL; ALMEIDA, 2023, p. 20), consolidando a perspectiva de pesquisa-ensino-extensão e garantindo a autonomia das universidades.

No entanto, após a promulgação da Constituição, no governo de Fernando Henrique Cardoso, iniciou-se a Reforma do Estado que passou a encolher o espaço público democrático dos direitos, ampliando o espaço privado, inclusive no campo dos direitos sociais já conquistados.

Com isso, assistimos a uma rápida e duradoura expansão do ensino privado, cujas instituições passaram a integrar espaços de deliberação como o Conselho Nacional de Educação (CNE), influenciando nas discussões e deliberando sobre oferta de vagas, acesso, avaliação e qualidade do ensino, por exemplo.

Gráfico 1. Número de matrículas em cursos de Graduação, por categoria administrativa



Fonte: BRASIL, 2018, p. 16.

Também após a Constituição, vimos o movimento pela elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que tratou de modo bastante genérico a organização do ensino superior, mas apresentou avanço no sentido da democratização do acesso pela obrigatoriedade de cursos no período noturno nas IES públicas, regulamentação da Educação à Distância (EaD) e programas de formação continuada, por exemplo.

Nesse contexto, a partir da segunda metade dos anos 1990, o sistema de educação superior brasileiro, de acordo com Osti, Fior, Canal e Almeida (2023), passa a apresentar a possibilidade de formalização de diversos modelos institucionais.

Um dos melhores exemplos desta flexibilização e alteração na prática do modelo de ensino superior vigente no país é a organização acadêmica das IES, através do Decreto nº 2.306/97. Por esta regulamentação, as IES passam a adotar cinco formatos diferentes: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades; institutos superiores ou escolas superiores, sendo estes três últimos praticamente sem distinção entre si (CUNHA, 2003, p.17 *apud* OSTI; FIOR; CANAL; ALMEIDA, 2023, p. 22).

Ainda na década de 90, vimos a instituição do “Provão”, o Exame Nacional de Cursos, cujos resultados deveriam ser empregados, não exclusivamente, na avaliação de cada curso e de cada instituição de ensino superior.

[...] Ainda no que se refere aos anos 1990, não podemos deixar de mencionar a importância da criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998, concebido inicialmente como um exame voltado para a avaliação do ensino médio, mas que na prática se converteu num mecanismo importante de acesso ao ensino superior, sendo progressivamente adotado como critério para ingresso por muitas das IES ao longo da década seguinte (OSTI; FIOR; CANAL; ALMEIDA, 2023, p. 22-23).

Criado pela Lei nº 10.260, de 12/07/2001 e redefinido pela Lei nº 12.202, de 14/01/2010, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) pode ser considerado outro instrumento que favoreceu a expansão do Ensino Superior.

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva inicia seu primeiro mandato como Presidente da República, inaugurando um ciclo de 13 anos de gestão federal do Partido dos Trabalhadores (PT) – dois mandatos de Lula e dois de Dilma Rousseff (o segundo, interrompido) – que trouxe mudanças importantes para a configuração do ensino superior.

Através da Lei 10.861, em 2004, vimos a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a fim de promover uma reformulação do Exame Nacional de Cursos.

Em 2005, foi lançado o Programa Universidade para Todos (Prouni), através da Lei nº 11.096, de 13/01/2005, que previu o financiamento público da Educação Superior, beneficiando jovens com bolsas integrais ou parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas, com ou sem fins lucrativos.

Em 2007 foi criado o REUNI, o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, com o objetivo de possibilitar condições para ampliação do acesso e permanência de alunos em cursos de graduação das universidades federais.

Em maio de 2007, o Presidente Lula lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que implicou uma articulação do ProUni com o FIES, além da expansão das Universidades Federais e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e

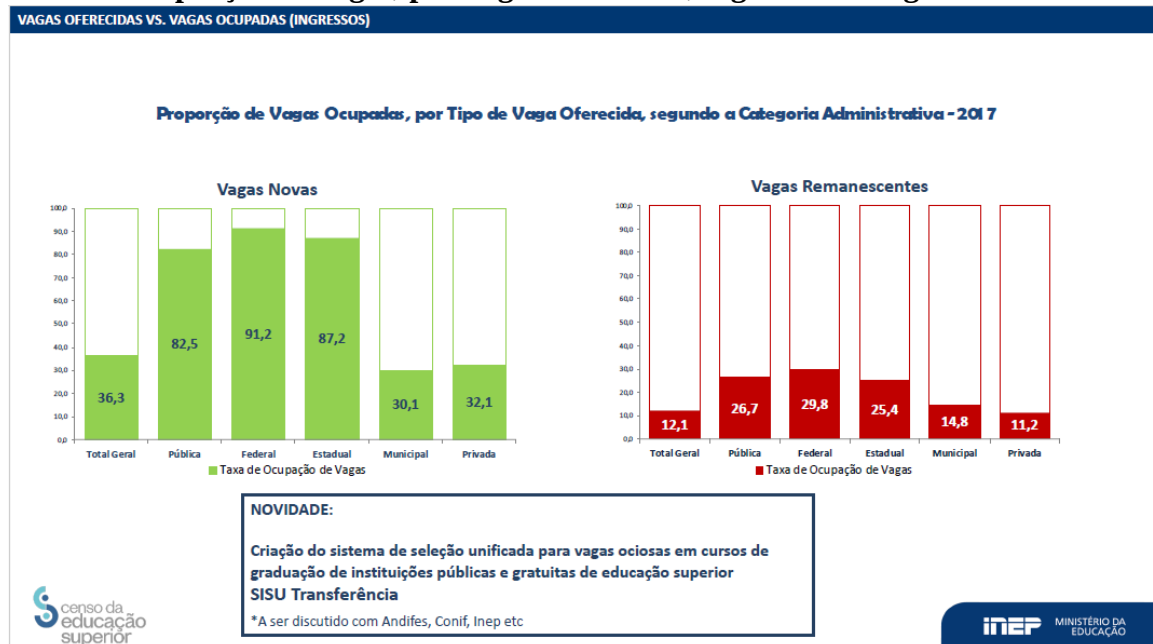
Expansão das Universidades Federais – REUNI. Tais programas visavam ampliar significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para o cumprimento de uma das metas do Plano Nacional de Educação, que previa a oferta de educação superior até 2011 para, pelo menos, 30% dos jovens de 18 a 24 anos (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 128).

Em 2009, o Ministério da Educação propôs que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – com algumas alterações – fosse utilizado como prova para seleção dos candidatos às Instituições Federais, utilizando o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) no ano seguinte.

[...] o Sistema de Seleção Unificada (SISU), um sistema informatizado gerenciado pelo MEC para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas da educação superior dele participantes. O SISU possibilitou uma “ampliação da eficiência institucional, ao baratear o processo de seleção de alunos e melhorar a ocupação das vagas, além de aumentar a mobilidade geográfica e a inclusão de outros grupos sub-representados no ensino superior” (KLITZKE, 2018, p.16 *apud* OSTI; FIOR; CANAL; ALMEIDA, 2023, p. 25).

Abaixo vemos um panorama das vagas oferecidas após a implementação do SiSU.

Gráfico 2. Proporção de vagas, por vagas oferecidas, segundo a categoria administrativa



Fonte: BRASIL, 2018, p. 13.

Ainda em 2010, o governo federal criou o PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil – através do Decreto nº 7.234 que, em sua concepção, amplia o escopo do apoio para além das dificuldades financeiras que os estudantes possam apresentar, incluindo

o apoio pedagógico como uma das formas de ampliar as condições de permanência dos estudantes no ensino superior.

No período de 2003 a 2016, a implementação das Políticas de Ação Afirmativas para ingresso nas instituições públicas de ensino superior, foi fundamental diante da crescente demanda de movimentos sociais que lutavam pela igualdade no acesso ao ensino superior.

Pela tradição histórica de aderência a processos seletivos excludentes, somente a partir de 2004 foram implantados os primeiros programas de ações afirmativas que incluíam intervenções drásticas sobre os processos seletivos, em universidades estaduais na Bahia (UNEB) e no Rio de Janeiro (UERJ). No ano seguinte, seguiram-se algumas universidades federais (UnB e UFBA) e uma estadual paulista (UNICAMP). Outras instituições seguiram os exemplos pioneiros e, no momento, 18 universidades federais e 8 universidades estaduais operam programas de inclusão social com diversas estratégias de discriminação positiva (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 134).

Aqui, faremos um novo recorte de modo a focar nosso olhar para situação das universidades federais por se tratar do nosso interesse de pesquisa. O gráfico abaixo, demonstra o número de matrículas de estudantes de graduação no período de 2012 até 2022 (ano em que realizamos nossa coleta de dados).

Gráfico 3. Número de matrículas em cursos de Graduação na Rede Pública, por categoria administrativa, 2012-2022

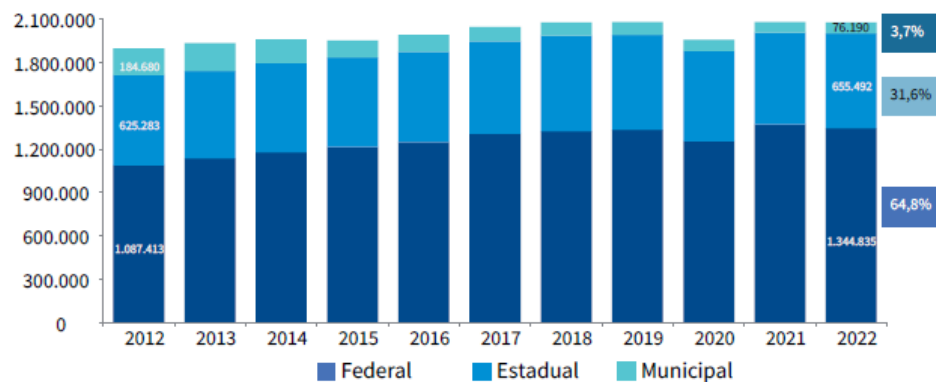


GRÁFICO 11

NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DA REDE PÚBLICA, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2012-2022

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base em microdados do Censo da Educação Superior (Brasil, Inep, 2023a).

Fonte: BRASIL, 2022, p.18.

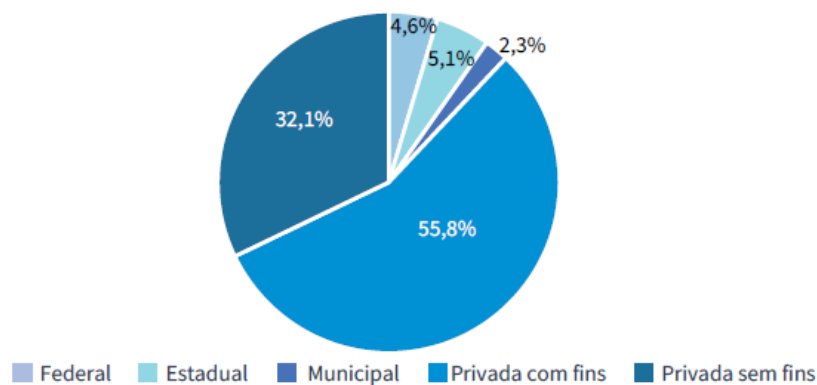
Como podemos observar, as universidades federais atendem ao maior percentual de alunos matriculados de forma ascendente no período destacado, num crescente quantitativo – com exceção do ano de 2020.

Devemos relevar que no ano de 2020 vivíamos uma situação atípica em que fomos assolados pela Pandemia de Covid-19 que “paralisou” o mundo – sobre esse assunto trataremos a seguir. Especificamente, no Brasil, tínhamos, ainda, o governo de Jair Messias Bolsonaro que, em nenhum momento, ofereceu condições dignas para a educação de modo geral no país – seu governo perdurou até 2022. No gráfico abaixo, temos um panorama da situação do ensino superior no tocante à organização acadêmica e categoria administrativa.

Gráfico 4. Instituições de Ensino Superior, por categoria administrativa, 2022

Ano	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2022	2.595	115	90	10	371	146	1.822	41	N.A.

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base em microdados do Censo da Educação Superior (Brasil, Inep, 2023a).
Nota: N.A. (Não se aplica).



Fonte: BRASIL, 2022, p. 08.

Como dito anteriormente, nos interessa o contexto das universidades federais, por isso, destacamos os dados de 2022, quando realizávamos nossa coleta de dados. Na época, foram ofertadas 533.973 vagas nas universidades federais, no país, como segue abaixo.

Tabela 1. Número de vagas de cursos de Graduação, por categoria administrativa, 2022

Categoria Administrativa	Vagas de Cursos de Graduação			
	Total Geral de Vagas	Vagas Novas Oferecidas	Vagas de Programas Especiais	Vagas Remanescentes
Total Geral	22.829.803	17.227.468	37.550	5.564.785
Pública	870.659	669.239	10.163	191.257
Federal	533.973	390.711	7.634	135.628
Estadual	264.087	225.443	1.761	36.883
Municipal	72.599	53.085	768	18.746
Privada	21.959.144	16.558.229	27.387	5.373.528
Privada com fins	16.882.354	13.105.657	9.318	3.767.379
Privada sem fins	5.076.790	3.452.572	18.069	1.606.149

Fonte: BRASIL, 2022, p.12.

De modo bastante superficial apresentamos um breve retrato da Educação Superior para que possamos, em continuidade, refletir sobre a presença de alunos público-alvo da educação especial (PAEE) de modo geral nas universidades.

3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E UNIVERSIDADE: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL

Vimos nas últimas décadas a ampliação do acesso ao ensino superior decorrente, em grande parte, de um conjunto de políticas governamentais implementadas, dentre as quais podemos destacar: ENEM, Prouni, SiSU, FIES, Reuni e a Lei das Cotas... Vale ressaltar, ainda, que os governos de Luís Inácio Lula da Silva (PT), 2003-2010, e de sua sucessora Dilma Rousseff (PT), 2011-2016, adotaram medidas de ampliação do acesso às IES promovendo a permanência no ensino superior – com eles surgiram programas buscando tornar a universidade mais acessível e menos elitista.

Com relação às políticas voltadas para a educação especial, convém destacar que o Prouni e o Reuni, mesmo que de maneira indireta, facilitaram o acesso dos alunos PAEE no ensino superior. Lula e Dilma estabeleceram políticas e programas diretos de inclusão e integração, dentre os quais destaca-se o Programa Incluir, criado em 2005, com o objetivo de “promover ações para eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação, a fim de assegurar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições federais de educação superior” (BRASIL, 2013). O programa Incluir fomentou a criação e a consolidação de Núcleos de Acessibilidade (NAs), destinados a atender os alunos PAEE.

No que se refere ao Programa Incluir, Bruno (2011), Marques e Gomes (2014), Moreira *et al.* (2011), Santana (2015) e Siqueira e Santana (2010) evidenciaram a sua importância no cenário nacional, ao propor ações que fomentaram a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (CABRAL, 2017, p. 377).

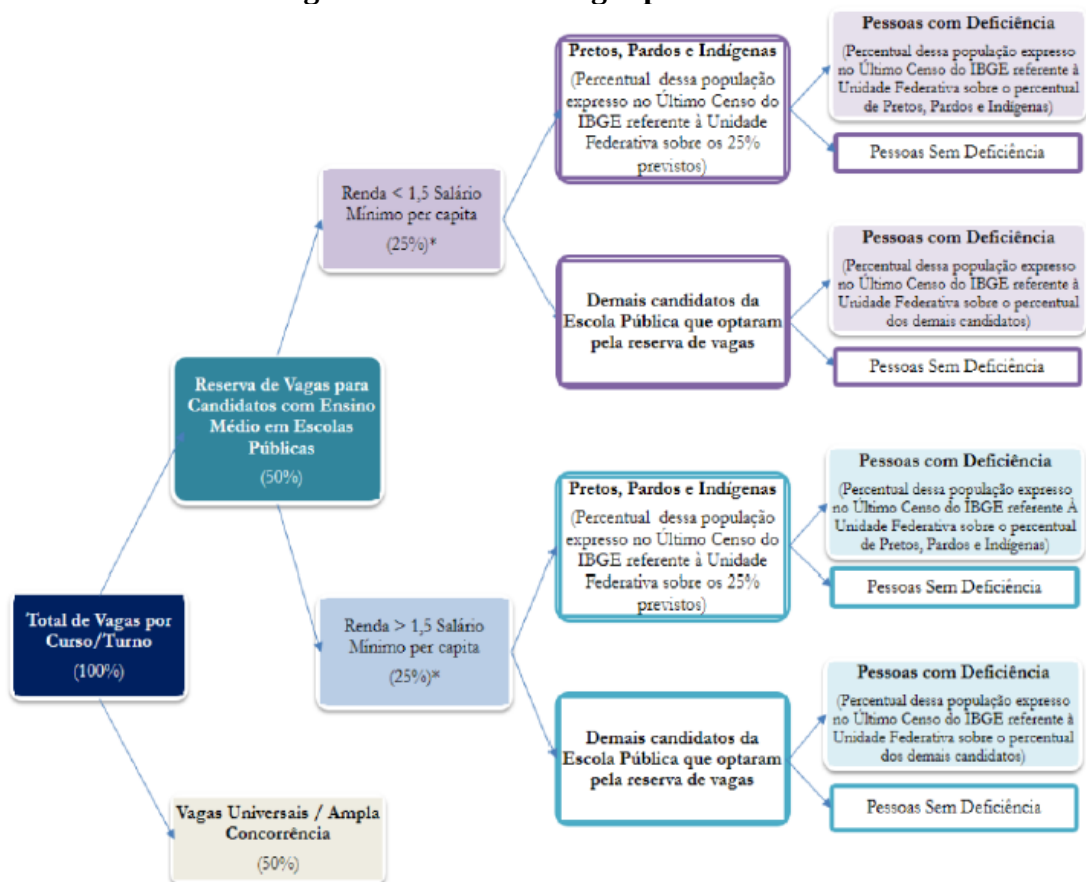
Em 2008, foi publicada a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva na Educação Inclusiva, que definiu ações para a promoção de contextos inclusivos nas universidades brasileiras.

No Ensino Superior, a transversalidade da educação especial se realiza por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Tais ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços a fim de promover a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem ser colocados à disposição nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2008, p. 17).

Em 2011, no governo de Dilma, foi instituído o plano Viver sem Limites através do Decreto nº 7.612, de 17/11/2011, que visava promover programas e ações que proporcionassem o exercício pleno dos direitos das pessoas com deficiência, buscando garantir sistema educacional inclusivo, com equipamentos que permitam acessibilidade, além de transporte adequado.

Em agosto de 2012, foi sancionada a Lei nº 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas. A referida lei garante a reserva de 50% das matrículas em curso e turno nas universidades federais e institutos federais para alunos que cursaram o ensino médio ou educação de jovens e adultos, integralmente, na rede pública. No mesmo ano, o Decreto 7.824/2012, estabeleceu a sistemática de acompanhamento das reservas, e, a Portaria Normativa nº 18/2012 do MEC, estabeleceu critérios básicos para a aplicação da lei, prevendo as modalidades das reservas e fórmulas para cálculos.

Imagem 6. Reserva de vagas por curso/turno



Fonte: CABRAL, 2018, p. 20

Além da lei de cotas, em 2015, foi elaborada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146, de 06/07/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, cujo objetivo é o de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

A política de cotas faz parte do grupo de políticas das ações afirmativas, implementadas com o objetivo de reparar as desigualdades sociais-históricas e discriminações sofridas por uma parcela da população, sejam relativas à etnia, gênero, classe social e deficiência. É necessário ressaltar, que a lei supracitada altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 inserindo ‘pessoas com deficiência’ no corpo de lei de uma política afirmativa já existente para pessoas autodeclaradas negras, pardas, indígenas ou que tenham cursado todos os anos do ensino médio em escola pública (MORGADO, 2022, p. 47).

No governo de Michel Temer foi sancionada a Lei nº 13.409/2016, de 28/12/2016. No ano seguinte, em 2017, as IES federais passaram a reservar, obrigatoriamente, vagas para alunos PAEE, de acordo com a proporcionalidade de autodeclarados deficientes apresentada na região, pela última coleta de dados do Censo realizado pelo IBGE, em 2010.

Assistimos, assim, nova expansão das matrículas no ensino superior, como se observa na imagem abaixo.

Tabela 2. Matrículas no Ensino Superior, 2017-2019

Matrículas	Ingressantes PAEE	Percentual	Ingressantes totais
2017	53.542	0,45%	11.589.194 (100%)
2018	59.496	0,49%	12.043.993(100%)
2019	66.750	0,54%	12.350.832(100%)

Fonte: Microdados da Educação Superior 2017-2019 (MEC/INEP).

Após Michel Temer, temos o governo de Jair Bolsonaro de 2019 a 2022, instaurando um período em que há diversos retrocessos nas políticas educacionais, como dito anteriormente. Seu discurso, retrocede também nas políticas educacionais vinculadas a alunos PAEE, com uma retomada “conservadora e sem precedentes nas políticas, mediante um discurso de intolerância ao marxismo, a Paulo Freire e à diversidade; pela ênfase na educação a distância na educação básica; pela defesa das escolas militares, entre outros” (DOURADO, 2019, p. 12).

Bolsonaro faz críticas ao papel e finalidade das IES públicas, ataca sua eficiência e impõe restrições à sua autonomia, questiona sua função e aumenta o controle sobre docentes e profissionais, além de reduzir drasticamente todo recurso voltado à educação.

Sobre o ponto de vista econômico, Oreiro e Paula (2019) afirmam que o governo de Jair Bolsonaro tem direcionado para um modelo de desenvolvimento, baseado em reformas liberalizantes e na reafirmação das políticas econômicas conduzidas de forma ortodoxa, uma política fiscal contracionista e uma política cambial mais flexível, dando continuidade no modelo de governo de Michel Temer com diminuição do papel do Estado. Sendo as reformas educacionais inseridas em uma perspectiva privatista expressando de forma clara “um projeto de sociedade que prioriza os valores associados à sobrevivência do capitalismo internacional, em detrimento do investimento em melhoria da qualidade de vida da população” (MELO; SOUSA, 2017, p. 31 apud DOURADO, 2019, p. 12).

Durante seu mandato, Bolsonaro indicou 5 diferentes ministros para o Ministério da Educação, que apresentaram posturas preocupantes como o bloqueio de R\$3 bilhões, queda na aplicação de recursos na casa dos 13%, escândalos de corrupção, adoção de políticas ideológicas de extrema direita que levaram à escola sem partido e criação de escolas cívico-militares, bem como incentivo à exclusão das pessoas com deficiência com discursos pejorativos.

Com a realidade expressa nos dois últimos mandatos presidenciais, uma orientação neoliberal e, mais recentemente, também conservadora, com cortes e redução dos gastos públicos, pela abertura comercial, pelas privatizações, entre outras medidas, forte descontentamento, uma vez que, todo esse conjunto de medidas impacta diretamente no PAEE (MORGADO, 2022, p. 51).

Para impactar ainda mais o cenário descrito, no ano de 2020, assistimos ao início da Pandemia de Covid-19, como veremos a seguir.

3.2 UNIVERSIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19

O ano de 2020 muda o curso da vida de milhares de pessoas ao redor do mundo. Assistimos e vivemos perplexos à vulnerabilidade em que a humanidade se encontra frente a um vírus que se multiplicou rapidamente e mudou toda forma de conviver habitual.

No Brasil, em 03 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188, declarando emergência em saúde pública de importância nacional em razão da infecção humana provocada pelo novo Coronavírus, devendo a nação se organizar para o enfrentamento da pandemia que não tardaria a chegar em nosso país. Assim foi, o primeiro caso confirmado no Brasil data de 26 de fevereiro de 2020.

No dia 17 de março, por intermédio da Portaria nº 343 o Ministério da Educação se manifestou, autorizando ao sistema federal de ensino a substituir disciplinas presenciais por

aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação digitais, durante a situação pandêmica.

No dia seguinte, em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação, por meio de uma nota de esclarecimento, elucidou aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, a necessidade de reorganizar as atividades escolares/acadêmicas em função das ações preventivas de propagação da Covid-19.

Em 17 de março de 2020, por meio da Portaria no 343, o MEC autorizou por trinta dias a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação. A esta portaria se sucederam outras duas: a de no 345, de 19 de março de 2020, e a de no 473, de 12 de maio de 2020, sempre prorrogando por mais trinta dias. Por meio da Portaria no 544, de 16 de junho de 2020, o MEC autorizou o uso das plataformas de aprendizagem até o final de 2020, excetuando-se os cursos que necessariamente demandassem atividades presenciais. O CNE, por meio do Parecer no 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 e homologado pelo MEC em 1o de junho, já havia flexibilizado o calendário acadêmico, desobrigando o cumprimento dos duzentos dias letivos, o que também ficou assegurado na Medida Provisória no 934, de 1o de abril de 2020, aprovada pelo Congresso Nacional e convertida na Lei no 14.040, de 18 de agosto de 2020 (CASTIONI; MELO; NASCIMENTO; RAMOS, 2021, p. 14).

Dessa forma, todas as instituições educacionais precisaram rever seus modos de atuar e começaram a trabalhar para promover a adequação dos processos de ensino, da reorganização dos planejamentos, da capacitação docente, da reestruturação das condições de trabalho, da redefinição das práticas pedagógicas, da reorganização de estudo por parte dos estudantes, de modo que o ensino passou a ser desenvolvido por meios digitais, com a utilização de recursos tecnológicos de informação e de comunicação.

No enfrentamento à pandemia, as instituições educacionais tiveram que repensar suas atividades muito rapidamente, senão de um dia para outro, bem como sua relação com as TICs (tecnologia da informação e comunicação), assim como a forma como lidariam com as múltiplas atividades e a transposição de conteúdos e adaptação das aulas presenciais para plataformas on-line...

As instituições que responderam mais rapidamente e que conseguiram instituir de forma massiva práticas teórico-metodológicas de e-learning, de ensino remoto – nos níveis de graduação e pós-graduação – foram as que já haviam instituído tais práticas, mesmo que em faculdades ou cursos específicos (CASTIONI; MELO; NASCIMENTO; RAMOS, 2021, p. 13).

A maior parte das universidades adotou o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como “medida alternativa encontrada para conseguir dar prosseguimento às atividades letivas e proteger da contaminação os sujeitos envolvidos” (SCHIABEL; FELÍCIO, 2022, p. 164). Como

solução emergencial o ERE contribuiu para que houvesse “uma tentativa de adaptação do ensino presencial aos ambientes virtuais, desenvolvidas em atividades síncronas e assíncronas, com uma constante expectativa de um breve retorno para uma situação anterior à pandemia, nomeadamente, o retorno para o ensino presencial” (SCHIABEL; FELÍCIO, 2022, p. 164).

Com as atividades suspensas na maioria das universidades federais, foi sendo autorizado o retorno às atividades após longas discussões nos conselhos de ensino pesquisa e extensão (Cepes), em jornadas de debates que atravessaram longas horas e onde foi sendo consagrado o conceito de ERE, embora sua definição não constasse nas orientações oficiais do MEC e nem do CNE.

Uma das questões presentes nos debates dos conselhos superiores das universidades foi o lema: “não deixar ninguém para trás”, invocado pelos estudantes e incorporado ao discurso dos dirigentes das universidades. O lema é uma alusão a campanha da Organização das Nações Unidas (ONU), no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (CASTIONI; MELO; NASCIMENTO; RAMOS, 2021, p. 16).

“Não deixar ninguém para trás” nos parece um lema perfeito quando pensamos na presença de alunos PAEE. Todavia, para além da presença das diferentes deficiências, devemos refletir se as aulas remotas conseguiram atingir a totalidade de alunos matriculados nas IES tendo em vista as dificuldades e desigualdades no tocante ao acesso aos equipamentos necessários para tal. A pandemia evidenciou desigualdades, problemas e desafios de um país “permeado de fragilidades, contradições e emergências, sobretudo no âmbito educacional quando são expostas questões ligadas à realidade da escola pública, dentre elas os perfis dos estudantes, a formação docente e a natureza das políticas/dos projetos educacionais” (CUNHA, 2020, p. 36).

Apesar do exposto, não podemos deixar de destacar o papel estratégico das universidades, seus profissionais e estudantes durante a pandemia, assumindo a postura colaborativa para mitigar o vírus, criar vacinas...

Nada mais será como antes. Os paradigmas, as crenças, os dogmas, a Educação, a saúde pública, a economia, as relações de trabalho, as interações e as subjetividades próprias das relações pessoais, as políticas de Estado, bem como as consequências e os impactos impostos pelo isolamento social, foram a causa de um cruel choque de realidade, que expôs toda a fragilidade do ser humano e das instituições que se acreditavam inabaláveis (CAVALCANTI; GUERRA, 2022, p. 89).

4 EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO

Data de 1968 a criação da primeira universidade federal no estado de São Paulo. Trata-se da Universidade Federal de São Carlos, a UFSCar, cujo primeiro campus foi criado no município de São Carlos. Em seguida, em 1994, foi criada a Universidade Federal de São Paulo, a Unifesp, e, em 2005, a Universidade Federal do ABC, a UFABC.

As três universidades têm contribuído de forma relevante para o desenvolvimento da educação e pesquisa em suas respectivas áreas de atuação, e, estão assim organizadas:

- **Universidade Federal de São Carlos (UFSCar):** localizada na cidade de São Carlos, também possui campi em Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino;

- **Universidade Federal do ABC (UFABC):** com campi em Santo André e São Bernardo do Campo.

- **Universidade Federal de São Paulo (Unifesp):** tem campi em São Paulo, Diadema, Guarulhos, São José dos Campos, Osasco, Santos e São José dos Campos;

Para garantir a gestão eficiente das universidades federais em São Paulo, as instituições contam com órgãos de governança responsáveis por tomar decisões estratégicas e administrativas. Dentre os quais destacamos o **Conselho Universitário, a Reitoria, as Pró-Reitorias e demais Departamentos.**

Convém destacar que todas as informações que se seguem estão disponíveis no site institucional de cada uma das universidades, bem como em seus documentos oficiais: Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Plano Pedagógico Institucional (PPI).

4.1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) é uma instituição pública de Ensino Superior, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), sendo a primeira a se instalar na região central do Estado de São Paulo, a 228 km da capital, às margens da Rodovia Washington Luís (SP-310), km 235, mais especificamente no município de São Carlos.

Sua criação data de 1968, mas suas atividades letivas tiveram início em 1970 com 96 alunos para os cursos de Engenharia de Materiais e Licenciatura em Ciências. A universidade sempre esteve atenta aos anseios da sociedade e seus rumos foram definidos pelo Conselho dos Curadores, formado por pessoas externas à universidade.

Publicações do final da década de 60, em especial o documento Termos de Referência para o Projeto de Implantação da Universidade Federal de São Carlos, de 23 de junho de 1969, enfatizavam o papel que a Universidade deveria exercer no campo científico-tecnológico, atuando de forma criadora no processo de responder à demanda social por uma tecnologia de ponta, autônoma, com o cunho da multidisciplinaridade. Tal resposta poderia ser alcançada desenvolvendo pesquisa, oferecendo cursos de extensão, procurando interagir com o complexo industrial avançado e formando profissionais com qualificação nos níveis de mestrado e doutorado (PDI UFSCar, 2013, p. 04).

Nesse sentido, a UFSCar é pioneira, dentre as instituições federais de ensino superior, na implantação e prática de processos democráticos e participativos de gestão com a implantação dos colegiados superiores, ampliados pelas novas diretrizes para aperfeiçoamento da estrutura organizacional, previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI UFSCar), que passou a vigorar em 2004.

Em seu PDI, a UFSCar explicita a articulação da pesquisa com as atividades de ensino e de extensão afim de garantir qualidade no fazer acadêmico como sendo um dos grandes desafios no cotidiano da universidade. “Hoje, o princípio da excelência acadêmica com compromisso social fundamenta a missão da UFSCar de produzir e tornar acessível o conhecimento, por meio das três atividades indissociáveis: ensino, pesquisa e extensão” (PDI, 2013, p. 05).

A missão desta universidade pública está associada às suas atividades-fim: o ensino, a pesquisa e a extensão. São estes três grandes focos de atividades que, de forma indissociada, dão concretude à missão desta universidade de ensinar, pesquisar, produzir e tornar acessível o conhecimento. Em síntese, a missão da UFSCar envolve tanto a formação, a pesquisa, bem como a relação dialógica com os diferentes segmentos da sociedade para o compartilhamento e (re) construção do conhecimento. Esta missão, por sua vez, pode ser desdobrada em princípios que expressam a sua razão de ser e seus valores (PDI UFSCar, 2021, p. 35-36).

Para atender aos seus anseios, a Universidade Federal de São Carlos conta com 8 centros e 48 departamentos acadêmicos, que oferecem à comunidade, 65 cursos de graduação presenciais e 05 cursos à distância, bem como 01 curso na modalidade alternância (Programa Nacional na Reforma Agrária – PRONERA). A pós-graduação está organizada com 54 programas distribuídos em seus quatro campi “resultando na oferta, em 2017, de 43 cursos de mestrado acadêmico e 11 de mestrado profissional e 30 cursos de doutorado” (PDI UFSCar, 2021, p. 30).

O campus sede da UFSCar está instalado numa área física de 6.450.000 m² em São Carlos, oferece 40 cursos de graduação na modalidade presencial e 01 curso na modalidade de alternância. Seus 34 departamentos acadêmicos oferecem 40 programas de pós-graduação,

distribuídos em três centros: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia (CCET) e Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH).

O Centro de Ciências Agrárias (CCA), localizado no campus Araras, foi construído ocupando uma área de 44.000 m², é constituído por 05 departamentos acadêmicos responsáveis por 06 cursos de graduação e 02 cursos de pós-graduação. O campus Araras também conta com unidade no município de Valparaíso que surgiu com o objetivo principal de fomentar o desenvolvimento agroindustrial da região – está instalado em uma área física de 2.300.000 m², próximo à Rodovia Anhanguera (SP-330).

O campus Sorocaba, localizado a 225 km de São Carlos, próximo ao km 102 da Rodovia João Leme dos Santos (SP-264), está instalado em terreno de 700.000 m² e oferece 14 cursos de graduação na modalidade presencial e 10 programas de pós-graduação, cujas atividades de ensino, pesquisa e extensão são desenvolvidas por servidores, distribuídos em 9 departamentos acadêmicos e pertencentes aos seus 03 centros: Centro de Ciências em Gestão e Tecnologia (CCGT), Centro de Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade (CCTS) e Centro de Ciências Humanas e Biológicas (CCHB).

Em 2012 foi aprovada a criação e implantação do campus Lagoa do Sino, situado no município de Buri, localizado próximo ao km 12 da Rodovia Lauri Simões de Barros (SP-189), a 308 km de São Carlos e a 130 km de Sorocaba. O projeto elaborado para o Campus Lagoa do Sino, considerando as características da região, foi estruturado em três eixos: Desenvolvimento Sustentável Territorial, Soberania e Segurança Alimentar, e, Agricultura Familiar. Esse novo campus está situado em uma área física de 6.470.000 m² e é constituído pelo Centro de Ciência da Natureza (CCN). Em 2014, “recebeu as primeiras turmas de estudantes para os cursos de Engenharia Agrônômica, Engenharia de Alimentos e Engenharia Ambiental. Em 2016 teve início o funcionamento dos novos cursos de Administração e Ciências Biológicas” (PDI UFSCar, 2021, p. 31).

Segue abaixo uma tabela que resume algumas das informações fornecidas anteriormente.

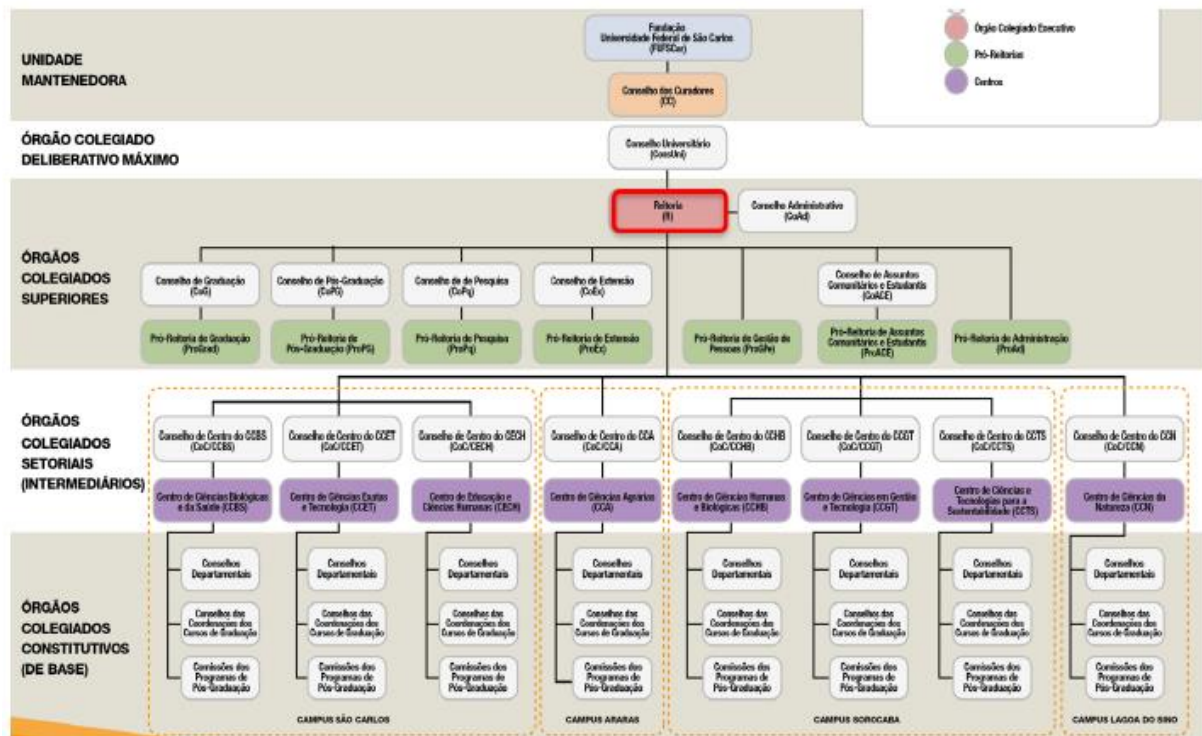
Tabela 3. Campus UFSCar

Campus	Ano criação	Início Cursos	Área	Endereço
Campus sede - São Carlos	1968	1970	645 hectares	Rodovia Washington Luis, km 235. CEP 13565-905 – São Carlos – SP – Brasil
Campus Araras	1991	1993	243 hectares	Endereço: Rodovia Anhanguera, km. 174. CEP 13600-970 – Araras – SP – Brasil
Campus Sorocaba	2005	2006	70 hectares	Endereço: Rodovia João Leme dos Santos, km 110 - SP-264, Bairro do Itinga CEP 18052-780 – Sorocaba – SP – Brasil
Campus Lagoa do Sino	2010	2014	643 hectares	Fazenda Lagoa do Sino Rodovia Lauri Simões de Barros, Km 12, Bairro: Araraçu, Caixa Postal: 094 CEP 18290-000 – Buri- SP – Brasil

Fonte: PDI (2021, p. 33).

A UFSCar possui uma estrutura bastante organizada para fazer funcionar todos os campus. No PDI de 2021, consta o organograma abaixo:

Imagem 7. Organograma funcional da UFSCar



Fonte: PDI (UFSCar 2021, p. 106).

Como podemos observar, dentre os diferentes órgãos colegiados que compõem a estrutura da UFSCar, há os órgãos deliberativos superiores, intermediários e de base, bem como os órgãos executivos superiores, destacando-se àqueles que estão diretamente ligados à Reitoria como é o caso da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE).

A Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE) foi criada pela Portaria GR n. 203 de 20/07/2009. A ProACE é responsável pela gestão e execução de ações e estratégias no campo dos assuntos comunitários, de forma geral, e em ações de assistência e permanência estudantil, de forma específica, endereçadas à toda comunidade acadêmica nos quatro *campi* da UFSCar (PDI UFSCar, 2021, p. 110).

Ao longo dos anos, para acompanhar as políticas de inclusão da UFSCar, foram criadas deliberações no âmbito administrativo que resultaram na criação, implantação e/ou redimensionamento de secretarias, pró-reitorias, coordenadorias.

Dentre os órgãos de apoio às atividades acadêmicas, está a Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE) que é a responsável pelo acolhimento e acompanhamento de toda diversidade de alunos presente em sua comunidade.

Imagem 8. Órgãos de apoio às atividades acadêmicas

Órgãos de apoio às atividades acadêmicas

Órgãos de apoio acadêmico:

- Agência de Inovação (AIn);
- Editora da UFSCar (EdUFSCar);
- Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE);
- Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD);
- Secretaria Geral de Relações Internacionais (SRInter); e
- Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBi).

Fonte: PDI (UFSCar 2021, p. 108).

A Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFSCar (SAADE) foi criada pela Resolução nº. 809, de 29/05/2015, como órgão de apoio administrativo vinculado à Reitoria. A SAADE é responsável

[...] pelo estabelecimento e implementação de políticas de ações afirmativas, diversidade e equidade para a UFSCar, bem como pela criação de mecanismos permanentes de acompanhamento e consulta à comunidade, visando verificar a eficácia dos procedimentos e a qualidade e repercussão dos resultados alcançados. A Secretaria organiza-se em três coordenadorias, voltadas para Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Direitos Humanos, e Diversidade e Gênero (UFSCar, 2016, p. 07).

A SAADE é a secretaria que elabora, implementa, avalia e acompanha as ações afirmativas na UFSCar, correlacionando ações integrativas de ingresso e permanência estudantil, como veremos a seguir.

4.1.1 Educação Especial na UFSCar

Nos documentos oficiais a UFSCar explicita como uma de suas finalidades a formação qualificada de profissionais em diferentes níveis, se ajustando, continuamente ao cenário atual contextualizado ao mundo em que está inserida. Tal propósito requer flexibilidade das ações educativas e atendimento a grupos sociais distintos, com características e necessidades educacionais específicas.

Nesse sentido, a Universidade se propõe a considerar a diversidade das necessidades formativas dos estudantes ingressantes na implementação dos Projetos Pedagógicos, bem como valorizar a diversidade de metodologias de ensino e de processos de ensino e aprendizagem – tradicionais, ativas, nas modalidades presencial e à distância.

A Universidade estabelece políticas institucionais que direcionam suas ações à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, além de ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial. A UFSCar destina “50% das vagas pelo sistema de cotas destinadas a estudantes de baixa renda oriundos de escolas públicas, pessoas negras, pardas ou índios e deficientes físicos” (PDI UFSCar, 2021, p. 82).

Para atender à demanda, suas políticas de ensino são baseadas em diretrizes que privilegiam o atendimento pedagógico “especializado aos estudantes com quaisquer deficiências cognitivas ou motoras, indígenas e outros públicos que necessitam de atendimento diferenciado para permanência e desenvolvimento no percurso formativo universitário” (PDI UFSCar, 2021, p. 61-62).

A estrutura curricular dos cursos da UFSCar inclui, além dos conhecimentos acadêmicos reservados à sala de aula, vivências na Universidade com o intuito de promover formação acadêmica, política, artística, cultural etc.

A proposta de flexibilização curricular adotada permite aos estudantes diferentes percursos curriculares, oferecendo-lhes alternativas de linhas de formação, possibilidades de escolha de programas/atividades optativos ou eletivos e de Atividades Curriculares, na perspectiva de atender as necessidades individuais, demandas sociais e adequação aos avanços científicos e tecnológicos. Nesse sentido, as atividades acadêmicas oferecidas permitem uma

formação social e profissional diversificada, viabilizando também a consolidação do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Como incentivo à inclusão das atividades complementares nos currículos, para a integralização curricular, são oferecidos inúmeros programas e atividades especiais, tais como: os programas de monitoria, de treinamento, de iniciação científica e tecnológica, de iniciação à docência, de Residência Pedagógica, de Tutoria em Matemática, de Educação Tutorial, de Capacitação Discente para o Estudo, o Programa de Apoio e Acolhimento aos Estudantes do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar, bem como atividades relacionadas aos Cursinhos Pré-Vestibular da UFSCar e às Empresas Juniores.

O Programa de Apoio e Acolhimento aos Estudantes do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar tem por objetivos envolver estudantes dos diversos cursos de graduação no acolhimento de estudantes, sejam eles ingressantes ou já experientes na Universidade, na perspectiva de humanização das relações interpessoais na comunidade acadêmica e da superação de dificuldades no relacionamento pessoal, bem como apoiá-los(as) em questões afetas às suas dificuldades socioeconômicas e psicopedagógicas (PDI UFSCar, 2021, p. 60).

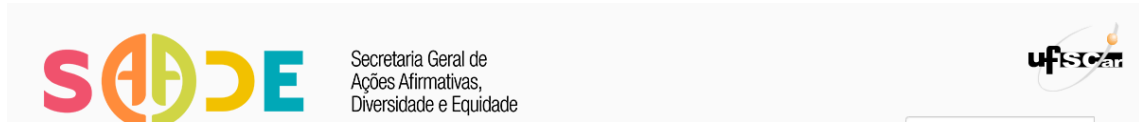
Em relação às ações e políticas de inclusão voltadas para pessoas com deficiência, na UFSCar, destacam-se duas iniciativas institucionais históricas. A primeira delas, iniciada em 1996, ligada à Biblioteca Comunitária da UFSCar, denominada PROVER – Programa de Atendimento a Grupos Especiais de Usuários: Deficientes Visuais. Tal programa utiliza softwares específicos e novas tecnologias para facilitar o acesso a todo tipo de informação, buscando eliminar barreiras pedagógicas e integrar a pessoa com deficiência visual ao ambiente acadêmico e à sociedade.

Data de 2008 o início do Núcleo de Acessibilidade – o Incluir – “projeto governamental que se propõe a desenvolver ações que consolidem este Núcleo como referência e apoio às ações de Educação Especial nesta Universidade” (UFSCar, 2016, p. 06).

A Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE), iniciou suas atividades em fevereiro de 2016 e estabeleceu como meta a construção de uma Política Institucional de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade junto à UFSCar.

Para a construção desta Política, dois princípios foram importantes de partida: o primeiro foi o reconhecimento das ações que a UFSCar, historicamente vem realizando no âmbito das Ações Afirmativas e, o segundo, relacionado à posição metodológica, foi o cuidado para que todo o processo de construção desta Política fosse pautado por procedimentos que buscassem o diálogo e a participação da maior diversidade de pessoas possível (UFSCar, 2016, p. 59).

Em junho de 2015, através da Resolução nº 076 do CoAd, a SAADE é oficialmente criada e tem sua composição assim definida: Coordenadoria de Gênero e Diversidade, Coordenadoria de Inclusão e Direitos Humanos, e, Coordenadoria de Relações étnico-raciais.



Cabe à SAADE,

[...] ofertar um espaço institucional para formular propostas nas quais as diferenças e diversidades da comunidade universitária sejam contempladas, garantindo que todas, todes e todos se sintam valorizados nas suas especificidades, bem como atendidos nas suas necessidades. Mostra-se, assim, a importância de um setor que formule e execute a gestão e promova a avaliação de políticas que abranjam a diversidade na direção da equidade (UFSCar, 2016)

No site institucional, durante o período da realização da pesquisa, consta a seguinte composição da SAADE:

Secretaria Geral

- Prof. Dr. Marcus Vinícius Batista Nascimento
- Profa. Dra. Natália Sevilha Stofel
- Profa. Dra. Natália Rejane Salim
- Keila Maria Cândido
- Dr. Djalma Ribeiro Junior
- Profa. Dra. Maria Waldenez de Oliveira

Coordenadoria de Gênero e Diversidade

- Profa. Dra. Natália Rejane Salim
- Dr. Thiago Loureiro
- Prof. Dr. Flávio Adriano Borges
- Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça

Coordenadoria de Inclusão e Direitos Humanos

- Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral
- Me. Sandro Luis Francischini
- Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando

Coordenadoria de Relações Étnico-Raciais

- Prof. Dr. Willian Fernandes Luna

- Profa. Dra. Simone de Oliveira Mestre
- Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues
- Dra. Thais Juliana Palomino
- Profa. Dra. Rosana Batista Monteiro

Servidores Técnico-administrativos

- Me. Sandro Luis Francischini
- Dr. Thiago Loureiro

Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais (Libras)

- Ma. Joyce Cristina Souza
- Sarah Leite Lisboa
- Ma. Tatiane Cristina Bonfim

Estagiário

- Pablo Felipe Carvalho de França

À Coordenadoria de Inclusão e Direitos Humanos, compete acolher e promover políticas, reflexões e ações que visem garantir a inclusão e acessibilidade (atitudinal, arquitetônica, metodológica, programática, instrumental, transporte, comunicacional e digital) de servidores, estudantes e da comunidade em geral. Para tanto, os alunos PAEE devem procurar a coordenadoria por meio de e-mail, telefone ou pessoalmente, para que profissionais responsáveis encaminhem a questão de acordo com cada especificidade.

4.2 UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC – UFABC

A Universidade Federal do ABC (UFABC), foi criada pelo Projeto de Lei nº 3962/2004, encaminhado pelo Ministério da Educação em 7 de julho do mesmo ano. Tal projeto previa a criação da universidade em uma conjuntura na qual havia uma política de Estado voltada para a expansão da rede federal de ensino superior.

Luiz Inácio da Silva – Lula – (presidente à época), sancionou, em 26/07/2005, a lei de criação da universidade sob o nº 11.145 – posteriormente alterada pela Lei nº 13.110, de 25/03/2015 – confirmando o caráter de fundação pública da UFABC, dotada de personalidade jurídica de direito público.

A região do ABC paulista é composta pelos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da

Serra. Até a implantação da UFABC em 2006, as sete cidades da região apresentavam uma considerável demanda por vagas no ensino público superior.

No contexto da macro-política educacional, a região do ABC é uma das que apresenta maior demanda por ensino público. A demanda potencial para suprir o atendimento do crescimento da população de jovens já é crítica considerando que a região possui mais de 2,5 milhões de habitantes e uma oferta de vagas de 45.000 distribuídas em 30 Instituições de Ensino Superior sendo a grande maioria privada. A região do ABC tem aproximadamente 77 mil estudantes matriculados no ensino superior, onde, aproximadamente 65% estão em instituições privadas, 20% em instituições municipais e 15% na rede comunitária filantrópica (Projeto Pedagógico UFABC, 2006, p. 06).

Vale ressaltar que a região escolhida é considerada berço da indústria automobilística e do moderno sindicalismo brasileiro, polo migratório multicultural, com tradição de pioneirismo em busca de novos desafios, bem como local onde o presidente da época se fortaleceu politicamente.

Em sua criação, a UFABC empreende a tarefa de propor um Projeto Pedagógico Institucional inovador, assentado sobre as crescentes conquistas científicas e voltado para a apropriação e produção deste conhecimento pela sociedade num contexto construtivo e humano.

Em 11/09/2006, a UFABC deu início às suas atividades acadêmicas com a chegada dos primeiros alunos de graduação. No primeiro processo seletivo para ingresso na graduação que aconteceu em 2006-2007, a UFABC disponibilizou 1.500 vagas, nos períodos matutino e noturno, em três etapas de convocações (09/2006, 01 e 03/2007). Entre os anos de 2006 e 2007, as atividades acadêmicas da universidade desenvolveram-se na cidade de Santo André num campus provisório. Em 2007, foram criados os primeiros 6 programas de pós-graduação *Stricto Sensu* da Universidade.

No ano de 2008, o campus Santo André, inaugurou instalações definitivas, com mais de 13.000 m² destinados a salas de aula e laboratórios, referente ao Bloco B. Em 2010 foi inaugurado o Bloco A, pertencente ao mesmo campus, com mais de 40.000 m² destinados a atividades acadêmicas e administrativas.

Cerca de 60.000 m² envolvendo salas de aula, laboratórios, salas de professores, áreas administrativas, além de restaurantes e espaços de convivência, estavam disponíveis para toda a comunidade universitária do campus de Santo André, em 2012.

No mesmo ano, foram instituídos 11 programas de pós-graduação na universidade, totalizando 17 opções entre cursos de mestrado profissional, acadêmico e doutorado em

consonância com o princípio da interdisciplinaridade, apregoado pelo projeto pedagógico da instituição.

O projeto deste câmpus prevê, ao final de suas obras, a disponibilização – para a comunidade universitária – de 127.000m² de área construída total. Até o ano de 2015 deverão estar concluídas todas as principais obras do câmpus de Santo André da UFABC, com a disponibilização do complexo poliesportivo (Bloco E), do bloco cultural (Bloco C) e da Torre do Relógio (Bloco F), além das demais áreas de convivência. Até o ano de 2020 estão programadas a entrega dos Blocos Anexo (em sua maior parte englobando áreas destinadas à administração) e do Bloco L que será destinado, em sua maior parte, a laboratórios de pesquisas (PDI UFABC, 2013, p. 162).

O site institucional da UFABC traz o mapa atual do referido campus como segue:

Imagem 9. Mapa do Campus de Santo André, UFABC



Fonte: site institucional da UFABC

O PDI de 2013, previa o encerramento das obras no campus de São Bernardo do Campo, disponibilização de mais de 36.000m² de área construída envolvendo o Bloco Alfa I (com salas de aulas e laboratórios), o Bloco Beta (contendo auditórios e biblioteca) e o bloco Gama (com restaurante universitário com capacidade para 378 lugares) e o bloco Delta (com salas de professores, laboratórios didáticos e de pesquisa). Após, em 2014, previa a conclusão das obras do Bloco Zeta (com salas de aulas) e as obras do bloco Alfa II (com salas de aulas e

laboratórios). Numa próxima fase de consolidação das obras, havia a previsão da construção do Bloco Lambda (com salas de aula, laboratórios de pesquisas e áreas administrativas), além de um centro de convivência e também um Hangar para experimentos das engenharias.

O site institucional da UFABC traz o mapa atual do campus de São Bernardo assim:

Imagem 10. Mapa do Campus de São Bernardo, UFABC



Fonte: site institucional da UFABC

Em termos pedagógicos, a UFABC tem uma característica que a difere de outras instituições porque propõe uma proposta interdisciplinar.

No cenário nacional, a UFABC, com o seu modelo pedagógico de ensino interdisciplinar, tem o papel de influenciar as universidades brasileiras numa reforma no sistema de ensino superior do país com difusão de novas práticas e formas para a construção do conhecimento. A UFABC foi a primeira universidade brasileira a adotar, desde a sua concepção, um modelo de ingresso através dos bacharelados interdisciplinares, sendo os primeiros, o Bacharelado em Ciência e Tecnologia e o Bacharelado em Ciências e Humanidades. Foi também a primeira universidade no

mundo a ofertar todas as suas vagas de ingresso de discentes nesses cursos. A partir da iniciativa da UFABC, outras universidades passaram a implantar cursos de graduação de natureza interdisciplinar em formatos variados, por perceberem o seu diferencial em formar profissionais mais preparados para atuar no mundo atual e para moldar suas carreiras de forma compatível com os rápidos avanços científicos, tecnológicos e sociais (PPI UFABC, 2017, p. 07).

No documento original de criação da UFABC, de 2006, a interdisciplinaridade surge como uma premissa fundamental da construção do conhecimento, com papel central na construção de um novo modelo de universidade no Brasil. Através da UFABC vemos um retorno à formação integral, generalista, motivada principalmente por grandes problemas atuais da ciência e da humanidade, que se caracterizam como interdisciplinares.

Os Cursos Interdisciplinares de Ingresso formam uma base generalista de nível superior, e são caracterizados como uma graduação por si só. Adicionalmente, constituem-se como porta de entrada para um amplo conjunto de opções profissionais, todas elas assentadas sobre esse mesmo substrato teórico-conceitual.

[...] Os cursos de graduação na UFABC são compostos por grupos de disciplinas de três categorias: obrigatórias (conhecimento básico conceitual e essencial); de opção limitada (conhecimentos complementares, que permitem o aprofundamento em algumas áreas e o direcionamento para outros tópicos); e livres (outras disciplinas, podendo, inclusive, ser disciplinas de pós-graduação ou extensão, ou cursadas em outras instituições) (PPI UFABC, 2017, p. 13).

Em 2010, a UFABC inicia seu segundo curso de bacharelado interdisciplinar: o Bacharelado em Ciências e Humanidades (BC&H), vindo ao encontro da proposta inovadora. Tal proposta, privilegia a educação integral, articulando a formação humanística ao avanço do conhecimento racional por meio da pesquisa científica e tecnológica, se propondo a promover a integração entre os avanços da ciência e tecnologia sem se esquecer do caráter humano e social que conduzem as transformações do mundo.

As disciplinas oferecidas na UFABC são compartilhadas por todos os cursos – compondo um Catálogo Geral de disciplinas, para as quais é definida a categoria (obrigatória, opção limitada ou livre) em cada curso. Desse modo, uma mesma disciplina poderá ser obrigatória para um curso e de opção limitada para outro curso, por exemplo. Durante o desenvolvimento promovido pelas disciplinas dos Bacharelados Interdisciplinares, o aluno poderá buscar a formação mais especializada e direcionada, por meio dos cursos de formação específica.

Atualmente, a UFABC oferece 4 cursos interdisciplinares de ingresso: Bacharelado de Ciências & Tecnologia (BC&T), Bacharelado de Ciências & Humanidades, Licenciatura em Ciências Humanas e Licenciatura em Ciências Naturais e Exatas, que se desdobram em cursos de formação específica:

- BC&T: Bacharelados em Biotecnologia: Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química e Neurociência; em Engenharias: Ambiental e Urbana, Energia, Informação, Instrumentação, Automação e Robótica, Materiais, Aeroespacial, Biomédica e Gestão;
- BC&H: Bacharelados em Ciências Econômicas, Filosofia, Planejamento Territorial, Políticas Públicas e Relações Internacionais;
- LCH: Licenciatura em Filosofia;
- LCNE: Licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química

O regime curricular quadrimestral adotado na UFABC, com três períodos letivos ao ano, viabiliza maior dinâmica e variedade de disciplinas apresentadas aos estudantes, visando estimular a interdisciplinaridade e promover maior amplitude na formação básica em ciências. Além disso, permite maior flexibilidade na organização das atividades docentes em ensino, pesquisa e extensão (PPI UFABC, 2017, p. 18-19).

O acesso à UFABC nos cursos interdisciplinares de ingresso na graduação ocorre através do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – e do SiSU – Sistema de Seleção Unificado do MEC – desde 2010. A fim de garantir condições de acesso e permanência no ensino superior público, a UFABC adota a Política Afirmativa a uma parcela da população que foi historicamente alijada desta possibilidade.

4.2.1 Educação Especial na UFABC

As primeiras discussões sobre acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior aconteceram na UFABC durante o “I Seminário sobre Acessibilidade e Mobilidade da UFABC: Campus Acessível em Cidade Sustentável” no ano de 2011.

Em 2013, aconteceu o “Seminário Nacional: Pessoa com Deficiência no Ensino Superior” com o intuito de fazer um balanço das políticas de inclusão e traçar perspectivas de novas ações com foco na redução da exclusão das pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro. Neste seminário começaram as articulações finais para a criação da Resolução Consuni nº 121 que cria a reserva de vagas para pessoas com deficiência e regulamenta diversas ações para a permanência deste público.

Para garantir o acesso democrático e justo ao ensino superior, a reserva de vagas na UFABC foi estabelecida, desde a criação da universidade e antes da Lei Federal, em 50% para os estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. São também reservadas as devidas proporções segundo metodologia elaborada pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - para alunos autodeclarados negros

(pretos e pardos) e indígenas, para candidatos com renda familiar abaixo de limite determinado, e para Pessoas com Deficiência (PCD), sem prejuízo de outros critérios que possam ser considerados importantes para o cumprimento de tal objetivo (PPI UFABC, 2017, p. 41).

A partir de 2014 iniciaram os ingressos pelas vagas reservadas às pessoas com deficiência (estudantes com altas habilidades cognitivas também recebem atenção institucional em seu percurso acadêmico), sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas (ProAP). No mesmo ano, em 2014, foi criada a Seção de Acessibilidade, posteriormente chamada de Núcleo de Acessibilidade, com o objetivo de mapear as condições de acessibilidade dos alunos com deficiência e demais necessidades e, colocar em prática os projetos e ações idealizadas.

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão se constitui como um espaço que pensa no cotidiano dos estudantes com deficiência, desde seu deslocamento à universidade até a elaboração de estratégias que facilitem o processo de aprendizado e redução de barreiras, passando por atendimentos individuais, pesquisas de tecnologias assistivas e uma série de acompanhamentos que se façam necessários.

Nossas principais atribuições são:

- Atender os discentes (com deficiência, necessidade educacional especial ou monitor);
- Acompanhar sistematicamente os estudantes com deficiência e os monitores inclusivos;
- Atender e oferecer suporte aos docentes;
- Mapear das necessidades dos estudantes com deficiência;
- Pesquisar e propor a aquisição de tecnologias assistivas;
- Atuar na tradução de materiais para a Língua Brasileira de Sinais;
- Coordenar a equipe de tradutores e intérpretes de Libras (UFABC).

No PPI, a UFABC explicita que as vagas destinadas às pessoas com deficiência contribuem com a necessidade de democratizar o acesso ao ensino superior público e gratuito, devendo ser cumprida a meta de se ampliar as ações afirmativas, criando as condições objetivas para o sucesso escolar deste grupo, “com o provimento de recursos humanos e tecnologias assistivas apropriadas, e promovendo a sensibilização da comunidade para a remoção das barreiras atitudinais, e o aumento da acessibilidade em todos os níveis” (PPI, 2017, p. 41).

Para auxiliar os alunos PAEE, o Núcleo de Acessibilidade dispõe das seguintes tecnologias para empréstimo:

Imagem 11. Tecnologia Assistiva, UFABC



Lupa Eletrônica Portátil

Amplia em tamanhos médios e aplica contraste de cores, facilitando a leitura para pessoas com baixa visão.



Impressora Braille

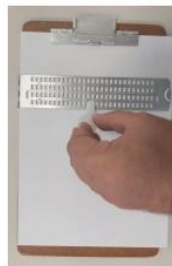
Imprime texto digital em braille.



Bengalas

Branças: utilizada por pessoas cegas, com ausência total de visão.

Vermelhas: utilizada por pessoas com surdocegueira em diferentes graus.



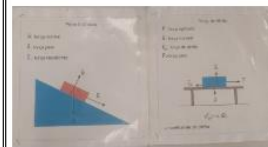
Reglete negativo + Punção

Permite criar uma saliência para ser lida como ponto de braille.



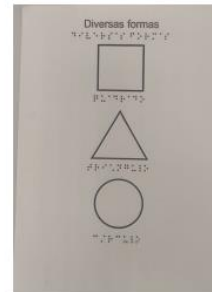
Cela Braille

É composta de seis pontos em relevo. As diferentes combinações desses seis pontos permitem a formação de 63 (sessenta e três) símbolos Braille.



Representações ilustrativas com relevo e braille

Forças no plano inclinado e Força de Atrito.



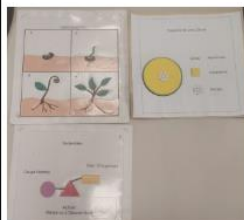
Representações ilustrativas com relevo e braille



Orbitação: Lua, Terra e Sol



Representação ilustrativa com relevo e braille



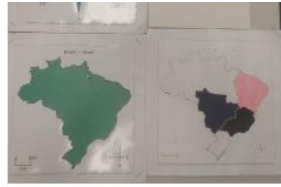
Esquema de germinação, de célula e Nucleolídeo.

Via Frontal do Aparelho Urinário

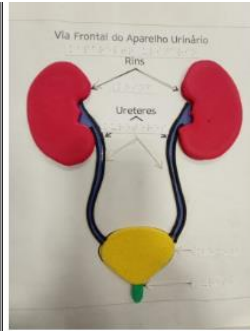
Entretenimento Acessível



Baralho em braille e escrita aumentada



Rosa dos Ventos, mapa do Brasil, regiões e estados.



Rins / Ureteres



Dominó tátil



Multiplano

Estrutura para aprendizagem gráfica tátil.



Máquina de Escrever Braille

Permite escrever diretamente em braille



Jogo das Frações

Peças táteis.

Fonte: site institucional UFABC

Além da possibilidade de empréstimo de recursos de Tecnologia Assistiva, a UFABC conta uma composição curricular individualizada.

A extrema liberdade de composição curricular individualizada, marca registrada da UFABC, demanda um eficiente Programa de Tutoria, que afeta diretamente o quesito de inclusão social na permanência e sucesso dos alunos na conclusão de seus cursos, levando em conta seus limites, possibilidades e interesses. Para tanto, o formato e operação deste Programa, existente na UFABC desde os seus primórdios, são constantemente avaliados e revisitados, a fim de que cumpram com eficácia a missão de assistir os alunos em suas dificuldades tanto na transição do ensino médio para o ensino superior, como no exercício de autonomia de sua própria trajetória e formação acadêmica, característica tão peculiar e valorizada na UFABC (PPI UFABC, 2017, p. 42).

Apesar do exposto, muitos alunos com deficiência ou altas habilidades, exigem uma dinâmica diferente da habitual, o que demanda mais tempo em relação aos demais alunos nas atividades diárias e avaliativas; nesse sentido, é permitido tempo adicional para o aluno na realização das propostas o que lhe propiciará maior tranquilidade e/ou condições de expressar-se de forma adequada e respeitosa com suas necessidades.

Além disso, o aluno PAEE na UFABC poderá contar com o auxílio de um Monitor Inclusivo. A Monitoria Inclusiva teve início no ano de 2014 e vem sendo aperfeiçoada com o olhar dos alunos participantes do projeto para vencer as barreiras enfrentadas pelos alunos com deficiência.

Os monitores inclusivos são alunos de graduação que se dedicam 10 horas semanais em atividades de ações afirmativas ao aluno com deficiência, dando suporte como leitor, transcritor, audiodescritor de figuras, imagens, desenhos e vídeos, além da possibilidade de realizar adaptações de materiais e livros usados por alunos com deficiência visual, por exemplo.

Os monitores Inclusivos não tem a função de explicar, lembrar, auxiliar na resolução de atividades ou avaliar o rendimento do aluno. Sua função é a de zelar pela integridade física e moral, oferecendo autonomia ao aluno em todos os espaços da universidade. O monitor inclusivo tem a possibilidade de observar como acontece o movimento de Inclusão na universidade e auxiliar o protagonismo dos alunos com deficiência e demais necessidades (UFABC).

Dentre as atividades desenvolvidas pela monitora estão:

- acompanhar aulas presenciais ou remotas, de acordo com o calendário acadêmico;
- auxiliar na organização da agenda de atividades de estudo e avaliativas dos estudantes assistidos;
- atuar como leitor e transcritor nas atividades avaliativas;
- acompanhar os estudantes assistidos em atividades avaliativas em ambientes reservados;
- participar de reuniões e outras atividades formativas;
- auxiliar em atividades referentes à adaptação de materiais;
- desenvolver atividades correlatas que poderão ser designadas às pessoas Monitoras Inclusivas, desde que tenham ligação direta com questões que envolvam acessibilidade ou necessidades educacionais específicas.

4.3 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP

Em 01/06/1933 foi publicado o manifesto de fundação da Escola Paulista de Medicina (EPM), assinado por 31 médicos e 02 engenheiros, explicitando o duplo objetivo de sua iniciativa: propiciar o ensino médico e prestar a assistência hospitalar. Para o cumprimento desse duplo objetivo foi constituída a Sociedade Civil Escola Paulista de Medicina, sob a liderança de Octávio de Carvalho (1891-1973).

O primeiro hospital-escola construído no Brasil foi o Hospital São Paulo (HSP). “Em 1938 a EPM foi reconhecida oficialmente e diplomou a primeira turma de médicos. Logo a seguir, foi fundada a Escola de Enfermeiras (1939) que deu origem à Escola Paulista de

Enfermagem (EPE). Em 1940, o HSP já funcionava com cinco andares” (PPI Unifesp, 2021, p. 17).

O crescimento, tanto da EPM como de seu hospital-escola, levou à federalização da instituição, que era de natureza privada. Através da Lei nº 2.712, de 21/01/1956, o hospital-escola passou a ser mantido por uma sociedade de caráter privado, vinculado ao Ministério da Educação. Com o golpe militar e a mudança de regime político, em abril de 1964, a EPM foi transformada em estabelecimento de ensino superior de natureza autárquica.

Considerado o embrião da futura universidade, em 1966, foi criado o curso biomédico. Em agosto de 1979 o Ministério da Educação e Cultura solicitou à EPM que explicitasse como pretendia enquadrar-se na Lei nº 5.540, de 28/11/1968 (que tratava da incorporação de estabelecimento isolado de ensino superior em universidade federal). Em dezembro de 1994, a Lei nº 8.957/94, transformou a EPM em Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), com a proposta de ser uma universidade temática na área da saúde.

Em 2004 a Unifesp iniciou o processo de expansão institucional com a instalação de novos campi e a criação de novos cursos de graduação, agora em áreas do conhecimento que se diferenciavam das ciências da saúde. Após dez anos de experiência, a Unifesp deixou de ser uma universidade temática e passou a ter um amplo espectro de cursos de graduação e de áreas de pesquisa (PPI Unifesp, 2021, p. 18).

A adesão da Unifesp ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) possibilitou a expansão da universidade iniciada em 2004. De acordo com o PPI (2021), a Unifesp assumiu, a partir daí, a liderança na implantação de novos campi no Estado de São Paulo. Em abril de 2004, a Unifesp assinou convênio com a Prefeitura Municipal de Santos para a criação de um campus na Baixada Santista que começou a funcionar em 14/09/2004, com a oferta de cursos sequenciais de Educação e Comunicação em Saúde e de Gestão em Saúde.

Os campi Diadema, Guarulhos e São José dos Campos não constavam no Plano de Desenvolvimento Institucional de 2005, mas foram inaugurados em 2007. Em reunião extraordinária realizada em 1º de dezembro de 2005, o Conselho de Graduação aprovou por unanimidade três novos campi e 16 novos cursos: Guarulhos (Ciências Sociais – tripartido entre Antropologia, Sociologia e Ciência Política –, Pedagogia, História e Filosofia); Diadema (Farmácia/Bioquímica, Ciências Biológicas (bacharelado), Química e Engenharia Química); Baixada Santista (Psicologia, Educação Física, Nutrição, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Engenharia de Pesca, Engenharia Portuária e Engenharia Ambiental) (PPI Unifesp, 2021, p. 19).

A Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH/Unifesp), campus Guarulhos, criada em 2007, oferece cursos de graduação em Filosofia, Ciências Sociais, História, História da Arte, Pedagogia e Letras, bem como ações de pesquisa – com pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado, e, de extensão universitária.

As atividades no campus de São José dos Campos iniciaram também em 2007, através do Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT/Unifesp), com a graduação em Ciência da Computação e, posteriormente, em Matemática Computacional. Em 2011, foi introduzido o bacharelado em Ciência e Tecnologia (BCT), com duração de três anos. A partir de 2013, a forma de ingresso na instituição passou a ser unicamente por meio desse curso.

O BCT baseia-se em um projeto pedagógico interdisciplinar, sendo facultado aos estudantes optarem, após a sua conclusão, pela continuidade de estudos em um dos seguintes cursos de formação específica (pós-BCT): Biotecnologia, Ciência da Computação, Engenharia Biomédica, Engenharia de Computação, Engenharia de Materiais e Matemática Computacional.

Data de março de 2011, o início de funcionamento da Escola Paulista de Política, Economia e Negócios (EPPEN/Unifesp), localizada no município de Osasco. A unidade oferece cursos de graduação na área de Ciências Sociais Aplicadas: Administração, Ciências Atuariais, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Relações Internacionais, paralelamente aos de pós-graduação e extensão. Em setembro de 2020 foi autorizada pelo Ministério da Educação (MEC) a abertura do curso de graduação em Direito, no mesmo campus.

Desde o início de sua expansão, a Unifesp ampliou as vagas presenciais de graduação em 1.062%. Atualmente, a instituição ministra cursos que atendem a 13.359 estudantes na graduação, 5.576 na pós-graduação e 7.857 na especialização/aperfeiçoamento, além da residência médica, com 1.567 inscritos. Na docência, são 1.747 professores, quase em sua totalidade doutores (97,3%), que atuam em período integral (em regime de dedicação exclusiva ou de 40 horas – 97,5%), incluindo-se ainda no quadro de servidores 3.999 técnicos administrativos em educação. A Unifesp oferece 52 cursos de graduação, 68 de mestrado, 38 de doutorado, 84 residências médicas, 16 residências multiprofissionais e 123 especializações e áreas de aperfeiçoamento. Nos 240 programas e projetos de extensão desenvolvidos registraram-se mais de 11.800 matrículas (PPI Unifesp, 2021, p. 21).

Abaixo vemos um mapa com a localização dos campi que oferecem ensino presencial

Imagem 12. Mapa dos Campi, Unifesp



Fonte: PDI (Unifesp 2021, p. 66).

Do ponto de vista regional, a Unifesp está situada na maior concentração urbana do hemisfério sul – agrega as metrópoles de São Paulo, Baixada Santista, Vale do Paraíba e Campinas, além das regiões de Sorocaba, do Litoral Norte, as aglomerações urbanas de Jundiaí e de Piracicaba e a unidade regional de Bragantina.

A presença nessa região estratégica é desafiadora em vários níveis. Do ponto de vista acadêmico e cultural, estamos em um contexto de importantes universidades, museus, editoras e equipamentos culturais, com densa rede de interlocutores e espaços a ele associados. Do ponto de vista das políticas públicas e dinâmicas econômicas, a imensa aglomeração em que nos situamos coloca uma série de desafios de ensino, pesquisa, extensão e assistência – e nos permite igualmente a interlocução com uma rede de equipamentos e serviços nas áreas de saúde, educação, finanças, advocacia, comunicação, construção civil, economia criativa e diversos setores industriais (PDI Unifesp, 2021, p. 62).

Em seu PDI (2021), a Unifesp destaca como missão a intenção de formar profissionais e cidadãos conscientes, críticos e tecnicamente habilitados

[...] nas mais diversas áreas, preparados para transformar a realidade e desenvolver o país, na construção de uma sociedade mais justa, democrática, plural e sustentável, por meio de ensino, pesquisa, extensão, gestão, cultura, assistência, inovação tecnológica, social e em políticas públicas atuando como universidade pública, gratuita, laica e socialmente referenciada (PDI Unifesp, 2021, p. 03).

Para tanto, elege como valores fundamentais:

1. Ética, integridade e respeito à coisa pública

2. Defesa da vida, da educação pública e da dignidade humana
3. Autonomia universitária, políticas e gestão participativas
4. Compromisso público e social com a redução das desigualdades
5. Democracia, transparência e equidade
6. Liberdade de pensamento e de expressão
7. Cooperação, solidariedade e empatia
8. Qualidade e relevância no ensino, pesquisa, extensão e gestão
9. Unidade na diversidade, com pluralismo científico e formação crítica
10. Sustentabilidade e responsabilidade socioambiental (PDI Unifesp, 2021, p. 04).

Com a expansão através do Reuni (programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), a Unifesp atingiu 50% de vagas reservadas desde 2016 e,

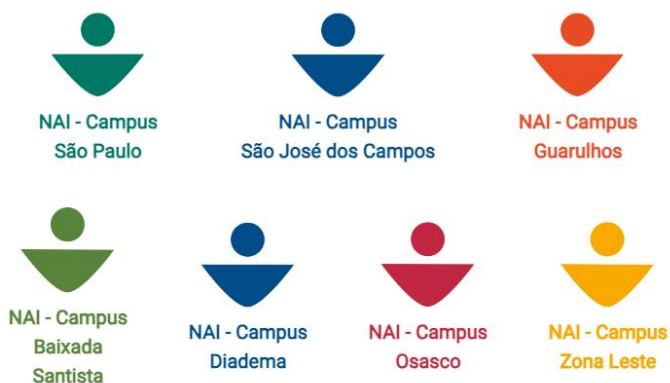
[...] vem recebendo, desde então, no mínimo 50% de estudantes provenientes da rede de ensino público e com renda per capita de até 1,5 salários mínimos. Para ambas as faixas de renda, entre as vagas reservadas, há um percentual destinado aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e, desde 2018, às pessoas com deficiência. O processo de implementação da Lei de Cotas foi realizado gradualmente na instituição, desde 2013 (PDI Unifesp, 2021, p. 190).

Diante de tal demanda e atendendo à solicitação do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior, através do Edital Incluir 04/2008 (que convoca as Instituições Federais de Ensino Superior a apresentarem propostas de criação, reestruturação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade na Instituição), a Unifesp cria o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI – no início de 2008. Assunto que trataremos a seguir.

4.3.1 Educação Especial na Unifesp

Em 2018 foi aprovada a Política de Acessibilidade e Inclusão para Pessoas com Deficiência na Unifesp que instituiu a Câmara Técnica de Acessibilidade e Inclusão, bem como os Núcleos de Acessibilidade e Inclusão em cada campus, como podemos verificar abaixo.

Imagem 13. Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, Unifesp



Fonte: site institucional Unifesp

O NAI é composto por uma equipe multidisciplinar que tem por objetivo promover a cultura de convivência com a pessoa com deficiência permitindo sua atuação em todos os âmbitos sociais como educação, lazer, trabalho, cultura entre outros.

Através da Política de Acessibilidade e Inclusão, a Unifesp pretende garantir que estudantes com deficiência sejam incluídos de forma abrangente e efetiva. A concretização desses direitos é mediada pela Câmara Técnica de Acessibilidade e Inclusão e pelos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão dos campi, constituindo uma Rede de Acessibilidade e Inclusão na universidade.

Para implantar a Política de Acessibilidade e Inclusão de forma integral, a Unifesp se pauta nos princípios preconizados pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, dentre os quais “ressaltam o respeito pela dignidade inerente; a autonomia individual; a não discriminação; a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; a igualdade de oportunidades; e a acessibilidade (PDI Unifesp, 2021, p. 31).

Propõe a adoção de uma política inclusiva abrangente e efetiva para a Unifesp, pautada pelos princípios preconizados pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, dentre os quais, ressaltam-se: I - O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, a privacidade, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; II - A não-discriminação; III - A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; IV - O respeito à diferença e a aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; V - A igualdade de oportunidades; VI - A acessibilidade (Unifesp, 2018, p. 02).

Os objetivos descritos abaixo constam na Política de acessibilidade e inclusão para pessoas com deficiência:

- Constituir uma Rede de Acessibilidade e Inclusão na Unifesp, por meio da Câmara Técnica de Acessibilidade e Inclusão e dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, para

peessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação;

- Buscar ampliar e promover condições plenas de acesso em suas atividades, seus eventos, seus processos seletivos, seus concursos públicos e outros serviços à pessoa com deficiência;

- As atividades de ensino, de pesquisa, de extensão e de gestão deverão favorecer o acesso e a permanência da pessoa com deficiência, desenvolvendo-se ações que minimizem as barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais;

- A instituição deve prever nos projetos pedagógicos dos cursos (PPC), considerando as especificidades formativas destes, medidas relativas à metodologia, material didático e avaliação que assegurem, em condições de equidade, a igualdade, a permanência e o exercício pleno no ensino e aprendizagem de discentes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação;

- A instituição deverá apoiar e fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, material didático, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, bem como um programa permanente de formação de servidores voltado para questões relacionadas à inclusão e à acessibilidade (PDI Unifesp, 2021, p. 54-55).

Vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Políticas Afirmativas (Praepa), está a Coordenadoria de Apoio Educacional, Acessibilidade e Inclusão que busca efetivar o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), responsável pelo desenvolvimento de ações na área de Apoio Pedagógico, Inclusão Digital, Acessibilidade e Inclusão de pessoas com deficiência, altas habilidades e superdotação.

São suas atribuições:

1. contribuir para o cumprimento das deliberações do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, no que tange ao desenvolvimento de ações na área de Apoio Pedagógico, Inclusão Digital, Acessibilidade e Inclusão de pessoas com deficiência, altas habilidade e superdotação;
2. elaborar planos, programas e projetos que contribuam no processo de ensino-aprendizagem de estudantes da Unifesp;
3. contribuir e propor ações que fortaleçam o protagonismo e o pertencimento do(a) estudante à universidade;
4. promover e contribuir com ações visando à efetivação da Política de Acessibilidade e Inclusão da Unifesp;
5. atuar junto às outras Pró-reitorias de forma a promover a intersetorialidade e o desenvolvimento institucional (Unifesp)

Através do Programa Incluir, a Unifesp oferece alguns itens que pretendem garantir acessibilidade aos estudantes. Tais recursos estão disponíveis para empréstimos.

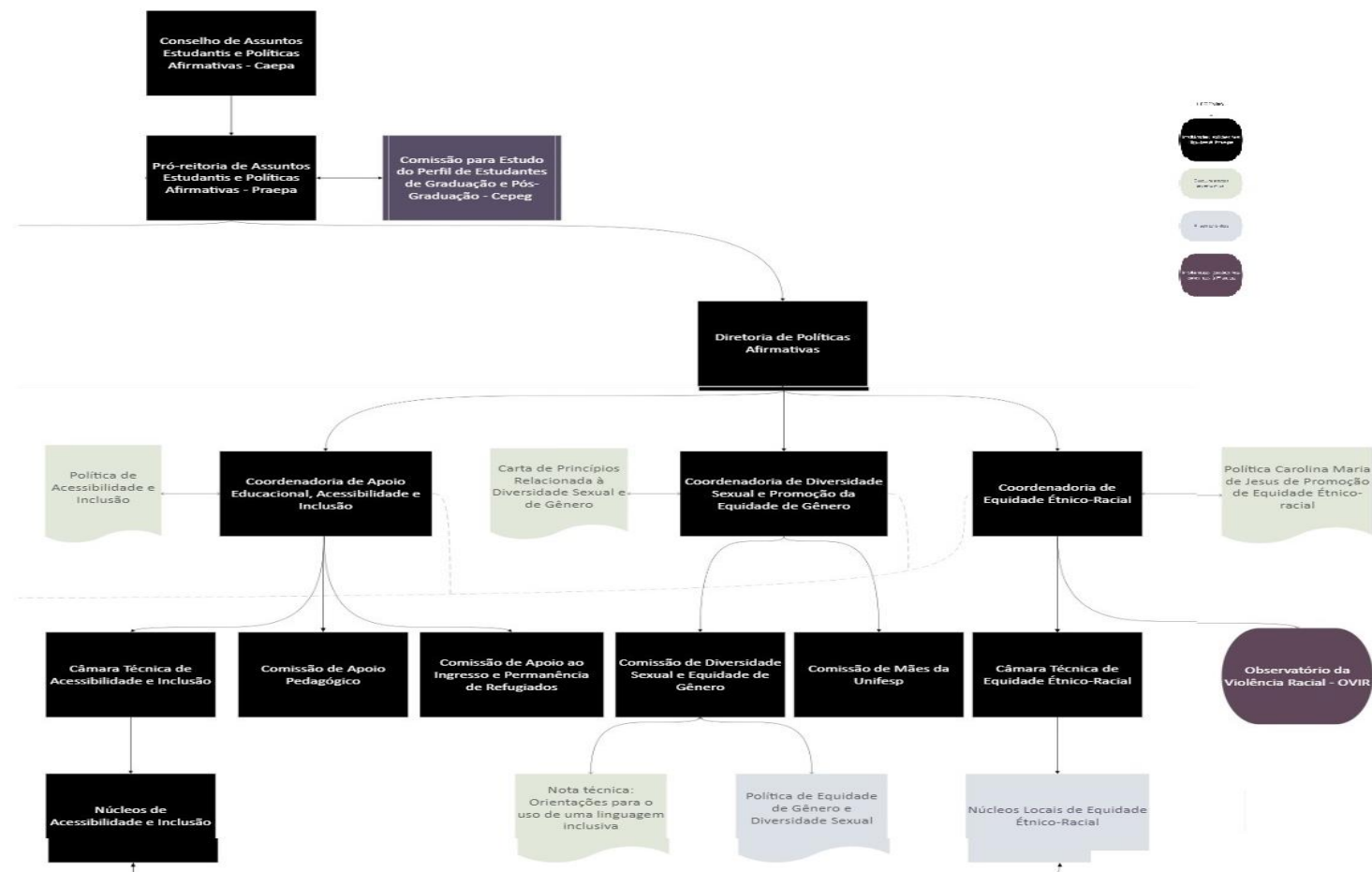
Tabela 4. Tecnologia Assistiva, Unifesp

Nome do Item	Descrição resumida	Disponível na Prax	Itens entregues	Quantidade por campus
Transformador Eletrônico (estabilizador)	Equipamento eletrônico para estabilização de tensão em corrente contínua. Componente fundamental para microcomputadores.	2		
Cadeira de rodas	Equipamento para suporte de indivíduos com dificuldades de locomoção.		11	Campus Diadema (6 unidades), Campus São Paulo (1 unidade), Campus São José dos Campos (1 unidade), Campus Osasco (1 unidade), Campus Baixada Santista (1 unidade), Campus Guarulhos (1 unidade)
Computador Positivo (CPU)	Equipamento para processamento de programas e arquivos.	3	1	Campus Guarulhos (1 unidade)
Engrossadores de lápis e caneta	Suporte utilizado em lápis e canetas para facilitar a escrita de indivíduos com deficiências motoras.	20 conjuntos com 3 unidades		
Escaladores de escada	Equipamento para facilitar a locomoção de indivíduos em cadeira de rodas por andares de prédios, quando houver ausência de elevadores.		2	Campus Reitoria (2 unidades)
Estabilizador aterrado	Equipamento eletrônico para estabilização de tensão em corrente contínua. Componente fundamental para microcomputadores.	2		
Formulário Contínuo - 80 colunas	Material de apoio para impressão de conteúdo em braille		20	Campus Guarulhos (20 unidades)
Headfones	Equipamento eletrônico para amplificação de sons digitais. Vem com microfone embutido.		14	
Impressora Braille Index D	Equipamento para impressão de documentos em braille (sistema de leitura para pessoas com deficiências visuais)		1	Campus Guarulhos (1 unidade)
Impressora Laser Monocromática	Equipamento para impressão de documentos comuns em preto e branco.	2		
Lupa Eletrônica	Equipamento para ampliação de imagens e textos, facilitando a visualização por usuários com deficiências visuais leves ou moderadas.		6	Campus Diadema (1 unidade), Campus Guarulhos (3 unidades), Biblioteca (2 unidades)
Maçaneta de Alavanca	Maçaneta convencional, para uso em qualquer ambiente, para auxiliar indivíduos com deficiências visuais.		8	Campus Osasco (8 unidades)
Mesa para cadeirantes	Mobília adaptada para indivíduos com necessidades especiais, utilizada em salas de aula e reunião.	2	8	Campus São José dos Campos (1 unidade), Campus Baixada Santista (2 unidade), Campus São Paulo (2 unidades), Campus Osasco (1 unidade)
Monitor Positivo 19"	Equipamento para visualização de imagens em microcomputadores.	2	1	Campus Guarulhos (1 unidade)
Prancha de leitura com zoom	Equipamento com lupa mecânica, que permite ampliação de conteúdos em livros, revistas e outros materiais, para auxiliar indivíduos com deficiências visuais leves ou moderadas		5	Campus Guarulhos (5 unidades)
Scanner de Mesa	Equipamento para cópia de documentos e conversão em arquivos digitais	2		
Torneira de Alavanca	Torneira, para uso em banheiros, com alavanca adaptada que facilita o uso de indivíduos com deficiências visuais		8	Campus Osasco (8 unidades)

Fonte: site institucional Unifesp

Abaixo, apresentamos um fluxograma com as instâncias vinculadas à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Políticas Afirmativas.

Imagem 14. Mapa Departamental – Pro-Reitoria de Assuntos Estudantis e Políticas Afirmativas



Fonte: recorte do site institucional Unifesp

5. OS CAMINHOS PERCORRIDOS: NOSSOS OBJETIVOS E METODOLOGIA

Narrar caminhos percorridos desde a decisão pela continuidade dos estudos na pós-graduação até a presente escrita se faz importante para que o leitor compreenda as escolhas feitas, assim como aquelas que ficaram para trás e/ou em segundo plano.

Dar visibilidade às práticas cotidianas numa escola de Educação Básica onde estavam matriculados alunos PAEE foi o centro da pesquisa narrativa desenvolvida durante meu Mestrado. Para o doutorado, nada mais justo do que pensar em níveis mais elevados de ensino, pois sempre acreditamos na capacidade que todo ser humano tem de aprender.

Dessa forma, refletir sobre a presença de alunos PAEE no Ensino Superior passou a ser o foco do estudo para o doutorado. A definição sobre onde desenvolver a pesquisa surgiu a partir de conversa com a professora orientadora que, sabiamente, indicou a história das universidades federais no estado de São Paulo em decorrência de seus conhecimentos sobre a temática, bem como sobre a implantação pioneira de uma política inclusiva – de modo geral e não somente pela presença de alunos PAEE.

Além disso, vale ressaltar que consideramos que as pesquisas em educação podem e devem contribuir com os espaços, sujeitos, instituições pesquisadas... à medida em que se propõem investigar sobre eles, partindo do pressuposto de que todos os envolvidos poderão refletir, conhecer, reconhecer e se reinventar a partir dos estudos realizados.

Nesse sentido, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa em virtude da perspectiva de construção de conhecimentos relativos ao campo das investigações sociais através da revisão bibliográfica da temática, coleta de dados através do acesso aos documentos institucionais, bem como realização de entrevistas e análise de conteúdo.

Numa pesquisa qualitativa, como nos propusemos, surgem caminhos que nos permitem interpretar o real por meio do seu contexto social, histórico e cultural. Numa pesquisa em educação há todo rigor de qualquer pesquisa científica, mas nela devemos considerar as peculiaridades de lidar com sujeitos, histórias, contextos. Por isso, vale ressaltar que

Na hora de dar visibilidade às situações, acontecimentos observados e/ou vividos, através da escrita, precisamos cuidar para não acentuar ou minimizar particularidades dos sujeitos [...] para atender às nossas próprias inquietações ou “comprovar hipóteses”; pois, o que buscamos é “a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico” (FREITAS; JOBIM e SOUZA; KRAMER, 2003, p. 27 apud ROSALEN, 2019, p. 97-98).

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de simples variáveis.

Nesse sentido, foi preciso lidar com as circunstâncias que fogem ao nosso controle como aconteceu com a vinda da Pandemia da Covid-19. Inicialmente a intenção era que eu me deslocasse até as universidades para realizar entrevistas com gestores que, supostamente, indicariam coordenadores das áreas de Humanas, Biológicas e Exatas e, posteriormente, com discentes representantes de suas categorias nas Universidades Federais do Estado de São Paulo.

Todavia, durante a escrita do projeto para submissão na Plataforma Brasil vivíamos o contexto do confinamento nos anos de 2020 e 2021 sem previsão de quando “a vida voltaria ao normal”. Dessa forma, fomos realistas e decidimos mudar o formato dos contatos para o meio digital.

Submetemos o projeto e obtivemos a aprovação com o Parecer de número 5.348.404. Vale ressaltar que, por se tratar de uma pesquisa do contexto universitário, não houve custos nem remuneração a nenhum dos participantes, bem como consideramos que os riscos foram mínimos tendo em vista que refletimos sobre as propostas desenvolvidas pelas Universidades Federais instaladas no estado de São Paulo sob a ótica dos participantes envolvidos na pesquisa, bem como análise dos documentos utilizados.

Entretanto, para minimizar possíveis desconfortos e/ou constrangimentos durante a realização das entrevistas e a participação na roda de conversa (diálogo)⁷, realizadas online com dia e horário agendados previamente conforme a disponibilidade de cada participante, utilizamos linguagem clara, respeitosa e estritamente relacionada aos objetivos da pesquisa. Me mantive atenta para qualquer situação que pudesse gerar algum tipo de constrangimento ou nervosismo, deixando os participantes sempre esclarecidos sobre a voluntariedade da participação e permanência na pesquisa.

Coube aos participantes a decisão de permanência ou não durante todo o processo de pesquisa, desde o contato inicial e a coleta de dados até a finalização do estudo, podendo o participante ter se afastado a qualquer momento ou requerer a retirada de dados que lhe digam respeito sem nenhum prejuízo para qualquer parte envolvida.

⁷ Chamamos de entrevista o momento da conversa com os representantes de gestores porque, praticamente, foi um de cada universidade. Chamamos de diálogo e/ou roda de conversa, os encontros com os docentes e discentes que, quase sempre estavam em dois ou mais representantes de cada universidade.

Do mesmo modo, no momento da entrevista e da roda de conversa (diálogo), garantimos o direito de recusa parcial ou total dos questionamentos. Informamos, ainda, que os dados resultantes da pesquisa estariam publicados nesta tese de doutorado e/ou artigos científicos, a serem apresentados em eventos educacionais. Entretanto, garantimos total sigilo sobre a identidade dos participantes⁸.

Tivemos cautela o tempo todo – como narraremos adiante – e obtivemos a anuência de todos os envolvidos, mediante a assinatura de Termo de Consentimento de uso Livre e Esclarecido, mantendo o anonimato que a pesquisa requer⁹.

De acordo com Yunes e Szymanski (2005), a proposta da entrevista semiestruturada e reflexiva supõe uma condição em que é pertinente entender a subjetividade da fala do entrevistado, o que favorece a construção de um novo conhecimento.

Através da análise dos dados encontrados nos documentos que acessamos, dentre os quais destacamos o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Político Pedagógico (PPP), tivemos uma riqueza de informações que necessitaram ser processadas a fim de facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência que aspiramos no início da escrita do projeto de pesquisa.

Conjugar os dados (análise de documentos, entrevistas e roda de conversa) viabiliza arcabouço sólido que nos permite refletir sobre as questões de pesquisa proposta e contextualizar a tese apresentada a partir das análises que decorreram desse leque de elementos sobre os quais nos debruçamos na construção do trabalho a que nos propusemos.

Nos debruçamos sobre os pressupostos da Análise de Conteúdo para dar conta de tanta riqueza a que tivemos acesso.

Bardin, citado por Godoy (1995), apresenta a utilização da análise de conteúdo em três fases fundamentais: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na primeira fase é estabelecido um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. A segunda fase consiste no cumprimento das decisões tomadas anteriormente, e finalmente na terceira etapa, o pesquisador apoiado nos resultados brutos procura torná-los significativos e válidos (ROCHA SILVA; CHRISTO GOBBI; ADALGISA SIMÃO, 2005, p. 74).

Na abordagem que se utiliza da análise de conteúdo, emergiram categorias relacionadas aos objetivos propostos na pesquisa.

⁸ Vamos nos referir aos participantes somente através de iniciais para que o sigilo e ética necessários sejam respeitados.

⁹ Conforme anexos.

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p. 02).

Mas, antes de descrever com mais detalhes os achados, julgamos importante explicitar ao leitor quais foram nossos objetivos e participantes da pesquisa desde o início.

5.1 OBJETIVOS

Como objetivo principal do presente estudo está nossa proposta de analisar a implementação da política institucional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), da Universidade Federal do ABC (UFABC) e da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), sob os pressupostos da educação inclusiva para alunos público-alvo da educação especial (PAEE), destacando potencialidades e desafios que essa implementação permite através do olhar dos gestores, docentes que de alguma forma estiveram envolvidos com a temática da inclusão dos referidos alunos na universidade e discentes indicados pelos demais participantes.

Dele – o objetivo principal – derivaram outros objetivos mais específicos:

- refletir sobre as propostas de inclusão de alunos público-alvo da educação especial pelas Universidades indicadas através da análise do PDI, PPI e PPP;
- conceituar Educação Inclusiva e suas implicações no contexto universitário, bem como trabalho colaborativo e/ou em parceria (Coensino), Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e Tecnologia Assistiva.

Para o alcance dos objetivos foram realizados diálogos (roda de conversa)¹⁰ e entrevistas semiestruturadas¹¹ com 04 gestores das referidas universidades, de forma virtual, ao longo do ano de 2022 e início de 2023. Da mesma forma, foram realizados encontros virtuais com 05 docentes e 07 discentes indicados pelos gestores.

¹⁰ Anexo.

¹¹ Anexo.

5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa ocorreu com as três Universidades Federais instaladas no Estado de São Paulo – UFSCar, UFABC e Unifesp – tendo uma amostra composta por 16 participantes sendo 09 docentes das Universidades, e, 07 jovens estudantes universitários.

Os contatos para autorização da pesquisa aconteceram através de e-mails e ligações telefônicas, a saber:

Na UFSCar, os contatos iniciais foram através:

- da Secretaria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Institucionais, vinculada diretamente à Reitoria, que tem como principal atribuição coordenar e dirigir as atividades relativas à elaboração, acompanhamento e avaliação dos processos de planejamento e desenvolvimento institucionais;
- da Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade vinculada à Reitoria, que é responsável pelo estabelecimento e implementação de políticas de ações afirmativas, diversidade e equidade para a Universidade, bem como pela criação de mecanismos permanentes de acompanhamento e consulta à comunidade, visando verificar a eficácia dos procedimentos e a qualidade e repercussão dos resultados alcançados;
- do Diretório Central de Estudantes que é a entidade estudantil de representação de todos os estudantes de graduação da UFSCar que tem o intuito de dialogar em prol dos direitos dos estudantes em geral.

Na UFABC, os contatos iniciais foram através:

- da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Propladi) que, dentre outras funções, promove o planejamento institucional e econômico (orçamentário) da Universidade;
- da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas, através do Núcleo de Acessibilidade que se constituiu em um espaço que pensa no cotidiano dos estudantes com deficiência, desde seu deslocamento à universidade até a elaboração de estratégias que facilitem o processo de aprendizado e redução de barreiras, passando por atendimentos individuais, pesquisas de tecnologias assistivas e de acompanhamentos;

Na Unifesp, os contatos iniciais foram através:

- da Diretoria de Planejamento Institucional que contribui para o planejamento estratégico institucional de maneira a identificar, formular, revisar, implementar e monitorar macroprocessos estratégicos institucionais, sob a coordenação da Proplan, assim

como, promover análise de dados e indicadores institucionais, com foco nas ações de planejamento e na promoção de processos participativos institucionais;

- da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis através da Coordenadoria de Ações Afirmativas e Políticas de Permanência que, dentre outras atribuições, pretende contribuir para o cumprimento das deliberações do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES – no que tange ao desenvolvimento de políticas da Unifesp bem como ações e planos federais nas áreas de Ações Afirmativas e de Permanência;

Encaminhamos, por e-mail, o projeto aprovado pelo Comitê de Ética, bem como os TCLE devidamente assinados pelas pesquisadoras. Mas, como nem tudo são flores... muitas foram as tentativas de contato para apresentação da nossa proposta de diversas formas – várias delas em vão.

Efetivamente, participaram da pesquisa, como gestores os professores LAC e SF pela UFSCar, PB pela UFABC e MH pela Unifesp. Os participantes da UFSCar eram os responsáveis pela Coordenadoria da Inclusão e Direitos Humanos na SAADE durante a pesquisa. PB foi indicada por LAC pela sua história com Coordenação do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva na UFABC e seu compromisso com a Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da universidade. MH, durante a pesquisa, era o Coordenador da Câmara Técnica de Acessibilidade e Inclusão na Unifesp.

Os docentes que participaram da pesquisa foram: NE e LT pela UFSCar, KM e LR pela UFABC, e, BC pela Unifesp. Todos os docentes foram indicados pelos gestores em razão de sua atuação profissional, bem como pelas pesquisas desenvolvidas com relação à temática das pessoas público-alvo da educação especial. Os docentes NE e LT da UFSCar, KM e LR da UFABC, e, BC da Unifesp estão vinculados às respectivas universidades com orientação na graduação e pós-graduação, principalmente, com pesquisas relacionadas à acessibilidade.

Os discentes que participaram da pesquisa, foram indicados pelos gestores e/ou docentes em razão do envolvimento com a temática – seja nos estudos e/ou por ser pessoas em condição de deficiência. LB cursava (também atuava como docentes no município de Rio Claro/SP) e JM (servidor público da Justiça do Trabalho – Tribunal Regional do Trabalho na 15ª Região) havia defendido o Mestrado na UFSCar recentemente.

Todos os discentes indicados para a pesquisa na UFABC eram pessoas com deficiência, alunos da graduação envolvidos em suas pesquisas com a temática da inclusão na universidade. VC era representante na Comissão Permanente de Acessibilidade na UFBC, membro do Coletivo Primavera, bem como técnica administrativa na Pro-Reitoria de Graduação. AK também aluna da graduação, criadora do canal de divulgação científica

Desinterrompidamente, membro do Centro Acadêmico de Neurociências e da entidade estudantil Sapiens Vitrine da Neurociência. VR estava finalizando a graduação, era membro do Coletivo Primavera e realizava estágio em Engenharia e Manutenção de malha ferroviária na coordenação de Paranapiacaba.

KS e AB eram alunos do último ano da graduação em Letras na Unifesp envolvidos com a temática da qual foram orientados pelo gestor MH durante o Trabalho de Conclusão de Curso.

Vale lembrar que para chegar as pessoas que participaram da pesquisa, o caminho não foi tão simples.

5.3. OS CAMINHOS REAIS PERCORRIDOS DURANTE A PESQUISA

No meio do caminho tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 No meio do caminho tinha uma pedra
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 Na vida de minhas retinas fatigadas
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 No meio do caminho tinha uma pedra
 Carlos Drumond de Andrade

A “pedra” foi a Pandemia de Covid-19. Os contatos foram exclusivamente, como dito anteriormente, por meios digitais. Depois de várias tentativas telefônicas e por e-mail seguindo os “caminhos institucionais”, em reunião de orientação decidimos tentar outras formas; tentar contato através de conhecidos em cada uma das universidades que pudesse nos indicar as pessoas com as quais realizaríamos a pesquisa.

O primeiro contato foi com a Professora Doutora Enicéia Gonçalves Mendes, titular do Departamento de Psicologia da UFSCar, com quem mantive uma relação de proximidade em decorrência da minha experiência profissional a frente da Coordenação da Educação Especial na Secretaria Municipal da Educação e como banca do meu Mestrado. “Céia” – como carinhosamente é chamada – indicou que eu procurasse os profissionais que estavam a frente da SAADE, fornecendo o contato da pessoa certa, no lugar e na hora exatos!

Dali, iniciamos uma série de conversas através do e-mail institucional do LAC e do SF na SAADE. Só para lembrar, a SAADE está vinculada diretamente à Reitoria e junto a ela também estão:

Imagem 15. Vinculação da SAADE na UFSCar



Fonte: site institucional da SAADE

Foi com SF a primeira reunião, através do Google Meet, para esclarecimentos sobre a pesquisa que seguiu conforme tabela abaixo.

Tabela 5. Reuniões com participantes da UFSCar

Data	Representação	Participantes	Tempo de duração
14/06/2022	Gestores	SAADE: LAC e SF	1h37m
23/06/2022	Docentes	Departamento de Psicologia: NE Departamento de Engenharia de Produção: LT	1h10m
08/07/2022	Discentes	Mestrandos do PPGE: LB e JM	55m

Fonte: da autora

Paralelamente, à realização das reuniões junto à UFSCar, manteve tentativas de contato com o Programa de Apoio à Pós-Graduação – a ProAP – na UFABC, mas sem sucesso. O Núcleo de Acessibilidade se encontra sob a responsabilidade da ProAP que está vinculada diretamente à Reitoria.

Imagem 16. Vinculação do Núcleo de Acessibilidade na UFABC



PÁGINA INICIAL > ACESSIBILIDADE > O NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE

O Núcleo de Acessibilidade

Fonte: site institucional da UFABC

LAC forneceu e-mail de um docente de lá para que eu tentasse efetivar a conversa para explicar meus objetivos, mas novamente não tive sucesso. Gentilmente, mais uma vez, LAC atendeu minha solicitação e passou e-mail e WhatsApp da professora PB que foi responsável pelo Núcleo de Acessibilidade. PB foi muito rápida na aceitação e procedemos à sua entrevista, bem como a continuidade a partir de suas indicações.

Tabela 6. Reuniões com participantes da UFABC

Data	Representação	Participantes	Tempo de duração
06/07/2022	Gestores	PB	59m
09/08/2022	Docentes	Professora Adjunta: KM Docente de Libras: LR	1h05m
15/08/2022	Discentes	Coletivo Primavera Bacharelado em Ciências e Tecnologia: VC e AK Bacharelado em Engenharia de Gestão: VR	1h15m

Fonte: da autora

Não posso deixar de registrar que o contato com a Unifesp foi o mais difícil. Tentei através da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAEPA), da Coordenadoria de Ações Afirmativas e Políticas de Permanência, do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, por e-mail e ligações telefônicas.

Imagem 17. Vinculação da Coordenadoria de Apoio Educacional, Acessibilidade e Inclusão na Unifesp



Fonte: site institucional Unifesp

Já pensando em desistir de incluir a Unifesp na pesquisa, Maria Antônia solicitou ajuda à uma amiga docente da universidade. Através da Professora Doutora Associada Sylvia Helena de Souza Batista obtive o e-mail do professor MH. Escrevi para tentarmos nos reunir algumas vezes, mas a agenda do professor estava bastante complicada. Somente a partir de outubro é que a comunicação com a Unifesp começou a fluir.

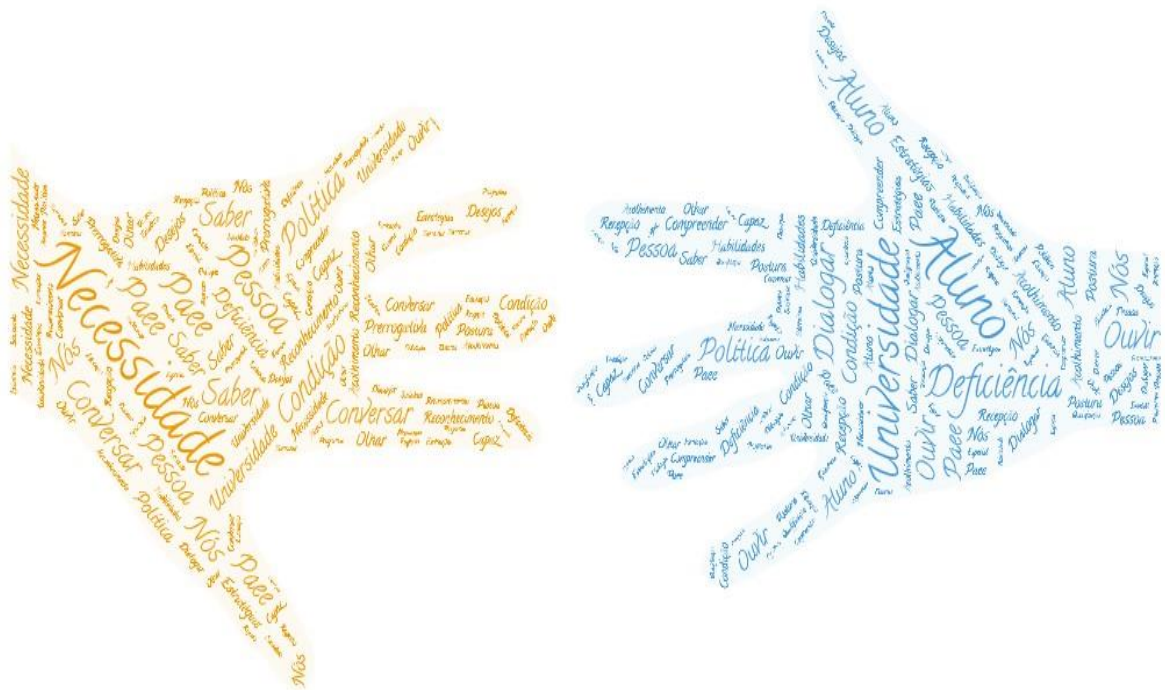
Tabela 7. Reuniões com participantes da Unifesp

Data	Representação	Participantes	Tempo de duração
03/10/2022	Gestores	Departamento de Letras, Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência: MH	1h06m
17/01/2023	Docentes	Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão: BC	1h07m
17/11/2022	Discentes	Graduação em Letras: KS Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência: AB	58m

Fonte: da autora

De posse das gravações de todos os encontros, o próximo passo foi a transcrição fiel de todos os momentos. Tarefa que não é nada fácil porque falamos de uma forma e escrevemos de outra. A nossa Língua Portuguesa é recheada de regras que ignoramos nos diálogos... com muito cuidado, indo e vindo a cada minuto das gravações, conseguimos chegar em 41 páginas das entrevistas com os gestores, 46 com os docentes e 34 com os discentes.

Material extremamente rico, recheado de concepções, conceitos, experiências, intenções, desejos, organizados em categorias que foram definidas a partir da incidência e pertinência dos assuntos tratados nas entrevistas/conversas, como podemos observar na imagem abaixo:

Imagem 18. Incidência de palavras nas entrevistas/conversas

Fonte: da autora

Organizamos os achados em:

1. Concepção de educação inclusiva;
2. Proposta de implementação da educação inclusiva; e,
3. Práticas de inclusão na universidade.

O que analisaremos no próximo capítulo.

.

6 ANÁLISE DOS DADOS

[...] não dá para entrar nessa morada do sujeito, sem ser pela porta da linguagem. [...] o sujeito não está dado, nem tão pouco nasce ou se desenvolve, o sujeito é construído. [...] é preciso trazê-lo para o campo do qual ele é efeito, isto é, no campo da linguagem.
 [...] Se não houvesse a falta, se o sujeito fosse pleno, se a língua fosse estável e fechada, se o discurso fosse homogêneo e completo, não haveria espaço por onde o sentido transbordar, deslizar, desviar, ficar à deriva (FERREIRA, 2005, p. 70-71).

Chegamos ao momento em que nos debruçamos sobre aquilo que foi transcrito dos encontros realizados virtualmente. Não tivemos a oportunidade de estar presencialmente com as pessoas, mas podemos afirmar que o envolvimento de todos foi intenso e significativo.

Como dito anteriormente, a análise de dados desta pesquisa está fundamentada na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011); nossa reflexão se pautou nos dados coletados com muito cuidado, para que pudéssemos apurar o olhar sobre cada um deles em busca do tratamento das informações dentro do rigor da ciência.

Destaco, neste momento, a compreensão possível para o contexto vivido; relevo que cada novo olhar, certamente, trará novas análises, novos sentidos...

[...] o que as pessoas dizem [...] não porque se trata de pessoas que dizem simplesmente, mas porque, para dizer, elas estão necessariamente inseridas em situações sociais – às quais se poderia chamar de posições de sujeito.
 A tese base da Análise do Discurso é que todo o discurso se constitui de enunciados e de condições de produção. Resta verificar se é verdade, não excluindo *a priori* nenhum tipo de enunciado analisado (POSSENTI, 2009, p. 31, grifo do autor).

Com o intuito de organizar a riqueza de dados que obtivemos, destacamos algumas categorias de análise que emergiram dos ricos momentos de interação vividos durante a coleta. Decidimos por abarcar todos os sentidos encontrados em 3 categorias:

1. Concepção de educação inclusiva;
2. Proposta de implementação da educação inclusiva;
3. Práticas de inclusão na universidade

Para cada categoria, destacamos as dimensões positivas e desafios, como veremos.

passou procurar a gente, às vezes não dá conta e outra coisa, por mais que a pessoa é uma pessoa com deficiência tem que cumprir os 75% de presença, doenças e situação de saúde não abona a falta, mas dá direito dependendo da prova, de refazer (SF-UFSCar).

Se eu estigmatizar eu crio um problema do ponto de vista identitário, porém se eu não especificar eu não consigo criar tecnologia, eu não consigo resolver problemas, eu não vou ser preciso nas ações que eu tenho que realizar. Essa é uma questão importante a se resolver (LT-UFSCar).

Essa questão da identificação é uma coisa que eu sinto falta desde o ensino infantil. As vezes um professor recebe um aluno em sala de aula ou uma aluna que tem deficiência e ninguém contou para ele que tem isso ou aquilo. [...] eu saber a priori que vou receber um aluno com essa ou aquela característica, isso me dá tempo de aprender e entender um pouquinho, eu acho que isso pode ajudar (NE-UFSCar).

Toda vez que uma pessoa com deficiência escolhe não se declarar e por conta disso deixa de receber algum tipo de suporte que a universidade pode fazer por ela, para que ela consiga se formar, construir uma carreira acadêmica, se formar com mais segurança e estabilidade física e psicológica, eu penso que é muito difícil. Eu gostaria que todo mundo que tem esse direito usufruísse dele ao máximo, de todas as cotas que estão previstas por lei para esse grupo (KS-Unifesp).

A partir das falas dos participantes, podemos refletir sobre as muitas dificuldades que possivelmente as pessoas com deficiência enfrentam no espaço educativo, pois como Goffman afirma “o risco de apresentar-se como estudante com deficiência insere essa pessoa na representação social da deficiência e, em consequência, no estigma causado por essa condição social” (SHIMITE, 2023, p. 174-175). Além disso, na prática sabemos que há

[...] muitas dificuldades relacionadas à aceitação pelos colegas, ao entrosamento e ao relacionamento no grupo, ao preconceito, à rejeição e à discriminação. As pessoas com deficiência têm medo de se expor, de errar, de participar, sentem timidez, vergonha, ansiedade (SOUSA; SILVA, 2005, p. 15).

Por outro lado,

[...] a presença de um estudante com deficiência na sala de aula pode ser vista por colegas e educadores como um desafio à comunicação e à interação, ou com tolerância, indiferença ou rejeição. A diferença do outro é passível de ser percebida como incapacidade, doença, anormalidade ou simplesmente diferença, de acordo com as atividades assumidas diante do novo e do desconhecido (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005, p. 09).

Tendo em vista o exposto, consideramos fundamental reconhecer a capacidade de cada indivíduo como MH comenta.

Aí você fala, você pode também, no seu limite, na sua condição, você pode também, você só vai diferenciar o ritmo, seu ritmo que vai diferenciar, mas não vai impedir

não. Então assim, é isso que eu falo, eu pego esse aluno e fazem esses comentários, aí ele se sente lá em cima, ele fala “pô ele acreditou em mim, sou bom, eu sou capaz”. É lógico que você é capaz. Todo mundo, então você tem que fazer isso, buscar esses que estão lá pra baixo, erguer e mostrar, oh você publicou, tá vendo numa revista boa, ta aí sua primeira publicação, “ah professor ninguém dizia isso”, pois é cai em nossas mãos, é a gente que vai salvar (MH-Unifesp).

Em pesquisa realizada com estudantes com deficiência matriculados no Ensino Superior, Shimite (2023), ressaltou a necessidade de conhecer o indivíduo concreto.

Na fala dos estudantes com deficiência que participaram da pesquisa, a deficiência é uma marca da qual eles não querem ter, ou ao menos dizer em uma apresentação, logo após mencionar o seu nome. Nenhum deles disse: “Prazer! Sou Felipe, pessoa com deficiência física”. Pelo contrário, mesmo os estudantes com deficiência que falam assumidamente sobre a condição de pessoa com deficiência expressam desconforto ao abordar essa condição. A expressão de tristeza, de incômodo, a mudança no tom de voz, certa inquietação e respiração mais profunda foram apresentadas pelos estudantes com deficiência entrevistados (SHIMITE, 2023, p. 175)

Todos os participantes exaltam a necessidade do envolvimento e compromisso estabelecido por toda comunidade universitária.

[...] a questão da deficiência tem muito disso no trabalho para educação especial e aí agora que a gente tá conseguindo diluir um pouco mais com esses outros setores e falar com outros setores e chamar para eles participarem para não ter essa questão sobre o S. falou que é bom, é o S. que é o responsável, é o L. que tá lá junto não tem que ter nome, é o setor, é a instituição (LAC-UFSCar).

Nesse sentido, verificamos destaque especial para os funcionários de setores que costumam ser mais frequentados pelos alunos como, por exemplo, a biblioteca.

[...] o envolvimento da comunidade acadêmica nos processos de pensar em possibilidades e por quem aí quando elas estão juntas elas se co-responsabilizam para ver o resultado daquilo que elas pensaram, então se parte apenas da SAADE que tem que fazer a gente perde esse comprometimento comunitário.
[...] na pós-graduação tem uma parceria com xerox para ter preço de custo na folha A3 para ampliar textos para alunos (LAC-UFSCar).

Outra forma de parceria destacada diz respeito àquela estabelecida entre os pares, ou seja, entre os próprios alunos.

[...] eles começaram a perceber que os próprios colegas com deficiências poderiam trazer soluções para aqueles alunos que poderiam atender pessoas com deficiência ou trabalhar com outras pessoas, com outras deficiências então a formação do sujeito na educação superior ela precisa ser humanizada (LAC-UFSCar).

Todavia, os gestores entrevistados, bem como docentes reconhecem que o vínculo direto à Reitoria pode propiciar políticas de atendimento mais adequadas aos alunos PAEE. SF destaca que isso ocorre na UFSCar afirmando que “nós temos a atual gestão que tá aí e nos apoia”.

[...] como a gente faz para ter a autonomia e independência das nossas ações? Você consegue desenvolver um trabalho com maior autonomia, mais qualificado atendendo os alunos quando o serviço está vinculado diretamente a Reitoria.

[...] isso o que me deixa angustiada. Para você fazer isso você tem que mexer na estrutura, para criar o núcleo de educação especial vinculado à Reitoria (PB-UFABC).

Nesse sentido, concordamos com Carvalho Filha (2017) quando afirma que para alcançar uma educação inclusiva,

[...] o gestor do ensino superior, precisa investir na produção e distribuição de materiais pedagógicos apropriados, qualificação de professores, infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e, nas diversas instituições de ensino, os dirigentes devem estar atentos a qualquer forma de atitude discriminatória. Para tanto, é fundamental a implementação de políticas educacionais que explicitem, em seus programas, de que forma as universidades públicas poderão buscar recursos financeiros para se equiparar adequadamente a essas necessidades (CARVALHO FILHA, 2017, p. 59).

Os gestores reconhecem o aluno PAEE como alguém capaz de dizer sobre suas próprias necessidades, em consonância com a política mundial que diz “nada sobre nós sem nós”, como lembra PB pois se trata de “uma pessoa, você perguntou oi tudo bem, qual o seu nome, o que você precisa?” (PB-UFABC).

O que se espera da comunidade acadêmica e da sociedade em geral é a escuta da pessoa com deficiência. Antes de propor estratégias de acompanhamento especializado, recursos para o aprendizado e/ou tecnologias assistivas, faz-se necessário conhecer o estudante público da Educação Especial (SHIMITE, 2023, p. 200).

Olhar para a pessoa antes da deficiência é uma prerrogativa que nos permite compreender a sua condição, ou seja, suas necessidades, habilidades, desejos.

O homem como espécie, e cada homem em sua individualidade, é propriamente insubstituível: não tem equivalente, não pode ser trocado por coisa alguma. Mais ainda: o homem é não só o único ser capaz de orientar suas ações em função de finalidades racionalmente percebidas e livremente desejadas, como é, sobretudo, o único ser, cuja existência, em si mesma, constitui um valor absoluto, isto é, um fim em si e nunca um meio para a concepção de outros fins. É nisto que reside, em última análise, a dignidade humana (COMPARATO, 1998, p. 72-73 apud FERREIRA, 2007, p. 160).

Para “dar conta” de toda diversidade humana e, em especial, os alunos público-alvo da educação especial, todos os participantes da pesquisa, enfatizam a importância da criação de um serviço de apoio à inclusão que seja composto por equipe multidisciplinar.

[...] a questão da equipe interdisciplinar no trabalho né independente da faixa etária da pessoa né e do segmento que ela tá; isso pensando em educação. Independente de ser especial, a educação inclusiva tá aí para atender todas as vulnerabilidades. Meu sonho é ter uma unidade saúde, escola em educação especial, não só por conta da prefeitura e das escolas do estado que demandam formação, mas pra atendimento (PB-UFABC).

Usando como referência suas experiências de pesquisa, a gestora PB comenta que:

[...] a equipe mínima é algo que eu tenho buscado. Estou pensando nos modelos que eu trabalho, eu trabalho com a Universidade de Barcelona porque eu tenho uma parceria lá. Eles têm essa equipe mínima lá, inclusive quem faz o emprego com apoio, para a transição para o trabalho é um profissional específico né que é o trabalhador social. [...] porque a gente pode começar com o estagiário, a equipe mínima em parceria com as universidades públicas e privadas trazendo o estágio e formando a equipe mínima, então existem viabilidades não orçamentárias. O que falta é a vontade política mesmo (PB-UFABC).

A equipe mínima que a professora faz referência, diz respeito à presença dos seguintes profissionais: Pedagogo com formação em Educação Especial, Psicólogo, Terapeuta Ocupacional, Assistente Social e profissional de apoio para acompanhamentos e cuidados.

Os gestores reconhecem também que fica muito difícil quando o trabalho é solitário.

[...] sozinho a gente não dá conta, a gente precisa ter uma equipe boa em volta, né? Quando a gente consegue uma equipe que acredita no trabalho, que acredita no aluno, não é que acredita no papel e no profissional, porque tem gente que não acredita no aluno, “ah tá aqui pra atrapalhar, tá aqui pra encher o saco, tá aqui mas não faz nada”, não tem jeito... quando fala que essa pessoa não tem jeito, aquilo já me corrói (MH-Unifesp).

Seguindo o raciocínio desenvolvido pela professora, Mendes (2014), destaca:

Quando pessoas estão envolvidas em interações grupais, frequentemente podem superar situações que não são capazes de perceber quando estão sozinhas, trabalhando de forma independente.
[...] além do trabalho de colaboração entre profissionais da educação comum e especial ser eficaz para resolver os problemas (administrativos, pedagógicos, comportamentais), também promove o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos (pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação, professores, diretores, alunos com e sem deficiências) (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p. 16-17).

Se referindo especificamente à comunidade surda, MH desabafa dizendo que:

Minha missão é essa, é formar professores pro melhor trabalho, para uma melhor educação e que essa população surda, e que a família também sofram menos hoje e que deem mais habilidade e acreditar que ser surdo não é problema, o problema é a sociedade e as barreiras que se impõem pra gente poder mostrar nossa capacidade, o preconceito vem de fora não é da gente, então o difícil é isso aí (MH-Unifesp).

Destacam as atitudes negativas perante os alunos PAEE, lembrando que “os problemas que o Brasil enfrenta são problemas similares que os países tidos como de Alto desenvolvimento” (LAC-UFSCar).

[...] a inclusão escolar é uma prática cada vez mais frequente e os desafios a serem superados são semelhantes nos mais diversos países. Entre esses desafios estão a falta de formação e preparo dos profissionais envolvidos, a discreta participação da família e a dificuldade de criação de uma rede de apoio que inclua a interlocução de profissionais de diversas áreas do conhecimento, especialmente das áreas da educação e da saúde (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p. 39).

Além disso, os participantes da pesquisa lembram a presença de preconceitos e inconsistência na continuidade de serviços quando estão dando certo e há mudança na gestão.

Aquela atitude social negativa, desfavorável a inclusão que traz o modelo médico da deficiência (PB-UFABC).

Eu sou contra a meritocracia, que é essa competição desleal que eles têm, porque os nossos alunos eles trabalham e os alunos que não trabalham que em geral a família tem condições de mantê-los na universidade sem a necessidade do serviço, são as pessoas que sempre estão tendo escolha (PB-UFABC).

E aí dentro da sala de aula que a professora perguntou por que a questão da sala de aula a gente tem visto um comportamento de negligência, omissão, mas a gente também tem visto boas práticas, depende muito, são várias variáveis, a área de conhecimento influencia, é diferente o comportamento para quem é da área de humanas ou quem é da área de biomédicas ou exatas. E a relação dessa área com o tipo de deficiência que a pessoa tem (LAC-UFSCar).

Parece que quando as coisas dão certo, as pessoas não olham esse lado, não dá continuidade, parece que eles jogam no lixo e querem começar do zero. Uma coisa que deu certo lá atrás, por que não continuar? Por que não seguir o que tá pronto? Mas, não, eles fazem tudo errado, começa do zero, depois corre atrás, espera o aluno chegar lá. É uma coisa, tudo diferente (MH-Unifesp).

Na tentativa de minimizar essas dificuldades destacadas, traremos a seguir, aquilo que os participantes da pesquisa indicaram como formas de implementar a educação inclusiva na universidade.

6.2 PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

LAC nos contou como iniciou na SAADE da UFSCar, lembrando do mesmo acolhimento dito anteriormente sobre os alunos PAEE.

[...] eu tava vindo aqui na UFSCAR que é a minha casa e o S. me convidou junto com o D. a participar dessa elaboração da política. Naquele período estava acontecendo o Congresso Brasileiro de Educação Especial e eu fiquei sabendo que a professora Maria Amélia Almeida estaria se aposentando, fiz uma carta de pedido de redistribuição. [...] abriram o edital público mais pessoas se candidataram para poder se retribuir, e aí deu certo da minha redistribuição para cá então de agosto de 2017, até hoje eu tô aqui na UFSCAR e o S. sempre acolheu muito bem com D. no início (LAC-UFSCar).

SF destaca a presença das pessoas com deficiência nos diferentes espaços das Universidades, principalmente no setor de amparo à inclusão, afirmando que “uma conquista que eu posso destacar é ter pessoas com deficiência ocupando esse espaço, a SAADE”.

A conquista maior é o deficiente entrando e buscando seu espaço em diversos cursos.... sem a leitura que a pessoa com deficiência vai nos cursos de humanas, não, todos os cursos estão recebendo ou vão receber pessoas com deficiência em todas as áreas de concentração e isso também é uma conquista (SF-UFSCar).

SF lembra, ainda, que a UFSCar tem uma situação diferenciada no tocante à temática das pessoas com deficiência porque foi uma das primeiras universidades a ter Licenciatura em Educação Especial e o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES). Nesse sentido, enfatiza essa história.

É importante contar uma coisa né? A UFSCar tem o curso de pós-graduação em educação especial e por décadas a instituição delegava ao PPGEES muita coisa (SF). A gente precisa responsabilizar o setor. [...] Então eu achei muito importante ele falar isso porque a delegação de demandas assim como acontece na educação básica para professores quando chega o aluno (LAC-UFSCar).

Mas, não deixam de destacar o que vimos anteriormente sobre a necessidade do envolvimento de todos para que a responsabilidade não seja nominal a determinadas pessoas e haja a construção de compromisso por parte de toda comunidade universitária.

Acho importante que a gente tá de passagem, a gente tem que preparar outras pessoas para não ficar uma coisa que acontece muito em associações que faz um trabalho público, e muitos deles com dinheiro público, que é mais interesse para associações

fazer um trabalho que deveriam fazer mas que ele fica uma coisa nominativa, que tudo é o L (SF-UFSCar).

De modo geral, a maior parte dos participantes relata não ter participado da construção dos documentos que gerem a Universidade, dentre os quais destacamos o PDI, o PPI e o PPP. No início de cada uma das nossas conversas perguntamos sobre os documentos e se tinham conhecimento de seus conteúdos. Entre os gestores, todos alegam terem lido os documentos, bem como os consultarem sempre que precisavam.

Nenhum dos docentes participou da elaboração dos documentos citados e nem tinham realizado a leitura por completo – vale destacar que LR (UFABC) estava ingressando no cargo havia somente 2 meses, mas fez a leitura dos documentos da UFABC para sua pesquisa “só pra contextualizar, o meu projeto, foi investigar os alunos surdos nas três universidades federais de São Paulo, Unifesp, UFSCar e UFABC, então de certa forma eu dei uma lida no PDI” (LR-UFABC).

BC (Unifesp) tomou o cuidado de ler a documentação do NAI “eu peguei o regimento, eu reli e eu comecei a retomar algumas políticas que já eram previstas dentro das políticas públicas”.

Dentre os discentes participantes da pesquisa somente VC tinha conhecimento do conteúdo dos documentos da UFABC em razão do fato de ser funcionária na Universidade, fundadora do Coletivo Primavera e membro da Comissão Permanente de Acessibilidade. Os demais discentes participantes têm conhecimento da existência dos referidos documentos, mas não participaram da elaboração de nenhum deles e/ou tiveram a iniciativa de consultá-los.

6.2.1 Aspectos positivos na implementação

Como bem sabemos, as ações afirmativas têm papel fundamental na tentativa de equiparar oportunidades àqueles que historicamente sofreram diferentes formas de discriminação.

As ações afirmativas no cenário atual da educação brasileira – por exemplo, as cotas para negros, estudantes da rede pública e pessoas com deficiências nas instituições de ensino superior – constituem ações que se propõem a minimizar as desigualdades existentes entre grupos discriminados através de políticas públicas compatíveis. As ações afirmativas devem ser aplicadas pelo período de tempo necessário para acelerar mudanças sociais e provocar rápido impacto no diz respeito às garantias de direitos (FERREIRA, 2009, p. 29).

Na UFABC, o destaque positivo está na reserva de vagas que já acontecia antes mesmo da lei federal que a instituiu.

A gente dentro da UFABC tem uma política de ingresso muito bacana, antes mesmo de ser lei federal já existia a política de ingresso, então antes já tinha a reserva de vagas para pessoas com deficiência. E ainda essa reserva de vagas para as pessoas com deficiência, ela também previa alunos de escola privada porque na lei federal eles são egressos da escola pública e no nosso caso foi aprovado que as vagas para as pessoas com deficiência poderiam ser de egressos de ensino privado. A justificativa foi com base no número de jovens com deficiência que estavam inseridos no ensino médio filantrópico, privado.

[...] importante lembrar que a política de ingresso ela tá muito bem apoiada. Para o ingresso a gente fazia uma entrevista, essa entrevista era fundamentada na CIF para entender as necessidades, mas o documento ali sempre era o laudo médico com CID e CRM dentro do que lá que era exigido na universidade (PB-UFABC).

PB permanece justificando a organização da UFABC no tocante à reserva de vagas “quando foi criada a reserva de vagas das ações afirmativas, na UFABC já existia e ela só incorporou nessa caixinha as pessoas com deficiência”, lembrando a importância dos movimentos que impulsionaram a situação.

Mas, houve aí o movimento do coletivo, das lideranças estudantis, da comunidade de maneira geral que também inseriu. Então hoje se você pensa em termos de acesso à universidade, a parte de equidade para o acesso ela é muito bacana na UFABC, as condições que são feitas de auto-identificação e hetero-identificação para orientação acontecem, a auto-declaração... então tem toda uma organização para o acesso (PB-UFABC).

Da mesma forma, na UFABC o destaque está no fato de haver somente dois campi facilitando a comunicação para fins de acessibilidade e inclusão como destaca a professora KM “a UFABC, por ser 2 campi, ela tem esse, fica mais fácil trabalhar a questão da acessibilidade e inclusão”.

Um dos aspectos destacados como positivo na UFSCar é a presença da equipe composta por diferentes profissionais que atuam na SAADE.

A gente tem uma equipe múltipla para coordenação de Inclusão e Direitos Humanos. Onde eu junto com S. temos uma co-coordenação, tem a coordenação de diversidade sexual e de gênero que também tem duas pessoas, a coordenação de relações étnico-raciais tem mais duas pessoas e tem a professora N. que é coordenadora geral da SAADE. Somos uma equipe multidisciplinar, eu sou de educação física e da educação especial, tem muitos enfermeiros lá, médicos então começou a ter uma perspectiva múltipla naquele setor que pode tá ajudando a gente tanto a desconstruir os olhares muito biologizantes da deficiência e também a fazer mais parcerias para os processos de verificação de banca, por exemplo (LAC-UFSCar).

Ainda sobre a SAADE, SF lembra que somente a existência de núcleo de acessibilidade não é suficiente dizendo que:

o trabalho nosso melhorou um pouco com o surgimento da SAADE e em alguns aspectos melhorou tristemente por causa da pandemia. Antes de 2016 os acompanhamentos eram bem mal feitos, mal e porcamente tinha núcleo de acessibilidade, tinha, mas não tinha uma coordenação mais efetiva como é com a SAADE (SF-UFSCar).

Não podemos esquecer qual é o papel dos Núcleos ou setores responsáveis pela acessibilidade e inclusão dos alunos público-alvo da educação especial nas Universidades. Eles devem ser compreendidos

[...] de forma intersetorial e transversal na instituição. [...] os Núcleos têm papel central na efetivação e promoção de ações de acessibilidade e inclusão nas Instituições de educação superior. O seu papel, suas ações e as contradições de entendimento desses espaços como setores que devem focar o atendimento dos estudantes com deficiência em detrimento de constituírem-se num espaço de elaboração e suportes educacionais e tecnológicos para os estudantes com deficiência, assim como um setor responsável pela elaboração de políticas nessa área de forma consultiva aos demais setores das IFEs (MELO, GUERRA, FURTADO, 2021, p. 30-31).

SF destaca que a articulação com outros setores na UFSCar teve início com a SAADE:

A gente também começou articular com os coordenadores de programas de pós-graduação com encontros periódicos (LAC-UFSCar).

A gente perde engajamento, por isso que eu fiz esses encontros com o coordenador de pós-graduação, outros docentes, estudantes com deficiência, porque se eles não param para discutir, e as diretrizes não foram elaborados com eles, aquilo vira só um papel, eles não pertenceram àquele processo (SF-UFSCar).

Junto ao Núcleo de Acessibilidade da UFABC, PB, relembra seu início na universidade e a importância do Projeto Político Pedagógico.

Em setembro de 2017, na UFABC, eu tava em licença maternidade porque consegui garantir a licença antes de assumir, comecei me envolvendo com as questões da educação especial. [...] no contexto da universidade eu comecei a atuar em 2017 quando eu vim pra vaga em função da demanda que a gente tinha na própria universidade e aí a gente fundou o grupo de pesquisa no grupo de Pesquisa em Educação Especial e Educação Inclusiva da UFABC. Na época a gente começou a escrever o projeto pedagógico da especialização que a gente tem hoje em educação especial e inclusiva. E isso foi muito bom (PB-UFABC).

PB também destaca a monitoria inclusiva como um aspecto positivo na implementação da educação inclusiva na UFABC.

Esse monitor inclusivo, denominado como monitoria inclusiva, essa monitoria inclusiva ela é muito bacana do ponto de vista social porque é um aluno de graduação que pleiteia uma bolsa e faz o acompanhamento com o aluno com deficiência em sala. Veja, para socialização, esse acompanhamento no grupo, no contexto social é muito útil (PB-UFABC).

Todavia, não deixa de indicar a ausência de formação específica para tal atuação e a relaciona com o que ocorre na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino no Estado de São Paulo, afirmando que “é uma pessoa que não tem conhecimento pedagógico e eu faço muita relação com os profissionais de apoio que estão hoje nas escolas do estado que ele denominou como cuidadores” (PB-UFABC).

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o profissional de apoio – que aqui poderia ser comparado com o monitor inclusivo descrito acima – não tem a responsabilidade de ensinar o aluno PAEE, nem mesmo é sua atribuição desenvolver atividades educacionais diferenciadas, mas sim ele deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público-alvo da Educação Especial.

[...] a garantia de um profissional de apoio em sala de aula não está diretamente relacionada com o acesso ao conhecimento e aprendizagem do aluno. A intervenção e o trabalho em parceria do professor da Educação Especial e outros profissionais especializados com o professor da sala de aula, sim, é de fundamental importância para o desempenho acadêmico desses estudantes (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p. 43).

Todavia, essa não nos pareceu a realidade de nenhuma das três universidades. Para minimizar a realidade da ausência de conhecimento entre os professores, MH propôs a criação de um site da Unifesp.

Infelizmente não, os professores não têm conhecimento nenhum sobre esse grupo, então para eles também está sendo tudo novo, então a gente criou nosso site que é acessibilidade.unifesp.br

Nesse site você vai encontrar o regimento, todo o e-book que nós criamos para os professores, ali tem toda orientação para o corpo docente, a gente criou tudo lá. A gente tem todo um, você vai criar materiais, a gente criou todo e-book das áreas das deficiências, a gente criou, tem tudo lá, se você fuçar direitinho lá, tem tudo, nada vai fugir de orientação para os professores. Você encontra também, a gente propõe formação. A gente propõe formação, uma roda de conversa com os professores (MH-Unifesp).

Não menos importante de tudo o que destacamos, está a presença dos diálogos criados, tanto com as próprias pessoas com deficiência quanto com departamentos, a fim de buscar melhorias.

Ouvir a pessoa com deficiência, dialogar com as coordenações, ter ações como buscar mais intérpretes eu sei que não está contratando, mas a gente tá tentando trazer mais intérpretes, a intérprete de Sorocaba está sozinha, imagina estar sozinha a semana inteira, ficar indo e voltando. Conversa com a instituição para melhorar a parte arquitetônica aí eu falo não só o direito de ir e vir, os laboratórios têm bancadas inacessíveis para cadeirante, buscar apoio e até uma reunião com a vice reitora (SF-UFSCar).

Eu acredito muito que a gente vá conquistando, eu acredito muito na comunicação e no canal aberto nesse sentido, então quando você já começa a abrir o canal de comunicação aí eles começam a falar assim ‘ah não sabia que o núcleo fazia esse tipo de trabalho, você pode ser parceiro’ (BC-Unifesp).

Nas palavras de Freire (2016):

O diálogo entre professoras e professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por n razões, entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciabilidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial (FREIRE, 2016, p. 162-163).

Ainda existem muitas dificuldades a serem superadas no processo de implementação da educação inclusiva que foram destacadas pelos participantes, como veremos a seguir.

6.2.2 Desafios na implementação

Apesar dos aspectos positivos destacados acima, existem inúmeros desafios que dificultam a implementação da educação inclusiva na universidade.

Temos inúmeros desafios, sempre vem aquela pergunta será que essa pessoa vai conseguir, será que vai dar conta, que vai aprender, muitos capacitistas, temos docentes que nunca tiveram alunos com deficiência de várias áreas de humanas, biológicas e exatas, então você tem que conversar, orientar a gente recebe muita queixa das pessoas com deficiência falando que a gente tem que capacitar os professores, temos nesse sentido, mas na base do diálogo porque não dá tempo

também do docente sair para ser capacitado, a gente quer trocar a roda com o carro em movimento, trocar o motor para o carro em movimento. Então é esse o trabalho a ser feito, temos problemas arquitetônicos sérios aqui no Campus de São Carlos (SF-UFSCar).

A universidade é muito voltada para uma questão de pesquisa, então eles querem alunos que produzem né?! Eles querem alunos que sejam, que tenham o intelecto, a gente começa a notar essas diferenças, então o aluno que tá lá, ele é lento, ele vem uma educação muito precária, ele é deixado de lado (MH-Unifesp).

JM aponta uma contradição na UFSCar por ter o curso de Educação Especial, dizendo que “a gente tem a vantagem de estar fazendo uma discussão recente, mas ao mesmo tempo eu sinto que o discurso não tá alinhado para a prática [...] tem essa contradição entre o discurso e a prática” (JM-UFSCar).

Dentre os aspectos apontados pelos participantes da nossa pesquisa, destacamos o que diz respeito à existência de barreiras – tanto nas universidades quanto na sociedade de modo geral – que geram dificuldades para o aluno PAEE.

[...] lá fora os locais não estão preparados, lojas, restaurantes, espaços públicos e privados não estão preparados para receber as pessoas com deficiência e nós não estamos preparados, nós não temos circular interna aqui. Já começa errar no direito de ir e vir, a gente não consegue colocar mesas para alunos cadeirantes, mesa adaptada... infelizmente historicamente as coisas precisam ser cutucadas para tomar providência [...] eles esperam a pessoa chegar, a água chegar até o pescoço, você tá quase afogando para tomar providência (SF-UFSCar).

Um problema muito grande que a gente tem é o edital do ingresso em si por ter várias barreiras, inclusive comunicacional e informacional. Porque o aluno está saindo do ensino médio e ele se depara com um documento de 80 páginas que tem um monte de regras e um monte de fluxogramas (LAC-UFSCar).

O princípio moral de autonomia da pessoa com deficiência não é atendido. É uma questão que atinge o estudante diretamente e muitas vezes eles não sabem como podem ter autonomia porque tudo muda, muitas coisas sobretudo durante a pandemia se tornou virtual, sistemas eletrônicos, mas a biblioteca está inacessível, os documentos ainda não são digitais, a gente tem trabalhado para questão de acessibilidade no PDF, no Word porque não adianta ter um site acessível se não tem documento acessível (LAC-UFSCar).

Vale ressaltar que, cotidianamente,

Todas as pessoas com deficiência experimentam múltiplas maneiras de restrições sociais, seja devido à inacessibilidade de alguns ambientes ou de noções questionáveis de inteligência e competência social, da inabilidade de a população em geral se comunicar mediante uma linguagem gestual ou pelo uso do Braille, ou ainda pelas atitudes de descrédito e preconceito desferidas contra as pessoas com deficiência (OLIVER, 1996, p. 44 apud PICCOLO, MENDES, 2012 p. 55).

Especificamente na UFSCar, os gestores indicaram a problemática do envolvimento de todos os campi na proposta de implementação de educação inclusiva, alinhando a forma de trabalho na universidade, proporcionando engajamento com a questão.

Qual o problema da UFSCar? A gente não consegue fechar nenhuma parceria com os outros campi, os pedagogos dos outros campi preferem trabalhar de um jeito diferente e a gente não tem essa coisa de impor e nem sou a favor, para mim isso tem que ser construído (SF-UFSCar)

Quando a gente pega a UFSCar, percebe a diferença de contexto que tem a sua questão cultural. Também temos a Lagoa do Sino que é mais rural né?! Então, aí já tem uma outra questão, [...] cada campus tem engajamento institucional diferente. A UFSCar ela é a sede da SAADE, a SAADE ela é da UFSCAR como um todo, mas não tem SAADE nos outros três campi. [...] a gente tem que se articular, então a questão do institucional em si quando a gente fala de multicampi, ela dificulta a questão de burocratização, sobretudo para quem não é do Campus de São Carlos, a burocratização aumenta (LAC-UFSCar).

Não podemos esquecer que,

[...] a luta social pelo direito à diferença necessita ocorrer pelo movimento de toda a comunidade acadêmica. Professores, colaboradores, estudantes sem deficiência, estudantes com deficiência e sociedade precisam reconhecer o público da Educação Especial como parte do gênero humano, com direito a ser e a colaborar para o seu desenvolvimento (SHIMITE, 2023, p. 195).

Na UFABC, a entrevistada destaca a ausência de interdisciplinaridade e transversalidade de ações.

[...] só que eles não são exclusivos da Educação Especial, não tem essa interdisciplinaridade. E aí é meu calcanhar de Aquiles, é isso, essa falta de transversalidade nas ações. Aí o que acontece, ela vai pra esse programa tutorial que é um programa de apoio para todo mundo.

Eles descobrem o diagnóstico e a gente fala, mas você tem direitos. Aí vai pra acessibilidade e não conversa mais com a prograd, entendeu? Então esse entrave, como fica uma conversa entre pro reitorias a gente não consegue ter a transversalidade da Educação Especial na UFABC, e ela se diz interdisciplinar (PB-UFABC).

Em estudo recente realizado por Cabral & Melo (2017), Melo & Saraiva (2018), e, Rabelo (2020), apresentados por Melo, Guerra e Furtado (2021), foram retratadas as dificuldades para implantação e execução das atribuições que eram designadas aos Núcleos de Acessibilidade, bem como as barreiras enfrentadas pelos estudantes impactando sua permanência no Ensino Superior com qualidade.

Essas dificuldades são de diversas naturezas, a saber:

- Formativas - Falta de formação dos servidores (Docentes e/ou Técnicos) para

atuarem como gestores dos Núcleos de Acessibilidade;

- Estruturais - Ausência de espaço próprio para funcionamento do Núcleo, inclusive com acessibilidade;
- Gestão de pessoas - Dificuldade de contratação de profissionais com formação específica na área de Educação Especial/Inclusiva para atuação junto às demandas, principalmente depois da Lei nº 13.409/2016;
- Orçamentária - pouco investimento e repasse financeiro adequado para cumprimento das ações inclusivas no âmbito das IFES, entre outras.

Para além de todas essas questões, um outro consenso que percebemos nos debates e nas falas de coordenadores (ou equivalentes) dos Núcleos de Acessibilidade da maioria das IFES, nos eventos da área, é o sentimento de trabalho individual, de impotência e de responsabilidade exclusiva pelas ações inclusivas da instituição (MELO, GUERRA e FURTADO (2021, p. 31-32).

A questão do envolvimento é retratada pelos demais participantes da pesquisa também de outras formas como, por exemplo, o compromisso com a permanência do aluno PAEE atrelado à ausência de estrutura de apoio para o referido aluno na universidade.

Hoje o nosso grande desafio é a permanência porque a gente não tem professor especialista, a gente não tem pessoas com formação em Educação Especial. Então quando eu entrei em 2017 o núcleo de acessibilidade tinha só quatro intérpretes de libras. A gente sem apoio administrativo. [...] a pro-reitoria de ações afirmativas e assuntos comunitários cuida de muita coisa. Então pra ter uma ideia de trabalho ali, eles chamam de núcleo de acessibilidade, psicossocial, esporte, nutrição e segurança que é onde pega toda parte de segurança da universidade, a nutrição, que pega a parte do RU, o psicossocial, pega a parte de saúde mental, a parte de enfermagem e saúde, então assim a percepção que eu tenho é que são muitos assuntos. O líder do gabinete, ele foi pro-reitor, ele tem que ter um conhecimento muito grande pra entender de todas, de cada setor, cada coordenadoria (PB-UFABC).

[...] pegar uma estagiária, a gente não tinha um recurso humano de estágio e tem vagas lá no Recursos Humanos sobrando. Aí fica centrado nessas porcarias de caixinhas, e aí o que é seu não é meu, aqui não dá pra fazer, ah porque aqui o meu dirigente fez isso, aí você cai na mão de pessoas que estão com o poder da caneta e que não estabelecem o diálogo (PB-UFABC).

Na revisão bibliográfica realizada por Carvalho Filha (2017) sobre a presença de alunos com deficiência no Ensino Superior, os pesquisadores destacam o que deve ser considerado por uma instituição que se pretende inclusiva, enaltecendo os mesmos pontos destacados pelos entrevistados.

Percebe-se que para que a educação inclusiva seja implementada, é preciso que as Instituições de Ensino Superior criem condições para que os alunos com NEE sejam recebidos de forma satisfatória e efetivamente incluídos no processo educacional. Para que isso aconteça, é necessário que haja a disponibilidade de recurso para a capacitação dos professores e de todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão. Além disso, é necessárias infraestruturas simples (rampas, corrimãos, portas mais largas, elevadores exclusivos, banheiros adaptados, autorização para transitar com cães guias em quaisquer das dependências da universidade, etc.) e avançadas (computadores com mídias para mudos e deficientes auditivos, objetos e estruturas

com inscrições em braile, e-books/IPAD's, cursos gratuitos de libras, impressoras em braile, etc.) (OLIVEIRA, 2013).

Em relação a isso, Pereira et al (2011), acrescentam que além das adaptações supracitadas, há necessidade de alterações metodológicas no acolhimento, ensino e avaliação da aprendizagem que somadas ao conjunto de políticas institucionais possibilitem, também, a permanência, o bom desempenho e a qualidade do ensino-aprendizado (CARVALHO FILHA, 2017, p. 59).

Destacamos a importância do acolhimento através do professor que busca conhecer o percurso vivido e estabelecer o princípio da interação com o aluno público-alvo da educação especial, obtendo elementos sobre sua história de vida, cultura, ideologias e condições socioeconômicas.

Ao fazer esse movimento, tanto o professor quanto o estudante com deficiência conhecem o lugar social de cada um e, no caso do professor, adquire elementos para pensar práticas pedagógicas que consideram a presença do estudante com deficiência em sala de aula (SHIMITE, 2023, p. 192).

A professora PB permanece enfatizando as dificuldades, inclusive àquelas que podem estar associadas a aspectos que foram destacados como positivos como, por exemplo, a monitoria.

Quando você traz essas questões mais amplas, por exemplo, a questão do autismo, da esquizofrenia, da deficiência intelectual também, essas questões mais relacionadas aos transtornos do neurodesenvolvimento que exigem acompanhamento psicológico, pedagógico, uma organização curricular, um trabalho mais junto assim em termos de permanência, a gente ainda precisa avançar porque o que você tem garantido hoje é apenas o monitor inclusivo que tá na resolução (PB-UFABC).

[...] a demanda mais desafiadora, é o contrato pedagógico. Pegar um outro monitor que é o monitor da turma, então nesse trabalho picotado, é o maior desafio que eu vejo hoje para permanência do estudante (PB-UFABC).

Não tem o mínimo de acompanhamento aos estudantes com deficiência, a gente não tem. Um acompanhamento mínimo que é saber onde o estudante está, o que ele está fazendo, pra onde ele vai. [...] a acessibilidade estrutural e organizacional são muito falhas [...] a maioria dos editais não são acessíveis (VC-UFABC)

As dificuldades relacionadas à formação do corpo docente também surgiram nas entrevistas.

Boa parte dos docentes, principalmente do primeiro ano ali, que tá ali e depois vai pra formação específica, são pessoas que são da área de exatas que em geral não estudaram educação especial ou psicologia do desenvolvimento, teorias da aprendizagem, essas matérias didáticas enfim, mais elementares vamos pensar assim, de cunho educacional porque é o que mais ouço lá também, eu não sou psicólogo, não sou pedagogo, eu não sou... (PB-UFABC).

Não é fácil você lidar com engenheiros que se tornaram professores. eles também não sabem como fazer algumas coisas, aí existem entraves que vão acontecendo até por conta da formação dos professores que estão na educação superior que às vezes não passaram por um processo de licenciatura, de dar aula, mas acabaram professores (KM-UFABC).

Vale destacar que a profissão docente exige que o professor lide com um conhecimento em construção e não mais imutável, que ele seja capaz de analisar a educação como um compromisso político, recheado de valores morais e éticos, que vislumbre o desenvolvimento da pessoa, a colaboração entre iguais e que seja, principalmente, “capaz de conviver com a mudança e a incerteza” (MIZUKAMI, 2002, p. 12).

Nas três universidades, a qualificação docente é apontada como falha porque poderia estar atrelada a formações e programas de extensão ligados à Educação Especial.

[...] é isso que eu chamo de atitude social desfavorável, só que ela é institucional, qual era proposta que eu tinha, que a extensão trouxesse os professores, desse formação via programa de extensão, só. Que é o que eu faço, eu faço isso no grupo de pesquisa, só que eu sou uma docente, se eu conseguir tocar um projeto por ano, olhe lá (PB-UFABC).

[...] esbarra na questão política porque a pro-reitoria de extensão ela tem editais de extensão. Ela poderia colocar lá uma pontuação pra docente, pra estimular docente no seu plano de carreira a fazer os projetos em educação especial (PB-UFABC).

VR destaca a importância da formação pedagógica que todo docente universitário deveria ter ressaltando que é “um despreparo o professor universitário que não faz pedagogia, independente do tipo de doutorado porque você tem o conhecimento, mas não tem a capacidade de ensinar” (VR-UFABC).

Eu percebo as aulas da Unifesp seguindo um formato muito já preestabelecido, assim um formato muito tradicional de aula. São poucos professores que pensam realmente numa inovação e não é nem fazer acontecer um show na aula, às vezes é só se preocupar em uma sala grande, elevar a voz, por exemplo (KS-Unifesp).

Acreditamos na inserção de disciplinas que possam tratar da temática em todos os cursos a fim de provocar, minimamente, a reflexão.

Nesse sentido, Reis et al (2010), reiteram que a preparação do professor para atender a alunos com NEE é primordial para que o processo ensino aprendizagem seja concretizado. Assim, a implantação de disciplinas referentes à educação inclusiva na grade curricular dos graduandos em licenciatura e o investimento em formação continuada, é de extrema relevância. Com essas medidas, o futuro profissional, além de conhecer o público-alvo atendido pelas políticas de inclusão, poderá desenvolver, em suas aulas, metodologias que possam atender as necessidades específicas de cada aluno (CARVALHO FILHA, 2017, p. 59)

A qualificação dos profissionais que atuam no Núcleo de Acessibilidade da UFABC também foi destacada negativamente por KM.

A gente precisa de um núcleo de acessibilidade que tenha pessoas técnicas, por exemplo, como eu disse os únicos profissionais do núcleo são os intérpretes de libras, e pra mim os intérpretes de libras deveriam estar num departamento específico de libras... [...] isso evita desvios... [...] no próprio núcleo de acessibilidade hoje a gestão ela é feita por uma assistente social que não tem formação na área da educação especial (KM-UFABC).

O aumento da demanda para atendimentos específicos, para além das necessidades dos alunos PAEE, foi apontado por MH.

É sempre um desafio porque tem o PDI novo até 2025, mas agora essa semana a gente tá passando por uma reforma de política por conta do novo que entrou e vem algumas novas nomenclaturas, está discutindo assim quem toma conta do NAI – o NAI é o núcleo de acessibilidade e inclusão. Cada campus tem o seu NAI e eu respondo por todos eles como coordenador de todos. E no campus a gente também tem o NAE – que é o núcleo de atendimento ao estudante – então está assim muito perdido no sentido de quem toma, quem pertence ao NAI? São só as pessoas com deficiência? São as pessoas com transtornos de aprendizagem? São pessoas com transtorno do desenvolvimento, não, mudou agora, com espectro autista, superdotação... então assim cada vez que passa, novas demandas vão surgindo e aí tá ficando muito amplo e a gente não tá dando mais conta de tudo isso (MH-Unifesp).

A questão destacada acima, como bem sabemos, percorre a história da educação especial gerando distorções, dificuldades e ausência de trabalhos efetivos. Sobre essa efetividade, trataremos em seguida.

6.3 PRÁTICAS DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE

Iniciamos destacando a quantidade de alunos matriculados na Unifesp durante o período de realização das entrevistas, pois MH nos informou que, em 2022, havia quase 500 alunos devidamente identificados como PAEE frequentando algum curso da Universidade. A UFSCar e a UFABC não forneceram os dados quantitativos solicitados nem os disponibilizam para toda comunidade que possa se interessar pela temática.

6.3.1 Aspectos positivos da prática

A UFSCar usa da rede de comunicação para iniciar o contato com os alunos PAEE de modo que eles se sintam acolhidos e pertencentes àquele novo contexto, como podemos perceber na fala de LAC.

Começando pela questão do apoio aos ingressantes, no início a gente tem um trabalho muito cuidadoso de identificação sobre quem tem deficiência e precisa de alguma coisa, o S. envia insistentemente e-mails coletivos em cópia oculta e individuais dizendo que tá disponível para dialogar com esses estudantes que estão ingressando, a gente também faz um comunicado via Inforede que existe a SAADE porque uma das principais necessidades quando alguém ingressa é o sentimento de pertencimento né? Então entender que existe aquele setor que atende às especificidades em várias dimensões inclusive de prevenção à violência a gente trabalha muito com denúncias, ouvidoria, etc.

Quando a gente fala da SAADE, tá falando da Coordenadoria de Inclusão e Direitos Humanos, o subsetor, então a gente tá falando aqui em nome da COIDH. A gente trabalha com os contatos com os estudantes e também a gente informa os coordenadores de cursos para a gente abrir o diálogo. Abrir diálogos e tirar um pouco dessas inquietações. Uma tendência que costuma acontecer é a ansiedade tanto dos coordenadores quanto dos docentes que nunca lidaram com a pessoa com deficiência em seus contextos (LAC-UFSCar).

O mesmo ocorre na UFABC quando PB nos conta sobre a identificação dos alunos com deficiência dizendo “agora sim. No começo era uma situação que também não tinha diálogo entre a matrícula da Prograd com o Núcleo de Acessibilidade, agora está instituído no sistema no CIGAA”.

Na Unifesp, conforme explica MH, os alunos precisam se identificar desde a inscrição.

Quando eles fazem a inscrição pra entrar pelo ENEM, pelo SISU, tem os dois formatos de ingresso na universidade aí quando ele é ingressado a Prograd, já faz, eles enviam um questionário socioeconômico para os alunos e lá é preenchida uma ficha que eles contam se tem algum laudo ou não. E se ele passa pelas cotas eles são obrigados a apresentar, passar por uma banca com esse laudo, então através de todas as informações recolhidas é que a gente fica sabendo do número dos alunos com deficiência (MH-Unifesp).

Os gestores entrevistados relatam a articulação com outros setores de apoio pedagógico, parcerias com docentes que têm demonstrado compromisso com a prática inclusiva, bem como outros alunos.

A questão desse acolhimento no ingresso é tentar fazer esse manejo contextual, social e relacional pra mostrar que a gente tá aberto e também a COIDH, dentro da SAADE, articula-se também com a CAP que é o Centro de Apoio Pedagógico.

A gente pensa na conquista de um professor que chega e fala “ainda bem que você mandou esse material porque faltava isso para ela dar o pontapé inicial”. Um estudante, colega que relata para gente que aprendeu mais com o aluno deficiência ao lado adequando os materiais (LAC-UFSCar).

O professor, às vezes, ele tem um olhar diferenciado e sabe que aquele aluno tem alguma dificuldade, às vezes pergunta ou encaminha ele para e fala ‘olha existe um Núcleo de Acessibilidade dentro da Universidade’ e ele é encaminhado pra esse núcleo tentar identificar o que pode ser feito com esse aluno (KM-UFABC).

A UFABC tem o Coletivo Primavera, nascido durante a Pandemia de Covid dadas as inúmeras dificuldades encontradas pelos alunos PAEE, como descreve VR “a pandemia foi a gota d’água muito grande, do preparo zero dos professores”. O Coletivo Primavera é o primeiro coletivo de PCD, Neurodivergentes e Surdos do Brasil, nele são desenvolvidos projetos com a intenção de apoiar os alunos PAEE na universidade.

Nesse projeto a gente tentar colocar o aluno com uma pessoa que se preocupa com a remoção de barreiras [...] com a troca de experiências. Mas, isso não chega nem perto do que a universidade deveria fazer. [...] Precisa fazer uma ponte entre o docente e os estudantes. A gente atua assim, mas a gente percebe também que os docentes precisam desse auxílio (VR-UFABC).

Apesar do descrito acima, sobre os Núcleos de Acessibilidades em cada uma das universidades, foram destacados os compromissos estabelecidos no atendimento às demandas de cada estudantes.

A gente tem o núcleo de acessibilidade e inclusão (NAI), tem a sua equipe que comanda este núcleo. Então toda a conversa dos alunos com deficiência dos Campus eles são procurados pelo NAI. Então toda intervenção é junto com o coordenador do NAI e o aluno, essa é a ponte sempre. Então se eles precisam de material, eles vão lá e pegam o material, aí ele vem e volta aqui. Então assim, todas as demandas que os alunos levam para o NAI a gente vai atrás, a gente atende todos, a gente não consegue deixar um de fora.

Tudo a gente vai lutando e vai fazendo pra atender as demandas. A gente não deixou nenhum aluno de lado até hoje, nenhum teve problema de acessibilidade, só que eles precisam chegar. Porque na hora que faz o questionário a gente pergunta quais são as suas demandas, alguns escrevem, outros não, aquilo que acabei de falar, alguns vão falar, outros não, eles vão falar depois, no momento que entra na universidade que ele percebe “ah realmente eu preciso” (MH-Unifesp).

Continuam, inclusive, lembrando as situações vividas durante a Pandemia de Covid.

Vou eleger um ponto positivo da Pandemia, olha que triste. Durante a pandemia criou um projeto chamado bolsa treinamento com 21 bolsistas que naquela época quando criou o ensino não presencial emergencial – tem um apelido ENP aqui entre tantas nomenclaturas que nós temos –, esses bolsistas fizeram apoio às pessoas com

deficiência, adaptação de material entre outras ações, virtualmente. Agora com a volta do presencial, o projeto vai continuar. Esse ano a gente vai abrir o edital para 10 novos alunos só que ele vai ser por campis (SF-UFSCar).

A Unifesp saiu na frente, foi atrás, a gente alugou notebook, a gente alugou internet, a gente cedeu, todos os alunos que precisaram de internet, todos os alunos que precisaram de notebook conseguiram acesso e aí caminhou-se muito bem com relação às aulas remotas por conta disso. A Unifesp cedeu um notebook por 2 anos e correu tudo bem, tiveram apoio também do NAI, pelo Meet, a gente atendia, marcava horário e a gente atendia, falava com os professores online, correu bem (MH-Unifesp).

As necessidades, limitações e características dos alunos PAEE foram respeitadas, conforme narram os entrevistados.

Os alunos com deficiência, a gente conseguiu, eles não competem, eles já conseguem a primeira, o que eles querem de disciplina eles conseguem já, eles não entram na competição. O aluno que tem deficiência declarada ele se inscreve para uma disciplina e está garantida a vaga para ele (PB-UFABC).

Os aspectos positivos que eu pondero em relação às pessoas com deficiência, acessibilidade e inclusão dentro da Unifesp, eu encontro bastante itens positivo porque eu vejo os surdos ingressando hoje, eu vejo surdos no mestrado hoje, eu vejo cadeirantes, eu vejo na Universidade surdocegueira, eu vejo alunos com TEA. Eles estão lá e sem eles a gente não consegue pensar, então através deles que a gente consegue mudar essas políticas de acessibilidade dentro da universidade, através deles que a gente consegue mostrar pro país que eles precisam não correr o risco de uma evasão, não correr o risco de ser isolado dentro da sua própria universidade. Positivo também é que eles participam também das conversas, eles sabem de todas as necessidades (MH-Unifesp).

Apesar dos aspectos positivos destacados, ainda existem desafios a serem superados.

6.3.2 Desafios na prática

MH relata que muitos alunos não ingressam pelo sistema de cotas porque não querem ser reconhecidos como pessoa com deficiência. Da mesma forma, percebe que somente após o início das aulas reconhecem alunos com deficiência presentes nas turmas.

Esses que são apontados com deficiência durante as aulas eles não assumem no momento do ingresso, eles procuram se assumir depois do ingresso porque tem muitos, tem muitos que entram pelas cotas e que não querem ser reconhecidos depois, entendeu? Ele entra pelas cotas, mas a partir do momento que ele ingressa, ele não quer mais contato, aí você tem que abrir mão, você tem que mandar um termo que ele não vai precisar da gente porque ele pode entrar com processo depois né? Porque ele é ele que tá abrindo mão (MH-Unifesp).

Talvez a questão esteja relacionada à necessidade de estruturar melhor os serviços, além dos entraves burocráticos.

Como acontece na sociedade, a universidade é um reflexo de que acontece na sociedade. Tem muitas falas e posturas preconceituosas, discriminatórias, capacitismo então aí a SAADE entra cuidadosamente para interagir e demanda tempo.

A gente fez um documento elencando diferenciação e acessibilidade curricular pra você não negligenciar a trajetória daquele estudante. Precisa entender com o estudante e não para o estudante como planejar aquela disciplina e o curso como um todo, porque o aluno ele já começa sendo desacreditado pelos colegas e pelos professores muitas vezes. Então o trabalho ele é mais o de desconstrução da concepção de deficiência para intervir na questão das atitudes. Isso é gradual e demanda muito tempo e de certo modo habilidades sociais para poder virar o jogo. É como se fosse um Cavalo de Tróia, você entra e aí você espalha um viruzinho ali no bom sentido da palavra para poder modificar um pouquinho aquele contexto. E a gente também conversa com os colegas desses alunos porque muitas vezes são os colegas que vão percebendo situações preocupantes tanto por parte dos colegas quando dos docentes quanto da própria pessoa com deficiência que às vezes não quer nem se aceitar (LAC-UFSCar).

A experiência que eu tenho de casos e de Gestão Educacional está muito relacionada a estrutura do serviço público no Brasil. E aí a gente tá falando especificamente em educação. Em todos os níveis temos as mesmas demandas (PB-UFABC).

Acreditamos que,

[...] a escolarização de alunos deficientes depende menos de suas próprias condições pessoais e significativamente mais de suporte adequado, acompanhamento especializado contínuo, assistência pedagógica aos professores e apoio das famílias em tarefas que, muitas vezes, ultrapassam o seu escopo de atuação (SIGOLO, 2012, p. 336).

Nas três universidades há dificuldade para garantir o acompanhamento do aluno PAEE durante seu percurso de estudos do início ao fim, possibilitando engajamento e interação.

Estruturar melhor o espaço, desde o seu ingresso até a sua saída. Ainda precisa pensar numa fórmula, uma proposta que faça esse acompanhamento do início até o fim e não deixar a peteca cair porque senão acaba prejudicando. Fazer com que os professores se interessem, fazer com que eles tenham maior participação na interação com esses alunos, que eles criem uma empatia maior com esse público, apesar de que a maioria fala “não, não, não estou preparado, não quero saber”, mas eu acho que precisa da empatia né? E fazer com que eles participem dos grupos, dessa formação (MH-Unifesp).

Guimarães (2021 apud MELO, GUERRA, FURTADO, 2021) lembra sua condição de aluno cego quando frequentava o ensino superior, destacando que,

Para as pessoas com deficiência, a experiência inicial também é cercada de entraves e requer uma atenção redobrada para que a justificativa institucional de acesso para esse

público não venha legitimar uma pseudoacessibilidade no processo formativo. É no ato da matrícula que, em geral, as pessoas com deficiência informam oficialmente suas necessidades educacionais, assim como os recursos de tecnologia assistiva a serem utilizados. Mas, o que as instituições de ensino superior fazem com tais informações? Quais providências serão tomadas para que os discentes em situação de deficiência tenham seu direito à educação assegurado? (MELO, GUERRA, FURTADO, 2021, p. 126).

Os entrevistados relatam, ainda, a quantidade de recursos humanos insuficiente ou existência de terceirizados que precarizam o serviço.

A gente não tem recursos humanos oficialmente vinculado a UFSCar, então eles têm lançado mão dessa estratégia de bolsa de extensão para treinamento, também a gente teve agora o grupo de trabalho interdisciplinar para acessibilidade daquele portal Acessibilidade (LAC-UFSCar).

A gente conseguiu com algumas empresas, a gente tem intérpretes, mas é terceirizado. Aí você pega aqueles níveis com mão de obra barata, você vê a qualidade com um pouco de tudo. Os conteúdos do mestrado e doutorado eles são muito profundos, muito científicos e eles chegam com nível médio. E não dá conta do recado, então prejudica um pouquinho o sucesso em alguns temas. Não dá para atender 1700 professores, não dá, tem que partir deles, eles que têm que nos procurar e a gente ajuda a solucionar (MH-Unifesp).

Do mesmo modo, relatam o número restrito de disciplinas que abrangem questões relacionadas à temática.

Agora o BO é com as disciplinas de formação docente. A disciplina de educação inclusiva que é opção limitada para eles, não é obrigatória, a de Libras, a de política e de política e surdez. A gente fica com um número de disciplinas também é um número muito restrito. A gente só conseguiu na licenciatura interdisciplinar colocar práticas de educação especial como obrigatória (PB-UFABC).

Além dos aspectos destacados que dificultam a implementação da educação inclusiva no contexto universitário, existem outras demandas que foram relatadas pelos entrevistados.

6.3.3 Outros aspectos na prática

Para além das necessidades dos alunos PAEE na universidade, atualmente uma nova demanda tem surgido e foi apontada pelos entrevistados.

Agora outro público que a gente da SAADE recebe, é quando a pessoa se identifica, ela não é pessoa com deficiência, mas precisa e tem necessidades educacionais, precisa de ajuda especializada, às vezes é Dislalia, Disgrafia, TDAH, outros déficits de aprendizagem. Mas, aí a gente só atua em parceria com a CAP quando a pessoa se

identifica. Esse que é um problema muito sério, às vezes a pessoa não se identifica por vergonha, troca letra, mas tem medo da classe rir quando fala ou quando faz leitura. Então é a vergonha, o medo e aí ela tá sendo quase jubilada, perdendo vaga, aí fica difícil salvar. Quando ela vem para CAP ou mesmo vem pra SAADE, a gente faz reunião, acolhe a pessoa que tem que fazer documento orientando esse tipo de trabalho. Esse trabalho depende muito da percepção do professor, do docente (SF-UFSCar).

A gente tem 2 cadeirantes, inúmeras pessoas com TEA, TEA tá aumentando cada vez mais, alguns transtornos de aprendizagem, é comum Dislexia. Só que assim, os professores do ensino superior não têm nenhum conhecimento nada sobre isso, é impressionante (MH-Unifesp).

E como não poderia deixar de acontecer, os entrevistados teceram comentários sobre as dificuldades encontradas durante o governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro que demonstrou total descaso com a educação, deixando-a marcada por retrocessos. Um governo que sabotou a educação quando olhamos o conjunto de ações ou a falta delas.

Vale destacar que ao longo dos 4 anos em que estive na Presidência da República, vimos tempos em que a democracia foi abalada, a crença na capacidade humana e na educação foram desmerecidas, desvalorizando os profissionais e afirmando a incapacidade de aprendizagem dos alunos PAEE, considerando-os um problema em sala de aula regular.

Estabeleceu a Política Nacional da Educação para Alunos com Deficiência, incentivando a segregação através de escolas especializadas. O que, felizmente, foi suspenso dada a inconstitucionalidade.

Houve um grande retrocesso na Educação especial com a implementação da mudança na Política Nacional de Educação Especial (PNEE) por meio do Decreto nº 10.502 publicado no Diário Oficial da União, em 30 de setembro de 2020, que dispõe sobre flexibilizar a oferta da Educação, por parte dos sistemas de ensino, para os estudantes com deficiência (MELO, GUERRA, FURTADO, 2021, p. 104).

Bolsonaro adotou uma política de militarização das escolas públicas, congelou investimentos em educação, saúde, bloqueou mais de R\$2 bilhões de recursos que seriam destinados ao MEC, utilizando-os em uma manobra desonesta conhecida como “orçamento secreto”.

Especificamente no contexto universitário, os entrevistados lembraram o caos no governo de Bolsonaro:

A gente tá bem preocupada inclusive em relação a isso porque a gente teve um corte agora milionário de verba pública que vai impactar, eles não podem nos descontratar porque a gente é concursado, mas eles podem estrangular o sistema. A gente tá vivendo esse estrangulamento e sobrevivendo com menos recursos e com mais atitude, com mais acolhimento em relação aos Direitos Humanos. A gente não tá

No nosso projeto era pra que eles recebessem uma pontuação diferenciada na progressão se eles oferecessem projetos de extensão em educação especial porque isso incentivaria a formação continuada em educação especial e não dependeria de uma instância, se eles fizessem projeto de pesquisa e dessem disciplinas porque lá a gente pode dar as disciplinas (PB-UFABC).

Para progressão funcional o professor tenha que fazer um curso de formação específica porque senão você não tem outra forma, ou você parte para uma questão de progressão que para ele poder progredir 1 ponto ele vai ter que fazer alguma formação específica na área (MH-Unifesp).

Além de formações pontuais e específicas, a professora BC sugere que sejam implantados grupos de estudos no NAI onde as pessoas “interessadas nesse tema, a nível prático e a nível acadêmico [...] de forma sadia” (BC-Unifesp), se reúnam.

Outra possibilidade apontada diz respeito à organização da documentação do aluno onde são registradas as adequações necessárias, bem como a possibilidade de isso acontecer através da consultoria colaborativa.

A documentação do aluno, as adequações que foram necessárias, quem é aquele estudante com as avaliações dele, um histórico, quais foram as estratégias didáticas, teve diferenciação de estratégia? Essa documentação vira estratégia de formação continuada do próprio docente só que isso precisa ser institucionalizado.

A gente conseguiria fazer ali muito bem, era uma consultoria colaborativa, porque os professores eles têm que fazer uma documentação. Aí eu chamava esses professores e fazia essa documentação e é isso que eu defendo [...] essa documentação ela serve como formação continuada, por exemplo (PB-UFABC).

Quando acesso a lista de presença eu tenho lá uma abinha de NEE, o termo tá desatualizado, mas tá lá, as necessidades educacionais especiais... lá vem uma ficha com algumas características bem genéricas do seu respectivo aluno, o que ele tem, se tem uma deficiência física, o que você tem que fazer para ajudar (KM-UFABC).

Há uma defesa de que o modelo de Atendimento Educacional Especializado implantado na Educação Básica ocorra na universidade, como afirma MH “aquele formato que se pensava do AEE do ensino básico, ele tem que avançar pro ensino superior também porque senão a gente tá perdido”.

A importância do fortalecimento dos grupos ligados à temática é destacada pela professora BC.

Uma coisa que é urgente é que eles precisam ter um grupo de fortalecimento entre eles. Um grupo de fortalecimento eu sei que a gente não tem na Unifesp agora. [...] eu consigo estimular eles a se unirem, se conhecerem, promover algumas atividades para eles, se entrosarem entre eles e entenderem a importância que tem deles montarem um coletivo (BC-Unifesp).

Todavia, a mesma docente faz um destaque na proposta estabelecendo parâmetros de funcionamento para além de grupos de apoio. Sugere que os grupos sejam também de promoção de atividades culturais, “que seja um grupo que promova a vida universitária, que as pessoas tenham lazer que tenha atividades, que tenha atividades diferenciadas ali” (BC-Unifesp).

Concordamos com as propostas apresentadas, mas não podemos deixar de registrar que consideramos fundamental que a Universidade mantenha uma política institucional que abarque as questões estudadas de modo a manter investimentos para criação e manutenção de setores que se responsabilizem pela presença de alunos PAEE.

Porém, somente a criação de setores não é capaz de suprir toda complexidade existente nas relações que estabelecem a intenção inclusiva; é importante que os setores responsáveis estejam vinculados a programas de formação continuada dos docentes, bem como técnicos/funcionários para que haja o devido acompanhamento institucional de todos os processos que levam uma universidade a ser considerada inclusiva.

Imbuídos dessas concepções apresentaremos a seguir algumas sugestões enquanto possibilidade de tornar a universidade mais inclusiva, considerando os apontamentos realizados pelos participantes.

O DESAFIO DA INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE: CONSIDERAÇÕES FINAIS E POTENCIALIDADES

As formas de pensar os educandos condicionam as formas de educá-los (ARROYO, 2014).

Historicamente a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial afastou-se do modo da educação geral oferecida à toda população, imprimindo marcas de uma relação de diferença, segregação e exclusão, gerando violações.

A violação dos direitos humanos produz vítimas. Vítimas são aquelas pessoas humanas que sofrem qualquer tipo de apequenamento ou de negação de seu ser humano, de seu ser ético. [...] À luz dos direitos humanos, vítima é um ser de dignidade e direitos cuja realização é negada (no todo ou em parte). É, portanto, agente (ativo) que sofre (passivamente) violação (CARBONARI, 2007, p. 170).

Na tentativa de corrigir erros do passado, como tentamos demonstrar ao longo deste texto, percebemos – especialmente nas décadas de 1970 a 1990 – a intensificação de movimentos sociais e políticos que fizeram emergir a proposta de inclusão que traz em seu cerne a eliminação de toda e qualquer forma de segregação. Com isso, vieram à tona debates a favor da reestruturação da sociedade a fim de possibilitar a convivência entre todas as pessoas, dentre as quais estão aquelas com algum tipo de deficiência.

No âmbito da educação, configura-se a postura hegemônica de defesa de um único sistema educacional de qualidade para todos.

Além de trazer muitos desafios nos âmbitos legais, a prática de educação inclusiva envolve tomada de decisões e desenvolvimento de ações que deverão levar em conta não só a garantia de direitos como também um ensino de qualidade que possa realmente beneficiar a todos, independente de suas necessidades. Os princípios de inclusão e qualidade são complementares, não excludentes (TURQUETI, SOUZA, CHINALIA, 2013, p. 58).

Contudo, a efetivação da proposta de educação inclusiva demanda

[...] por um lado, ousadia e coragem, mas por outro, prudência e sensatez, quer seja na ação educativa concreta (acesso, permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente) ou nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a educação especial (TURQUETI, SOUZA, CHINALIA, 2013, p. 64).

Imbuídos de tais compreensões, bem como após a realização de leituras que embasaram nossos estudos e refletir sobre os dados encontrados durante as entrevistas e

diálogos com os participantes da pesquisa, não poderíamos deixar de apresentar um esboço daquilo que desejamos numa Universidade que se pretende inclusiva.

Vale destacar que sempre que fazemos algumas considerações, não a fazemos deslocada de nossa história, de nossos estudos, de nossas trajetórias, percursos profissionais, relevando as pessoas que encontramos, os ensinamentos que construímos e os desafios que nos permitiram chegar aonde estamos.

Nesse sentido e, em consonância com alguns apontamentos já feitos pelos participantes da pesquisa, consideramos alguns pontos cruciais para que o Ensino Superior seja, de fato, inclusivo. São eles:

- Manutenção das políticas de ações afirmativas;
- Núcleo e/ou Secretaria e/ou Coordenadoria de Acessibilidade e Inclusão vinculados diretamente à Reitoria;
- Formação continuada de docentes vinculada ao Plano de Carreira.
- Atendimento Educacional Especializado.

A seguir apresentamos de forma distinta cada uma das propostas com o intuito de invocar o leitor para caminhar conosco na reflexão.

MANUTENÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Considerando que a educação é um dos direitos fundamentais que deve ser garantido a fim de reduzir as desigualdades históricas, quando falamos de alunos PAEE, ressaltamos a importância da adoção de alguns mecanismos de diferenciação, a fim de garantir a participação de todas as pessoas como iguais na sociedade.

A abordagem dos direitos humanos, em seus aspectos políticos, legais e científicos, leva em consideração o ambiente particular, mas enfoca principalmente os fatores sistêmicos externos, que podem garantir a alguns grupos de pessoas a participação como iguais na sociedade. A ênfase está nos determinantes sociais e nas amplas variações nas habilidades cognitivas, sensoriais e motoras, vistos como aspectos inerentes à condição humana e, consequentemente, tomados como eventos esperados, e não como motivos para limitar o potencial de pessoas com deficiência em contribuição à sociedade. Nesta perspectiva, pressupõe-se que na medida em que os direitos avançam as desigualdades diminuem, e que a diminuição das desvantagens econômicas e sociais é a forma de combater a discriminação contra pessoas com deficiências (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p. 23).

Consideramos as políticas de ações afirmativas como uma das formas de minimizar as desigualdades e a discriminação das pessoas pelas suas condições de existência, pois são:

[...] um instrumento poderoso de direitos humanos cuja efetividade, na forma de políticas preferenciais, tem como ponto de partida a conscientização do princípio jurídico da igualdade substancial, e que objetivam, em suma, eliminar a discriminação e a desigualdade em vários níveis, além de concomitantemente propiciar um incremento de maiores oportunidades aos excluídos na escala social e combater as relações sociais de subordinação (MADRUGA, 2016, p. 15).

Todavia, apesar da legislação federal já prever a reserva de vagas para alunos autodeclarados como pessoas em situação de deficiência, percebemos a necessidade de especificar de forma mais explícita os critérios e percentual específico para tais sujeitos, através dos documentos legais de cada Universidade. Além disso, consideramos muito importante a criação de publicidade explicitando os direitos do aluno PAEE quando entra pelas cotas, pois acreditamos que a desinformação possa gerar desconfortos que geram preconceitos.

A primeira delas diz respeito à necessidade de uma sensibilidade extremamente aguçada na formulação e implementação das ações afirmativas, já mencionadas em momento anterior deste texto, no que tange à relação dessas ações com a questão – maior, no partido aqui tomado – da universalização do acesso à educação escolar pública, gratuita e de qualidade. É preciso que, nesse caso, se esteja absolutamente seguro que as relações entre elas e os propósitos da universalização sejam sempre de fortalecimento mútuo, nunca de competição, antagonismo. Outro risco que pode rondar as ações afirmativas, por sua condição de direcionamento focalizado, é o de se tornarem mecanismos compensatórios, paliativos, muitas vezes de qualidade questionável, eternizados para a questão subjacente e irresolvida da universalização educacional. E como se, nesse caso, a finalidade estivesse sendo substituída – em várias situações, inadvertidamente, embora, em todas elas, de forma, com certeza, inadequada – pela tática/estratégia. Não restam dúvidas de que, no percurso em busca da universalização, há lugar para as necessárias proposição e efetivação de políticas afirmativas (NADER, 2007, p. 414).

Para além da desinformação, há ainda preocupações com os formatos dos editais, das provas que nem sempre são acessíveis, conforme Guimarães (2021) traz em sua autonarrativa.

Acredito que, para muitos, a implementação da previsão legal da acessibilidade por meio de editais acessíveis e política de cotas é suficiente para o ingresso de pessoas com deficiência na educação superior. Permitam-me desfazer essa nuvem de fumaça: editais em Língua Brasileira de Sinais (Libras), para surdos, e editais em arquivos acessíveis a leitores de tela, para cegos, quase sempre estão *disponíveis* em sites/portais inacessíveis e confusos, e/ou, quando acessíveis, essa acessibilidade não contempla os anexos dos editais e os formulários para inscrição. Nesse percurso de desinformação e ausência de transparência, os resultados são inscrições não efetivadas ou preenchidas indevidamente, deixando de fora do processo seletivo um considerável grupo de pessoas com deficiência. Esse fenômeno não é percebido nos levantamentos estatísticos promovidos pelas universidades e pelo Poder Público, mas vivido e experienciado pelos coletivos de pessoas com deficiência. Destaco, ainda, nesse imbróglio em torno do acesso das pessoas com deficiência à educação superior, a fragilidade do processo seletivo, em que os direitos desse público

são observados de forma parcial e superficial: a desinformação e a falta de acessibilidade nos locais de aplicação das avaliações; o despreparo de fiscais e profissionais de apoio; a ausência de recursos de Tecnologia Assistiva indispensáveis para leitura, resolução e preenchimento das questões; e, na divulgação dos resultados, repete-se o caos experienciado na publicação dos editais. Ressalto que tais entraves ainda estão presentes na trajetória das pessoas com deficiência que aspiram à formação acadêmica (graduação e *stricto sensu*) (GUIMARÃES, 2021, p. 125).

Com o intuito de fortalecer a permanência de direitos já estabelecidos, consideramos fundamental que haja articulação entre os próprios alunos público-alvo da educação especial.

Os estudantes com deficiência precisam de representatividade, de se reconhecer, organizarem-se e, principalmente, resistirem, para que, junto com aqueles que lutam pela garantia de acesso à Educação Superior, o façam mediante a representação social da deficiência e do trabalho como sentido àquilo que somos e como enfrentamento às relações de poder que interferem no desenvolvimento de pessoas com deficiência. Essa ação busca o desenvolvimento da consciência sobre as diferenças enquanto sujeito de direito e do discurso no acesso à Educação Superior, que contestam o capacitismo, as práticas sociais e políticas favorecedoras da hegemonia social, da dominação e da determinação do que o indivíduo possa vir a ser (SHIMITE, 2023, p. 200).

Da mesma forma, o compromisso assumido por toda comunidade precisa ser explícito.

A luta social pelo direito à diferença necessita ocorrer pelo movimento de toda a comunidade acadêmica. Professores, colaboradores, estudantes sem deficiência, estudantes com deficiência e sociedade precisam reconhecer o público da Educação Especial como parte do gênero humano, com direito a ser e a colaborar para o seu desenvolvimento (SHIMITE, 2023, p. 200).

Dessa forma, relevamos que

[...] as políticas de ações afirmativas no Ensino Superior apresentam-se atualmente como instrumentos alternativos de caráter temporário ou indeterminado os quais, sob perspectivas ou interesses sociais, políticos, econômicos e culturais, são destinados ao reconhecimento das diferenças historicamente marginalizadas por critérios econômicos, biopsicossociais, étnicos, raciais, religiosos, de deficiência, de diversidade sexual e de gênero, e tem como escopo atenuar as desvantagens no acesso, na permanência, na plena participação e na formação acadêmica dessas populações, fomentando ainda a pluralidade das identidades nos contextos universitários, a igualdade formal e substancial de oportunidades e a equidade de direitos (CABRAL, 2018, p. 24).

Porém, não podemos ser ingênuos em considerar que as políticas por si só serão capazes de construir o contexto universitário mais inclusivo; necessitamos de outras formas

vinculadas transversalmente a outros elementos que favoreçam a plena participação dos alunos PAEE na universidade.

Concordamos com Cabral (2018, p. 24) quando afirma que “o sistema de reserva de vagas e a oferta de serviços especializados, por si só, não parecem ser suficientes, uma vez que a cultura universitária precisa estar disposta a ressignificar-se nesse processo”.

Sugerimos, então, institucionalizar a intenção inclusiva no Ensino Superior, vinculando toda e qualquer forma de ação/serviço à Reitoria. Compreendemos a necessidade de dialogar com a administração central como uma tentativa de “sensibilizar e conscientizar que o êxito acadêmico desse público em tela depende de um movimento transversal que suscite a discussão das temáticas inclusão e acessibilidade junto aos diversos atores e instâncias da universidade” (PLETSCH, MELO e CAVALACANTE, 2021, p. 32).

[...] se provocarmos as instâncias e seus atores a participarem do processo, produzindo e socializando conhecimentos e experiências, mostrando a importância que cada um assume nesse processo, a influência e o poder do gestor nas tomadas de decisões e o que isso pode significar, a ideia do trabalho em equipe, em parceria e em rede para os avanços na área, entre outros aspectos, pode ter como consequência a médio e a longo prazo a consolidação de uma cultura institucional inclusiva, que é o que todos almejamos (PLETSCH, MELO e CAVALACANTE, 2021, p. 32-33).

As três universidades pesquisadas mantêm em seus documentos legais, dentre os quais destacamos o PDI citado anteriormente, a intenção inclusiva quando dispõem sobre as ações afirmativas enquanto instrumentos de acesso ao Ensino Superior, mas não explicitam práticas que tornarão a presença do aluno PAEE frequente em seu contexto. Além disso, sabemos da importância de garantir recursos financeiros que tornarão as intenções reais. Por isso, em nossas concepções, é condição *sine qua non* que a previsão orçamentária, preferencialmente bastante detalhada, de todo processo que envolva as políticas de ação afirmativas, deve constar na Política de Desenvolvimento Institucional da Universidade.

NÚCLEO E/OU SECRETARIA E/OU COORDENADORIA DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO VINCULADOS DIRETAMENTE À REITORIA

Se acreditamos na importância da presença de alunos público-alvo da Educação Especial em todas as etapas e níveis de escolaridade devemos, então, considerar a necessidade dos mais altos níveis de administração escolar/universitária estarem comprometidos com tal finalidade.

Todos os profissionais que trabalham no sistema de ensino, inclusive a gestão administrativa, devem ter clareza dos princípios da inclusão escolar e estar de acordo em coloca-los em prática, caso contrário, é inevitável o fracasso da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, ocorrendo uma destruição em cadeia que se inicia no topo da pirâmide escolar, ou seja, surgiria uma não ação e retirada de responsabilidade da direção e, por consequência, um descomprometimento dos professores e funcionários (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p. 33).

Guardadas as devidas proporções, podemos aprender com o que ocorre na Educação Básica no tocante à construção do suporte administrativo.

Dentro do universo escolar, o papel dos diretores e coordenadores como articuladores para o desenvolvimento de uma comunidade colaborativa na escola é muito importante, pois são eles que proverão os recursos para formação continuada dos profissionais e recursos componentes necessários ao coensino, como o tamanho da sala de aula, o horário dos especialistas, o número de professores de Educação Especial necessário para atendimento em sala, a adequação do tempo de trabalho para realização do planejamento comum (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p. 33).

Sugerimos a existência de Núcleo e/ou Secretaria e/ou Coordenadoria de Acessibilidade e Inclusão que deve, obrigatoriamente, acontecer vinculada à Reitoria de modo que haja destinação direta de verbas para tal finalidade, além da transversalidade de ações.

Essa transversalidade deve estar presente no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Plano de Gestão da universidade trazendo em suas diretrizes e metas, respectivamente, ações que promovam acessibilidade em todas as suas dimensões pelas diversas instâncias da administração central (Pró-Reitorias, Superintendências, Secretarias, entre outras). Para além da legalidade da questão, a universidade precisa incorporar os princípios da inclusão e da acessibilidade em suas políticas e práticas institucionais. Para isso, é preciso que a instituição esteja aberta ao diálogo e à transformação de paradigmas (MELO, GUERRA, FURTADO, 2021, p. 33).

Relevamos a importância dos profissionais que atuarão nestes espaços terem formação pedagógica. Além disso, consideramos de igual importância que haja preocupação com a destinação de recursos para a formação continuada desses profissionais tornando-os aptos a atuar na área.

O Núcleo e/ou Secretaria e/ou Coordenadoria de Acessibilidade e Inclusão, deveria prever em seu quadro de pessoal, representantes dos diferentes segmentos da Universidade, inclusive discentes – o ideal seria ter a presença de pessoas com deficiência no quadro da unidade, pois a universidade por si só, se configura como espaço de múltiplos profissionais em formação e/ou em atuação.

Acreditamos que caberia ao Núcleo e/ou Secretaria e/ou Coordenadoria de Acessibilidade e Inclusão, em primeiro lugar, a busca pela identificação dos alunos ingressantes público-alvo da educação especial, realizando levantamento da população matriculada na universidade.

Nesse cenário histórico e político de não reconhecimento da pessoa humana em suas diferenças e/ou na ausência de mecanismos que disponibilizem um levantamento de estudantes com deficiência que ingressam no Ensino Superior, encontrar esse estudante torna-se dependente da sua identificação ou do interesse da instituição em criar condições, dentro de seu sistema acadêmico, para descobrir esse estudante com deficiência (SHIMITE, 2023, p. 193).

Aqui cabe retomarmos discussão anterior em que percebemos a dificuldade de identificação do aluno com deficiência no Ensino Superior em razão de diferentes fatores, dentre os quais destacamos àqueles que têm relação com a construção da identidade.

Primeiramente, tem-se o momento da percepção da existência da condição biológica da deficiência, que pode ocorrer em diferentes momentos da vida de uma pessoa. A aceitação, seja individual e/ou familiar, o reconhecimento da deficiência em provimento do desenvolvimento da pessoa, o entendimento da condição social da diferença e os rumos históricos e sociais advindos da interação da pessoa com deficiência na e com a sociedade. São essas características que poderão elucidar qual a natureza social e histórica da consciência ou ausência da consciência do estudante com deficiência na constituição de sua identidade social, na Educação Superior (SHIMITE, 2023, p. 39).

Não poderíamos deixar de destacar a importância que o sujeito tem em qualquer âmbito de relação humana, mas especialmente, nas relações do processo educativo, pois

[...] de fato, as pessoas (e não apenas aquelas identificadas por suas deficiências) são sujeitos que não têm uma identidade fixa, permanente, essencial, mas forma singularmente um conjunto diversificado de identidades, diante de um eu que não é sempre o mesmo, seguro e coerente, mas um eu cambiante, com cada um dos quais podemos nos confrontar e nos identificar temporariamente (MANTOAN, 2002, p. 87).

Por isso, acreditamos que seja na interação entre diferentes sujeitos que construímos nosso processo de identificação. E, por ser relacional, a identidade se organiza de modo fluido, ambivalente e múltiplo.

No contexto da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, o processo de constituição da identidade se faz necessário para que esse público possa compreender a organização do Ensino Superior, a identificação da deficiência, bem como as barreiras atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas desse espaço. Ao atribuir à constituição da identidade condições sociais e materiais, esse grupo passou

a ser simbolicamente marcado pela condição social da diferença, ou desvio, e por desvantagens materiais conferidas a essa condição, como, por exemplo, a recusa de matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares há algumas décadas. Outro aspecto relacionado à categoria identidade é o sistema classificatório, que necessita identificar uma pessoa “com deficiência”, mostrando como as relações sociais são organizadas e marcam o arranjo de grupos na sociedade (SHIMITE, 2023, p. 37).

No processo de formação do indivíduo, a presença da deficiência deve ser reconhecida como um atributo que o localiza no mundo e o caracteriza enquanto pessoa, não como uma marca pejorativa, mas como sua identidade.

As marcas que acompanham a vida do aluno PAEE estão recheadas de receios de adentrar no espaço do Ensino Superior, dada a possibilidade de julgamentos e a ausência de condições de permanência – fatos que foram reiterados pelos participantes da pesquisa de Shimite (2023).

Há a busca por não serem reconhecidos somente como pessoas com deficiência, mas também como fisioterapeutas, cientistas sociais, internacionalistas, biblioteconomistas, terapeutas ocupacionais, filósofos, arquivologistas, entre outras profissões almeçadas pelo acesso à Educação Superior (SHIMITE, 2023, p. 169).

O Núcleo e/ou Secretaria e/ou Coordenadoria de Acessibilidade e Inclusão comprometido com o aluno que ingressa no Ensino Superior, se preocupa em acolher a pessoa, conhecer suas características, suas necessidades, desejos e anseios, a conhece nominalmente, reconhece a necessidade de acolhimento e afirmação do estudante como alguém capaz de contribuir na sociedade e de ser reconhecido como um cidadão.

Cabe ao Núcleo e/ou Secretaria e/ou Coordenadoria de Acessibilidade e Inclusão lutar contra a violência simbólica do arbitrário cultural, provendo condições sociais e ações pedagógicas a fim de

[...] compreender a diferença humana e superar a baixa expectativa em relação à pessoa com deficiência, bem como combater o anonimato. Cabe à educação e à sociedade promover o diálogo sobre a questão das diferenças humanas e a incompreensão da condição social da deficiência. No entanto, é necessário que a pessoa com deficiência possa reconhecer-se nessa condição e junto ao seu coletivo lutar por seus direitos e pelo cumprimento desses, usufruindo de todas essas conquistas, como, no caso, do acesso à Educação Superior (SHIMITE, 2023, p. 178).

Sendo assim, não podemos permitir que haja a possibilidade de utilização de argumentos que justifiquem a ausência de organização administrativa na elaboração e desenvolvimento de uma política institucional e a falta de investimentos para inclusão desse público no Ensino Superior.

FORMAÇÃO CONTINUADA E PLANO DE CARREIRA

A formação de professores – tanto do ensino regular quanto da Educação Especial – é marcada por precariedade e/ou ausência de informações e conteúdos que possibilitam o desenvolvimento de práticas comprometidas com a aprendizagem de todos os alunos. Nesse sentido, Ferreira (2004) indica 3 aspectos que devem ser contemplados nos Projetos Políticos Pedagógicos da formação docente, a saber:

- a) A educação deve ser entendida na perspectiva da inclusão social da pessoa com deficiência. [...] Isso significa que, como princípio ético, a educação de todos deve ser atravessada por políticas e práticas educacionais cuja perspectiva seja, primeiro, a constituição de possibilidades que mais aproximem as pessoas excluídas das condições de vida cidadã, garantindo para elas a educação escolar.
- b) Diversidade deve ser concebida como condição humana e assumida como enriquecedora das relações entre as pessoas. Torna-se assim, não um obstáculo, mas princípio de compreensão e direcionamento das práticas educativas, de modo que essas práticas se materializem na perspectiva das necessidades de cada aluno, conciliadas como direito à educação a ser partilhada por todos os cidadãos deste país.
- c) Os movimentos para se construir a educação inclusiva devem refletir criticamente o que está constituído na Educação Especial, advindo de outro paradigma, assim como o que acontece na educação regular e na história da relação dela com a Educação Especial (FERREIRA, 2004, p. 251).

Além disso, devemos pensar na formação continuada permanente naquele que chamamos “o chão da escola” – aqui para nós a Universidade – que acontece dentro da sala de aula, nas reuniões de conselho, nas definições dos locais onde a formação para a colaboração deve ir se completando e se constituindo enquanto “oportunidades de refletir sobre a prática e de construir coletivamente habilidade e conhecimentos sobre como melhorar a qualidade de ensino” (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p. 67).

Para Zabalza (2004) e Cunha (2014) o professor de ensino superior além de precisar ter uma formação aprofundada do conteúdo disciplinar pelo qual é responsável, precisa também focar no saber pedagógico. As atividades de ensino não são mera reprodução das pesquisas desenvolvidas ou estudadas pelos docentes, elas exigem conhecimentos teóricos e práticos vinculados à área educacional. A formação de professores constitui-se como um dos requisitos fundamentais para que as condições necessárias ao processo inclusivo se tornem realidade, não se restringindo apenas à aceitação de alunos com deficiência e/ou NEE em ambiente escolar, mas sim sua efetiva participação (FURLAN et al, 2020, p. 426).

Evidentemente, nenhum curso de formação inicial ou continuada será suficiente para abarcar todos os conhecimentos necessários para que um professor esteja apto a ensinar

todos os seus alunos com a melhor qualidade. Por isso, defendemos a ideia de parceria entre dois ou mais profissionais como uma proposta interessante.

[...] o professor do ensino comum – que tem experiência sobre a sala de aula e conhecimento sobre os conteúdos específicos – e o professor de Educação Especial, que possui o conhecimento especializado sobre as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, além de entender sobre estratégias diferenciadas, adaptação de atividades e materiais e avaliação dos recursos necessários para acesso ao aprendizado para o aluno em sala de aula (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p. 64).

Para Bueno (1999), a educação inclusiva requer a capacitação de dois tipos de formação docente: professores “generalistas” do ensino regular, com formação básica, incluindo formação para lidar com a diversidade; e professores “especialistas”, que desempenham sua função no atendimento às pessoas com deficiências, atuando também em apoio ao trabalho realizado pelos profissionais das classes de ensino regular que incluem esses alunos.

Para pleno cumprimento de uma política de educação inclusiva é fundamental a constituição de equipes de especialistas e de professores de ensino regular. Ambos devem ter formação inicial e continuada adequada com planos de carreira e regimes de trabalho que permitam exercer adequadamente suas funções (TURQUETI, SOUZA, CHINALIA, 2013, p. 68).

Nesse sentido, acreditamos que os docentes que atuam na Universidade jamais podem usar argumentos, tais como “não tive formação” como justificativas para se ausentarem ou se omitirem das suas responsabilidades com a aprendizagem de todos; afinal, estamos no espaço privilegiado onde se formam todos os profissionais que atuam na sociedade. Da mesma forma, não é possível afirmar que a ausência de informações sobre as condições do aluno PAEE é impeditiva de um trabalho coerente, considerando que estamos lidando com adultos capazes de expressar de diferentes formas suas habilidades, limitações e necessidades.

Tal constatação não pode ser cerceadora do acesso ao Ensino Superior por estudantes com deficiência, mas precisa ser norteadora do reconhecimento das condições de identificação e atendimento ao público da Educação Especial. Desde o ingresso no processo seletivo, o estudante com deficiência enquanto indivíduo necessita identificar-se. Apesar dessa ação ser fruto de sua escolha em revelar a deficiência ou não, esse momento já demonstra o quanto a consciência de indivíduo com deficiência é influenciada pelo desenvolvimento histórico do gênero humano (DUARTE, 2013; PRESTES; ESTEVAM, 2017 apud SHIMITE, 2023, p. 183-184).

Concordamos com Shimite (2023, p. 178) ao afirmar que “em conjunto, instituições e estudantes com deficiência necessitam questionar o sistema educacional de Ensino Superior e a organização social no tocante às diferenças”.

Acreditamos que a ação pedagógica de professores deve se pautar pela identificação e respeito às diferenças, por isso, não pode estar respaldada no senso comum e no empirismo – sob pena de dificultar a aceitação das diferenças entre as pessoas e o desrespeito à individualidade.

Tal trabalho deve ser iniciado na formação do professor, o que reforça a necessidade de formação pedagógica do docente do ensino superior que contemple a reflexão. Essa reflexão revela-se tão importante quanto o domínio de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, pois ambos os fatores podem ser decisivos para a efetividade das ações educativas (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 642 apud FURLAN et al, 2020, p. 422).

Somente através da formação de professores atenta às condições de escolarização de alunos PAEE será possível, de fato, efetivar o processo inclusivo no Ensino Superior. “É preciso que os cursos superiores, em especial os de licenciatura tragam discussões sobre a aprendizagem destes alunos, de forma a favorecer o processo inclusivo pela atuação dos futuros professores” (FURLAN et al, 2020, p. 421).

Todavia, a formação pedagógica de professores do Ensino Superior para a educação inclusiva não deve ser uma ação isolada, centrada apenas no professor, mas sim, deve ser uma ação institucional que busca envolver toda a comunidade acadêmica nas discussões sobre as práticas educacionais voltadas para a inclusão. Percebemos, ainda, a necessidade de uma prática educativa que propicie a participação de alunos e professores no reconhecimento das diferenças através do trabalho de reflexão e conscientização a respeito das atitudes frente às diferenças. Além disso,

[...] é preciso avançar muito no entendimento de que o aluno com deficiência e/ou NEE é de responsabilidade de todos. E para isso as instituições precisam se posicionar oficialmente, envolvendo o corpo docente no processo de formação continuada dos formadores para que seja efetiva a formação inicial dos futuros professores, que atuarão na educação básica inclusiva (FURLAN et al, 2020, p. 435).

Se o Ensino Superior assume compromisso com a formação profissional, além de promover o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas dos estudantes, deve assumir também seu compromisso que vai além de transmitir informações.

Uma formação consciente e reflexiva é o que se deve ter em pauta, pois as práticas de uma instituição têm consequências diretas sobre os modos de existência dos estudantes – não apenas por operar na transmissão da informação, mas por produzir tais modos de existência, ou seja, por produzir subjetividades (PAN, 2020, p. 187).

Reiteramos a compreensão de Xavier, Toti e Azevedo (2017) no tocante à importância de programas de formação de desenvolvimento profissional serem concebidos de maneira institucional, pois:

[...] a essencialidade que o desenvolvimento profissional docente representa para o processo de ensinar e de aprender, para a constituição da profissionalidade e identidade docente e para a promoção de oportunidades de superação das dificuldades vivenciadas nas ações objetivas da prática pedagógica (XAVIER, TOTI, AZEVEDO, 2017, p. 342).

Por isso, acreditamos na possibilidade de instituir pontuação diferenciada para os docentes que buscam atualização, formação e elaboração de projetos de extensão que tenham relação direta com as questões da inclusão de alunos PAEE. Tal pontuação seria utilizada para progressão trazendo benefícios em seu Plano de Carreira.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A oferta de um serviço nos moldes do Atendimento Educacional Especializado existente na Educação Básica, composto por pedagogo especialista em Educação Especial, certamente poderia apoiar a permanência dos alunos PAEE, bem como os docentes que os recebem oferecendo orientações sobre o processo pedagógico, num trabalho em parceria próximo ao que conhecemos como Coensino.

[...] o coensino pressupõe mudança na organização escolar, como a contratação de professores de Educação Especial em número suficiente para oferecer suporte na classe comum, a formação de equipes colaborativas, a inserção de recursos materiais necessários na classe comum e a melhoria na qualidade do ensino para todos os alunos (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p. 6).

Devemos lembrar que a Universidade, por si só, se constitui como um espaço de formação de profissionais das diversas áreas de atuação existentes. Sendo assim, ela poderia através das coordenadorias de cursos criar ambiente multiprofissional onde alunos em processo de formação poderiam exercitar sua aprendizagem, bem como oferecer apoio aos alunos PAEE.

Esse ambiente seria composto por uma equipe multidisciplinar, mas coordenado pelo pedagogo especialista. Esta equipe seria a responsável pelo acompanhamento de toda vida

educacional do aluno universitário, desde seu ingresso até a conclusão do curso – senão após, quando da inserção no mundo do trabalho.

Embora voltadas para a formação profissional e científica de adultos, as universidades reúnem condições ímpares, pois articulam, em um mesmo espaço institucional, a produção e disseminação de cultura, em especial sob a modalidade de conhecimento científico. Mais do que em qualquer outro espaço, a pesquisa científica nos mais variados campos do conhecimento e da vida associativa produz resultados passíveis de serem incorporados a programas de políticas de promoção da paz, do desenvolvimento, da justiça, da igualdade e das liberdades. [...] As universidades formam os educadores. Ademais, devem atentar para que profissionais que realizem serviços de extensão universitária [...] as exerçam com rigorosa observância de princípios consagrados na Declaração dos Direitos Humanos, sobretudo o respeito à diferença e à dignidade humana (ADORNO e CARDIA, 2008, p. 196 apud DIAS e PORTO, 2010, p. 45).

O ideal está posto acima, mas na realidade sabemos que atuar em parceria com diferentes pessoas das mais diversas áreas de formação de base, não é tarefa simples. Por isso, novamente gostaríamos de relembrar alguns princípios do Coensino que podem interferir no cotidiano.

Imagem 21. Os 7 Saberes do Coensino



Fonte: MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p. 50.

Os fatores destacados acima têm relação direta com os 4 Saberes do Coensino destacados no 1º Capítulo desta tese quando explicitamos sobre os serviços da Educação Especial. Ressaltamos a sabedoria e a experiência docente que:

- Conhece a si mesmo: reconhece suas forças, suas dificuldades, admite quaisquer valores preconceituosos num ambiente inclusivo, noções estereotipadas sobre os alunos PAEE e suas capacidades;

- Conhece sua profissão: domina o currículo regular e suas possibilidades de flexibilização para as necessidades dos alunos, é capaz de intervir como mediador nas dificuldades para auxiliar os alunos PAEE a superá-las;

- Conhece seus alunos: sabe avaliar, planejar, identificar objetivos relevantes, interessantes, percepções, sonhos e valores dos alunos;

- Conhece seus parceiros: sabe ouvir medos e preocupações sem julgamento e com empatia, conhece valores pessoais de seus parceiros e as respeita, desenvolve habilidades interpessoais e de comunicação que favorecem a parceria.

Quando os docentes desenvolvem o perfil destacado acima, nos arriscamos dizer, estão abertos ao desenvolvimento de um trabalho em parceria que favorecerá a educação inclusiva.

O auxílio mútuo é pressuposto importante no estabelecimento das relações educativas respeitadas e inclusivas, considerando-se que cada um detém possibilidade de auxiliar o coletivo na resolução de tarefas comum. [...] Da mesma forma, ao discutir problemáticas referentes ao ensinar, os professores compartilham angústias, dificuldades e êxitos, fortalecendo, na interação entre pares, através da troca de experiências, laços afetivos enquanto grupo, com o apoio mútuo estabelecido auxiliando a motivar diante das dificuldades e também compondo repertórios cada vez mais ricos (VENÂNCIO et al, 2020, p. 205).

Vale ressaltar que deve haver clara distinção entre os papéis de cada um dos professores na parceria, a saber:

Professor especialista	Professor da sala regular
Planejar os objetivos individuais do aluno público-alvo da Educação Especial	Planejar suas aulas e as atividades a serem desenvolvidas nelas
Prescrever adaptações necessárias para os alunos e discutir as orientações com o professor da sala regular	Incorporar as adaptações aos conteúdos das unidades do currículo a ser desenvolvido, discutindo sobre as orientações
Avaliar o progresso individual do aluno PAEE	Avaliar o progresso acadêmico das turmas de alunos

Concordamos com Xavier, Toti e Azevedo (2017) quando afirmam que:

O domínio dos saberes docentes alicerça a prática pedagógica do professor, sendo esta, no contexto universitário, entendida como uma ação que envolve todas as atividades que permeiam a docência, na missão de indissociabilizar ensino, pesquisa

e extensão. De tal forma, refere-se a todas as ações pedagógicas do exercício da docência. Amparada pela concepção defendida por Cunha (2010a), a prática pedagógica docente alicerçada em saberes próprios da docência se caracteriza como uma prática intencional, que se ocupa da produção do conhecimento e da cultura e que não se reduz à questão didática ou às metodologias de ensinar e de aprender (XAVIER, TOTI, AZEVEDO, 2017, p. 334).

Temos consciência dos obstáculos que se apresentam aos PAEE para os serviços da Educação Especial, no Ensino Superior, pois o desconhecimento e o despreparo da comunidade acadêmica, as atitudes discriminatórias daqueles que circulam nesses espaços “agravam o isolamento e potencializam as barreiras que impedem o alcance de níveis mais elevados de formação a grupos considerados vulnerabilizados e/ou excluídos no acesso à educação superior” (PEREIRA, 2003; MASETTO, 2011; PEREIRA, 2006 apud MARTINS, 2021, p. 211). Mas, acreditamos na potencialidade do trabalho cooperativo, pois sabemos que

Quando dois professores trabalham juntos, eles se tornam mutuamente responsáveis pela classe toda, e se as experiências compartilhadas produzem o sucesso de aprendizagem dos alunos, a responsabilidade por esta conquista é dos dois. Assim como o contrário também se torna verdade: se o trabalho não traz resultados satisfatórios, os dois compartilham dessa responsabilidade e juntos podem arriscar novamente depois de refletirem sobre como poderiam, posteriormente, fazer diferente (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p. 99).

Concordamos com Venâncio (2020, p. 206) quando afirma que o principal desafio para a educação geral reside no fortalecimento de vínculos entre “professor e estudantes, do estudante com a aprendizagem, de docentes e discentes com o espaço escolar onde, conjuntamente, aprendem, ensinam, se redescobrem e aprimoram”. Tais vínculos motivam o aluno PAEE pelo aprender e o professor pelo ensinar, a partir do “reconhecimento da diversidade, da particularização do ensino, de uma postura de apoio mútuo e colaboração, da veemente recusa da competição e comparação, da superação da estandardização e fragmentação do ensino” (VENÂNCIO, 2020, p. 206).

Vê-se aí a importância da adoção do desenho universal – assunto que tratamos anteriormente – no trabalho docente cotidiano, independente da presença de alunos PAEE em suas turmas, pois “em geral, são atitudes simples e recursos de fácil aplicação, disponíveis em softwares e aplicativos de edição de texto e slides, que não alteram a elaboração nem a dinâmica das aulas” (GUIMARÃES, 2021, p. 127).

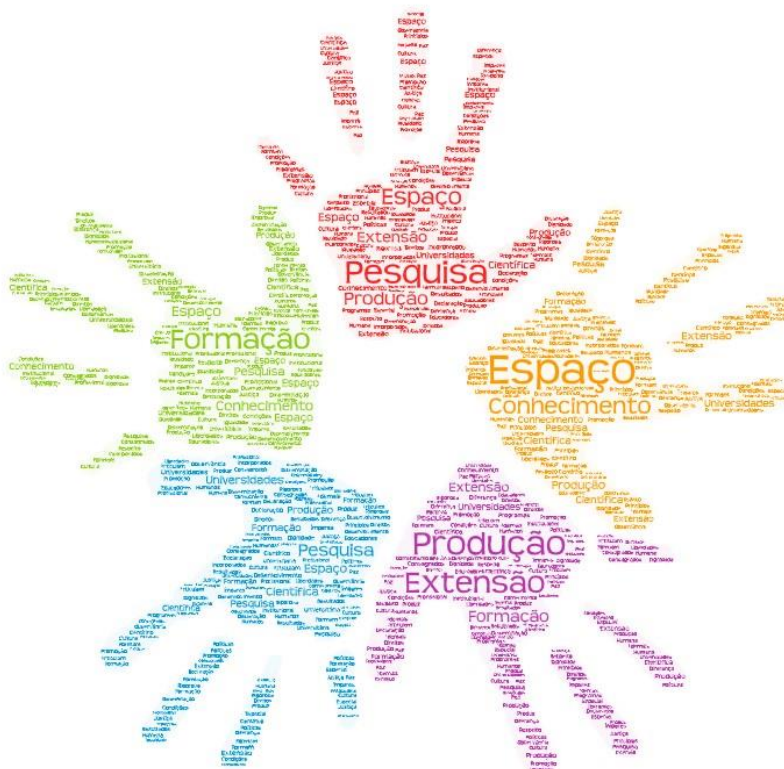
Concordamos com Martins (2021), quando em seu relato de experiência discorre sobre a importância da empatia do docente que se aproxima do aluno PAEE a fim de construir estratégias adequadas para sua participação em condições de igualdade aos demais alunos.

Além disso, o autor acena para a importância do trabalho colaborativo, o fortalecimento e compromisso institucional, com os alunos que demandam respostas diferenciadas para concluir seus estudos com êxito, na Universidade, reafirmando o papel da Educação Especial na materialização de políticas, culturas e práticas inclusivas, no Ensino Superior.

Ainda, reiteremos nossa crença na dialogicidade por onde somos capazes de conhecer e valorizar o outro diferente de mim, mas igualmente humano a mim, como já afirmava Freire (1996), sempre em busca do diálogo constante, sem apagar ou excluir as vozes e os diferentes discursos, como formas do existir humano. Asseveramos que através do trabalho colaborativo, “da convivência em ambientes mais plurais e democráticos, somados à responsabilidade de quem integra a comunidade acadêmica, é que serão capazes de transformar a universidade em um espaço mais acessível e inclusivo a todos” (MARTINS, 2021, p. 212).

Nos arriscamos a lançar, ainda, a ideia de transpor os Saberes do Coensino para Saberes do “Copesquisa” e Saberes da “Coextensão”. Talvez, a imagem abaixo possa ilustrar nosso pensamento e, quem sabe, em estudos posteriores, promover a reflexão sobre a nossa audácia na proposição.

Imagem 22. Saberes



Fonte: da autora

Seremos ainda mais audaciosos, convidando o leitor a acompanhar nosso desejo de que possamos chegar no dia em que não precisaremos mais adjetivar Educação. Que ela seja inclusiva por ser simplesmente Educação.

Uma das razões pelas quais valorizamos indivíduos não é porque sejam todos iguais, mas porque são todos diferentes (BAUMAN, 2015, p. 30).

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windys; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.
- ALMEIDA, José Guilherme de A.; FERREIRA, Eliana L. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo: número especial, 2018, pp. 67-75.
- ASSUNÇÃO, Thiago. Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Eduardo F.; GEDIEL, José Antônio P.; TRAUZYNSKI, Silvia C. **Direitos humanos e políticas públicas**. Curitiba: Universidade Positivo, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2011.
- BASTOS, P. A. L. S., SILVA, M. S., RIBEIRO, N. M., MOTA, R. S., & GALVÃO FILHO, T. (2023). Tecnologia assistiva e políticas públicas no Brasil. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, 31, e3401. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/RhMqT3c6gPS9WDh4sXDjgFv/>. Acesso em 05 de novembro de 2023.
- BAUMAN, Zygmunt. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?** Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 2015.
- BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento. **Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**, vol. 9. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- BENEVIDES, Maria Victoria. Cidadania e Direitos Humanos. In: José Sérgio Carvalho (org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis/RJ: Vozes, p. 43-65, 2004.
- _____. Direitos humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (et al.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, pp. 335-350.
- BISOL, Cláudia A.; VALENTINI, Carla B.; SIMIONI, Janaína L.; ZANCHIN, Jaqueline. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo/SP: vol. 40, nº 139, jan./abr. 2010, pp. 147-172.
- BOBBIO, NORBERTO. **A era dos direitos**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOCK, G.L.K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A.H. Desenho Universal para a aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, n.1, p.143-160, Jan.-Mar., 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ntsFQKh3yqVMvJCpyWfQd4y/?lang=pt>. Acesso em 28 de outubro de 2023.

BOSCO, Ismenia C. M. G.; MESQUITA, Sandra R.S. H.; MAIA, Shirley R. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Surdocegueira e Deficiência Múltipla. **Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**, vol. 5. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRANCO, Ana Paula S. C.; ALMEIDA, Maria Amélia. Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas. **Avaliação**. Campinas-Sorocaba/SP: vol. 24, nº 1, 2019, pp. 45-67.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 14 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 38/2002 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

_____. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 2002a.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009.

_____. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. **Lei 12.764, de 27/12/2012 que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília: Senado Federal, 2012.

_____. Documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESU, 2013.

_____. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Eu defendo os direitos da pessoa com deficiência**/Juliene Patrícia Antonio... [et. al.] – Rio Claro: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2014.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.146 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Casa Civil. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015.

_____. **Censo da Educação Superior 2017: apresentação dos principais resultados**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, DF: 2018.

_____. **Censo da Educação Superior 2022: notas estatísticas**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, DF: Inep, 2022.

_____. **Lei 14.768, de 12/12/2023 que Define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva**. Brasília: Senado Federal, 2023.

BUENO, José G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA, J. C. A. (orgs). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999, pp. 149-164.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. *Rev. Educ. PUC-Campinas*, et./dez. Campinas: 2017, pp. 371-387.

_____. Políticas de Ações Afirmativas, Pessoas com Deficiência e o Reconhecimento das Identidades e Diferenças no Ensino Superior Brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 26 nº 57, 23 de abril de 2018.

CALHEIROS, David dos S.; FUMES, Neiza de L. F. A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. **Avaliação**. Campinas, Sorocaba/SP: vol. 21, nº 2, jul. 2016, pp. 523-539.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (et al.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, pp. 169-186.

CARRASCO, Lúcia Bueno Zangali. **A ação profissional do assessor pedagógico: diálogos acerca de sua trajetória**. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista (Unesp). Instituto de Biociências. Rio Claro: Unesp, 2020.

CARVALHO FILHA, Francidalma S. S.; NASCIMENTO, Franc-Lane S. C. do; LIMA, Ava Fabian dos A.; LIMA, Najra D. P.; SILVA, Marcus V. da R. S. da. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, nº. 2, p. 53-62, Jul.-Dez., 2017.

CASTIONI, Remi; MELO, Adriana Almeida Sales de; NASCIMENTO, Paulo Meyer; RAMOS, Daniela Lima. Universidades federais na pandemia da covid-19: a falta de acesso à internet interdita mesmo o ensino? Texto para discussão. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Brasília: Ipea, março de 2021.

CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Os desafios da universidade pública pós-pandemia da Covid-19: o caso brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: vol. 30, nº.114, jan./mar. 2022, pp. 73-93.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Tradução: Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Políticas Públicas de Educação: demandas e desafios à inclusão na escola pública. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**. Brasília: vol. 7, nº. 3, ago. 2020, pp. 27-37.

DAL-FORNO, Josiane P.; OLIVEIRA, Valeska F. de. O professor na escola inclusiva: construindo saberes. In: XXVIII Reunião Anual da ANPed, Caxambu, 2005. Anais... Caxambu: ANPed, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/gt15.htm>. Acesso em: 15 de junho de 2024.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (resolução 217 AIII), em 10 de dezembro de 1948. DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (et al.). **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, pp. 441-456.

DIAS, Adelaide Alves, PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. A pedagogia e a educação em direitos humanos: subsídios para a inserção da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos de Pedagogia. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maira de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (org.) **Direitos Humanos na Educação Superior**: subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP: v. 40, e0224639, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/>. Acesso em: 16 de maio de 2023.

FACION, José Raimundo (org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. 2ª ed. Curitiba: Ibepex, 2009.

FERNANDES, Carla Helena. **Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral**. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro/SP: Unesp, 2017.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura C. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**. Curitiba/PR: vol. 33, número especial 3, dez. 2017, pp. 127-150.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia, Ciência e Profissão**. Brasília/DF: vol. 27, nº 4, 2007, pp. 636-647.

FERREIRA, Maria Cecília C. Formação de professores. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (orgs.). **Temas em Educação Especial**: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCar, 2004, pp. 251-256.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Linguagem, Ideologia e Psicanálise. **Estudos da Linguagem**, Vitória da Conquista, n. 1, p. 69-75, jun. 2005.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Memória e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (et al.). **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, pp. 135-155.

FERREIRA, Windys B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windys; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior**: subsídios para educação em direitos humanos na Pedagogia. Joao Pessoa/PB: Editora Universitária da UFPB, 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. Complexidade e Interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windys; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

FORTE, Ana Maria; FLORES, Maria Assunção. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012, vol. 42, nº 147, pp. 900-919.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 23ª. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2016.

FURLAN, Elaine G. M.; FARIA, Paulo C. de; LOZANO, Daniele; BAZON, Fernanda V. M.; GOMES, Cláudia. Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. **Avaliação**, vol. 25, nº 02. Campinas, Sorocaba/SP: jul. 2020, pp. 416-438. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/pFKNPXxWSrpJzKx8h4mnddg>. Acesso em: 15 de junho de 2024.

GENEVOIS, Margarida. Prefácio. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (et al.). **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, pp. 09-12.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão – Revista da Educação Especial**. Brasília: v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GODOY, Hermínia Prado. **Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista: recomendações internacionais e normas oficiais**. São Paulo: Mackenzie, 2002.

GUIMARÃES, Décio N. Educação Superior sob múltiplos olhares: por uma visão emancipatória. In: MELO, Francisco R. L. V. de; GUERRA, Érica S. F. M.; FURTADO Margareth M. F. D. (orgs.). **Educação Superior, inclusão e acessibilidade**: reflexões contemporâneas. Campos dos Goytacazes/RJ: Encontrografia, 2021, pp. 122-132.

JESUS, Denise Meirelles de; GONÇALVES, Agda Felipe Silva; VIEIRA, Alexandre Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. As políticas públicas em ação no estado do Espírito Santo: o que dizem as superintendências e as secretarias municipais de educação. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Política de Educação Especial no Brasil: escolha de caminhos. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012.

KING, Martin Luther. Além do Vietnã. In: CARSON, Clayborne; SHEPARD, Kris (orgs.). **Um Apelo à Consciência**: os melhores discursos de Martin Luther King. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LIMA, M. E. C. C. GERALDI, C. M. G. GERALDI, J.W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.01, p. 17-44, jan-mar. 2015.

MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos**: ótica da diferença e ações afirmativas. São Paulo/SP: Saraiva, 2016.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 12^a Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Produção do conhecimento para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In: ROSA, D. E. G; SOUZA, V. C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**: XI ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A; Goiânia: Alternativa, 2002, pp. 79-93.

MARTINS, Sandra Eli S. de O.; NAPOLITANO, Carlo J. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista**. Curitiba/PR: vol. 33, número especial 3, dez. 2017, pp. 107-126.

MARTINS, Sandra Eli S. de O.; MARTINS, Fátima; OLIVEIRA, Ines W. de; GARROS, Danielle dos S. C.; ROCHA, Aila N. D. C. Permanência de universitários com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior: desafios do núcleo de apoio pedagógico da Unesp. In: MELO, Francisco R. L. V.; GUERRA, Érica S. F. M.; FURTADO, Margareth M. F. D. (orgs.). **Educação superior, inclusão e acessibilidade**: reflexões contemporâneas. Campos dos Goytacazes/RJ: Encontrografia, 2021, pp. 202-214.

MAUÉS, Antonio; WEYL, Paulo. Fundamentos e marcos jurídicos da educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (et al.). **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, pp. 103-115.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MELO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência &**

Saúde Coletiva 21 (10), p. 3.265-3.276, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 25/08/2023.

MELO, Francisco R. L. V.; GUERRA, Érica S. F. M.; FURTADO, Margareth M. F. D. (orgs.). **Educação superior, inclusão e acessibilidade**: reflexões contemporâneas. Campos dos Goytacazes/RJ: Encontrografia, 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial. **V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco**. São Paulo: 26 a 28 de agosto de 2009. _____ . Breve histórico da Educação Especial. **Revista Educación y Pedagogía**. Universidade de Antioquia. Faculdade de Educação. Colômbia: vol. 22, nº. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2012.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MOREIRA, Laura Ceretta; RECH, Andréia Jaqueline Devalle; NEGRINI, Tatiane. A permanência de estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade. **Ensino Superior**: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 260p.

MORGADO, Liz Amaral Saraiva. **Indicadores censitários da educação superior brasileira (2017-2019)**: estudantes público-alvo da educação especial. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2022.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS: v. 22, n. 37, pp. 07-32, 1999. Disponível em: [file:///C:/Users/patri/AppData/Local/Temp/Rar\\$DIa0.659/Analise%20de%20conte%C3%BAdo.pdf](file:///C:/Users/patri/AppData/Local/Temp/Rar$DIa0.659/Analise%20de%20conte%C3%BAdo.pdf)
[file:///C:/Users/patri/AppData/Local/Temp/Rar\\$DIa0.659/Analise%20de%20conte%C3%BAdo.pdf](file:///C:/Users/patri/AppData/Local/Temp/Rar$DIa0.659/Analise%20de%20conte%C3%BAdo.pdf). Acesso em: 25 set. 2020.

MOREIRA, Laura C.; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**. Curitiba/PR: UFPR, nº 41, jul/set. 2011, pp. 125-143.

MORGADO, Liz Amaral Saraiva. **Indicadores censitários da educação superior brasileira (2017-2019):** estudantes público-alvo da educação especial. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlo/SP: UFSCar, 2022.

NADER, Alexandre Antonio Gili. O estado nas políticas educacionais e culturais em direitos humanos: o papel a ser desempenhado pela escola (pública). In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (et al.). **Educação em Direitos Humanos:** Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, pp. 413-428.

NOZU, Washington C. S.; BRUNO, Marilda M. G.; CABRAL, Leonardo S. A. Inclusão no ensino superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo: número especial, 2018, pp. 105-113.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, 2015, pp. 126-143.

OLIVEIRA, Ronaldo Q.; OLIVEIRA, Silvana M. B. de; OLIVEIRA, Natália A. de; TREZZA, Maria Cristina S. F.; RAMOS, Iara B.; FREITAS, Daniel A. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília/SP: vol. 22, nº 2, abr-jun de 2016, pp. 299-314.

OMOTE, Sadao. CABRAL, Leonardo Santos Amâncio (org.). Trajetória de construção de uma abordagem social das deficiências. Documento eletrônico. **Coleção Sadao Omote**, vol. 1. São Carlos/SP: EDESP-UFSCar, 2021. 140 p.

ORSATI, Fernanda T. Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. **Temas sobre Desenvolvimento**, 19 (107). São Paulo: 2013, pp. 213-222.

OSTI, Andréia; FIOR, Camila; CANAL, Cláudia Patrocínio Pedroza; ALMEIDA, Leandro S. (orgs.). **Ensino Superior:** mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2023.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira nos últimos quarenta anos: de JK a FHC. Pedagogia Cidadã. **Cadernos de Formação:** História da Educação. São Paulo: UNESP, 2003.

PALOMINO, Thaís Juliana; CRUZ, Eliana Marques Ribeiro; DURÃES, Rubens Roberto de Palmas. Acompanhamento pedagógico para estudantes de graduação: possibilidades e desafios (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar). In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (orgs.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, pp. 149-178.

PAN, Miriam A. G. de S. Plantão de acolhimento como dispositivo potencializador da inclusão no ensino superior: contribuições de Vigotski. In: FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de; VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes (orgs.). **Vigotski no Ensino Superior:** concepção e práticas de inclusão. Porto Alegre/RS: Editora Fi, 2020, pp. 175-198.

PDI – **Plano de Desenvolvimento Institucional** – UFSCar. São Carlos/SP: 2013.

PDI – **Plano de Desenvolvimento Institucional** – UFSCar (vigência 2018-2022). São Carlos/SP: 2021.

PDI – **Plano de Desenvolvimento Institucional** – Universidade Federal de São Paulo-Unifesp (2021-2025). São Paulo: Unifesp, fevereiro de 2021.

PPI – **Projeto Pedagógico Institucional** – Universidade Federal de São Paulo-Unifesp. São Paulo: Unifesp, fevereiro de 2021.

PDI – **Plano de Desenvolvimento Institucional** – Universidade Federal do ABC (UFABC). Santo André/SP: UFABC, 2013.

PPI – **Projeto Pedagógico Institucional** – Universidade Federal do ABC (UFABC). Santo André/SP: UFABC, 2017.

PPP – **Projeto Político Pedagógico** – Universidade Federal do ABC (UFABC). Santo André/SP: UFABC, 2006.

PICCOLO, Gustavo M.; MENDES, Enicéia G. Para além do natural: contribuições sociológicas a um pensar sobre a deficiência. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maira Amélia (orgs.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012, pp. 53-90.

PLETSCH, Márcia D.; LEITE, Lúcia. P. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educar em Revista**. Curitiba/PR: vol. 33, número especial 3, dez. 2017, pp. 87-106.

PLETSCH, Márcia D.; MELO, Francisco R. L. V. de; CAVALACANTE, Lucélia C. Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: experiências e desafios contemporâneos. In: MELO, Francisco R. L. V. de; GUERRA, Érica S. F. M.; FURTADO Margareth M. F. D. (orgs.). **Educação Superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas**. Campos dos Goytacazes/RJ: Encontrografia, 2021, pp. 26-38.

POKER, Rosimar Bortolini; NAVEGA, Marcelo Tavella; PETITTO, Sônia (org.). **Acessibilidade na escola inclusiva: tecnologias, recursos e o atendimento educacional especializado**. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda O. Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo: número especial, 2018, pp. 127-134.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 264 p.

Universidade Federal de São Carlos. Política de ações afirmativas, diversidade e equidade da Universidade Federal de São Carlos/Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2016.

REGIANI, Anelise M.; MÓL, Gerson de S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química. **Ciência & Educação**. Bauru/SP: vol. 19, nº 1, 2013, pp. 123-134.

RIZZI, E.; GONZALEZ, M.; XIMENES, S. Direito humano à educação. **Coleção Manual de Direitos Humanos**. 2ª ed. Organização: Plataforma Dhesca Brasil e Ação Educativa, novembro de 2011.

ROCHA SILVA, Cristiane; CHRISTO GOBBI, Beatriz; ADALGISA SIMÃO, Ana. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais**. Universidade Federal de Lavras. Lavras/MG: vol. 7, n. 1, 2005, pp. 70-81. Disponível em: [file:///C:/Users/patri/AppData/Local/Temp/Rar\\$DIa0.065/muito%20bom.pdf](file:///C:/Users/patri/AppData/Local/Temp/Rar$DIa0.065/muito%20bom.pdf). Acesso em: 25 set. 2020.

ROCHA, Luiz Renato Martins da. **Panorama nacional dos estudantes público-alvo da educação especial na educação superior**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlo/SP: UFSCar, 2019.

ROPOLI, Edileni Aparecida (et.all). A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. **Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**, vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSALEN, Patrícia C. Municipalização, descentralização e democracia. 2008, 70p. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Gestão Educacional). Faculdades Integradas Claretianas. Rio Claro/SP: Faculdades Integradas Claretianas, 2008.

_____. **Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. In: VIII Seminário Fala Outra Escola: “Re-Existir nas pluralidades do cotidiano”. Anais. Campinas/SP: Unicamp, 2017.

_____. **Práticas colaborativas no trabalho com alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE): o cotidiano de uma escola polo**. 2019, 242p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências. Rio Claro/SP: Unesp, 2019.

SACAVINO, Susana. Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (et al.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, pp. 457-467.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (et al.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, pp. 75-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade no Século XXI: para uma Universidade Nova**. Coimbra: Outubro, 2008.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Imprensa da Universidade. Brasília: Editora UnB – Universidade de Brasília, 2012.

SÃO PAULO. **Protocolo do Estado de São Paulo de Diagnóstico, Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 1ª edição. São Paulo: SEDPcD, 2013.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão – Revista da Educação Especial**. Brasília, v. 1, nº 1, p. 19-23, out. 2005.

SCHIABEL, Daniela; FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. A formação continuada de professores universitários no período pandêmico: a experiência da UNIFAL-MG. In RIVAS, Noeli Prestes Padilha; DEGRÊVE, Glaucia Maria da Silva; MARTIN-FRANCHI, Giovanna Ofretorio de Oliveira (orgs.). **Diálogos sobre formação de professores e currículo no ensino superior e na educação básica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, pp. 163-183.

SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira. **Concepções de deficiência na educação superior**. Livro eletrônico. 1ª edição. Campos dos Goytacazes/RJ: Encontrografia Editora, 2023.

SIGOLO, Sílvia Regina R. L. envolvimento familiar e educação inclusiva: uma mútua contribuição? In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maira Amélia (orgs.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012, pp. 327-340.

SILVA, Eduardo Faria; GEDIEL, José Antônio Peres; TRAUCZYNSKI, Silvia Cristina (orgs.). **Direitos humanos e políticas públicas**. Curitiba/PR: Universidade Positivo, 2014.

SILVEIRA, Maria Godoy et. al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Joa Pessoa/PB: Editora Universitária, 2007.

SOUZA, Sônia B.; SILVA, Rossana V de S. Inclusão escolar e a pessoa com deficiência nas aulas de educação física das redes municipal e estadual de Uberlândia/MG. In: XXVIII Reunião Anual da ANPed, Caxambu, 2005. Anais... Caxambu: ANPed, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/gt15.htm>. Acesso em: 15 de junho de 2024.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2011.

TOTI, Michelle Cristine da Silva; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. SERVIÇOS DE APOIO A ESTUDANTES NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA E NO BRASIL In DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, pp. 79-101.

TURQUETI, Adriana; SOUZA, Cláudio B. G. de; CHINALIA, Fabiana. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: considerações iniciais sobre as políticas educacionais. In: MARTINS, Sandra E. S. de O.; GIROTO, Cláudia R. M.; SOUZA, Benedito G. de (orgs.). **Diferentes olhares sobre a inclusão**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Marília: Oficina Universitária, 2013, pp. 57-69.

UNESCO/MJ/SEDH/USP. **Direitos Humanos no Cotidiano**. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.

Unifesp. **Resolução nº 164, de 14 de novembro de 2018**. Dispõe sobre a Política de Acessibilidade e Inclusão na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). São Paulo: Unifesp, 2018.

Universidade Federal do ABC. **Núcleo de Acessibilidade**.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Percepções dos alunos com deficiência intelectual sobre sua matrícula na classe especial e classe comum. **Revista Eletrônica de Educação**, vol. 5, nº. 2. São Carlos/SP: UFSCar, Programa de Pós-Graduação em Educação, novembro de 2011, pp. 59-81.

VENÂNCIO, Ana Carolina L.; CAMARGO, Denise de; COSTA, Mariana S. W.; PETERS, Itamara. Perspectiva vigotskiana e coensino no ensino superior. In: FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de; VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes (orgs.). **Vigotski no Ensino Superior: concepção e práticas de inclusão**. Porto Alegre/RS: Editora Fi, 2020, pp. 199-220.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Direitos humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (et al.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, pp. 119-133.

XAVIER, Amanda R. C; TOTI, Michelle C. da S.; AZEVEDO, Maria Antônia R. de. Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional. **Revista Brasileira de Estudo Pedagógicos**, vol. 98, nº 249. Brasília/DF: maio/ago 2017, pp. 332-346. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3373/3108>. Acesso em: 08 de julho de 2024.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva & grounded-theory: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias. **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology**. Porto Alegre/RS: v. 39, n.3, pp. 431-438, 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/patri/Downloads/Entrevistareflexivagrounded-theory.pdf>. Acesso em: 26 de setembro de 2020.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (et al.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, pp. 15-25.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, volume 22, nº 2, abril-junho 2018, pp.147-155.

APÊNDICE A – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GESTORES

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Patrícia Cristina Rosalen, portadora do documento de identidade RG nº 21.570.575-5, professora e atualmente aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP (Universidade Estadual Paulista – Campus de Rio Claro), orientada pela Profª. Drª Maria Antônia Ramos de Azevedo, venho convidá-lo(a) a participar da pesquisa de Doutorado **“Reflexões sobre educação inclusiva: alunos público-alvo da educação especial no ensino superior”**.

Consideramos importante destacar que a escolha para desenvolver a presente pesquisa a partir do estudo das três universidades federais instaladas no estado de São Paulo – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal do ABC (UFABC) – acontece pela nossa percepção sobre o engajamento que apresentam no tocante à temática da educação inclusiva. Elas – as universidades – assumem papel de vanguarda no estado desenhando como política institucional a intenção de ser inclusiva através de suas estruturas e documentação de base para atuação.

De modo geral, a pesquisa pretende analisar a implementação da política institucional sob os pressupostos da educação inclusiva para alunos público-alvo da educação especial (PAEE), das Universidades Federais instaladas no Estado de São Paulo, destacando potencialidades e desafios que essa implementação permite através do olhar dos gestores, coordenadores das áreas de Humanas, Biológicas e Exatas e discentes indicados como representantes de suas categorias.

Como Gestor, sua participação consiste em autorizar acesso aos seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Desenvolvimento Institucional (PPI) e Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI), bem como participar de entrevista semiestruturada, online agendada previamente conforme sua disponibilidade de dia e horário, com roteiro previamente definido com informações sobre:

1. Informações gerais: quem é, trajetória de vida.
2. Informações profissionais: formação e experiência profissional, há quanto tempo exerce a atual função na Universidade, quais as responsabilidades e dificuldades de atuação.
3. Política institucional: participou da elaboração, qual seu posicionamento sobre e quais procedimentos a Universidade adotou para as questões relativas à inclusão.
4. Aspectos positivos e negativos: qual sua percepção em termos de avanços, quais são as dificuldades e problemáticas ainda a serem tratadas.

Cabe informar que não será cobrado nenhum valor monetário por sua participação bem como também você não será remunerado pela adesão nesta pesquisa. Você poderá se recusar a participar da pesquisa e/ou retirar o seu consentimento em qualquer fase do curso desta, sem penalização alguma, desde o contato inicial e a coleta de dados até a finalização do estudo.

Todavia, para minimizar possíveis desconfortos e/ou constrangimentos durante a realização das entrevistas, informamos que utilizaremos linguagem clara, respeitosa e estritamente relacionada aos objetivos da pesquisa. A pesquisadora permanecerá atenta para qualquer situação que possa gerar algum tipo de constrangimento ou nervosismo, deixando você participante sempre esclarecido sobre a voluntariedade da participação e permanência na pesquisa.

Do mesmo, no momento da entrevista, garantimos o direito de recusa parcial ou total dos questionamentos. Informamos, ainda, que os dados resultantes da pesquisa serão publicados sob a forma de tese de doutorado e/ou artigos científicos, a serem apresentados em eventos educacionais. Entretanto, garantimos total sigilo sobre sua identidade.

Entendemos que sua participação na pesquisa trará o benefício da reflexão acerca da inclusão de alunos público-alvo da educação especial no contexto das Universidades Federais instaladas no estado de São Paulo, bem como a possibilidade de outros estudos que deem visibilidade ao cotidiano universitário comprometido com a educação para todos.

Se você se sentir suficientemente esclarecido(a) sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo enviado por e-mail pela pesquisadora. Esclarecemos que o Termo foi enviado em duas vias estando previamente assinado pela pesquisadora, devendo uma cópia ficar com você e a outra onde constará sua assinatura, deverá ser encaminhada à pesquisadora ao e-mail disponibilizado no final deste documento.

Rio Claro, __ de _____ de 2022.



Assinatura do Pesquisador Responsável



Assinatura do Professor Orientador

Assinatura do Participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: **“Reflexões sobre educação inclusiva: alunos público-alvo da educação especial no ensino superior”.**

Pesquisadora Responsável: Patrícia Cristina Rosalen

Cargo/função: Doutoranda em Educação

Instituição: UNESP – Campus de Rio Claro – Instituto de Biociências

Endereço: Av. 24 A, 1515, Bela Vista. Departamento de Educação – Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 3532.0084 e 98266.8689 – e-mail: patricia_rosalen@hotmail.com

Orientadora: Profª Drª. Maria Antônia Ramos de Azevedo

Instituição: UNESP – Campus de Rio Claro – Instituto de Biociências
Endereço: Av. 24 A, 1515, Bela Vista. Departamento de Educação – Rio Claro/SP
Dados para Contato: fone (19) 99838.7247 e-mail: maria.antonio@unesp.br

Dados sobre o Professor participante da Pesquisa:

Nome: _____
Documento de Identidade: _____
Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____
Endereço: _____
Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP
Telefone: (19) 3526.9678

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DOCENTES
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Patrícia Cristina Rosalen, portadora do documento de identidade RG nº 21.570.575-5, professora e atualmente aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP (Universidade Estadual Paulista – Campus de Rio Claro), orientada pela Prof^a. Dr^a Maria Antônia Ramos de Azevedo, venho convidá-lo(a) a participar da pesquisa de Doutorado **“Reflexões sobre educação inclusiva: alunos público-alvo da educação especial no ensino superior”**.

Consideramos importante destacar que a escolha para desenvolver a presente pesquisa a partir do estudo das três universidades federais instaladas no estado de São Paulo – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal do ABC (UFABC) – acontece pela nossa percepção sobre o engajamento que apresentam no tocante à temática da educação inclusiva. Elas – as universidades – assumem papel de vanguarda no estado desenhando como política institucional a intenção de ser inclusiva através de suas estruturas e documentação de base para atuação.

De modo geral, a pesquisa pretende analisar a implementação da política institucional sob os pressupostos da educação inclusiva para alunos público-alvo da educação especial (PAEE), das Universidades Federais instaladas no Estado de São Paulo, destacando potencialidades e desafios que essa implementação permite através do olhar dos gestores, coordenadores das áreas de Humanas, Biológicas e Exatas e discentes indicados como representantes de suas categorias.

Como Coordenador/Professor, sua participação consiste em se apresentar comentando sobre as seguintes questões: quem é, trajetória de vida; formação e experiência profissional, há quanto tempo exerce a atual função na Universidade; qual a compreensão sobre a perspectiva teórico-metodológica para orientação aos docentes na área de atuação, de que forma acontecem as orientações e qual a percepção da repercussão das orientações na prática pedagógica dos docentes; se participou da elaboração, qual seu posicionamento sobre e quais procedimentos a Universidade adotou para as questões relativas à inclusão; e, qual sua percepção em termos de avanços, quais são as dificuldades e problemáticas ainda a serem tratadas. Além, disso, participará de uma roda de conversa, online e agendada previamente conforme sua disponibilidade de dia e horário, em que as questões disparadoras serão:

1. O que a Universidade proporciona como política de inclusão de alunos PAEE?
2. Que apoios, mecanismos, processos são ofertados para o acesso, permanência e sucesso do aluno PAEE?
3. De que forma você e o setor que atua colaboram nesse processo?

Cabe informar que não será cobrado nenhum valor monetário por sua participação bem como também você não será remunerado pela adesão nesta pesquisa. Você poderá se recusar a participar da pesquisa e/ou retirar o seu consentimento em qualquer fase do curso desta, sem penalização alguma, desde o contato inicial e a coleta de dados até a finalização do estudo.

Todavia, para minimizar possíveis desconfortos e/ou constrangimentos durante a realização das entrevistas e a participação na roda de conversa, informamos que utilizaremos linguagem clara, respeitosa e estritamente relacionada aos objetivos da pesquisa. A pesquisadora permanecerá atenta para qualquer situação que possa gerar algum tipo de constrangimento ou nervosismo, deixando você participante sempre esclarecido sobre a voluntariedade da participação e permanência na pesquisa.

Do mesmo, no momento da entrevista e da roda de conversa, garantimos o direito de recusa parcial ou total dos questionamentos. Informamos, ainda, que os dados resultantes da pesquisa serão publicados sob a forma de tese de doutorado e/ou artigos científicos, a serem apresentados em eventos educacionais. Entretanto, garantimos total sigilo sobre sua identidade.

Entendemos que sua participação na pesquisa trará o benefício da reflexão acerca da inclusão de alunos público-alvo da educação especial no contexto das Universidades Federais instaladas no estado de São Paulo, bem como a possibilidade de outros estudos que deem visibilidade ao cotidiano universitário comprometido com a educação para todos.

Se você se sentir suficientemente esclarecido(a) sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo enviado por e-mail pela pesquisadora. Esclarecemos que o Termo foi enviado em duas vias estando previamente assinado pela pesquisadora, devendo uma ficar com você e a outra onde constará sua assinatura, deverá ser encaminhada à pesquisadora ao e-mail disponibilizado no final deste documento.

Rio Claro, __ de _____ de 2022.



Assinatura do Pesquisador Responsável



Assinatura do Professor Orientador

Assinatura do Participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: **“Reflexões sobre educação inclusiva: alunos público-alvo da educação especial no ensino superior”.**

Pesquisadora Responsável: Patrícia Cristina Rosalen

Cargo/função: Doutoranda em Educação

Instituição: UNESP – Campus de Rio Claro – Instituto de Biociências

Endereço: Av. 24 A, 1515, Bela Vista. Departamento de Educação – Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 3532.0084 e 98266.8689 – e-mail: patricia_rosalen@hotmail.com

Orientador(a): Profª Drª. Maria Antônia Ramos de Azevedo

Instituição: UNESP – Campus de Rio Claro – Instituto de Biociências

Endereço: Av. 24 A, 1515, Bela Vista. Departamento de Educação – Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 99838.7247 e-mail: maria.antonio@unesp.br

Dados sobre o Professor participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 3526.9678

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DISCENTES
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Patrícia Cristina Rosalen, portadora do documento de identidade RG nº 21.570.575-5, professora e atualmente aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP (Universidade Estadual Paulista – Campus de Rio Claro), orientada pela Prof^a. Dr^a Maria Antônia Ramos de Azevedo, venho convidá-lo(a) a participar da pesquisa de Doutorado **“Reflexões sobre educação inclusiva: alunos público-alvo da educação especial no ensino superior”**.

Consideramos importante destacar que a escolha para desenvolver a presente pesquisa a partir do estudo das três universidades federais instaladas no estado de São Paulo – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal do ABC (UFABC) – acontece pela nossa percepção sobre o engajamento que apresentam no tocante à temática da educação inclusiva. Elas – as universidades – assumem papel de vanguarda no estado desenhando como política institucional a intenção de ser inclusiva através de suas estruturas e documentação de base para atuação.

De modo geral, a pesquisa pretende analisar a implementação da política institucional sob os pressupostos da educação inclusiva para alunos público-alvo da educação especial (PAEE), das Universidades Federais instaladas no Estado de São Paulo, destacando potencialidades e desafios que essa implementação permite através do olhar dos gestores, coordenadores das áreas de Humanas, Biológicas e Exatas e discentes indicados como representantes de suas categorias.

Como Discente, sua participação consiste em se apresentar seguindo o seguinte roteiro: conte seu percurso educacional e escolha da formação; de que forma atua o “Diretório” no tocante à inclusão de alunos PAEE, percepção sobre a presença de alunos PAEE, existência de orientação/apoio em questões específicas para a inclusão (adaptações metodológicas, de conteúdo, de avaliação...); se participou da elaboração da política institucional, qual seu posicionamento sobre e quais procedimentos a Universidade adotou para as questões relativas à inclusão; e, qual sua percepção em termos de avanços, quais são as dificuldades e problemáticas ainda a serem tratadas. Além, disso, participará de uma roda de conversa, online agendada previamente conforme sua disponibilidade dia e horário, em que as questões disparadoras serão:

O que a Universidade proporciona como política de inclusão de alunos PAEE?

4. Que apoios, mecanismos, processos são ofertados para o acesso, permanência e sucesso do aluno PAEE?

5. De que forma você e o setor que atua colaboram nesse processo?

Cabe informar que não será cobrado nenhum valor monetário por sua participação bem como também você não será remunerado pela adesão nesta pesquisa. Você poderá se recusar a participar da pesquisa e/ou retirar o seu consentimento em qualquer fase do curso desta, sem penalização alguma, desde o contato inicial e a coleta de dados até a finalização do estudo.

Todavia, para minimizar possíveis desconfortos e/ou constrangimentos durante a realização das entrevistas e a participação na roda de conversa, informamos que utilizaremos linguagem clara, respeitosa e estritamente relacionada aos objetivos da pesquisa. A pesquisadora permanecerá atenta para qualquer situação que possa gerar algum tipo de constrangimento ou nervosismo, deixando você participante sempre esclarecido sobre a voluntariedade da participação e permanência na pesquisa.

Do mesmo, no momento da entrevista e da roda de conversa, garantimos o direito de recusa parcial ou total dos questionamentos. Informamos, ainda, que os dados resultantes da pesquisa serão publicados sob a forma de tese de doutorado e/ou artigos científicos, a serem apresentados em eventos educacionais. Entretanto, garantimos total sigilo sobre sua identidade.

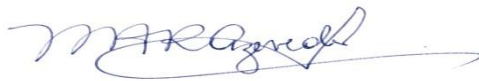
Entendemos que sua participação na pesquisa trará o benefício da reflexão acerca da inclusão de alunos público-alvo da educação especial no contexto das Universidades Federais instaladas no estado de São Paulo, bem como a possibilidade de outros estudos que deem visibilidade ao cotidiano universitário comprometido com a educação para todos.

Se você se sentir suficientemente esclarecido(a) sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo enviado por e-mail pela pesquisadora. Esclarecemos que o Termo foi enviado em duas vias estando previamente assinado pela pesquisadora, devendo uma ficar com você e a outra onde constará sua assinatura, deverá ser encaminhada à pesquisadora ao e-mail disponibilizado no final deste documento.

Rio Claro, __ de _____ de 2022.



Assinatura do Pesquisador Responsável



Assinatura do Professor Orientador

Assinatura do Participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: **“Reflexões sobre educação inclusiva: alunos público-alvo da educação especial no ensino superior”.**

Pesquisadora Responsável: Patrícia Cristina Rosalen

Cargo/função: Doutoranda em Educação

Instituição: UNESP – Campus de Rio Claro – Instituto de Biociências

Endereço: Av. 24 A, 1515, Bela Vista. Departamento de Educação – Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 3532.0084 e 98266.8689 – e-mail: patricia_rosalen@hotmail.com

Orientador(a): Profª Drª. Maria Antônia Ramos de Azevedo

Instituição: UNESP – Campus de Rio Claro – Instituto de Biociências

Endereço: Av. 24 A, 1515, Bela Vista. Departamento de Educação – Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 99838.7247 e-mail: maria.antonio@unesp.br

Dados sobre o Discente participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 3526.9678

APÊNDICE B – ENTREVISTAS/DIÁLOGOS

Entrevista semiestruturada com Gestores

1. Informações gerais: quem é, trajetória de vida.
2. Informações profissionais: formação e experiência profissional, há quanto tempo exerce a atual função na Universidade, quais as responsabilidades e dificuldades de atuação.
3. Política institucional: participou da elaboração, qual seu posicionamento sobre e quais procedimentos a Universidade adotou para as questões relativas à inclusão.
4. Aspectos positivos e negativos: qual sua percepção em termos de avanços, quais são as dificuldades e problemáticas ainda a serem tratadas.

Questões disparadoras na Roda de conversa/Diálogo Com Coordenadores:

Inicialmente será solicitado que cada coordenador se apresente comentando sobre as seguintes questões: quem é, trajetória de vida; formação e experiência profissional, há quanto tempo exerce a atual função na Universidade; qual a compreensão sobre a perspectiva teórico-metodológica para orientação aos docentes na área de atuação, de que forma acontecem as orientações e qual a percepção da repercussão das orientações na prática pedagógica dos docentes; se participou da elaboração, qual seu posicionamento sobre e quais procedimentos a Universidade adotou para as questões relativas à inclusão; e, qual sua percepção em termos de avanços, quais são as dificuldades e problemáticas ainda a serem tratadas.

A Roda de Conversa será disparada com as seguintes questões:

Questões:

1. O que a Universidade proporciona como política de inclusão de alunos PAEE?
2. Que apoios, mecanismos, processos são ofertados para o acesso, permanência e sucesso do aluno PAEE?
3. De que forma você e o setor que atua colaboram nesse processo?

Com Discentes:

Inicialmente será solicitado que cada discente se apresente seguindo o seguinte roteiro: conte seu percurso educacional e escolha da formação; de que forma atua o “Diretório” no tocante à inclusão de alunos PAEE, percepção sobre a presença de alunos PAEE, existência de orientação/apoio em questões específicas para a inclusão (adaptações metodológicas, de conteúdo, de avaliação...); se participou da elaboração da política institucional, qual seu posicionamento sobre e quais procedimentos a Universidade adotou para as questões relativas à inclusão; e, qual sua percepção em termos de avanços, quais são as dificuldades e problemáticas ainda a serem tratadas.

A Roda de Conversa será disparada com as seguintes questões:

Questões:

1. O que a Universidade proporciona como política de inclusão de alunos PAEE?
2. Que apoios, mecanismos, processos são ofertados para o acesso, permanência e sucesso do aluno PAEE?
3. De que forma você e o Diretório que atua colaboram nesse processo?