

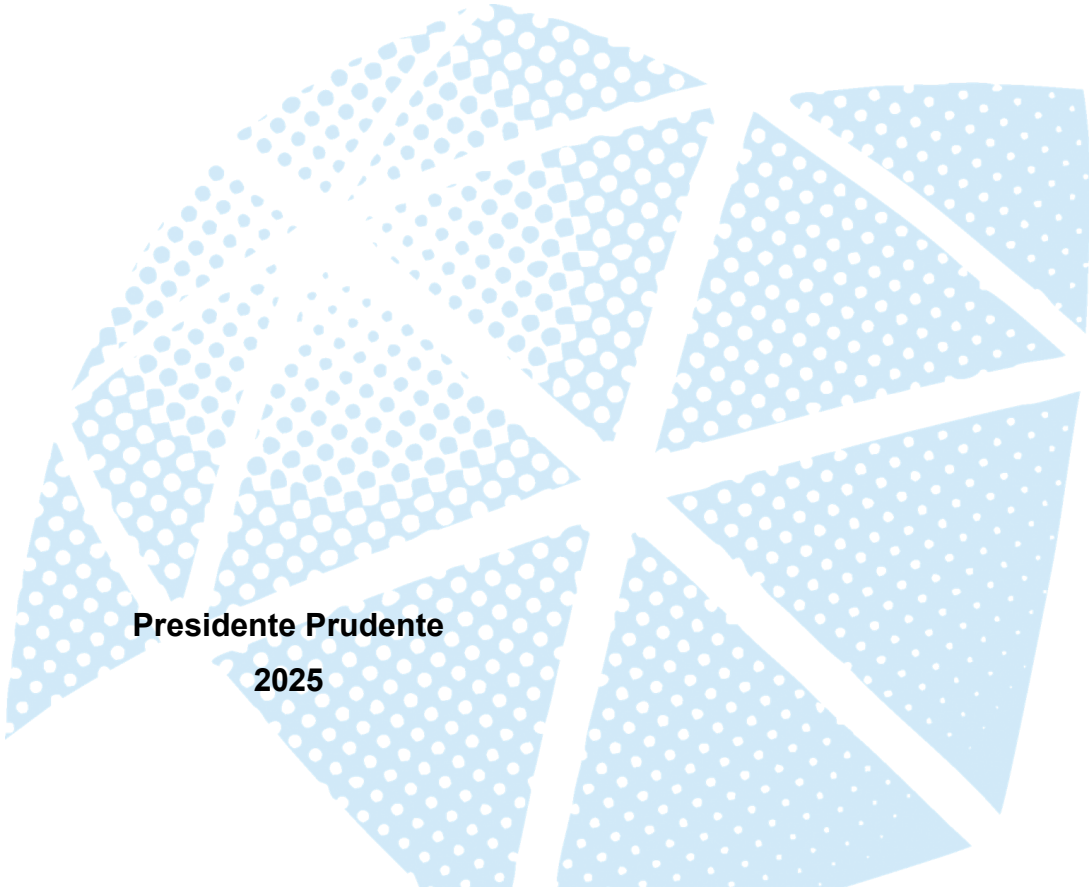
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus de
Presidente Prudente

CRISTIANE ALVES DE FREITAS TEIXEIRA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: políticas institucionais para a permanência do
estudante com deficiência no Ensino Superior Tecnológico

Presidente Prudente

2025



CRISTIANE ALVES DE FREITAS TEIXEIRA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: políticas institucionais para a permanência do
estudante com deficiência no Ensino Superior Tecnológico.**

Dissertação apresentada à
Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e
Tecnologia – Campus de Presidente
Prudente, para obtenção do título de
Mestre(a) em Educação Especial na
Perspectiva de Educação Inclusiva.

Área de Concentração:
Educação Inclusiva

Orientadora: Profa. Dra. Katia de
Abreu Fonseca

Presidente Prudente

2025

T266e

Teixeira, Cristiane Alves de Freitas

EDUCAÇÃO INCLUSIVA : políticas institucionais para a permanência do estudante com deficiência no Ensino Superior Tecnológico. / Cristiane Alves de Freitas Teixeira. -- Presidente Prudente, 2025

104 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Katia de Abreu Fonseca

1. Educação Inclusiva. 2. Ensino Superior Tecnológico. 3. Pessoa com Deficiência. 4. Políticas Institucionais. I. Título.

CRISTIANE ALVES DE FREITAS TEIXEIRA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: políticas institucionais para a permanência do estudante com deficiência no Ensino Superior Tecnológico.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), **Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente**, para obtenção do título de Mestre(a) em Educação Inclusiva.

Área de Concentração: Educação Inclusiva

Data da defesa: 28/11/2025

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Katia de Abreu Fonseca
UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente

Prof. Dra. Ana Paula Silva Cantarelli Branco
UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente

Prof. Dr. Fabiana Aparecida Menegazzo Cordeiro
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

Dedico este trabalho às pessoas com deficiência, cuja presença no mundo desafia, questiona e transforma as estruturas sociais e educacionais, sendo inspiração permanente para a construção de uma educação pública mais justa, acessível e inclusiva.

Dedico, também, ao meu marido, filhos e netos, pelo apoio incondicional, pela compreensão nas ausências e pelo incentivo constante, que foram essenciais para a realização desta etapa acadêmica. Por fim, dedico este trabalho à memória de minha querida avó, Nair Martins, cuja presença em minha vida foi fonte constante de amor.

AGRADECIMENTOS

A Realização deste trabalho foi possível graças ao apoio e colaboração de muitas pessoas e instituições, para as quais registro, aqui, meus mais sinceros agradecimentos.

Agradeço a minha orientadora, Katia de Abreu Fonseca, por sua orientação segura, escuta atenta e incentivo constante ao longo desta caminhada acadêmica. Sua condição ética e comprometida foi fundamental para a consolidação deste estudo.

Agradeço aos professores e colegas do programa de pós-graduação em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PROFEI) pelas ricas trocas de experiências, aprendizagem e parcerias construídas durante essa jornada.

Aos profissionais da educação que atuam nas Fatecs com dedicação e coragem na construção de práticas verdadeiramente inclusivas, especialmente aqueles com quem tive a honra de dialogar ao longo desta pesquisa. A eles, deixo meu reconhecimento e gratidão.

Por fim, registro meu reconhecimento às pessoas com deficiência, sujeitos de direitos cuja existência, luta e protagonismo social fundamentam e justificam este trabalho. Que esta pesquisa possa contribuir, ainda que de forma situada, para o fortalecimento das políticas públicas e para a construção de uma educação mais equitativa, acessível e comprometida com a dignidade humana.

“...precisamos na atualidade ir além dos argumentos ideológicos, do romantismo, da ilusão de que será um processo fácil, barato e indolor...”

(Mendes, 2006, p. 33)

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da UNESP, investiga as políticas institucionais voltadas à permanência de estudantes com deficiência no ensino superior tecnológico, com foco nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatecs), sob gestão do Centro Paula Souza (CPS). A pesquisa parte da constatação de que, apesar dos avanços legais e do aumento das matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior tecnológico, persistem barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que comprometem a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes. O estudo mapeia legislações nacional e internacionais, políticas públicas e documentos institucionais, a fim de evidenciar lacunas na sistematização de práticas inclusivas no ensino superior tecnológico como recurso educacional da pesquisa, é proposto um modelo de Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), um instrumento pedagógico que visa organizar, formalizar e acompanhar o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas Fatecs. O PAEE é inspirado em documentos como o Plano Educacional Individualizado (PEI) e nas diretrizes do Parecer CNE/CP nº 50/2023, homologado em 2024, que reforça a importância de ações colaborativas e individualizadas para garantir o direito à educação inclusiva. O PAEE contempla campos como identificação do estudante, perfil pedagógico, recursos de acessibilidade, perfil comportamental e socioemocional, barreiras identificadas, plano de ação pedagógico, encaminhamentos e recomendações. Também inclui o Protocolo Individualizado de Avaliação (PIA), que permite aos docentes registrarem adaptações específicas em seus componentes curriculares. A pesquisa revela que, entre 2012 e 2022, foram registrados 3.354 estudantes com deficiência nas Fatecs, com predominância de casos de baixa visão e deficiência física. No entanto, até recentemente, não havia instrumentos pedagógicos sistematizados para acompanhamento desses estudantes, nem diretrizes uniformes. A institucionalização do PAEE, respaldada pela Portaria CEETEPS nº 4502/2025 e pela Lei Federal nº 13.146/2015, representa um avanço significativo na consolidação de uma cultura institucional inclusiva. A proposta visa garantir não apenas o acesso ao processo de ensino e aprendizagem, mas a permanência qualificada e o sucesso acadêmico dos

estudantes com deficiência, para promover equidade, autonomia e protagonismo. Conclui-se que a implementação do PAEE pode fortalecer as práticas inclusivas nas Fatecs, de modo a contribuir para a efetivação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência e para a construção de uma educação superior mais justa, anticapacitista e equânime.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Ensino Superior Tecnológico; Pessoa com Deficiência; Políticas Institucionais.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the Professional Master's Program in Inclusive Education at UNESP, investigates institutional policies aimed at promoting the retention of students with disabilities in technological higher education, focusing on the Colleges of Technology of the State of São Paulo (Fatecs), administered by Centro Paula Souza (CPS). The study identifies that, despite legal advances and the increased enrollment of students with disabilities, structural, pedagogical, and attitudinal barriers continue to hinder their permanence and academic success. The research analyzes national and international legislation, public policies, and institutional documents, highlighting gaps in the systematization of inclusive practices in technological higher education. As an educational product, it proposes a model of the Specialized Educational Assistance Plan (PAEE), a pedagogical instrument designed to organize, formalize, and monitor the inclusion processes of students with disabilities in the Fatecs. Inspired by the Individualized Education Plan (IEP) and by the guidelines of CNE/CP Opinion No. 50/2023, approved in 2024, the PAEE includes fields related to student identification, pedagogical profile, accessibility resources, socioemotional and behavioral profile, identified barriers, pedagogical action plan, referrals, and recommendations. It also incorporates the Individualized Assessment Protocol (PIA), enabling faculty members to record specific curricular adaptations. Data indicate that between 2012 and 2022, 3,354 students with disabilities were enrolled in the Fatecs, mostly individuals with low vision and physical disabilities; however, institutionalized pedagogical tools to monitor their academic trajectories were lacking. The institutionalization of the PAEE, supported by CEETEPS Ordinance No. 4502/2025 and Federal Law No. 13.146/2015, represents an important advancement toward consolidating an inclusive institutional culture. The study concludes that implementing the PAEE may strengthen inclusive practices within the Fatecs, enhance the educational rights of persons with disabilities, and contribute to building a more equitable, anti-ableist higher education environment.

Keywords: Inclusive Education. Technological Higher Education. Persons with Disabilities. Institutional Policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – 17 Objetivos estabelecidos – ODS	41
Figura 2 – Fachada do Edifício Paula Souza, em sua primeira versão sem o pavimento adicional	49
Figura 3 – O Edifício Paula Souza foi projetado pelo escritório do arquiteto Ramos de Azevedo Inaugurado em 1899, projetado especialmente para abrigar a Escola Politécnica.	49
Figura 4 – Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica - Centro Paula Souza	52

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Matrículas em Cursos de Graduação de Estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação por Tipo de Deficiência – Brasil 2018-2024	61
---	----

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento educacional especializado
AME	Associação Amigos Metroviários dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CESU	Unidade de Ensino Superior de Graduação
CETEC	Coordenadoria do Ensino Médio e Técnico
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EAD	Educação a distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Ficha de Acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado
FATEC	Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FIES	Fundo de Financiamento Estudantis (FIES),
ETEC	Escola Técnica Estadual de São Paulo
GEDUC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICT	Instituto de Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PCD	Pessoa com Deficiência

PIA	Protocolo Individualizado de Avaliação
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEDPCD	Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência
SESI	Serviço Social da Indústria
SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPAP	Semana de Planejamento e Aperfeiçoamento Pedagógico
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UEPEP	Unidade de pós-graduação, Extensão e Pesquisa
UFIEC	Unidade de Formação Inicial e Educação Continuada
UNISO	Universidade de Sorocaba
UNESCO	Organização das Nações Unidas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativos Legais	27
Quadro 2 - Políticas Brasileiras de Educação Especial	37
Quadro 3 - Legislações do Ensino Superior – Políticas de inclusão	38
Quadro 4 - Evolução do Entendimento da Educação Especial	45

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Número de IES por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa entre 2014 e 2024.	57
Gráfico 2 – Número de Matrículas em Cursos de Graduação em Instituições Públicas e Privadas – Brasil 1980-202.	59
Gráfico 3 – Número de Matrículas em Cursos de Graduação de Estudante com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação – Brasil 2014–2024.	60
Gráfico 4 – Proporção de Matrículas em Cursos de Graduação de Estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação por Tipo de Deficiência – Brasil 2018–2024	61
Gráfico 5 – Proporções de Estudantes com Deficiência por Grau Acadêmico, Modalidade de Ensino e Organização Administrativa – Estado de São Paulo 2024	64
Gráfico 6 – Números de Estudantes com Deficiência por Organização Administrativa, Modalidade de Ensino e Grau Acadêmico – Estado de São Paulo 2024	65
Gráfico 7 – Números Absolutos e Relativos do Tipo de Deficiência dos Estudantes – Estado de São Paulo (2012–2022)	66
Gráfico 8 – Números Absolutos e Relativos do Tipo de Deficiência dos Estudantes – Fatec (2012–2022)	68

SUMÁRIO

Memorial.....	13
1 INTRODUÇÃO.....	16
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	20
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
3.1 Deficiência: um conceito em constante construção.....	32
3.2 Panorama da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.....	35
3.2.1 Educação Inclusiva.....	39
3.2.2 Educação Inclusiva no Ensino Superior.....	42
4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	47
4.1 O lócus da pesquisa: o Centro Paula Souza.....	46
4.2 Dados Estatísticos.....	56
4.2.1 Dados Estatísticos do Estado de São Paulo.....	63
4.2.2 Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) – Fatecs.....	67
5 ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA.....	72
5.1 Análise comparativa entre os dispositivos legais e os dados institucionais nas Fatecs.....	73
6 RECURSO EDUCACIONAL: PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	76
6.1 Importância para o Ensino Superior Tecnológico.....	82
6.2 Base Legal da Portaria CEETEPS.....	82
6.3 Objetivo do PAEE.....	84
6.4 Estrutura do PAEE.....	84
6.5 Proposta de Institucionalização do PAEE nas Fatecs.....	85
6.6 Contribuições esperadas do PAEE para a inclusão e permanência.....	85
6.7 (Modelo de) Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).....	86
7 CONCLUSÃO.....	91
Bibliografia consultada.....	92
Anexo I - o Portaria CEETEPS.....	96
Anexo II - Carta de Apresentação.....	99
Anexo III – e-mail de autorização.....	10

Memorial

Nasci em 17 de março de 1970, na cidade de São Paulo. Fui um parto prematuro de oito meses, resultado de uma queda sofrida por minha mãe. Após um mês de internação na incubadora, pude finalmente ir para casa, recebida com amor e esperança por um jovem casal que, após três anos de luto pela perda do primeiro filho, acolhia com alegria sua filha primogênita.

Sou filha de uma mãe dedicada ao lar e de um pai ferramenteiro, hoje aposentado. Tive mais dois irmãos, com uma diferença significativa de idade entre nós. Minha infância foi marcada pelo convívio familiar e escolar, pude brincar bastante com os vizinhos e filhos de amigos de meus pais. Estudei no SESI, onde vivi uma das fases mais felizes da minha vida escolar. Lá, encontrei professores inspiradores e tive acesso a atividades esportivas como vôlei e basquete, que pratiquei entre os 11 e 15 anos. Essas experiências foram fundamentais para minha formação, pois me ensinaram sobre disciplina, trabalho em equipe e sobre a importância de fazer parte de uma comunidade.

No ensino médio, na época “Colegial”, optei pelo curso Integrado ao Técnico Secretariado. Aos 16 anos, iniciei um relacionamento com um amigo e vizinho, com quem me casei aos 19. Nesse período, cursava a graduação em Educação Física, interrompida após o nascimento da minha primeira filha. Decidi, então, dedicar-me integralmente à maternidade e ao meu marido. Nossa união permanece até hoje, e dela nasceram três filhos e dois netos, que representam o maior motivo de alegria e realização pessoal.

O desejo de continuar aprendendo e contribuir de forma mais ampla para o desenvolvimento humano me levou a retomar os estudos. Escolhi a graduação em Psicologia, movida pela curiosidade sobre o comportamento humano e pela vontade de compreender melhor as pessoas e suas relações. Durante o quinto ano do curso, estagiei de forma remunerada na Delegacia da Mulher. Essa experiência me marcou profundamente e ampliou minha sensibilidade para as questões sociais e emocionais que envolvem a vulnerabilidade humana. Conciliei essa fase intensa de estudos com os cuidados da família e os estágios obrigatórios.

Após concluir a graduação e a primeira pós-graduação, iniciei minha atuação como professora substituta em uma escola estadual e, posteriormente como

Educadora Social na Fundação CASA (antiga FEBEM). Essas experiências reforçaram minha convicção de que a educação é um caminho de transformação, tanto individual quanto coletiva.

Em 2006, fui aprovada em concurso público para o cargo de professora do Ensino Médio e Técnico no Centro Paula Souza (CPS), instituição na qual construí grande parte da minha trajetória profissional. No CPS, atuei como Diretora Acadêmica, cargo que exerci por vários anos, acumulando com a docência, experiências valiosas contribuindo com a gestão educacional. Em julho de 2021, decidi deixar o cargo, motivada pela vontade de buscar novos desafios e contribuir de outras formas com a instituição.

Participei de processos seletivos internos e passei a atuar como Coordenadora de Projetos na equipe de Análise e Formulação de Currículos e Cursos e do Grupo de Inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD) das Fatecs. Esse foi um momento de renovação e aprendizado.

Em paralelo, no ano de 2017, iniciei minha trajetória como docente na Universidade de Sorocaba (UNISO), no curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia, momento em que ministrei um módulo por ano. Em 2019, fui aprovada em outro concurso público na Fundação Universidade de Santo André, para o curso de Psicologia, no qual atuei nas disciplinas de *Desenvolvimento da Adolescência*, *Desenvolvimento Infantil* e *Estágios Supervisionados*, onde ainda permaneço atuando. Cada nova experiência docente ampliou meu olhar sobre o ensino e o papel social do educador.

Em novembro de 2021, recebi o convite para integrar a Assessoria do Gabinete da Superintendência de Inclusão da Pessoa com Deficiência do CPS. O convite chegou em um momento decisivo da minha vida acadêmica, quando eu já havia passado pela banca de qualificação do mestrado em educação e iniciava a fase de escrita da dissertação. Aceitar o desafio significava adiar sonhos pessoais, mas também abraçar uma missão institucional de grande relevância: estruturar a área de inclusão em uma autarquia com mais de 22 mil servidores, 315 mil estudantes e cerca de 7 mil estudantes declarantes de algum tipo de deficiência.

Encontrei um cenário desafiador, com ações pontuais, porém sem diretrizes, equipe permanente ou política institucional consolidada. Diante disso, senti a responsabilidade e a urgência de construir um caminho sólido para a consolidação de

uma política inclusiva no CPS um trabalho que tem exigido sensibilidade e perseverança.

No início de 2023, a gestão da autarquia decidiu que a equipe de inclusão passaria a integrar a Coordenadoria do Ensino Médio e Técnico (CETEC), onde permaneci como coordenadora de projetos de inclusão até o início de 2025. Atualmente, retornei ao gabinete, a convite do novo presidente, agora vinculada à vice-presidência, onde exerço a função de Superintendente de inclusão e acessibilidade, cargo que ocupo com dedicação e profundo senso de propósito.

Em 2023, participei do processo seletivo do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), e fui aprovada como aluna regular na linha de pesquisa *Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Esse percurso acadêmico tem ampliado minha visão sobre a prática educativa e o compromisso institucional com a equidade, o que fortalece meu propósito de contribuir para uma cultura inclusiva que promova o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes.

Ao olhar para minha trajetória, reconheço que ela se conecta de forma direta ao tema desta pesquisa. Desde cedo, aprendi o valor do cuidado e da superação, aspectos que mais tarde se refletiram na minha prática profissional. A atuação no Centro Paula Souza e nas instituições de ensino superior me possibilitou acompanhar de perto os desafios enfrentados por estudantes com deficiência, bem como compreender a importância das políticas institucionais que garantem o acesso e a permanência com qualidade. Assim, o interesse pela inclusão no ensino superior surgiu como um desdobramento natural da minha experiência, de forma a consolidar o compromisso de contribuir para uma educação mais equitativa e acessível a todos.

Minha trajetória tem sido marcada por desafios, escolhas e aprendizados que consolidam minha crença de que a educação transforma vidas. Sigo comprometida em trabalhar por uma escola mais humana, acessível e acolhedora, na qual cada pessoa, com suas singularidades, possa aprender, desenvolver-se e pertencer.

1 INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços alcançados nas últimas décadas em relação às políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência e do crescimento expressivo das matrículas no ensino superior, ainda podem ser observadas barreiras significativas para a permanência e o êxito desses estudantes. No caso do Centro Paula Souza (CPS), responsável pela gestão das Faculdades de Tecnologia (Fatecs), nota-se que as ações voltadas à inclusão vêm ocorrendo de maneira pontual e fragmentada, muitas vezes, dependentes de contratos emergenciais ou de iniciativas isoladas das unidades de ensino.

Essa realidade revela uma contradição importante: de um lado, há um arcabouço legal robusto, nacional e internacional, que assegura o direito a uma educação superior inclusiva; de outro, persistem lacunas institucionais quanto à sistematização de políticas e protocolos que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência qualificada desses estudantes. A ausência de instrumentos de ensino e aprendizagem consolidados para esses estudantes, bem como a falta de acompanhamento pedagógico, como planos individualizados e diretrizes uniformes, comprometem a efetividade das práticas inclusivas.

Diante desse cenário, apresenta-se o seguinte problema de pesquisa: de que forma as políticas institucionais do Centro Paula Souza têm contribuído para a permanência e o êxito dos estudantes com deficiência nas Faculdades de Tecnologia?

”

É necessário que sejam tomadas medidas nos sistemas educacionais com vistas à eliminação de práticas discriminatórias. Elas são entendidas como barreiras no processo inclusivo, porque trazem políticas para o aprimorar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, sua formação integral e, por consequência, sua permanência. Ou seja, precisa-se de uma proposta na qual as pessoas são percebidas em sua singularidade e subjetividade.

A preocupação com a inclusão educacional no Brasil ganhou maior visibilidade a partir da década de 1990, especialmente com a Declaração Mundial para Todos (Jontien), a partir da assinatura da Declaração de Salamanca, em 1994, da qual o país é signatário. Desde então, políticas públicas que visam à construção de um sistema educacional inclusivo, pautado na valorização da diversidade e na garantia do direito à educação para todos têm sido discutidas e implementadas.

Nesse contexto, a discussão sobre a inclusão escolar evidenciou a necessidade urgente de reformular os sistemas educacionais, de modo a eliminar práticas discriminatórias que funcionam como barreiras à participação e à aprendizagem. Essa abordagem, de implantar o atendimento do estudante com deficiência por meio do PAEE, propõe uma educação que reconhece e respeita a singularidade e a subjetividade de cada indivíduo, logo, promove o pertencimento e o acesso equitativo às oportunidades educacionais.

A autora Mendes (2006, p. 399) reforça essa perspectiva ao afirmar que, mesmo diante de avanços legais e políticos, “faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns”. Ela destaca que, embora diretrizes políticas sejam anunciadas, há uma ausência de procedimentos de avaliação e indicadores confiáveis para monitorar o processo de inclusão, o que compromete sua efetividade. Mendes também observa que muitos estudos não descrevem adequadamente quem são esses estudantes e como está sua situação educacional, especialmente no que diz respeito ao acesso ao currículo, à socialização e à aceitação no ambiente escolar.

Essa análise contribui para compreender que a inclusão não se efetiva apenas com a matrícula, pois ela exige ações estruturadas, contínuas e monitoradas, que garantam condições reais de permanência e aprendizagem. Assim, a elaboração de um PAEE no âmbito do CPS pode representar um avanço significativo na consolidação de práticas inclusivas, alinhadas aos princípios da equidade e da justiça educacional.

A educação inclusiva perpassou movimentos sociais de grupos de interesse em escala mundial, o que possibilitou avanços significativos. Assim, destacam-se eventos e documentos internacionais, como o da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que abrange todas as diferenças individuais de acordo com a Declaração de Educação para Todos, na Tailândia, em 1990. Ele com a participação de educadores de muitos países com objetivo central de superar a exclusão social, de modo a elaborar um plano para atender as necessidades básicas de aprendizagem da população em idade escolar, principalmente nos países pobres e em desenvolvimento com promoção de acesso e permanência na escola.

Destaca-se, também, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), resultado da Conferência Mundial realizada pelo governo da Espanha no ano de 1994. Ela se

tornou um marco na luta pela inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais,¹ no sentido de que as escolas devem se ajustar a todas as crianças independente das suas condições.

O evento congregou funcionários da educação, administradores, legisladores e especialistas, assim como representantes da Organização das Nações Unidas (ONU) e de organizações governamentais, organizações não governamentais e organismos financiadores, pautados por princípios, políticas e práticas relativas às necessidades educacionais especiais², fundamentadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Conforme o Artigo 26:

[...] 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito (ONU, 1948, p. 14).

No que se refere às transformações advindas das possibilitadas de inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior, justifica-se a necessidade de refletir sobre as diretrizes nacionais para a inclusão das pessoas com deficiência, assim como políticas e ações. Isto é, entende-se que todas as instituições de ensino precisam estar preparadas para receber esse público. Além disso, todas elas precisam ter a possibilidade de contribuições para tornar os espaços mais favoráveis no aspecto físico, também no acesso ao processo de aprendizagem, na convivência em comunidade, a fim de quebrar barreiras impeditivas para a permanência e conclusão dos estudos. Em suma, as IES, nesse espaço do ensino superior, devem intensificar as reflexões sobre o assunto, para trabalhar a diversidade, eliminar preconceitos e, ainda, garantir a democracia para uma sociedade mais equitativa.

As legislações que tangem o ensino superior, relativas à educação inclusiva da pessoa com deficiência, têm contribuído com subsídios legais para a entrada, permanência e conclusão da graduação do aluno com deficiência. Para realização desta pesquisa, a instituição escolhida foi o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS), que administra 229 Escola Técnicas Estaduais e 80 unidades das

¹ Os estudantes anteriormente denominados “alunos com necessidades educacionais especiais” hoje são denominados “hoje denominados “estudantes que são público da educação especial”. **DECRETO Nº 12.686, DE 20 DE OUTUBRO DE 2025 que Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.**

² Vide nota 1.

Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatecs). Essa última é o nosso foco de estudo.

A metodologia adotada foi a análise documental e a elaboração de um recurso educacional, como uma proposta institucional, enquanto instrumento de referência para planificar e organizar práticas de inclusão no contexto das Fatecs.

Para alcançar os objetivos proposto, definiu-se o objetivo geral de analisar as políticas institucionais de inclusão do Centro Paula Souza voltadas à permanência de estudantes com deficiência no ensino superior tecnológico; e de propor o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) como instrumento institucional de apoio. Os objetivos específicos foram: a) mapear e analisar documentos e políticas institucionais existentes; b) identificar lacunas e potencialidades; c) elaborar o PAEE como proposta institucional de fortalecimento da permanência; d) discutir os impactos e possibilidades de implementação.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos. Este primeiro capítulo apresenta a introdução da pesquisa. O segundo capítulo descreve o percurso metodológico da pesquisa, fundamentado em abordagem qualitativa, análise documental e revisão bibliográfica. O terceiro capítulo apresenta a fundamentação teórica sobre o avanço das legislações, de modo a contextualizar marcos legais, convenções internacionais e políticas públicas que orientam o direito das pessoas com deficiência ao acesso e permanência no ensino superior.

Então, o quarto capítulo discute e apresenta os dados do local da pesquisa e os dados estatísticos. Por conseguinte, o quinto capítulo apresenta o recurso educacional desenvolvido o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) , enquanto proposta de ação institucional para sistematizar e fortalecer práticas inclusivas nas Faculdades de Tecnologia (Fatecs). Por fim, o sexto capítulo apresenta os resultados obtidos a partir da análise das legislações, documentos institucionais e produções acadêmicas, a fim de evidenciar as necessidades do Centro Paula Souza quanto à inclusão de fomentar o processo de ensino e aprendizagem que promova competências e habilidades na medida da adequação às necessidades individuais de aprender de cada estudante com deficiência.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico adotado nesta pesquisa, caracteriza-se como abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, articulada a um estudo de caso. Para Gil (2008), estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado da tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados. A escolha desse tipo de pesquisa se fundamenta na necessidade de compreender, em profundidade, as políticas institucionais voltadas à inclusão e à permanência de estudantes com deficiência no ensino superior tecnológico.

Segundo Castilho e Marques (2021), o método qualitativo procura entender processos sociais, evidenciado adequadamente nas descrições metodológicas de trabalhos científicos, de maneira que os procedimentos utilizados nas pesquisas são relevantes e desvelam sobre fidedignidade, entre realidade do objeto pesquisado e os resultados obtidos com a pesquisa.

Gil (2008) afirma que é possível definir método como caminho para se chegar a um determinado fim. Assim, método científico é definido como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento.

A pesquisa bibliográfica consiste na utilização de materiais já publicados, de acordo com Gil (2008), esse tipo de investigação é desenvolvido “a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, o que permite ao pesquisador construir um panorama teórico consistente sobre o objeto investigado. Trata-se de um procedimento amplamente adotado em pesquisas de natureza exploratória, que buscam compreender fenômenos a partir da produção científica existente.

Gil (2008) diz que a pesquisa documental, entretanto, apresenta semelhanças com a bibliográfica, de forma que elas se diferenciam apenas pela natureza das fontes utilizadas. Enquanto a pesquisa bibliográfica se apoia em materiais já analisados e publicados, a pesquisa documental utiliza registros que ainda não receberam tratamento analítico, como documentos oficiais, relatórios institucionais, contratos, fotografias, cartas e outros registros originais. Conforme explica Gil (2008), “a única diferença entre ambas está na natureza das fontes”, visto que a documental trabalha

tanto com documentos de primeira mão que não sofreram análise quanto com documentos de segunda mão, que já passaram por algum tipo de sistematização.

Nessa linha, documentos estatísticos (como dados do IBGE, INEP e do MEC) permitem analisar quantitativamente indicadores de educação, inclusão, participação, desempenho, entre outros, em diferentes contextos (regiões, períodos, grupos populacionais).

A análise documental de dispositivos legais permite comparar qualitativamente como diferentes normas regulam o mesmo fenômeno, revelando avanços, lacunas ou contradições ao longo do tempo. A escolha desse tipo de investigação é justificada pela necessidade de compreender, de forma contextualizada, tanto o marco legal quanto as práticas efetivamente implementadas no Centro Paula Souza (CPS).

A pesquisa documental foi concentrada na análise de legislações nacionais e internacionais, normativas institucionais, relatórios oficiais e documentos produzidos pelo CPS que tratam do tema da inclusão, acessibilidade e permanência no ensino superior tecnológico. Para a seleção das fontes documentais, adotaram-se os seguintes critérios: relevância temática, atualidade (com prioridade para publicações a partir de 2008, ano da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva), e pertinência ao objeto de estudo.

A revisão bibliográfica teve como objetivo articular a produção científica existente com o problema de pesquisa, de modo a subsidiar a compreensão das políticas e ações voltadas à inclusão e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior tecnológico. O levantamento contemplou estudos disponíveis em bases acadêmicas, especialmente no Portal de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e priorizou publicações entre 2015 e 2025.

A seleção do material considerou a relevância temática, a coerência com os objetivos da pesquisa e as contribuições teóricas e metodológicas dos autores para o campo da educação inclusiva e da educação especial. Assim, a revisão não teve caráter sistemático, mas buscou reunir e analisar produções significativas que possibilitassem compreender o contexto atual da inclusão de pessoas com deficiência nas instituições do Centro Paula Souza e em outras experiências de ensino superior no Brasil.

É importante destacar que, nas buscas realizadas em banco de dados de publicações nacionais, não foram identificadas pesquisas que tratassem

especificamente da elaboração e institucionalização de um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) voltado ao ensino superior. Essa ausência reforça a relevância e originalidade da presente investigação, que busca preencher tal lacuna ao propor um instrumento específico para as Fatecs.

Dos materiais selecionados, foram lidos os resumos e, a partir disso, eles foram organizados em fichamentos. Considerou-se como critérios de análise de conveniência da autora: a coerência com a problemática da pesquisa, a pertinência conceitual e metodológica e as contribuições para a compreensão do objeto em estudo.

A análise foi conduzida sob uma abordagem descritivo-analítica, fundamentada nos referenciais metodológicos de Gil (2008), no que se refere à pesquisa de natureza descritiva e documental. Esse procedimento permitiu identificar convergências, lacunas e tensionamentos entre as produções acadêmicas, a legislação vigente e as políticas institucionais do CPS, em diálogo com os aportes teóricos de Mendes (2006), Neves, Rahme e Ferreira (2019) e Oliveira et al. (2020), especialmente no que concerne às políticas de Educação Especial, à perspectiva da educação inclusiva e ao modelo social da deficiência. Tal percurso metodológico possibilitou a constituição de uma base analítica consistente para o desenvolvimento da pesquisa, ao integrar dados documentais, referenciais teóricos e evidências empíricas, os quais subsidiaram a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), concebido como recurso educacional institucional, proposto e autorizado pela gestão da autarquia.

Essa sistematização favoreceu a compreensão comparativa entre os dispositivos legais e as práticas institucionais e, assim, orientou a construção do recurso educacional proposto o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

A metodologia empregada para elaboração do recurso educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa consiste na proposição de um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) voltado às Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatecs). Sua elaboração ocorreu a partir dos resultados obtidos na análise documental e bibliográfica, que evidenciaram lacunas na institucionalização de políticas inclusivas no ensino superior tecnológico.

A metodologia utilizada para a construção do PAEE se baseou em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e analítico, fundamentada em referenciais

teóricos da educação inclusiva e da educação especial. O processo de desenvolvimento incluiu a seleção, leitura de documentos legais e produções acadêmicas, seguidos de análises comparativas que permitiram identificar diretrizes e práticas aplicáveis ao contexto das Fatecs. Assim, o recurso final reflete uma proposta fundamentada em evidências, construída a partir da consolidação dos dispositivos legais analisados e da realidade institucional, com o propósito de orientar e fortalecer as ações voltadas à inclusão e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior tecnológico.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil, a promulgação da Constituição Federal de 1988, buscou alinhar os documentos nacionais às convicções recomendadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)

[...] 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito (ONU, 1948, p. 14).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), resultado da Conferência Mundial realizada pelo governo da Espanha no ano de 1994, tornou-se um marco na luta pela inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais³.

[...] Nós, delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações (UNESCO, 1994).

No Brasil, a concepção de que a pessoa com deficiência tem direito ao acesso à escola comum, em vez de espaços segregados, representa uma mudança paradigmática que se consolidou a partir da década de 1990, com a promulgação de marcos legais e a adesão a tratados internacionais. Essa mudança não se deu apenas no plano normativo, mas também no campo das ideias, das práticas pedagógicas e das lutas sociais.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), por exemplo, foi um divisor de águas ao afirmar que as escolas devem se ajustar às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas condições. Essa perspectiva rompe com o modelo integrador, que previa a inserção de estudantes com deficiência apenas quando eles se adaptassem às exigências da escola regular. Além disso, ela inaugura o modelo inclusivo, que exige que a escola se transforme para acolher a diversidade.

³ Vide nota 1

A partir desse marco, a inclusão passou a ser entendida como um direito inalienável, e não como uma concessão. A Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009) reforçam esse entendimento ao estabelecerem que o atendimento educacional especializado deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, com os apoios necessários.

Essa mudança de perspectiva implica reconhecer que a exclusão não está na deficiência, mas nas barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que impedem a participação plena. Como destacam Piccolo e Mendes (2022), a inclusão exige uma transformação profunda nas estruturas sociais e educacionais, a fim de romper com o binarismo entre “normal” e “anormal” e de enfrentar o capacitismo como forma de opressão estrutural.

Nesse sentido, o acesso à escola comum não é apenas uma questão de matrícula, mas de pertencimento, de participação ativa e de garantia de aprendizagem. A escola inclusiva é aquela que reconhece a singularidade de cada estudante e se organiza para responder às suas necessidades, de modo a promover equidade e justiça educacional. Portanto, afirmar que a pessoa com deficiência tem direito ao acesso à escola comum é reconhecer que a educação inclusiva é um compromisso ético, político e pedagógico com a construção de uma sociedade democrática, plural e anticapacitista.

[...] Num contexto em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo. Dessa forma, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas (Mendes, 2006, p. 395).

Segundo Neves, Rahme e Ferreira (2019), ao proporcionarem discussões sobre a definição do atendimento a esse público, os movimentos das pessoas com deficiência e das famílias se posicionaram a favor do reordenamento. Os debates públicos culminaram com a definição do percurso educacional desses estudantes por meio de serviços especializados.

[...] Certamente as mudanças advindas na legislação impulsionam transformações que atingem modos de se pensar e realizar a educação das pessoas com deficiência, estabelecidos historicamente, culturalmente e até economicamente. Cada estado da Federação, município e instituição, a partir da legislação nacional, passa a estabelecer ações que visam reconfigurar inúmeros elementos na transformação da Educação Especial – de substitutiva a complementar e/ou suplementar (Neves; Rahme; Ferreira, 2019, p. 10).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) estabeleceu, pela primeira vez, a inclusão da Pessoa com Deficiência em todos os níveis de ensino, na modalidade de ensino regular. Isto é, no Capítulo V, Art. 58., “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento altas habilidade ou superdotação” (Brasil, 1996, p. 29).

Nota-se as possibilidades geradas pelas discussões pelas legislações e dos teóricos acerca da inclusão ocorridas nos anos 90, o que possibilitou um avanço na busca por garantir o acesso das pessoas com deficiência à educação. A década de 1990, foi marcada por importantes avanços na legislação brasileira voltada à Educação Especial, de modo que consolidou a inclusão como princípio orientador das políticas públicas educacionais, embora a Constituição Federal de 1988 já representasse um marco ao garantir, no artigo 208, inciso III, o “atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino”, foi nos anos 1990 que essa diretriz passou a ser detalhada e regulamentada.

Logo no início da década, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8.069/1990, reforçou os direitos das crianças e adolescentes com deficiência, ao assegurar, em seu Artigo 53, inciso III, o atendimento educacional especializado e o direito à igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Esse marco legal contribuiu para ampliar a responsabilidade do Estado em garantir uma educação inclusiva.

Ainda em 1994, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), publicou a Política Nacional de Educação Especial, que consolidou os princípios da integração escolar, etapa que antecedeu o conceito mais amplo de inclusão. Essa política já indicava a necessidade de garantir o direito à escolarização

em classes comuns do ensino regular, com o apoio de serviços especializados (MEC, 1994)

Outro avanço significativo foi o Decreto nº 3.298/1999, que regulamentou a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Em seu capítulo IV, o decreto trata da Educação e reafirma o direito de matrícula de estudantes com deficiência, preferencialmente em classes comuns, e da oferta de atendimento educacional especializado (AEE), de forma complementar ou suplementar. Também estabelece diretrizes para a formação de recursos humanos, eliminação de barreiras arquitetônicas, acesso à Tecnologia Assistiva e demais condições de acessibilidade no ambiente escolar.

Outra mudança que repercutiu nos rumos da política brasileira de Educação Especial foi a influência no Plano Internacional de 1999, da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoa Portadoras⁴ de Deficiência (Neves, Rahme e Ferreira 2019). Essa e outras mudanças importantes estão destacadas no Quadro 1.

Quadro 1 — Comparativos Legais

INTERNACIONAIS	NACIONAIS
1948 – Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU) - formação de arcabouço de direitos e princípios que envolvem o ser humano, verdadeiro sujeito de direitos.	1948 - Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU) - O Brasil, além de fazer parte desse grupo de países, foi uma das primeiras nações a ratificar o documento, e um dos 48 países que votou a favor da DUDH durante a Assembleia de 1948.
1989 Convenção de Direitos da Criança (ONU) - assegurar à criança com deficiência o acesso à educação e o direito à integração social e ao desenvolvimento individual.	1988 – Constituição Federal - O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. 1989 – Lei Nº 7.853 - O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência, por exemplo, inserção de escolas especiais, privadas e públicas etc. Também afirma que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Ou seja: excluía-se da lei uma grande parcela das crianças ao

⁴Vide nota 1

	sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de aprender. O acesso a material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também é garantido pelo texto.
1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos - “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras ¹ de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”, na Tailândia.	1990 – Declaração Mundial de Educação para todos – O Brasil é país signatário e no mesmo ano promulga – Lei Nº 8.069 - Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Nº 8.069 garante o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição
1994 – Declaração de Salamanca - O texto trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. No que tange à escola, o documento aborda a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário, entre outros pontos.	1994 – Declaração de Salamanca – O Brasil é país signatário 1994 – Política Nacional de Educação Especial – Integração Instrucional, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “ (...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum”, no mesmo ritmo que os alunos ditos “normais”.
1999 – Convenção da Guatemala - A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras ¹ de Deficiência.	1999 – Convenção da Guatemala - A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras ¹ de Deficiência. 1999 - O Brasil é país signatário – 1999 - Promulga o Decreto Nº 3.298 – regulamenta a Lei nº 7.853/89 , que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora ¹ de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do país. Sobre o acesso à educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular. No Decreto nº 3.956/2001. O texto brasileiro afirma que as pessoas com deficiência têm “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”.
	2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

2007- Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Nova Iorque, 2007).	2009- Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. – Promulga a convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
	2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.
2008 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - A convenção foi aprovada pela ONU. Ela afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino.	2009 - O Brasil, país signatário.
	2012 – Lei nº 12.764 - A Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
	2015 - Lei Nº 13.146 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
2015 – Declaração de Incheon – Fórum Mundial de Educação, na Coreia do Sul, - declaração final - agenda conjunta por uma Educação de qualidade e inclusiva.	2015 - O Brasil, país signatário, assinou a declaração final assumindo a agenda conjunta.
2015 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - o documento da Unesco traz 17 objetivos que devem ser implementados até 2030. No 4º item, propõe como objetivo: assegurar a Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.	2015 – O Brasil, país signatário.

Fonte: Adaptação da autora, 2025

Observa-se, no Quadro 1, que os dispositivos apresentados reúnem documentos internacionais e nacionais que permitem compreender a trajetória histórica da Educação Inclusiva. Esse percurso evidencia um movimento gradual de superação de práticas marcadas pela segregação, em direção a uma perspectiva fundamentada nos direitos humanos e na equidade. Trata-se, contudo, de um processo construído de forma progressiva, permeado por avanços, recuos e tensões, especialmente no que se refere à compreensão social da deficiência. No Quadro 2, os dispositivos apresentados reúnem documentos internacionais e nacionais que permitem compreender a trajetória histórica da Educação Inclusiva. Esse percurso evidencia um

movimento gradual de superação de práticas marcadas pela segregação, em direção a uma perspectiva fundamentada nos direitos humanos e na equidade. Trata-se, contudo, de um processo construído de forma progressiva, permeado por avanços, recuos e tensões, especialmente no que se refere à compreensão social da deficiência.

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que inaugura a defesa da dignidade da pessoa humana como princípio fundamental, até a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), observa-se o fortalecimento do compromisso com o direito à educação. Esse compromisso passa a abranger não apenas o acesso à escola, mas também as condições de permanência e participação dos estudantes, em especial das pessoas com deficiência, nos diferentes níveis de ensino e o fortalecimento do compromisso com o direito à educação. Esse compromisso passa a abranger não apenas o acesso à escola, mas também as condições de permanência e participação dos estudantes, em especial das pessoas com deficiência, nos diferentes níveis de ensino.

O conjunto normativo apresentado demonstra que a consolidação da Educação Inclusiva não ocorreu de maneira linear. Ao longo desse percurso, convivem concepções distintas, que ora reforçam modelos integradores e seletivos, ora apontam para a necessidade de reorganização dos sistemas educacionais a partir do reconhecimento da diversidade humana. Dessa forma, o quadro permite compreender que, embora os marcos legais representem avanços importantes, permanecem desafios relacionados à efetivação desses direitos no cotidiano das instituições educacionais.

A partir de marcos como a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006/2009) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Brasil se alinhou ao movimento global por uma educação de qualidade, equitativa e acessível, de modo a reafirmar que a inclusão não é concessão, mas um direito fundamental que assegura o pertencimento e a participação plena de todos os estudantes.

Esses dispositivos legais da década de 1990 foram fundamentais para estruturar o caminho rumo à educação inclusiva no Brasil, o que culminou nos avanços posteriores da década de 2000, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Ambas consolidam o direito à plena participação social e educacional das pessoas com deficiência.

Nesse contexto, além dos atos normativos que asseguram os direitos das pessoas com deficiência, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), o ordenamento jurídico educacional brasileiro também é estruturado por dispositivos normativos que orientam tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior. No campo da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver, constituindo um marco legal obrigatório para escolas públicas e privadas. No Ensino Superior, esse papel é desempenhado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que regulam a organização dos cursos, o perfil do egresso, as competências profissionais e as estruturas curriculares das instituições. Assim, BNCC e DCNs complementam a LBI ao estabelecer parâmetros para práticas pedagógicas, currículos e políticas institucionais, contribuindo para que o direito à educação inclusiva seja efetivamente garantido em todas as etapas e modalidades de ensino.

Atos regulatórios oficiais do CNE, homologados pelo MEC, que possuem caráter obrigatório para as redes de ensino e para as instituições de educação superior. No âmbito da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui um documento orientador fundamental. Ela define as competências, habilidades e aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Sua função é assegurar um padrão nacional de qualidade, promovendo equidade e garantindo que todas as escolas, independentemente da rede ou região, trabalhem objetivos de aprendizagem comuns e alinhados às demandas contemporâneas da sociedade. Assim, a BNCC atua como referência normativa e pedagógica, orientando a organização dos currículos, a formação docente e o planejamento das práticas educativas no ensino básico.

No entanto, essa lógica normativa não se estende ao ensino superior, pois não existe uma BNCC para essa etapa. Nesse nível, o papel estruturante, regulador e orientador é desempenhado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que são documentos específicos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação para cada curso. As DCNs definem o perfil do egresso, as competências profissionais, a carga horária mínima, os princípios pedagógicos, as formas de avaliação, a organização dos estágios e os elementos que devem compor o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Dessa forma, se a BNCC estabelece as bases da formação na Educação Básica, as DCNs cumprem função equivalente no Ensino Superior, oferecendo parâmetros para assegurar qualidade, coerência formativa e alinhamento com as exigências acadêmicas, científicas e do mundo do trabalho.

Além disso, no campo da inclusão, as DCNs dialogam diretamente com legislações e normativas mais amplas, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Nacionais de Educação Especial, reforçando que as Instituições de Ensino Superior têm a responsabilidade de garantir condições de acesso, permanência e participação equitativas aos estudantes com deficiência. A articulação dessas normativas constitui um importante referencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, para a organização dos serviços de apoio e para o desenvolvimento de políticas institucionais que assegurem o direito à educação em igualdade de oportunidades.

DEFICIÊNCIA: UM CONCEITO EM CONSTANTE CONSTRUÇÃO

A deficiência por muito tempo foi entendida pelo viés da medicina, a partir do modelo biomédico, que avalia o corpo com impedimento, objeto de intervenção com intuito de reverter a “anormalidade”. Nesse sentido, as práticas são voltadas à reabilitação ou à cura, a fim de descrever as lesões e as doenças como desvantagens sociais.

Segundo Weid (2016), a deficiência vista pela abordagem médica parte de um conjunto de teorias e práticas assistenciais em saúde que pressupõe uma relação de causalidade entre a lesão, ou a doença, e a experiência da deficiência:

[...] no modelo médico, a deficiência expressa uma limitação corporal do indivíduo para interagir socialmente. O corpo com lesões experimentaria restrições de habilidades, o que levaria a pessoa a vivenciar situações de desvantagem social. A desvantagem seria resultado das lesões, por isso a necessidade de conhecer, curar ou reabilitar os corpos anormais (Weid, 2018, p. 104).

Piccolo e Mendes (2022) apresentam no artigo *Maio de 68 e o modelo social da deficiência: notas sobre protagonismo e ativismo social*, uma profunda análise histórica e teórica sobre a emergência do modelo social da deficiência. Nele, destaca-

se que a inclusão da pessoa com deficiência deve ser entendida como uma questão social e política, e não apenas como um problema individual ou de saúde.

Os autores apontam como os movimentos sociais de maio de 1968, marcados por críticas radicais às instituições e à ordem estabelecida, abriram espaço para novos sujeitos políticos, incluindo as pessoas com deficiência. Elas, a partir de então, passaram a se organizar coletivamente para lutar por direitos e reconhecimento. Nessa perspectiva, um dos marcos foi a rejeição do modelo médico de deficiência, que tratava o corpo deficiente como algo a ser corrigido, curado ou isolado, o que reforça práticas de institucionalização e exclusão.

A chegada da abordagem social da deficiência, na interação da pessoa com deficiência com o ambiente, reconheceu as barreiras impeditivas de sua participação integral na sociedade, as barreiras comumente associadas às distintas características das deficiências, à arquitetura dos espaços e às noções preconcebidas.

Segundo Oliveira *et al.* (2020), em uma perspectiva social, a compreensão da incapacidade apresentada pelo indivíduo se dá como o resultado de um conjunto de condições normalmente criadas pelo ambiente social. Isto é, ela não pode ser considerada somente como um atributo do indivíduo, visto que a inclusão é uma ação de responsabilidade social coletiva necessária para que aconteça uma reestrutura ambiental para a plena participação das pessoas com deficiência, em qualquer situação da vida social.

As políticas públicas devem promover a acessibilidade da pessoa com deficiência, a fim de garantir o direito à plena participação social de forma igualitária e em todos os âmbitos da sociedade. As políticas públicas voltadas ao desenvolvimento e à garantia dos direitos da pessoa com deficiência estão incumbidas de promover espaços inclusivos, estimular e apoiar a implementação de ações de melhoria nas áreas básicas de saúde, educação, mundo do trabalho, lazer, esporte e cultura, uma vez que é necessário que a inclusão se faça a partir da experiência, do reconhecimento e da aceitação das diferenças.

[...] No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (Mendes, 2006, p. 395).

Piccolo e Mendes (2022) enfatizam que a inclusão exige mais do que políticas compensatórias ou assistencialistas. Ela depende de uma transformação profunda nas estruturas sociais, culturais e econômicas, de modo a garantir a igualdade de condições para todas as pessoas, independentemente de suas características. Trata-se de reinventar a gramática dos costumes e de romper com o binarismo que opõe “normal” e “anormal”, “capaz” e “incapaz”, para, assim, denunciar o capacitismo como forma de opressão estrutural.

[...] Enquanto da existência de padrões normativos que subestimem, violem e neguem individualidades tidas como dissonantes é necessário opor resistência, lutar, contestar, revolucionar. Em outros termos, enquanto o diferente for definido como estranho, como um não eu, ou então como anormal, é fundamental criar uma contra ideologia de protesto, de reivindicação e de emancipação que se consolide no contraponto da dinâmica assimétrica destas relações (Piccolo, 2022, p.11).

Canguillem (1966) aponta que a convicção de poder restaurar cientificamente o normal é tal que acaba por anular o patológico. A doença deixa de ser objeto de angústia para o homem são, e se torna objeto de estudo para o teórico da saúde. É no Patológico, com letra maiúscula, que se decifra o ensinamento da saúde, de certo modo, assim como Platão procurava nas instituições do Estado o equivalente, ampliado e mais facilmente legível, das virtudes e vícios da alma individual.

[...] Nenhum fato dito normal, por ter se tornado normal, pode usurpar o prestígio da norma da qual ele é a expressão, a partir do momento em que mudarem as condições dentro das quais ele tomou a norma como referência. Não existe fato que seja normal ou patológico em si. A anomalia e a mutação não são, em si mesmas, patológicas. Elas exprimem outras normas de vida possíveis. Se essas normas forem inferiores — quanto à estabilidade, à fecundidade e à variabilidade da vida — às normas específicas anteriores, serão chamadas patológicas. Se, eventualmente, se revelarem equivalentes — no mesmo meio — ou superiores — em outro meio —, serão chamadas normais. Sua normalidade advirá de sua normatividade. O patológico não é a ausência de norma biológica, é uma norma diferente, mas comparativamente repelida pela vida (Canguillem, 1996, p. 46).

Em Canguillem (1996), ao citar Comte, apesar da reciprocidade de esclarecimento que o normal recebe de sua comparação com o patológico, e o patológico de sua assimilação ao normal. Nesse sentido, Canguillem (1996) insiste várias vezes na obrigação de determinar previamente o normal e seus verdadeiros limites de variação antes de explorar metodicamente os casos patológicos.

Canguillem (1996) faz uma explanação a respeito do conceito de média dizendo que parece que o fisiologista encontra, no conceito de *média*, um equivalente objetivo e cientificamente válido do conceito de normal ou de norma. Segundo ele, o problema consiste em saber dentro de que oscilações, em torno de um valor médio puramente teórico, os indivíduos vão ser considerados normais.

Ainda que, segundo Canguillem (1996), para imaginarmos uma espécie, escolhamos normas que são, de fato, constantes determinadas por médias, o ser vivo normal é aquele que é constituído de conformidade com essas normas. Logo, será que devemos considerar qualquer *desvio* como anormal? “O modelo é, na realidade, produto de uma estatística”.

Ainda em Canguillem (1996), o autor diz que, geralmente, o modelo é o resultado de cálculos de médias. Porém, os indivíduos reais que encontramos se afastam mais ou menos desse modelo, e é precisamente nisso que consiste sua individualidade. Seria muito importante saber sobre que pontos os desvios incidem e quais os desvios que são compatíveis com uma sobrevivência prolongada. Seria preciso sabê-lo em relação aos indivíduos de cada espécie.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história da Educação Especial no Brasil tem sido construída com avanços importantes, tanto nas leis quanto nos conceitos. Ao longo das últimas décadas, a inclusão se afirmou como um princípio essencial das políticas públicas, e deu origem a marcos legais que têm modificado práticas pedagógicas e a organização das instituições. No ambiente da Educação Especial, seu conceito foi ampliado para Educação Inclusiva e associado os termos e conceitos para a atuação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MENDES, 2006; BRASIL, 2008; BUENO, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (Brasil, 2008) contribuiu para impulsionar o processo de inclusão da PcD⁵ no Ensino Superior, como um marco político. Isso porque foram promulgadas ações que

⁵ Terminologia adotada a época (Brasil 2008) “Pessoa com Deficiência - PcD” hoje são denominados “estudantes que são público da educação especial”. **DECRETO Nº 12.686, DE 20 DE OUTUBRO DE 2025 que Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.**

promovem o acesso e a permanência dos estudantes em seu processo ensino e conclusão. Essas 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 pesquisa e a extensão (MEC/SECADI, 2008, p. 10).

Contudo, para que de fato essa inclusão aconteça, é fundamental que as instituições de ensino superior institucionalizem as ações e protocolos destinados ao atendimento à educação especial, para garantir o pleno acesso desses estudantes ao currículo em condições de igualdade. Dessa forma, para atender, de forma satisfatória, às pessoas com deficiência no ensino superior, foram criados, nas universidades, os núcleos de acessibilidade, cujo objetivo, de acordo com o Decreto nº 7.611/2011, é o de “eliminar barreiras físicas, atitudinais, de comunicação, revogado pela Decreto nº 12,686/2025 que instituiu a Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva. Os textos legais e os estudos não abordaram diretamente o ensino superior, mas foram essenciais para que as discussões e ações perpassassem a educação básica e chegassem no ensino superior.

Nesse sentido Neves, Rahme e Ferreira (2019) proporcionaram discussões sobre a definição do atendimento a esse público, os movimentos das pessoas com deficiência e das famílias e se posicionaram a favor do reordenamento jurídico. Os debates públicos culminaram com a definição do percurso educacional desses estudantes através de serviços especializados.

[...] Certamente as mudanças advindas na legislação impulsionam transformações que atingem modos de se pensar e realizar a educação das pessoas com deficiência, estabelecidos historicamente, culturalmente e até economicamente. Cada estado da Federação, município e instituição, a partir da legislação nacional, passa a estabelecer ações que visam reconfigurar inúmeros elementos na transformação da Educação Especial – de substitutiva a complementar e/ou suplementar (Neves; Rahme; Ferreira, 2019, p. 9-10).

Para Andrade e Silva (2019), as instituições de ensino têm pelo menos dois papéis fundamentais na inclusão social das PcDs, considerados essenciais e de suma importância, a saber:

Outra mudança que repercutiu nos rumos da política brasileira de Educação Especial foi a influência no Plano Internacional da Convenção Interamericana para a

Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoa Portadoras de Deficiência,⁶ de 1999 (Neves; Rahme; Ferreira, 2019).

Desse modo, o Plano Internacional reforçou o compromisso dos países signatários com a igualdade de oportunidades, a eliminação de barreiras e a plena participação social das pessoas com deficiência. Esse tratado impulsionou o Brasil a rever suas normas internas, o que resultou na regulamentação da Lei nº 7.853/1989 pelo Decreto nº 3.298/1999, que consolidou a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e reafirmou a educação como direito universal a ser garantido em todos os níveis de ensino.

Quadro2 — Políticas Brasileiras de Educação Especial

DECRETO Nº 3956/2001	NOVOS RUMOS DA POLÍTICA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Resolução (CNE/CEB) n.º 2, de 11/09/2001	Conselho Federal de Educação institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica — nesse documento, os sistemas de ensino deveriam passar a matricular todos os alunos, indiscriminadamente, de modo que caberia às escolas organizarem-se para receber os alunos com necessidades educacionais especiais.
Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas – ONU em 2006	O Brasil, enquanto um dos Estados-Partes, passa a se referenciar nos preceitos desse documento, bem como de seu Protocolo Facultativo, visando o compromisso de promover um país com acessibilidade para todos os cidadãos.
A Política apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008	Inaugura novo marco na educação brasileira, definindo a Educação Especial como modalidade de ensino não substitutiva à escolarização que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades; e definindo seu público-alvo, ou seja, os sujeitos com direito a essa modalidade.
Decreto Nº 12.686, de 20 de outubro de 2025	Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Fonte: quadro adaptado pela autora (Neves; Rahme; Ferreira, 2019).

Para Andrade e Silva (2019), as instituições de ensino têm pelo menos dois papéis fundamentais na inclusão social das PcDs⁷, considerados essenciais e de suma importância, precisam oferecer condições adequadas à promoção da aprendizagem de pessoas com deficiência, da mesma forma que oferecem as

⁶ Vide nota 2

⁷ Vide nota 5

peessoas sem deficiência e ainda ensinar as pessoas sem deficiência a conviverem social e civicamente com pessoas com deficiência.

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior tem avançado, e tem sido impulsionada por políticas públicas e pelo crescimento da conscientização sobre a necessidade de acessibilidade educacional. No entanto, internamente, nas instituições de ensino, ainda há desafios estruturais e institucionais a serem superados para garantir a efetiva participação e permanência desses estudantes nas universidades.

Segundo Manzini (2012), apesar dos documentos oficiais presentes e vigentes há mais de quinze anos, ainda é necessário reforçar novas resoluções para garantia das condições de acessibilidade buscando solidificar garantias de inclusão social.

[...]dirigindo-se ao ambiente universitário, as questões conceituais também estão presentes. Assim, o sentido de afirmar que as pessoas com deficiência precisam ter acesso à Universidade seria diferente de afirmar que as pessoas com deficiência precisam ter garantias de acessibilidade no ensino superior. Na primeira afirmação, emergem as condições de entrada, como vagas e cotas. Na segunda, o conceito aborda situações de permanência, refletidas em condições concretas que deveriam ser oferecidas pela universidade (Manzini, 2012, p. 38).

O Quadro 3 apresenta a evolução do entendimento da Educação Especial, segundo Mendes (2006).

Quadro 3 — Evolução do Entendimento da Educação Especial

Período	Fase / Movimento	Características
Século XVI	Início da Educação Especial	Experiências isoladas, base tutora, voltadas a indivíduos considerados ineducáveis.
Século XIX	Classes especiais nas escolas regulares	Resposta à escolarização obrigatória e à dificuldade da escola comum em atender todos.
Pós-guerras (meados do século XX)	Expansão das escolas e classes especiais	Influência da indústria da reabilitação; surgimento de serviços educacionais segregados.
Década de 1960	Movimentos pelos direitos humanos e crítica à segregação	Base moral e política para a integração escolar; surgimento da ideologia da integração.
Década de 1970	Filosofia da normalização e integração escolar	Influência escandinava e norte-americana; direito à vida comum e digna.
Década de 1980	Críticas à integração e surgimento da inclusão	Insatisfação com a fragmentação dos serviços; surgem propostas como

		“educação inclusiva” e “inclusão total”.
Década de 1990	Popularização da inclusão escolar	Influência norte-americana; Declaração de Salamanca (1994); inclusão como parte da inclusão social.
Até 2006	Debate entre inclusão total vs. educação inclusiva	Polarização de modelos; crítica à padronização; necessidade de contextualização local.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Mendes (2006).

Educação Inclusiva

O panorama da educação inclusiva é fundamentado na concepção de direitos humanos, que foi um grande marco em relação à formação de uma estrutura, como já apontado, com valores que promulgam resguardar a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e, também, efetivar a construção de um sistema educacional com mudanças estruturais e culturais, para atender as especificidades de seus estudantes. Nesse contexto, a educação inclusiva, o processo educativo, transforma-se em um processo social em que todas as pessoas têm direito à escolarização, com deficiência ou não, livre de preconceitos, e que respeite as diferenças.

[...] Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Participaram educadores de diversos países do mundo, sendo nessa ocasião aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (MENDES, 2006, p. 395)

A concepção do que seria a melhor educação para as pessoas com deficiência foi transformada ao longo das décadas, a partir dos movimentos sociais que marcaram a história sobre o tema, atingiram conquistas individuais, sociais e políticas, encontradas em documentos nacionais e internacionais.

A educação inclusiva, nesse percurso de adoção de medidas geradoras de resultados futuros, advindas de parcerias com organizações da sociedade civil e governamental, transpôs fronteiras ao fomentar a cultura inclusiva nas escolas, na comunidade e na sociedade. A participação de todos e o aprendizado ao longo da vida tornou fundamental a mudança de cultura, de concepções e de práticas com ações necessárias para a inclusão de todos, sem exceção e em todos os níveis de

ensino e ao longo da vida. Isso constituiu um paradigma educacional fundamental na concepção dos direitos humanos.

[...] No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria. (MENDES, 2006, p. 395).

Em 2015, a Organização das Nações Unidas lançou oficialmente a Agenda 2030, composta pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), resultado de um processo de negociação internacional iniciado em 2013, após a Conferência Rio+20. O Brasil participou ativamente das discussões e aderiu ao compromisso global de implementar ações que promovam o desenvolvimento sustentável em suas múltiplas dimensões sociais, econômica e ambiental até o ano de 2030.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), instituídos pela Organização das Nações Unidas em 2015, representam um apelo global à ação coletiva para enfrentar os principais desafios da humanidade. A Agenda 2030, da qual o Brasil é signatário, propõe metas ambiciosas que visam erradicar a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima, assim como promover a paz e garantir prosperidade para todas as pessoas, em todos os lugares.

Entre os 17 objetivos estabelecidos, o ODS 4 se destaca por tratar diretamente da educação, ao propor, enquanto objetivo, “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Esse compromisso internacional reforça a necessidade de que os sistemas educacionais se tornem verdadeiramente inclusivos, de modo a reconhecer a diversidade humana e eliminar barreiras que impedem o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes com deficiência.

No contexto brasileiro, a incorporação dos ODS às políticas públicas educacionais fortalece a perspectiva da educação como direito humano fundamental, especialmente no ensino superior. A inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino, como as Faculdades de Tecnologia do Centro Paula Souza (Fatecs), está diretamente relacionada ao cumprimento das metas da Agenda 2030. A implementação de instrumentos como o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) contribui para a efetivação do ODS 4, ao promover estratégias

pedagógicas individualizadas, acessibilidade e acompanhamento sistemático, o que garante condições equitativas de aprendizagem e permanência.

Assim, os ODS não apenas orientam políticas globais, mas também oferecem um referencial ético e prático para a construção de ambientes educacionais mais justos, democráticos e inclusivos, nos quais a diversidade é respeitada e valorizada como princípio estruturante da educação.

Figura 1 — 17 objetivos estabelecidos, o ODS



Fonte: Unicef

Nesse sentido, em 2015, com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), especialmente em seu artigo 28, assegurou-se o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. Desse modo, a legislação passou a regulamentar também a inserção das pessoas com deficiência no âmbito da Educação Superior, ao preconizar o desenvolvimento integral de todos os estudantes, em especial daqueles que apresentam necessidades específicas de aprendizagem.

Outro destaque importante foi a promulgação da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016), que cria as cotas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IES) brasileiras para o ingresso das pessoas com deficiência.

Educação Inclusiva no Ensino Superior

No ensino superior, a transversalidade da educação especial se realiza por meio de ações que promovem o acesso, a permanência e a participação dos estudantes segundo (Oliveira et al., 2022). Dessa forma, a partir da abrangente diversidade de alunos inseridos no ambiente, a educação inclusiva visa não apenas o aprimoramento da convivência dentro das Instituições de Ensino Superior (IES), mas também assegurar que cada aluno tenha condições reais de acesso, participação e sucesso acadêmico.

Nesse cenário, as IES são chamadas a rever práticas, atitudes e políticas internas, de modo a construir ambientes acolhedores e acessíveis, que reconheçam e atendam às singularidades dos estudantes. Essa perspectiva dialoga diretamente com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que estabelece o direito à educação em igualdade de condições; com o Plano Nacional de Educação (PNE), que define metas para a ampliação do acesso e permanência de estudantes com deficiência; e com as Diretrizes Nacionais de Educação Especial, que orientam as instituições a oferecer recursos, serviços e estratégias pedagógicas capazes de remover barreiras e promover a participação plena de todos. Assim, a inclusão no ensino superior deixa de ser apenas um conjunto de ações técnicas e passa a se consolidar como um compromisso ético com a justiça social.

[...] Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, Meta 4).

[...]Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (Brasil, 2014, Meta 4).

Somente no início do século XXI foi possível encontrarmos política públicas direcionadas para a inclusão da PcD no ensino superior, tendo como a principal, o

Programa Incluir, no ano de 2005,⁸ que propunha ações que pudessem garantir o acesso pleno às Instituições Federais de Ensino (IFES). O principal objetivo era fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, que respondiam pela organização de ações institucionais que garantissem a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, a fim de eliminar barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

As IES que atendiam às exigências do programa eram selecionadas para receber apoio financeiro do MEC. Fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006) e nos Decretos n°. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011, o programa ainda está vigente e é da competência da Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior, no âmbito da Coordenação-Geral de Relações Estudantis (Dippes/CGRE). Além disso, ele é executado por meio de parceria entre a Secretaria de Educação Superior (Sesu) do governo do Estado de São Paulo e a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp).

Para Almeida, Bellosi e Ferreira (2015), quando as políticas começaram a direcionar recursos financeiros para que as IES públicas realizassem ações em prol da acessibilidade em seu interior, os movimentos de inclusão de pessoas com deficiência puderam ser efetivados e expandidos dentro dessas instituições.

Pereira e Albuquerque (2017) mencionam as formas de ingresso nas IES no Brasil contemporâneo com a aceitação das notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em algumas universidades públicas e privadas e, ainda, a possibilidade de requerer bolsas de Fundo de Financiamento Estudantis (FIES), bem como solicitação de ingresso em universidades pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU). Há, também, os processos seletivos, provas de conteúdo e vestibulares.

Gesú e Gimenez (2020) dizem que a universidade deve apresentar-se como um espaço primeiro de inclusão por excelência, capaz de possibilitar formação à diversidade de alunos, sem exceção, o que compreende educandos com e sem necessidades especiais.⁹ Os mesmos autores prosseguem dizendo que a inclusão,

⁸ O Programa Incluir objetiva promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas instituições federais de educação superior para garantir o pleno acesso de pessoas com deficiência, em conformidade com o disposto nos decretos, nos termos do disposto no Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior Secadi/Sesu-2013 e em conformidade com os decretos nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 e nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

⁹ Vide nota 1.

na educação superior brasileira, é um tema desafiador e que as IES devem colocar em prática políticas de inclusão, de acesso ao ensino superior, de acompanhamento do processo educativo, bem como de incentivo e de permanência no curso, de maneira que essas práticas devem ser institucionalizadas para promover a rotina da cultura inclusiva.

Para Amorim, Castro e Gimenez (2020), durante a maior parte da história humana, as diferenças entre indivíduos foram consideradas fatores de perturbação na vida educacional.

[...] A favor da igualdade e do direito universal à educação, a escola ergueu-se sob o estigma da uniformidade, da massificação e da homogeneidade onde todos eram ensinados de igual modo. Era o mote para uma educação padronizada, estandardizada e que pouco respondia às necessidades específicas de cada aluno. (Amorim; Castro; Gimenez, 2020, p. 233-234).

Segundo Mendes (2006), ao longo dos últimos trinta anos, tem-se assistido um grande debate acerca das vantagens e desvantagens, antes, da integração escolar, e, mais recentemente, da inclusão escolar.

[...] A questão sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais não tem resposta ou receita pronta. Na atualidade, as propostas variam desde a ideia da inclusão total – posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular – até a ideia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções (Mendes, 2006, p. 396).

Costa (2018) declara pensar que, em uma escola que defende a emancipação dos cidadãos, que respeita a diversidade, que vê no outro, no diferente, no estranho, no desviante, a possibilidade de conviver em harmonia, seguramente os ranços da estigmatização serão reduzidos e a educação será libertadora e humanizante.

[...] A partir do pressuposto da capacidade da Educação Inclusiva produzir uma nova forma de convivência dentro dos ambientes escolares, vislumbramos esta, como uma oportunidade de consolidação de um novo modelo de trocas, que se torna inclusiva por abranger a diversidade dos sujeitos, em fase escolar, por envolver todos os atores da equipe e por ter, entre os seus princípios, a não discriminação (Capellini; Justino; Macena, 2018, p. 1287).

A esse respeito, Ferrari e Sekkel (2007) destacam que as práticas desenvolvidas produzem questões concretas em que as respostas não são encontradas em manuais, livros e diretrizes. Apontam também que a educação inclusiva pressupõe a

participação coletiva na decisão das questões da sala de aula e da instituição escolar, bem como a necessária flexibilidade na utilização dos recursos institucionais, humanos e materiais.

Quadro 4 — Legislações do Ensino Superior – Políticas de Inclusão

POLITICA	CRIAÇÃO	OBJETIVO
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)	Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004)	Avalia todos os aspectos que giram em torno do ensino, pesquisa e a extensão, bem como a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações das universidades e vários outros aspectos (sendo o da inclusão das pessoas com deficiência ainda desconhecido).
O Programa Universidade Para Todos (PROUNI)	Lei Federal nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005).	A finalidade dele é a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições de ensino superior privadas.
A Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)	Decreto nº 6.096/2007 (BRASIL, 2007),	É uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação no Brasil (PDE). Com ele, o governo brasileiro tomou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Suas ações contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas, que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.
Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir),	Criado em 2005, O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)	Propõe ações que garantam o acesso pleno da pessoa com deficiência nas instituições federais de ensino superior. O programa Incluir tem como objetivo principal, fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência na vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.
O INEP é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, um órgão federal vinculado ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil.	Órgão federal vinculado ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil.	O objetivo da coleta é oferecer informações estatísticas confiáveis, que permitam conhecer e acompanhar o sistema brasileiro de educação superior; subsidiar o Ministério da Educação com informações estatísticas para as atividades de acompanhamento e avaliação, programas de expansão e de melhoria da qualidade desse nível de ensino, entre outros; disponibilizar dados para o cálculo de indicadores que fundamentem a formulação e a implementação de políticas públicas; e contribuir para o trabalho dos gestores das instituições e demais gestores de governo, de instituições de âmbito público ou privado, pesquisadores, especialistas e

		estudantes do Brasil e de outros países, bem como de organismos internacionais.
--	--	---

Fonte: quadro adaptado pela autora – Pereira e Albuquerque (2017)

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A partir da análise de sua evolução histórica, o Centro Paula Souza se revela enquanto uma instituição consolidada na formação técnica e tecnológica no Estado de São Paulo. Em continuidade, são apresentados os dados estatísticos referentes à matrícula e à permanência de estudantes com deficiência, que permite avaliar o impacto das políticas inclusivas adotadas.

O LÓCUS DA PESQUISA: O CENTRO PAULA SOUZA

A década de 1960 foi marcada por muitos debates e inovações acerca da educação no Brasil como a “Reforma Universitária de 68” que modernizou uma boa parte das Universidades Federais e algumas instituições estaduais e confessionais. Tal reforma proporcionou, para as instituições, condições mais propícias para o desenvolvimento das atividades de ensino ligadas principalmente à pesquisa, além de criar o vestibular classificatório e os cursos de curta duração.

[...] a reforma da universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país (Relatório do Grupo de Trabalho, 1968, p. 15, (Fávero, 2006, p. 33).

Com todas as transformações educacionais que acontecem no país, o estado de São Paulo acompanhou esse movimento, conforme o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Entre os anos de 1967 até 1971, o governador do estado foi Roberto Costa de Abreu Sodré, que, entre 1967 e 1968, sofreu muitos desgastes relacionados às suas pretensões liberais e à centralização político-econômica Federal que se deu após a trombose cerebral de Costa e Silva e sua sucessão pelo general Emílio Garrastazu Médici.

Por estar sem esperanças, diante do cenário político nacional e de sua então posição, passa a buscar, como centro de sua atuação, a eficiência administrativa. Isso brinda o estado com muitos ganhos e oportunidades na área da educação, por exemplo, como a criação da Faculdade de Educação, a Fundação Padre Anchieta, os Institutos de Geociências e de Astronomia e a possibilidade da implantação dos cursos de curta duração. Cria-se um grupo de trabalho com a intenção de discutir e implantar cursos com duração de dois a três anos. Como resultado desse trabalho,

surgiu, por meio do Decreto Lei de 06 de outubro de 1969, a autarquia denominada de Centro Estadual de Educação Tecnológica, sob a coordenação da então Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Financeira (Fazenda Estadual).

[...] “Artigo 1.º - Fica criado o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, entidade autárquica, com personalidade jurídica e patrimônio próprio, com sede e fôro na Capital.

§ 1.º - A autarquia ora criada terá vinculação administrativa à Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e financeira à da Fazenda.

§ 2.º - O Centro gozará inclusive no que se refere a seus bens, rendas e serviços, das regalias, privilégios e isenções conferidos à Fazenda Estadual.

Artigo 2.º - O Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo tem por finalidade a articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior, devendo para isso:

I - Incentivar ou ministrar cursos de especialidades correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho nacional e regional, promovendo experiências e novas modalidades educacionais, pedagógica e didáticas, bem assim o seu entrosamento com o trabalho (Brasil, 1969, p. 1)

Após sua criação e sob o comando de seu primeiro superintendente Octanny Silveira da Mota, começaram a funcionar então as duas primeiras unidades: Fatec Sorocaba e Fatec São Paulo — esta última, alojada no Prédio da antiga Escola politécnica da Universidade de São Paulo. Ambas, na época, ofereciam os cursos de Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas, Construção de Edifícios e Desenhista Projetista, assim como Oficinas (Centro Paula Souza, 2019).

Em 3 de agosto de 1970, acontece a primeira aula inaugural do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, proferida pelo então Governador Roberto Costa de Abreu Sodré, na sede da Federação e Centro das Indústrias do Estado de São Paulo. No dia 10 de agosto de 1970, o então superintendente, Octanny Silveira, solicita providências para a compra dos prédios anteriormente ocupados pela Escola politécnica para instalação definitiva de suas atividades acadêmicas e administrativas na cidade de São Paulo.

Figura 2 — Fachada do Edifício Paula Souza, em sua primeira versão sem o pavimento adicional



Fonte: Centro de pesquisa e documentação de História contemporânea do Brasil

Figura 3 — O Edifício Paula Souza



Fonte: Centro de pesquisa e documentação de História contemporânea do Brasil
Nota: O Edifício Paula Souza foi projetado pelo escritório do arquiteto Ramos de Azevedo inaugurado em 1899, projetado especialmente para abrigar a Escola Politécnica.

Em 1973, o então Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo passa a se chamar Centro de Educação Tecnológica “Paula Souza”. Isso se deve a uma homenagem feita ao primeiro diretor da Escola Politécnica, que atuou entre os anos de 1884 a 1917, o engenheiro e estadista Antônio Francisco de Paula Souza.

Paula Souza nasceu em uma família abastada com um grande e histórico envolvimento político e com a agricultura. Seu avô Francisco havia sido deputado e ministro do império de Dom Pedro I. Seu pai Antônio, um médico com formação no exterior, também deputado da província e ministro da agricultura, com uma famosa participação para a extinção da escravidão no país, casa-se então com Maria Raphaela filha de Antonio Pais de Barros, o Barão de Piracicaba, responsável pela fundação da cidade de Rio Claro e da Companhia Ituana de Estrada de Ferro. O irmão de seu pai também foi deputado geral, ministro da marinha e conselheiro do Império, além de ter sido acionista e fundador da Companhia Paulista de Estrada de Ferro.

Da união dessas duas famílias com histórias poderosas, nasce, no dia 6 de dezembro de 1843, na fazenda do Barão de Piracicaba, em Itu, Antônio Francisco de Paula Souza, que carregava o nome de seus dois avôs e de seu pai, com um futuro proeminente à sua espera.

Paula Souza teve uma educação privilegiada, visto que estudou em colégios de renome em São Paulo e no Rio de Janeiro. Ele partiu aos 15 anos para o exterior, especificamente para Europa, juntamente com seus tios e seu irmão em busca de uma educação secundária. Lá, matriculou-se então no Colégio Krause, em Dresden na Alemanha. Kursou engenharia e voltou ao Brasil em 1868 para desenvolver trabalhos nas áreas de infraestrutura do país, especialmente em São Paulo.

Foi engenheiro na Companhia Ituana fundada pelo seu avô, Barão de Piracicaba, e teve participação na fundação do Partido Republicano Paulista. Além disso, Paula Souza chefiou muitas construções ferroviárias no estado, mas, após esse período, dedicou-se à engenharia civil ao lado do então sócio Ramos de Azevedo. Outro lado importante que é necessário destacar é a carreira política de Paula Souza, enquanto deputado estadual mais votado.

[...] em março de 1892, Paula Sousa concorreu às eleições para a Câmara do Congresso Legislativo de São Paulo – o sistema legislativo paulista era bicameral, composto além da Câmara, pelo Senado estadual. Candidato mais votado da chapa do PRP, assumiu a presidência da Câmara estadual e apresentou um projeto de criação de uma escola superior de matemáticas e ciências aplicadas às artes e indústrias, com a denominação de Instituto Politécnico de São Paulo. Inspirado no modelo das escolas técnicas suíças, o instituto deveria funcionar como escola preparatória, com cursos de três anos de duração (Padilha, 2010).

Apesar de críticas ao projeto, Paula Souza conseguiu sua aprovação por meio da Lei de nº 191, de agosto de 1893 e criou a Escola Politécnica de São Paulo, que teve como seu primeiro diretor o autor do projeto, Paula Souza.

[...] E o que é mais importante, senhores, o hábito do methodo, o cumprimento do dever, a previdência e a calma reflectida, o espírito de ordem, são qualidades inherentes, essenciais para que qualquer indústria possa vingar e prosperar; e nós nos acharíamos então em condições de evitar os dissabores, os desgostos e prejuízos que agora sofremos". (Discurso inaugural da Escola Politécnica, 1894).

Em 1973, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo se torna o Centro Paula Souza. Até 1980, o CPS manteve com exclusividade o funcionamento das duas Faculdades de Tecnologia. Já a partir de 1981 houve uma tímida expansão para outra modalidade de ensino, o técnico em nível médio, com a inauguração de seis unidades escolares. Então, em 1982, passaram a operar mais seis unidades, totalizando doze unidades de Escolas Técnicas. Até o final da década de 80, o CPS expandiu o número para dezoito unidades, dentre elas, quatro Faculdades de Tecnologia e catorze Escolas Técnicas. As expansões, nas três próximas décadas, levaram-na ao título de maior Instituição Pública de Educação Profissionalizante da América Latina.

Na Figura 3, é possível visualizar esse crescimento durante os anos, principalmente em relação às escolas técnicas, já que essas já existiam muito antes da sua criação. Porém, passam a integrar seu quadro na década de 90, com a transferências das Escolas profissionalizantes estaduais para a administração do CPS, como foi o caso da Escola Técnica Carlos de Campos, antiga Escola profissional Feminina, que hoje é ETEC Carlos de Campos.

Figura 4 — Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica - Centro Paula Souza

ETECS DÉCADAS											FATECS DÉCADAS										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1980	0	6	12	12	12	12	12	12	14	14	1970	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1990	14	14	14	17	99	99	99	99	99	99	1980	2	2	2	2	2	2	4	4	4	4
2000	99	99	103	103	105	109	126	138	151	173	1990	5	6	6	7	8	8	8	9	9	9
2010	192	203	209	211	218	219	220	221	223	223	2000	9	9	13	13	16	18	26	33	45	47
2020	223	223	224								2010	49	51	55	56	63	65	66	68	72	73
											2020	73	74	75							

Fonte: Maria Lucia Mendes de Carvalho

A Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo instituiu, em 13 de maio de 2008, com a Lei Complementar 1044, o Plano de Carreiras, de Empregos Públicos e Sistema Retributivo dos servidores do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza". Na deliberação 03 de 13 de maio de 2008, é possível encontrar a estrutura básica que norteia os trabalhos realizados pela instituição no que tange a sua organização.

[...] Artigo 2º-O Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETEPS tem a seguinte estrutura básica:

- I -Conselho Deliberativo;
 - II -Gabinete do Diretor Superintendente;
 - III -Conselho de Coordenação;
 - IV -Assessoria de Comunicação;
 - V -Assessoria de Desenvolvimento e Planejamento;
 - VI -Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa;
 - VII -Unidade de Ensino Superior de Graduação;
 - VIII -Unidade de Ensino Médio e Técnico;
 - IX -Unidade de Formação Inicial e Educação Continuada;
 - X -Unidade de Gestão Administrativa e Financeira;
 - XI -Unidade de Infraestrutura;
 - XII -Unidade de Recursos Humanos;
 - XIII -Assessoria de Inovação Tecnológica.
- (CENTRO PAULA SOUZA, 2015).

Conforme a descrição da deliberação 03 de 2008, alterada em 2015, são quatro unidades responsáveis por desenvolver os cursos ofertados para a população: a Unidade de pós-graduação, Extensão e Pesquisa (UEPEP), Unidade de Ensino Superior de Graduação (CESU), Unidade de Ensino Médio e Técnico (CETEC) e a Unidade de Formação Inicial e Educação Continuada (UFIEC). Juntas, elas são responsáveis por desenvolver os cursos nas 307 unidades do Centro Paula Souza, que estão espalhados no estado de São Paulo e possuem cerca de 315 mil estudantes.

As outras unidades contidas na redação da deliberação estão relacionadas aos trabalhos administrativos prestados de forma interna pela instituição, como os serviços financeiros, orçamentários, infraestrutura, recursos humanos e entre outros. Nota-se que, nessas estruturas, não foram previstos nenhum cargo ou função específica para o atendimento das demandas referentes ao atendimento da Educação Especial para estudantes elegíveis a educação especial nesta etapa de ensino.

Com a grande expansão do Centro Paula Souza, a inclusão de estudantes com deficiência em seus cursos superiores e técnicos, quando demandadas para tratar dessas questões que não haviam sido contempladas em nenhuma área administrativa na deliberação nº 03 de 2008.

Para dar andamento aos trabalhos, o CPS aplicou a Lei 8666/93, que regulamenta o processo de licitação no país. Em seu artigo 24, inciso XX, dispensa a licitação para contratação de empresas prestadoras de serviço para atendimento de pessoas com deficiência.

[...] XX - na contratação de associação de portadores de deficiência física, sem fins lucrativos e de comprovada idoneidade, por órgãos ou entidades da Administração Pública, para a prestação de serviços ou fornecimento de mão-de-obra, desde que o preço contratado seja compatível com o praticado no mercado (Brasil, 1993, p.19).

Conforme publicação no Diário do Estado de São Paulo do ano de 2012, até outubro de 2021, o Centro Paula Souza contou com os serviços especializados em inclusão de pessoas com deficiência da Associação Amigos Metroviários dos Excepcionais – AME. Por meio de contratação de prestação de serviços com dispensa de licitação, conta com o apoio de profissionais especializados para atender os estudantes.

A partir do ano de 2022, foi necessária a abertura de um novo processo de licitação, no qual a AME venceu e, assim, atua até a presente data.

De acordo com a Coordenação de Projetos do CPS designada para atender às questões da inclusão da PcD, o aluno com deficiência recebe acompanhamento especializado por profissionais contratados, que oferecem serviços para contribuir com a equipe pedagógica das unidades de ensino.

Na ficha de inscrição do vestibular, o candidato pode solicitar atendimento diferenciado, como prova em Braille ou ampliada, intérprete de libras ou escolha do melhor local para fazer o exame. Ao ingressar na instituição, o aluno é entrevistado

para que sejam definidas as tecnologias assistivas e a metodologia de ensino adequada. A equipe das unidades de ensino, ao ser identificado o aluno com deficiência e em conjunto com ele, informa a Área de Inclusão da Pessoa com Deficiência que irá, junto à empresa terceirizada prestadora dos serviços, encaminhar o profissional para acompanhar o aluno com deficiência em toda sua trajetória acadêmica até o final do curso, por meio de atendimento individualizado.

[...]PORTARIA CEETEPS-Presidência nº 4643 de 09 de setembro de 2025 estabelece as normas operacionais do Processo Seletivo Vestibulinho, do 1º semestre de 2026, para ingresso na 1ª série do Ensino Médio, em seus diversos formatos, no 1º módulo dos Cursos do Ensino Técnico (presencial, semipresencial e online), e para os Cursos de Especialização técnica de nível médio das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza-Ceeteps (São Paulo, 2025)

No entanto, somente em 2024 é que foi instituída uma intitulada ficha de Atendimento Educacional Individualizado, documento com características de PEI, porém, para a análise do aluno que apresentava algum tipo de deficiência. A equipe de Coordenadores de Projetos para atender às demandas dos estudantes elegíveis a educação especial, na ocasião foi designada a trabalhar a partir do departamento de Gestão Educacional Cetec Gestão Pedagógica das Etecs. A Ficha, foi instituída oficialmente por meio de Memorando circular para equipes gestoras das Etecs, apresentada nas reuniões de formação em serviço e encaminha por meio do Sistema Eletrônico de Informações (SEI), recurso do Governo Federal para produção, gestão de documentos e processos administrativos, desenvolvido para as instituições públicas desde 2013.

Dentre as ações, foram elaborados vídeos institucionais e reuniões de planejamento com as equipes das Unidades de Ensino, bem como reuniões de Semana de Planejamento e Aperfeiçoamento Pedagógico (SPAP). O evento reúne professores, coordenadores e gestores das Faculdades de Tecnologia do Estado (Fatecs), administradas pelo Centro Paula Souza (CPS). Realizada de forma virtual, no entanto, sem a aplicação oficial da ficha em questão.

O Centro Paula Souza teve, ao longo das suas cinco décadas, nove diretores Superintendentes, porém, sua maior expansão se deu durante a gestão da Profa. Laura Margarida Lagana, com mandato de 20 anos (2004 – 2024).

Atualmente a autarquia é gerida pelo presidente professor Clovis Dias, na mudança da gestão que culminou com a reestruturação, por meio do Decreto Nº

69.666, que instituiu a Estrutura Organizacional e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" – CEETEPS, vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação.

Segundo o Artigo 2º, do Decreto nº 69.666 o Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" (CEETEPS) tem a seguinte estrutura:

- I - Presidência:
 - a) Gabinete;
 - b) Consultoria Jurídica;
- II - Vice-Presidência;
- III - Coordenadoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Estratégico;
- IV - Coordenadoria Geral de Tecnologia da Informação e Comunicação;
- V - Coordenadoria Geral de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa;
- VI - Coordenadoria Geral de Ensino Superior de Graduação;
- VII - Coordenadoria Geral de Ensino Médio e Técnico;
- VIII - Coordenadoria Geral de Formação Inicial e Educação Continuada;
- IX - Coordenadoria Geral de Administração e Finanças;
- X - Coordenadoria Geral de Infraestrutura;
- XI - Coordenadoria Geral de Gestão de Pessoas;
- XII - Conselho Deliberativo (Centro Paula Souza, 2025, p. 2).

De acordo com informações disponibilizadas na página “Funções e Competências”, do site do Centro Paula Souza (2025), a autarquia está presente em mais de 300 municípios e administra 228 Escolas Técnicas (Etecs), 85 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais e 345 Classes Descentralizadas — estas últimas são responsáveis por ofertar cursos sob a administração de uma Etec. Atualmente, o CPS reúne mais de 316 mil estudantes matriculados em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológicos.

Nas Etecs, mais de 224 mil estudantes estão matriculados nos ensinos técnico, integrado, médio e de especialização técnica, em modalidades presencial, semipresencial e online. São oferecidos 262 cursos, distribuídos entre diferentes setores produtivos públicos e privados.

As Fatecs, por sua vez, atendem mais de 91 mil estudantes, matriculados em 101 cursos de graduação tecnológica, em áreas como Construção Civil, Mecânica, Informática, Tecnologia da Informação e Turismo, entre outras. Além disso, o CPS oferta cursos de Formação Inicial e Continuada e programas de Pós-Graduação (*lato e stricto sensu*).

A instituição é ainda reconhecida como Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT), portanto, caracteriza-se como uma organização sem fins lucrativos, de administração

pública ou privada, cujo principal objetivo é a promoção de pesquisas científicas e tecnológicas (Centro Paula Souza, 2025).

DADOS ESTATÍSTICOS

De acordo com os dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes a 2022, o Brasil possui aproximadamente 18,6 milhões de pessoas com 2 anos ou mais que têm algum tipo de deficiência, representando 8,9% da população nessa faixa etária.

No que se refere à educação, os indicadores revelam que pessoas com deficiência têm menor acesso a níveis mais elevados de ensino. Apenas 25,6% das pessoas com deficiência concluíram pelo menos o ensino médio, em contraste com 57,3% das pessoas sem deficiência. Além disso, a taxa de analfabetismo entre pessoas com deficiência é de 19,5%, enquanto entre aquelas sem deficiência é de 4,1%. (IBGE, 2022).

No entanto, as políticas para inclusão têm demonstrado resultados que atingem a etapa da educação superior, tem havido um aumento no número de estudantes com deficiência, de acordo com os dados do INEP.

Embora esses números indiquem progresso, eles também destacam os desafios contínuos na garantia de acessibilidade e suporte adequados para estudantes com deficiência no ensino superior.

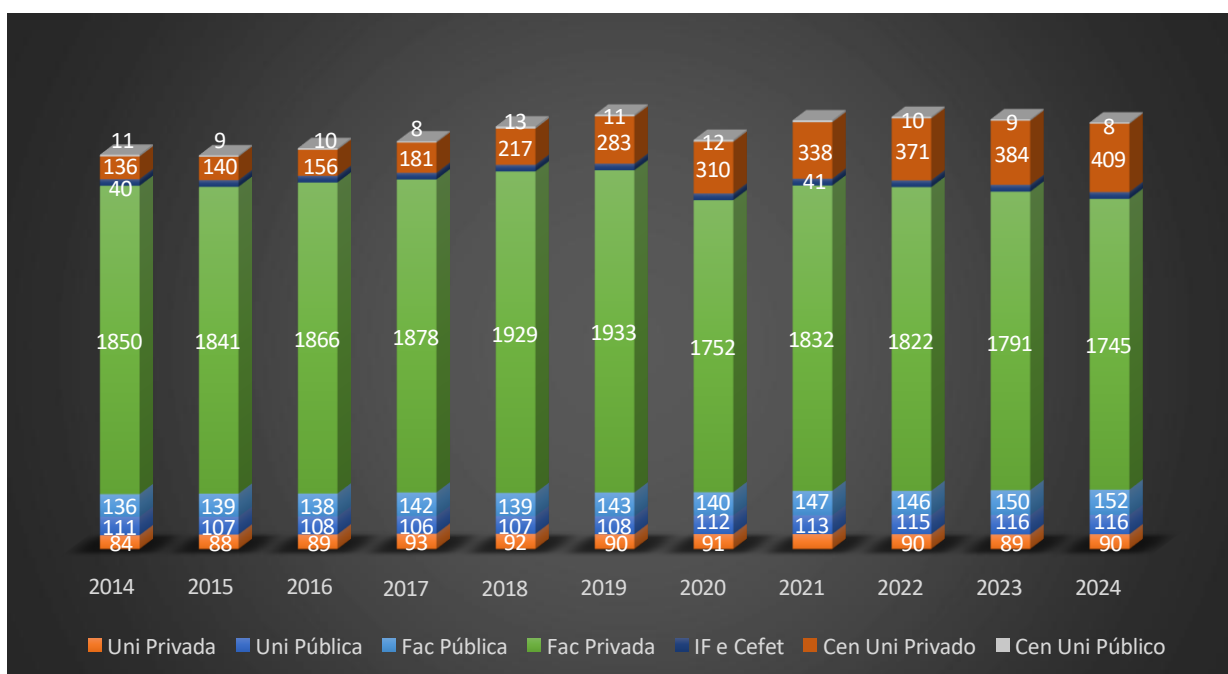
O Censo demográfico ou recenseamento da população no Brasil é uma pesquisa realizada desde 1872, conforme informações do IBGE (2020) ainda durante o império, tornando-se decenais a partir de 1890, com o objetivo de contar os habitantes do território nacional, identificar suas características e revelar como vivem os brasileiros. As informações identificadas são imprescindíveis para a definição de políticas públicas e tomada de decisões de investimentos da iniciativa privada ou de qualquer nível de governo.

O Censo da Educação Superior é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sendo um instrumento completo e amplo de pesquisa desta etapa educacional completo e amplo existente no Brasil, retratando dados dos estudantes e docente no nível superior. As informações coletadas e tratadas passam a figurar como dados oficiais, auxiliando pesquisadores e políticas públicas, como indicadores de qualidade.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realiza anualmente o Censo da Educação Superior, coletando dados referentes ao ano anterior. O censo mais recente, referente ao ano de 2024, foi divulgado em 17 de setembro de 2025. Este censo registrou 2561 instituições de educação superior, das quais 87,6% (2.244) eram privadas e 12,4% (317) públicas.

O Censo da Educação Superior entre 2018 e 2024, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apresentou um panorama detalhado sobre a distribuição das instituições de ensino superior (IES) no Brasil. O levantamento apontou a existência de 2561 instituições em 2024, revelando uma predominância do setor privado na oferta de educação superior. Esses dados permitem compreender melhor a composição e a concentração das instituições, bem como a desigualdade estrutural entre as redes pública e privada de ensino no país. O Gráfico 1 mostra como o número de IES por organização acadêmica e categoria administrativa mudou ao longo do tempo.

Gráfico 1 – Número de IES por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa entre 2014 e 2024



Fonte: Censo da Educação Superior Inep (2014-2024).

Observa-se, a partir do Gráfico 1, que as instituições privadas representam a ampla maioria do ensino superior brasileiro, correspondendo a 87,6% do total (2.244 instituições), enquanto apenas 12,4% (317 instituições) são públicas no ano de 2024.

Dentro desse cenário, as faculdades privadas são as mais numerosas ao longo dos últimos dez anos, seguidas por universidades e centros universitários.

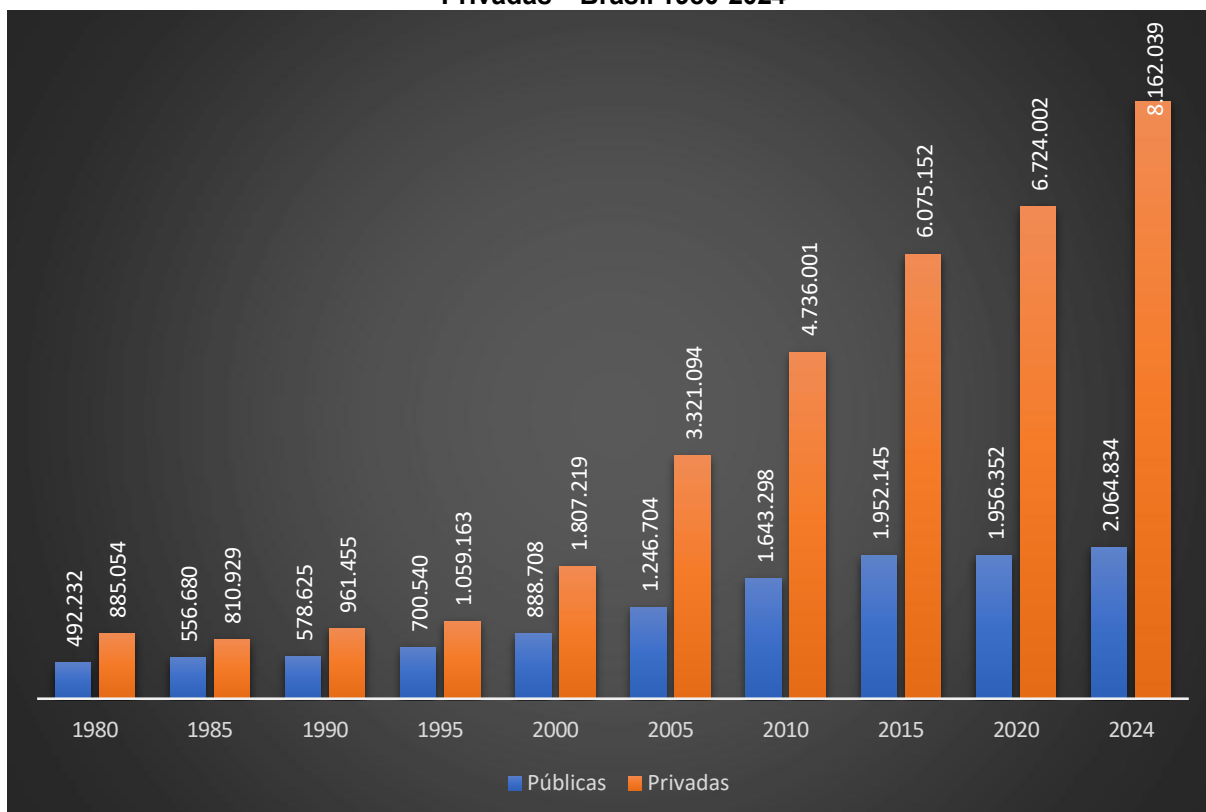
Vale destacar que, nos últimos dez anos, houve um aumento de 200,7% no número de centros universitários privados, enquanto outras organizações acadêmicas pouco aumentaram ou até mesmo diminuíram em quantidade.

Essa predominância evidencia a forte participação do setor privado na oferta de vagas em cursos de graduação no país, o que reflete tanto a expansão mercadológica da educação quanto a limitação do investimento público em ensino superior. Por outro lado, o setor público, apesar de representar uma parcela menor das organizações acadêmicas e com uma pequena taxa de aumento ao longo dos anos, mantém papel essencial na produção científica e na oferta de ensino gratuito e de qualidade.

Quanto ao número de vagas ofertadas no ano de 2024, a rede privada ofertou 95,8% (22.681.981) das mais de 23,6 milhões de vagas, enquanto a rede pública foi responsável por 4,2% (982.899) das ofertas, com 59,6% (586.246) dessas vagas em instituições federais no ano de 2024. Na modalidade de Educação Distância (EaD), a oferta de vagas foi de 78,5% (18.590.273), enquanto as presenciais representaram 21,5% (5.074.607) no mesmo ano.

Em uma perspectiva temporal, o Gráfico 2 evidencia uma tendência histórica de crescimento expressivo nas matrículas do ensino superior brasileiro ao longo das últimas quatro décadas. Em 1980, existiam 1.377.286 estudantes matriculados no ensino superior, sendo 35,7% (492.232) de instituições públicas e 64,3% (885.054) de instituições privadas. Já em 2024, existiam 10.226.873 estudantes matriculados, o que representa um aumento de 642,5% na quantidade total de matrículas em comparação à 1980. Desse número total, 20,2% (2.064.834) são de instituições públicas e 79,8% (8.162.039) de instituições privadas. Enquanto o número de matrículas em instituições privadas aumentou em 822,2%, nas públicas aumentou em apenas 319,5%.

Gráfico 2 – Número de Matrículas em Cursos de Graduação em Instituições Públicas e Privadas – Brasil 1980-2024



Fonte: Censo da Educação Superior 2024 (Inep).

Esse aumento reflete tanto a ampliação do número de instituições como um todo quanto o fortalecimento do setor privado, responsável por grande parte da expansão das vagas. Além disso, políticas de inclusão e programas de financiamento estudantil tiveram papel essencial para o ingresso de novos perfis de estudantes, contribuindo para a consolidação do ensino superior como uma etapa cada vez mais acessível da formação acadêmica no país.

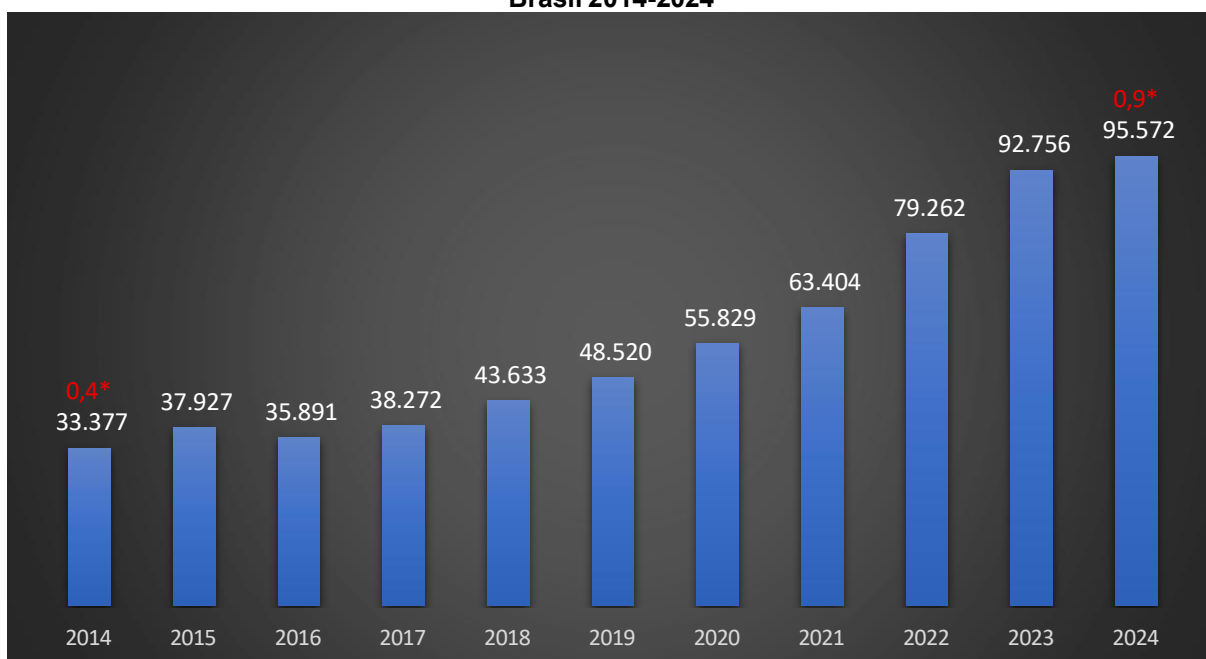
Nos últimos anos, o ensino superior brasileiro tem avançado em políticas de inclusão e acessibilidade, buscando garantir o ingresso e a permanência de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Os dados apresentados pelo Censo da Educação Superior demonstram a evolução dessas matrículas entre 2014 e 2024, refletindo os resultados de políticas afirmativas e o fortalecimento da pauta da inclusão educacional.

A partir dos dados Censo da Educação Superior de 2024, observa-se um aumento significativo ao longo dos anos na inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no ensino superior brasileiro. Em 2024, foram registradas 95.572 matrículas de estudantes com

deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, representando um crescimento de 3,0% em relação ao ano anterior.

Entre 2014 e 2024, o Gráfico 3 mostra que o número de matrículas de estudantes com deficiência em cursos de graduação quase triplicou nos últimos dez anos, passando de 33.377 para 95.572 estudantes, o que representa um aumento de 186,3% ao longo desse período. Essa evolução representa um aumento significativo na presença dessas pessoas no ensino superior, uma vez que a proporção de estudantes PcD aumentou com o tempo de 0,4% para 0,9%, ainda que correspondam a uma porção do total de matrículas. O crescimento demonstra esforços institucionais voltados à acessibilidade, mas também evidencia a necessidade de aprimorar as condições de permanência, infraestrutura e apoio pedagógico para garantir a efetiva inclusão acadêmica.

Gráfico 3 – Número de Matrículas em Cursos de Graduação de Estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação – Brasil 2014-2024



Fonte: Censo da Educação Superior 2024 (Inep).

Nota: *Representa o número da porcentagem das matrículas em relação ao total.

O Censo da Educação Superior também apresenta a distribuição das matrículas por tipo de deficiência, permitindo analisar quais grupos estão mais representados no ensino superior. A Tabela 1 apresenta a evolução histórica desse recorte entre 2018 e 2024, evidenciando os avanços e as disparidades na inclusão de

diferentes perfis de estudantes, contribuindo para a formulação de políticas públicas mais direcionadas e eficazes.

Tabela 1 - Número de Matrículas em Cursos de Graduação de Estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação por Tipo de Deficiência – Brasil 2018-2024

Ano	Tipo de Deficiência								
	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Auditiva	Física	Surdocegueira	Intelectual	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Superdotação
2018	2.537	12.751	2.235	5.978	15.647	132	2.755	633	1.486
2019	2.598	13.906	2.556	6.569	16.376	157	4.177	917	1.551
2020	2.929	15.210	2.758	7.290	19.194	223	6.209	2.974	2.214
2021	3.482	20.172	2.592	7.910	20.206	318	7.141	4.018	2.146
2022	4.071	22.104	2.591	8.722	29.454	344	8.353	6.063	2.969
2023	4.276	23.112	2.637	9.083	36.629	1.179	10.156	9.718	4.309
2024	4.856	24.696	2.377	10.258	29.126	734	10.577	15.941	5.667

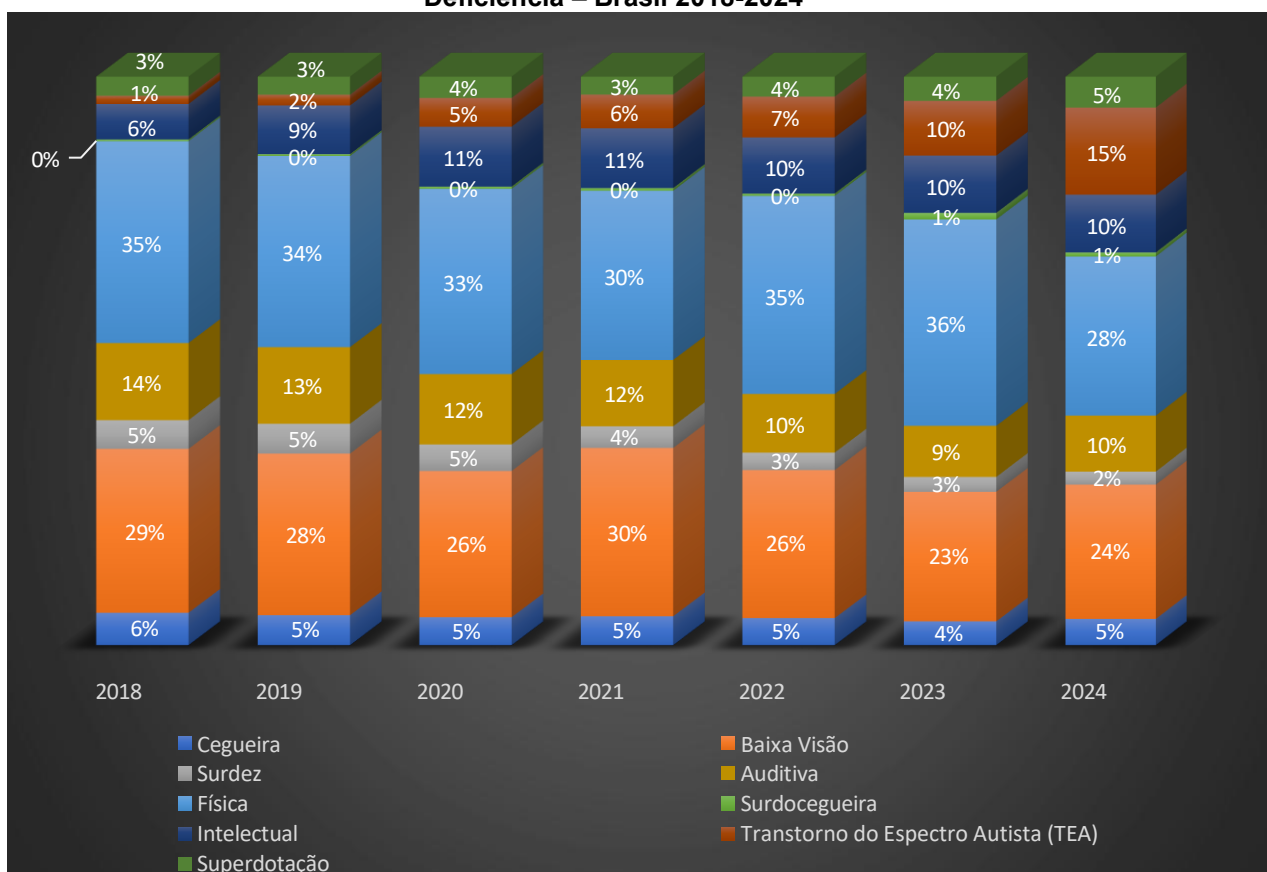
Fonte: Censo da Educação Superior de 2018 a 2024 (Inep).

Os dados do ano de 2024, por exemplo, mostram que a deficiência física é a mais representativa entre os estudantes matriculados no ensino superior, com 29.126 estudantes, seguida pela baixa visão (mais “visão monocular”) (24.696) e deficiência intelectual (10.577). Outras categorias, como o Transtorno do Espectro Autista (15.941) e a deficiência auditiva (10.258), também registram números expressivos, enquanto altas habilidades/superdotação e surdo cegueira apresentam menor participação.

Nesta análise proveniente das bases oficiais do INEP registra-se que um mesmo estudante pode apresentar mais de um tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação. Até o ano de 2023, as categorias “baixa visão” e “visão monocular” eram reportadas de forma agregada nos registros institucionais; a partir de 2024, passaram a ser registradas separadamente. Observa-se, ainda, variação na nomenclatura ao longo do período analisado, sendo utilizadas as denominações “autismo infantil” entre 2018 e 2020, “TGD” entre 2021 e 2022 e “TEA” a partir de 2023. Para fins de padronização analítica, adotou-se a inclusão da categoria “visão monocular” em “baixa visão” no ano de 2024, bem como a utilização de “TEA” como categoria unificada, englobando as classificações “autismo infantil” (2018–2020) e “TGD” (2021–2022).

Em termos de proporção, o Gráfico 4 revela a proporção de cada tipo de deficiência entre os estudantes entre 2018 e 2024. Entre 2018 e 2024, observa-se relativa estabilidade nas proporções de algumas categorias, como Cegueira, que variou entre 4% e 6%, e Superdotação, mantendo-se entre 3% e 5%. A categoria Física apresentou participação elevada ao longo de todo o período, oscilando entre 28% e 36%, com pico em 2023 (36%) e queda para 28% em 2024. Baixa Visão mostrou tendência geral de redução proporcional, passando de 29% em 2018 para 24% em 2024, apesar de um aumento pontual em 2021 (30%). Já Auditiva e Surdez apresentaram declínio gradual na participação relativa, especialmente Surdez, que caiu de 5% para 2% no período.

Gráfico 4 – Proporção de Matrículas em Cursos de Graduação de Estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação por Tipo de Deficiência – Brasil 2018-2024



Fonte: Censos da Educação Superior de 2018 a 2024 (Inep).

Em contrapartida, destaca-se o crescimento expressivo das categorias Intelectual, que saiu de 6% em 2018 e se estabilizou em torno de 10% a partir de 2020, e principalmente Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja proporção

aumentou de 1% em 2018 para 15% em 2024, configurando a tendência de crescimento mais acentuada dentre todas as categorias analisadas. Por fim, Surdo cegueira manteve proporção residual até 2022 (0%), passando a representar 1% nos dois últimos anos da série.

Essa distribuição revela que, embora o número total de estudantes com deficiência tenha aumentado, a inclusão ainda é desigual entre os diferentes tipos de deficiência, refletindo desafios na adaptação dos espaços e dos métodos pedagógicos.

Diante do exposto, é notável que esses números refletem os esforços contínuos para promover a inclusão e a acessibilidade no ensino superior, garantindo que estudantes com necessidades específicas tenham oportunidades equitativas de acesso à educação de qualidade.

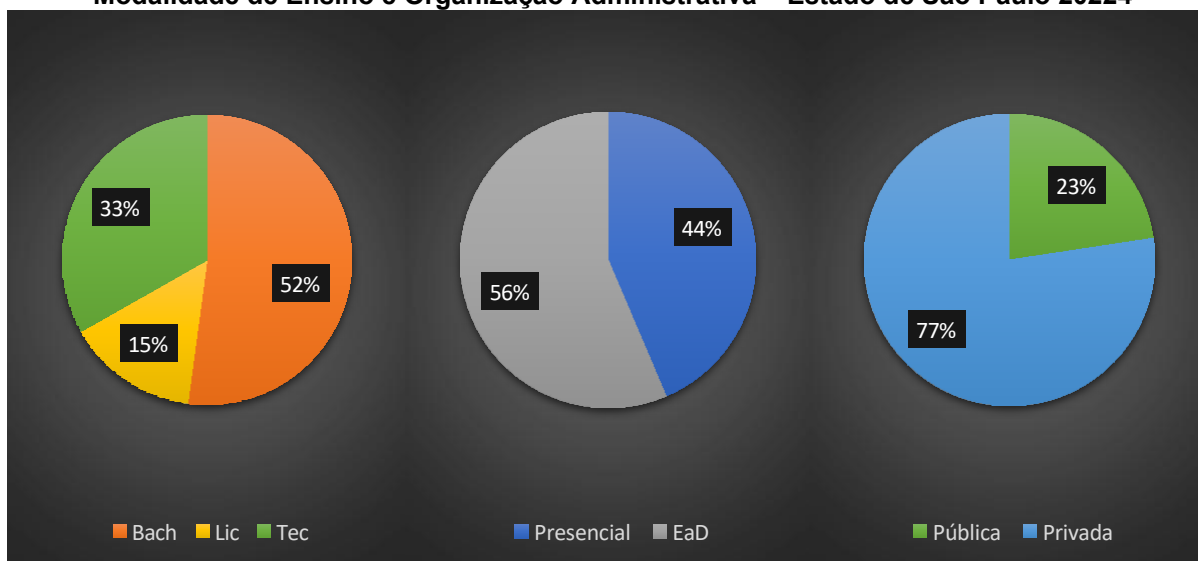
: DADOS ESTATÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Em nível Estadual, dados do Censo da Educação Superior de 2024 indicam um número de 19.721 matrículas de estudantes com deficiência no ano de referência. A partir da análise dos dados, foi possível realizar um levantamento da modalidade de ensino, o grau acadêmico e o tipo de instituição (pública, privada ou especial) a que pertencem os estudantes com deficiência. Esses dados permitem uma compreensão mais precisa sobre a inserção e a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior paulista.

Os dados expressos no Gráfico 5 revelam que, dos 19.721 estudantes com deficiência matriculados no ensino superior paulista em 2019, a maior parte dos estudantes frequentava cursos na modalidade EaD, representando 56,4% (11.124), e 43,6% (8.597) na modalidade presencial.

No que diz respeito ao tipo de instituição, destaca-se o predomínio da rede privada, que concentrava 77,4% (15.262) das matrículas, em contraste com 22,6% (4.459) na rede pública. Quanto ao grau acadêmico, 52,1% (10.280) dos estudantes estavam matriculados em cursos de bacharelado, 33,2% (6.549) em cursos tecnológicos e 14,7% (2.892) em licenciatura.

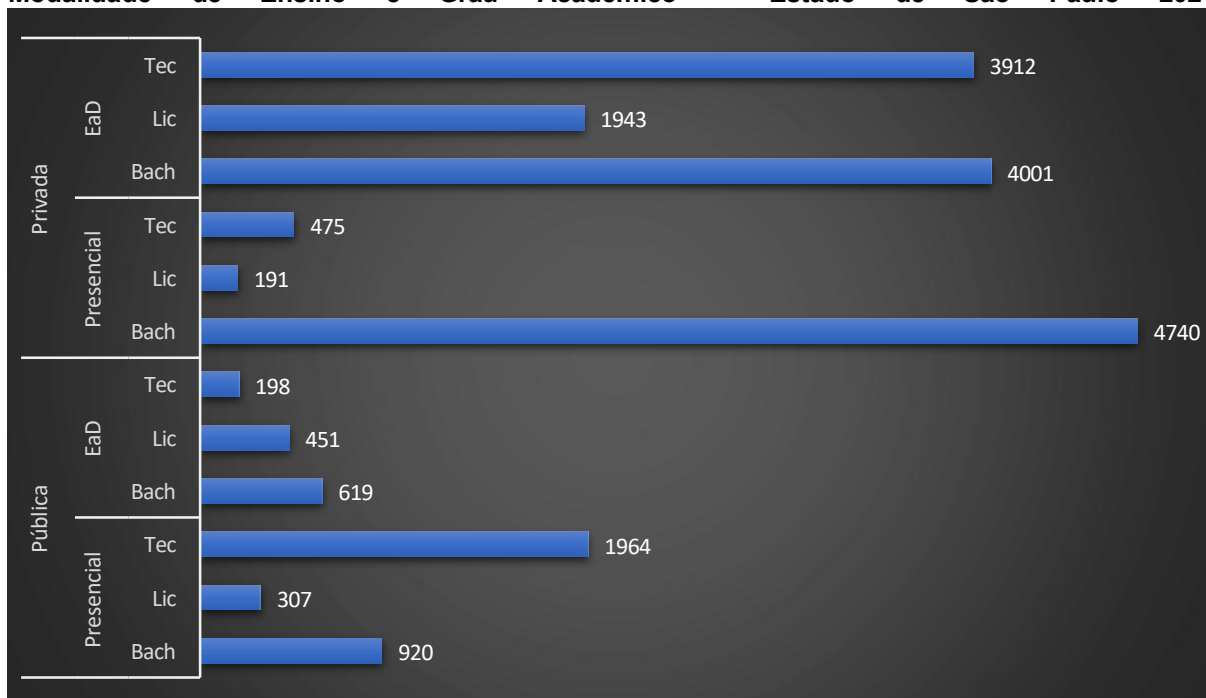
Gráfico 5 – Proporções de Estudantes com Deficiência por Grau Acadêmico, Modalidade de Ensino e Organização Administrativa – Estado de São Paulo 2022/24



Fonte: Censo da Educação Superior 2024 (Inep).

Ao cruzar essas informações, o Gráfico 6 revela que a maior parte dos estudantes com deficiência está matriculado em cursos de bacharelado presenciais em instituições privadas, representando 24,0% de todos os estudantes. Em seguida, 20,3% desses estudantes estão em cursos de bacharelado na modalidade EaD em instituições privadas. O terceiro grupo mais frequente são os estudantes de cursos tecnológicos na modalidade EaD e em instituições privadas. Em instituições públicas, é possível observar que a maior parte dos estudantes com deficiência estavam matriculados em cursos tecnológicos na modalidade presencial, representando 10% (1.964) de todo o grupo analisado.

Gráfico 6 – Números de Estudantes com Deficiência por Organização Administrativa, Modalidade de Ensino e Grau Acadêmico – Estado de São Paulo 2024

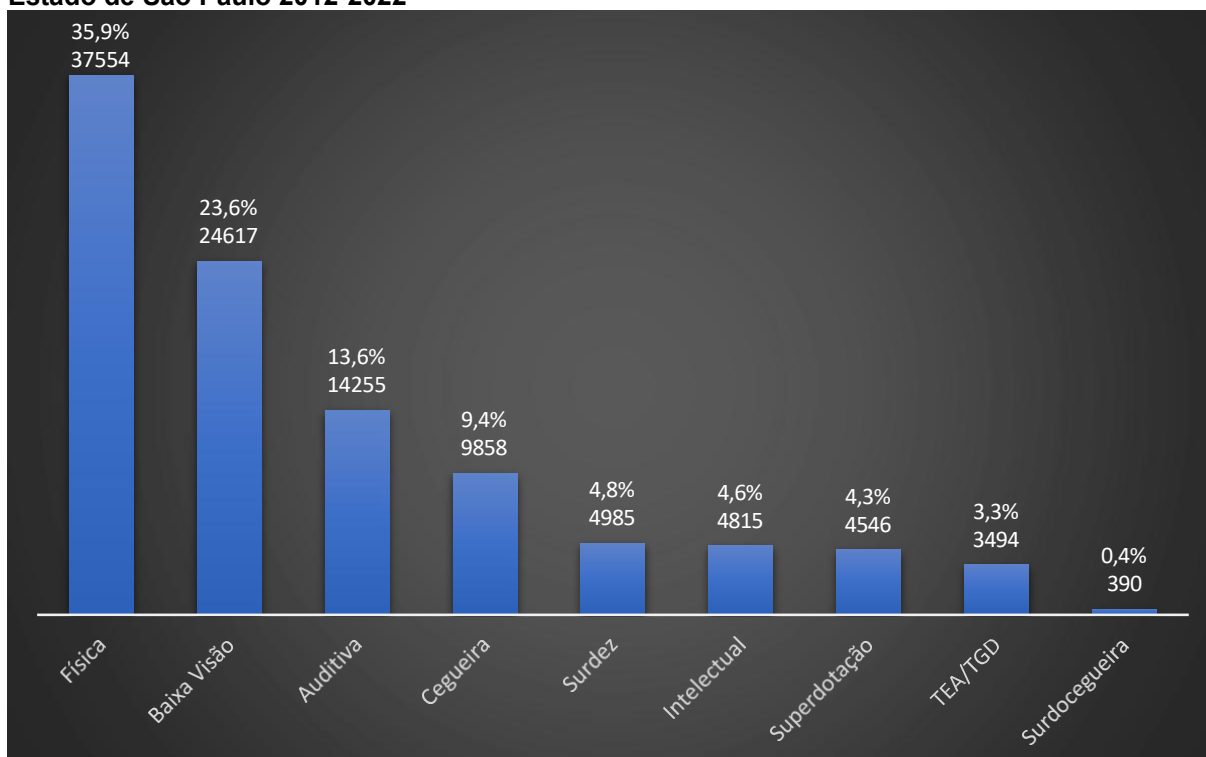


Fonte: Censo da Educação Superior 2024 (Inep).

Considerando um recorte específico do Estado de São Paulo, a análise do Censo da Educação Superior também possibilita compreender a distribuição dos diferentes tipos de deficiência entre os estudantes matriculados, contribuindo para a identificação de demandas específicas relacionadas ao acesso, permanência e inclusão no ensino superior.

Nesse contexto, quanto ao tipo de deficiência, os números dos Censos da Educação Superior do Estado de São Paulo entre 2012 e 2022 apontam 104.514 registros de algum tipo de deficiência. O Gráfico apresenta os seguintes valores absolutos e relativos de cada tipo de deficiência:

Gráfico 7 – Números Absolutos e Relativos do Tipo de Deficiência dos Estudantes – Estado de São Paulo 2012-2022



Fonte: Censo da Educação Superior 2012 a 2022 (Inep)

Nota: Um mesmo estudante pode apresentar mais de um tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação. Para fins de padronização analítica, a categoria “visão monocular” foi incluída em “baixa visão” no ano de 2024, e “TEA” foi adotado como categoria unificada, englobando as classificações “autismo infantil” (2012–2020) e “TGD” (2021–2022).

Entre 2012 e 2022, no estado de São Paulo, observa-se predominância dos registros relacionados à deficiência Física, que concentrou 36,9% dos casos, seguida por Baixa Visão (24,2%) e deficiência Auditiva (14,0%), indicando maior representatividade dessas categorias no período. Em proporções intermediárias aparecem Cegueira (9,7%), Surdez (4,9%), Intelectual (4,7%) e Superdotação (4,5%), com valores relativamente próximos entre si. Já TEA/TGD representou 3,4% dos registros, enquanto Surdocegueira apresentou participação residual (0,4%), configurando a menor proporção entre as categorias analisadas. De modo geral, os dados evidenciam concentração nas deficiências física e visual, com menor participação relativa das demais condições no período.

Esses números evidenciam que, apesar dos avanços no acesso, a inclusão de pessoas com deficiência ainda se concentra em instituições privadas e enfrenta

desafios significativos de permanência, como indicam as altas taxas de desvinculação e trancamento. Além disso, a predominância da modalidade presencial demonstra que a acessibilidade física e pedagógica ainda é uma questão central para garantir igualdade de oportunidades no ensino superior.

Nesse sentido, Almeida, Bellosi e Ferreira (2015) afirmam que estão ocorrendo rupturas na forma de conceber as novas políticas da educação superior. As políticas, segundo os autores, não são suficientes para permitir a pessoa com deficiência adentrar efetivamente no que ocorre em âmbito micro da realidade cotidiana das IES, mas indicam caminhos possíveis:

[...] é importante afirmar que ainda são necessários ajustes pedagógicos e culturais para que este direito seja legitimado pela qualidade e não só pela quantidade. O fato é que no interior das IES existem poucas pessoas capacitadas/qualificadas para desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão na área. E a falta de recursos humanos contribui para a falta de condições reais para estabelecer e implantar políticas de inclusão (ALMEIDA; BELLOSI; FERREIRA, 2015, p. 656).

O ambiente educacional deve oferecer condições aos seus estudantes para interações ativas no contexto social e formar seus professores para garantir a convivência coletiva, favorecendo sentimentos de pertença para o auxílio ao desenvolvimento amplo do indivíduo com equidade de oportunidades. As IES possuem limites, mas devem, ao mesmo tempo, preencher as demandas sociais de inclusão (FERRARI; SEKKEL, 2007).

A concepção de educação inclusiva contempla a atenção para as diferentes necessidades decorrentes de condições individuais (por exemplo, as deficiências), econômicas ou socioculturais dos estudantes.

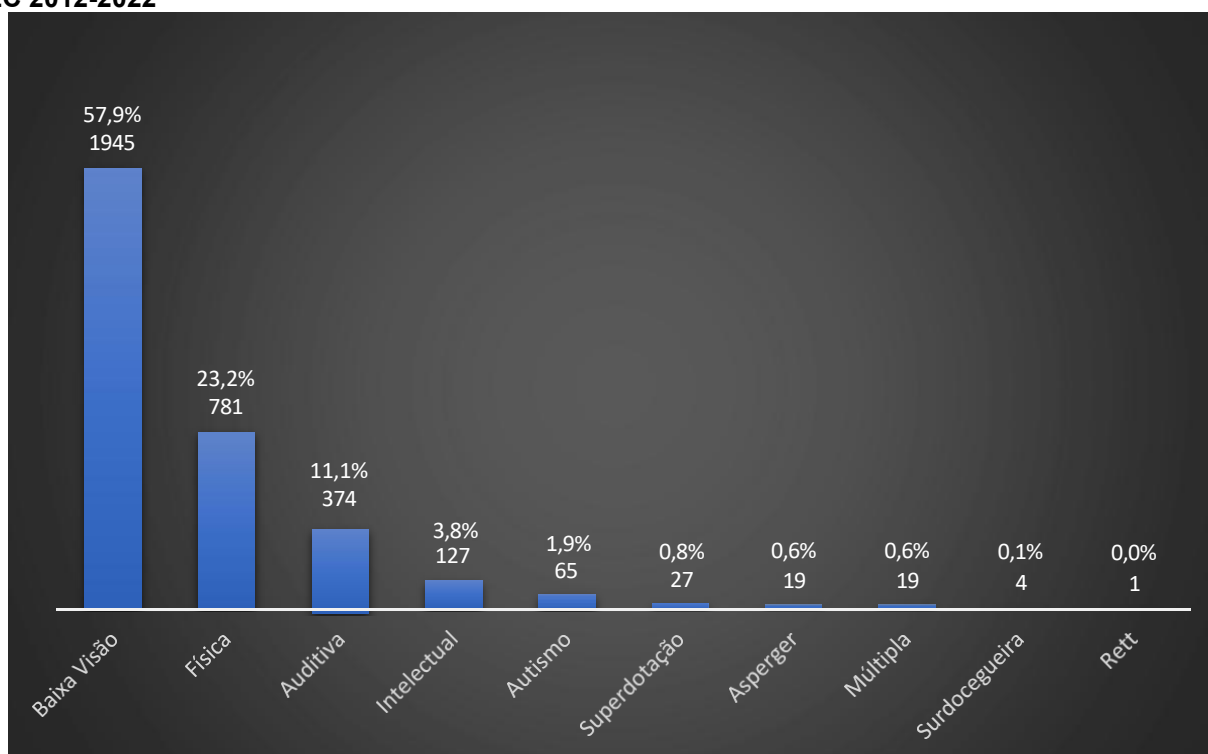
Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) - FATECS

O Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), usado por todos os estudantes das Fatecs no período de matrícula e rematrícula ao longo de todo o processo de formação, pesquisa se o aluno tem algum tipo de deficiência, esses dados são oriundos da migração do banco de dados do Vestibular. O processo de Vestibular das Fatecs é realizado por empresa terceirizada contratada, com a inscrição realizada em plataforma eletrônica.

Como instrumentos de eliminação de barreiras e acesso ao ensino superior consta nas Portarias que regulamentam o processo seletivos de ingresso nas Fatecs a cada semestre como na PORTARIA CEETEPS-Presidência nº 4651 de 11 de setembro de 2025, que estabeleceu as normas operacionais do Processo Seletivo Vestibular, do 1º Semestre de 2026, para ingresso nos cursos de graduação (presencial e a distância) das Faculdades de Tecnologia do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e dispôs sobre assuntos correlatos. Durante a inscrição o candidato com deficiência pode solicitar acompanhamento especializado, sala de fácil acesso, provas ampliadas e acréscimo de tempo para a realização do exame.

Dados levantados junto à Coordenadoria Geral de Ensino Superior e de Graduação - CGESG, com relação ao ingresso de estudantes elegíveis a educação especial, encontramos 3354 estudantes matriculados num recorte temporal entre 2012 até 2022, com prevalência do tipo de deficiência de baixa visão, conforme gráfico 9, seguido de deficiência física.

Gráfico 8 – Números Absolutos e Relativos do Tipo de Deficiência dos Estudantes – FATEC 2012-2022



Fonte: Fatec.

Nota: Um mesmo aluno matriculado pode ter mais de um tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação;

Os dados do Gráfico 8 evidenciam que, no período analisado, 3.354 estudantes se autodeclararam possuir algum tipo de deficiência ou necessidade específica. A baixa visão aparece como o tipo mais recorrente, com 1.945 estudantes, seguida pela deficiência física (781) e deficiência auditiva (374). Outros tipos de deficiência, como deficiência intelectual (127), autismo (65), síndrome de Asperger (19) e deficiência múltipla (19), aparecem em menor quantidade, mas igualmente relevantes

Cabe informar que a terminologia adotada nesta pesquisa se deve ao período de sua construção e a transição nas legislações, a opção foi registrar a forma “Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD), valendo ressaltar que a terminologia Transtorno do Espectro Autista (TEA) ” em respeito ao conjunto de transtornos que envolvem uma e outra nomenclatura no presente momento. Essa opção considera a referência aos Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) no arcabouço normativo vigente:

[...] (por exemplo, na disposição do inciso III do artigo 4º da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e na décima edição da Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Note-se que a referida décima versão da CID traz a expressão TGD englobando o conjunto de desordens intelectuais (como autismo, síndrome de Rett, síndrome de Asperger etc.). Entretanto, considere-se que a décima primeira edição da CID, que estará vigente a partir de 2022, traz a expressão TEA abarcando todos os transtornos do grupo, também em consonância à quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-5 TR), elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria. (São Paulo, página 7, 2021)

O levantamento realizado pela FATEC entre os anos de 2012 e 2022 apresenta o número de estudantes matriculados que autodeclararam algum tipo de deficiência, transtorno do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. O estudo permite observar a diversidade do público atendido pelas instituições tecnológicas paulistas e a relevância das políticas de inclusão na educação profissional e tecnológica. A análise desses dados possibilita compreender quais tipos de deficiência são mais frequentes e como as instituições vêm se estruturando para garantir o acesso e a permanência desses estudantes.

Observa-se ainda um número reduzido de estudantes com altas habilidades/superdotação (27) e casos pontuais de síndrome de Rett (1) e surdocegueira (4). Esses dados reforçam a importância de estratégias pedagógicas inclusivas, que considerem as especificidades de cada grupo, especialmente no

contexto do ensino técnico e tecnológico, onde a acessibilidade física, comunicacional e tecnológica é essencial para o pleno desenvolvimento acadêmico.

Considerando o período de 2012 a 2022, os dados indicam que os registros da Fatec representavam aproximadamente 3,2% do total observado no estado de São Paulo (3.362 casos na Fatec em relação a cerca de 104.514 no estado), evidenciando que se tratava de um subconjunto relativamente pequeno dentro do cenário estadual. No entanto, observa-se diferença no perfil de distribuição: enquanto no estado predominava a deficiência Física (36,9%), na Fatec havia forte concentração em Baixa Visão (58,0%), proporção mais que o dobro da observada no estado (24,2%). Em contrapartida, a deficiência física apresentava menor participação relativa na Fatec (23,3%) em comparação ao estado. De modo geral, os dados sugerem que, embora inserida no contexto estadual, a Fatec apresentava perfil específico de distribuição das categorias, com maior peso das condições relacionadas à deficiência visual.

No período indicado os estudantes faziam a matrícula e declaravam algum tipo de deficiência e em alguns casos, solicitavam a equipe da Unidade de Ensino o atendimento a suas especificidades. A equipe encaminhava à Assessoria de Inclusão da Pessoa com Deficiência vinculada ao Gabinete da Autarquia para contratação de profissionais para acompanhamento especializado, aquisição de Tecnologia Assistiva necessária ao processo ensino e aprendizagem como forma de contribuir para permanência do aluno.

No entanto, nesse período não havia nenhum instrumento da educação especial institucionalizado, o atendimento dos estudantes era realizado pelos profissionais das empresas terceirizadas contratadas.

Para que o ambiente educacional possa ser considerado verdadeiramente inclusivo, é imprescindível que os gestores tanto das instituições públicas quanto privadas assumam um papel ativo na organização administrativa dos espaços escolares. A inclusão não se limita à presença física do estudante com deficiência na sala de aula; ela exige uma estrutura institucional que garanta condições equitativas de participação, aprendizagem e permanência.

Essa organização envolve desde o planejamento estratégico até a definição de protocolos e fluxos internos que assegurem o atendimento educacional especializado, a acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica, bem como a formação continuada dos profissionais envolvidos. É necessário que a gestão institucional

incorpore a inclusão como um eixo transversal de suas políticas, alocando recursos humanos e financeiros, promovendo ações intersetoriais e articulando redes de apoio.

Além disso, a gestão administrativa deve garantir que os documentos normativos como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), os regimentos internos e os planos de curso reflitam o compromisso com a educação inclusiva. A criação de comissões locais de inclusão, a implementação de instrumentos como o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), e a adoção de práticas de monitoramento e avaliação são medidas que fortalecem a cultura institucional inclusiva.

A atuação dos gestores, portanto, não se restringe à dimensão burocrática, mas se estende à promoção de uma ambiência escolar acolhedora, democrática e responsiva às necessidades dos estudantes com deficiência. Essa postura é essencial para que a inclusão deixe de ser uma diretriz abstrata e se torne uma prática efetiva, sustentada por decisões administrativas comprometidas com a equidade e a justiça educacional.

A análise das políticas educacionais e dos dados estatísticos demonstram que, embora as matrículas de estudantes com deficiência tenham aumentado nos últimos anos no CPS, não havia na ocasião uma Política Pública de Inclusão voltada aos estudantes elegíveis a educação especial o que pode causar persistem barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais que dificultam sua trajetória acadêmica.

Para garantir um ensino superior verdadeiramente inclusivo, é fundamental que as instituições desenvolvam estratégias mais eficazes de acessibilidade, ampliem a formação de seus professores e implementem políticas institucionais que assegurem condições equitativas de aprendizagem. Além disso, é necessário que o Estado continue a investir na fiscalização da implementação das leis e diretrizes de inclusão, garantindo que as faculdades e universidades cumpram seu papel na promoção da equidade educacional.

5 ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

A análise dos dados apresentados constitui um dos principais resultados da pesquisa, evidenciando o crescimento da acessibilidade de estudantes com deficiência no ensino superior tecnológico, especialmente nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatecs), sob gestão do Centro Paula Souza (CPS).

[...] o conceito de acessibilidade tem sido incorporado tanto no meio científico como no meio social. Nesse contexto, há que se preocupar com as questões de acessibilidade em eventos científicos, principalmente os que abordam o tema educação especial e que prezam pela inclusão e participação social de todas as pessoas, independente das diferenças. No presente texto, apresentam-se algumas informações sobre acessibilidade em congressos científicos, bem como uma lista de checagem para auxiliar no planejamento de eventos dessa natureza. (MANZINI, 2012, p.37)

Entre os anos de 2012 a 2022, foram registrados 3.354 estudantes com deficiência matriculados nas Fatecs, conforme levantamento realizado junto à Unidade de Ensino Superior de Graduação (CESU). Os dados foram extraídos do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), que registra as informações dos estudantes desde o processo de vestibular até a conclusão do curso.

Os dados revelam uma tendência de crescimento contínuo nas matrículas, com destaque para o aumento expressivo a partir de 2019. Esse crescimento acompanha os indicadores nacionais divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que também apontam avanços na inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

Em 2023, o Censo da Educação Superior registrou 59.417 matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, representando um aumento considerável em relação ao ano anterior. No mesmo ano, os estudantes com deficiência matriculados e participantes deste nível de escolarização, concluíram seus cursos de graduação, o que reforça a importância das políticas de permanência.

Apesar dos avanços, os dados também evidenciam lacunas institucionais. No período analisado, não havia instrumentos pedagógicos sistematizados para acompanhamento dos estudantes com deficiência nas Fatecs. O atendimento era

realizado por profissionais terceirizados, sem diretrizes uniformes ou planos individualizados, o que compromete a efetividade das ações de inclusão.

Esses resultados reforçam a necessidade de institucionalização de práticas inclusivas e subsidiaram a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), proposto como recurso educacional desta pesquisa.

ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS DISPOSITIVOS LEGAIS E OS DADOS INSTITUCIONAIS DAS FATECS

A análise comparativa entre os dispositivos legais e os dados institucionais das Faculdades de Tecnologia (Fatecs) do Centro Paula Souza evidencia avanços significativos, mas também revela lacunas no processo de efetivação das políticas de inclusão. Os marcos normativos nacionais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), asseguram o direito à educação e à acessibilidade plena, estabelecendo diretrizes que orientam a adaptação dos espaços, currículos e práticas pedagógicas para o atendimento equitativo de todos os estudantes.

No entanto, quando esses princípios são confrontados com os dados das Fatecs, observa-se que a implementação dessas políticas ainda está em processo inicial de implantação. A análise documental do Centro Paula Souza (2021–2024) indica que, embora exista normativas internas voltadas à acessibilidade e à permanência de estudantes com deficiência, ainda são insipientes. Esse cenário evidencia uma distância entre a legislação e a prática institucional, o que reforça a importância de políticas mais consolidadas e monitoradas.

Ao comparar os dispositivos legais com as práticas institucionais, nota-se que há convergência quanto ao reconhecimento do direito à educação inclusiva e à necessidade de acesso ao processo de ensino e aprendizagem. Contudo, a efetivação desses direitos esbarra em desafios estruturais e operacionais, como a ausência de um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) em nível institucional. Esse instrumento, proposto nesta pesquisa como recurso educacional, busca justamente preencher essa lacuna, oferecendo um modelo de referência que dialogue com os princípios da legislação vigente e com as demandas específicas do ensino superior tecnológico.

A triangulação entre os marcos legais, os dados institucionais e a revisão bibliográfica possibilitou compreender que o avanço da inclusão no ensino superior depende não apenas da existência de normas, mas de sua articulação com práticas pedagógicas e administrativas coerentes. A análise das Fatecs demonstra um movimento em direção à inclusão, ainda que marcado por diferentes estágios de maturidade institucional, o que reforça a relevância de políticas que garantam a continuidade, a formação de servidores e a consolidação de protocolos de acompanhamento dos estudantes com deficiência.

Ressalta-se que, durante a etapa final de desenvolvimento deste estudo, foram publicados dois importantes marcos normativos no âmbito da Educação Especial no Brasil: o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, e o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, que altera dispositivos do referido decreto, promovendo ajustes e aprimoramentos em sua estrutura normativa. A promulgação desses instrumentos normativos ocorreu em meio a debates e posicionamentos críticos de especialistas da área, que apontam discordâncias quanto a aspectos conceituais, estruturais e operacionais dos decretos. Mendes (2006) já advertia que a consolidação de políticas inclusivas no Brasil ocorre em um campo marcado por tensões, disputas conceituais e fragilidades na implementação, frequentemente dissociadas das condições materiais e institucionais necessárias à sua efetivação. Na mesma direção, Neves, Rahme e Ferreira (2019) destacam que a formulação de políticas de Educação Especial, embora avance no plano normativo, enfrenta limites estruturais relacionados à governança, à articulação intersetorial e à operacionalização nos sistemas educacionais. O Manual de Atuação do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP, 2024) reforça que a efetividade das políticas inclusivas depende não apenas da produção normativa, mas da existência de mecanismos institucionais, financiamento adequado e estruturas permanentes de implementação e monitoramento. Nesse sentido, as críticas contemporâneas evidenciam que os decretos, embora representem um avanço normativo relevante, ainda suscitam questionamentos quanto à clareza conceitual, à efetividade dos mecanismos de garantia de direitos e à capacidade de materialização de suas diretrizes no cotidiano das políticas educacionais. Ainda assim, tais normativas reforçam o movimento de consolidação de uma política pública nacional orientada pelos princípios da inclusão, da equidade e da garantia de direitos educacionais das

pessoas com deficiência, em consonância com os fundamentos da educação inclusiva e com os marcos legais já existentes, configurando um campo em construção, marcado simultaneamente por avanços normativos e tensionamentos estruturais. Embora tais decretos tenham sido publicados em fase avançada da pesquisa, seus pressupostos dialogam diretamente com os fundamentos teóricos e metodológicos deste trabalho, fortalecendo a coerência da proposta do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e reafirmando a centralidade de políticas estruturadas, articuladas e interinstitucionais para a efetivação de uma educação superior inclusiva.

6. RECURSO EDUCACIONAL: PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (PAEE)

O Recurso Educacional desta dissertação consiste no Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), um instrumento técnico-pedagógico voltado à promoção da acessibilidade e da permanência dos estudantes com deficiência nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatecs). Trata-se de uma proposta prática que visa organizar, formalizar e acompanhar o processo de inclusão desses estudantes, alinhada aos marcos legais e políticos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), desenvolvido como recurso educacional desta pesquisa, é um instrumento técnico-pedagógico voltado à promoção da permanência qualificada de estudantes com deficiência no ensino superior tecnológico. Inspirado nas diretrizes do Parecer CNE/CP nº 50/2023, homologado em 2024, o PAEE busca garantir o direito à educação inclusiva por meio de ações sistematizadas, colaborativas e individualizadas, conforme previsto na legislação vigente.

O documento analisa e organiza informações em diferentes áreas, conforme orientações legais e pedagógicas:

1. Identificação e histórico escolar

Contém dados pessoais, curso, semestre, histórico acadêmico e informações sobre diagnóstico ou hipótese diagnóstica, respeitando a singularidade de cada estudante.

2. Perfil pedagógico

Avalia a participação nas aulas, desempenho em atividades individuais e coletivas, habilidades acadêmicas, áreas de interesse e desafios observados. Essa seção permite compreender como o estudante interage com o currículo e quais estratégias são mais eficazes para sua aprendizagem.

3. Recursos de acessibilidade

Registra os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados, como tecnologias assistivas, materiais diferenciados, estratégias metodológicas e adaptações curriculares. Também avalia a efetividade dessas ações.

4. Perfil comportamental e socioemocional

Analisa as interações sociais, habilidades de resolução de conflitos, autonomia, resposta ao ambiente escolar e aspectos emocionais que influenciam o processo educativo.

5. Barreiras identificadas

Mapeia barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que possam comprometer a participação plena do estudante, propondo ações para sua eliminação.

6. Plano de ação pedagógico

Define metas de curto, médio e longo prazo, estratégias de acompanhamento, periodicidade de avaliação e replanejamento. Essa seção é construída de forma colaborativa entre equipe pedagógica, estudante, família e profissionais especializados.

7. Encaminhamentos e recomendações

Sugere ações complementares, como encaminhamentos a serviços especializados, ajustes metodológicos e articulação com redes de apoio.

8. Protocolo Individualizado de Avaliação (PIA)

Anexo ao PAEE, o PIA permite que cada docente registre as adaptações específicas em seu componente curricular, garantindo múltiplas formas de expressão do conhecimento e respeitando o ritmo e as potencialidades do estudante.

O Parecer CNE/CP nº 50/2023, reanalisado e homologado em 2024, reforça a importância de instrumentos como o PAEE para assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. O documento orienta que o atendimento educacional especializado seja planejado com base nas necessidades específicas de cada estudante, com envolvimento da

equipe pedagógica, da família e dos profissionais de apoio, promovendo a equidade e a inclusão nos ambientes educacionais.

A proposta de elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) emerge da constatação de lacunas institucionais no que se refere à sistematização das práticas inclusivas nas Faculdades de Tecnologia (Fatecs). Observa-se que, enquanto as Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) já dispõem de um documento institucional denominado Ficha de Acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado (FAE), ainda não existe, no âmbito do ensino superior tecnológico, um instrumento equivalente que oriente, registre e acompanhe de forma sistemática as ações voltadas aos estudantes com deficiência.

Entretanto, destaca-se que a FAE, em sua configuração atual, não contempla integralmente as exigências previstas para a educação especial, uma vez que não abarca de maneira estruturada o planejamento pedagógico individualizado. Tal lacuna evidencia a necessidade de seu aprimoramento e adaptação, processo que se materializa na proposta do PAEE, elaborado para atender às especificidades das Fatecs e garantir maior efetividade na promoção da inclusão.

Apesar dos esforços do Centro Paula Souza no desenvolvimento de políticas e orientações para a inclusão como exemplificado pela cartilha produzida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura (GEDUC) ainda se evidencia a ausência de ferramentas que possibilitem um acompanhamento individualizado, sistemático e contínuo das estratégias educacionais direcionadas a cada estudante com deficiência.

O PAEE foi inspirado em documentos institucionais como o Plano Educacional Individualizado (PEI), previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e adaptado à realidade organizacional das Fatecs, sendo revisado em virtude do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial e Inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008 pelo Ministério da Educação, constituiu um marco fundamental ao consolidar, no campo das políticas educacionais brasileiras, a compreensão da educação inclusiva como princípio estruturante do sistema de ensino. Neste trabalho, compreendesse que, à luz da crítica de Canguilhem (1996) à naturalização das normas e à redução do diverso a padrões de normalidade, aquele

documento afirmou a escolarização do público-alvo da educação especial como responsabilidade da escola comum, com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em caráter complementar ou suplementar, destinado à eliminação das barreiras que historicamente limitaram o acesso, a participação e a aprendizagem desses estudantes. Essa diretriz dialoga diretamente com a distinção proposta por Manzini (2012) entre acesso e permanência, ao reconhecer que a mera matrícula não garante inclusão, sendo indispensável a criação de condições concretas para a permanência e o sucesso acadêmico, e converge, ainda, com as análises de Mendes (2010), que compreendem a educação inclusiva como política pública comprometida com a superação de arranjos segregadores no cotidiano escolar. -se que, à luz da crítica de Canguilhem (1996) à naturalização das normas e à redução do diverso a padrões de normalidade, aquele -alvo da educação especial como responsabilidade da escola comum, com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em caráter complementar ou suplementar, destinado à eliminação das barreiras que historicamente limitaram o acesso, a participação e a aprendizagem desses estudantes. Essa diretriz dialoga diretamente com a distinção proposta por Manzini (2012) entre acesso e permanência, ao reconhecer que a mera matrícula não garante inclusão, sendo indispensável a criação de condições concretas para a permanência e o sucesso acadêmico, e converge, ainda, com as análises de Mendes (2010), que compreendem a educação inclusiva como política pública comprometida com a superação de arranjos segregadores no cotidiano escolar.

Embora apresente forte densidade conceitual e alinhamento aos referenciais dos direitos humanos, a política de 2008 se caracteriza por um viés eminentemente normativo, com menor detalhamento quanto aos mecanismos operacionais necessários à sua efetiva implementação nos sistemas de ensino. Nesse sentido, a instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva por meio do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, pode ser compreendida como um movimento de reforço regulatório da perspectiva inclusiva, ao conferir maior força jurídica às diretrizes já consolidadas e articulá-las explicitamente à Constituição Federal, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

O decreto reafirma a educação especial como modalidade transversal, explicita princípios como equidade, acessibilidade, combate ao capacitismo e atuação intersetorial, reconhece formalmente o estudante com Transtorno do Espectro Autista

como pessoa com deficiência para fins de política pública e reforça que o AEE não pode ser condicionado à apresentação de laudo médico.

Ao analisar esse deslocamento normativo, entende-se, contudo, que as alterações introduzidas pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, ao empregar a expressão “preferencialmente na rede regular de ensino” e ao prever apoio técnico e financeiro do poder público a instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e de atuação exclusiva em educação especial, reintroduzem tensões estruturais no campo da educação especial brasileira. Embora tais dispositivos possam ser interpretados como reconhecimento da heterogeneidade dos contextos educacionais, defende-se, nesta pesquisa, que eles configuram potenciais retrocessos em relação ao horizonte político pedagógico afirmado em 2008, especialmente quando analisados à luz da compreensão de Canguilhem (1996) de que a diferença não pode ser tratada como déficit, da advertência de Manzini (2012) quanto à centralidade das políticas de permanência e da crítica formulada por Mendes (2010) às formas contemporâneas de exclusão que se reorganizam sob discursos aparentemente inclusivos. Nessa conjuntura, o Plano Educacional Individualizado (PEI) mantêm-se como instrumento central para a concretização dos apoios individualizados e das estratégias de acessibilidade, mas sua centralidade pedagógica tende a se fragilizar quando o sistema educacional legitima soluções de encaminhamento externo em detrimento da reorganização do ensino comum. Desse modo, ao ser analisado em perspectiva histórica e normativa, o marco de 2025 revela simultaneamente avanços em densidade regulatória e riscos de esvaziamento do princípio da escolarização em classes comuns, reafirmando que a efetivação da inclusão depende menos da multiplicação formal de alternativas e mais da sustentação política e pedagógica da escola como espaço de todos, contudo, que as alterações introduzidas pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, ao empregar a expressão “preferencialmente na rede regular de ensino” e ao prever apoio técnico e financeiro do poder público a instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e de atuação exclusiva em educação especial, reintroduzem tensões estruturais no campo da educação especial brasileira. Embora tais dispositivos possam ser interpretados como reconhecimento da heterogeneidade dos contextos educacionais, defende-se, nesta pesquisa, que eles configuram potenciais retrocessos em relação ao horizonte político-pedagógico afirmado em 2008, -se como instrumento central para a concretização dos apoios individualizados e das estratégias

de acessibilidade, mas sua centralidade pedagógica tende a se fragilizar quando o sistema educacional legitima soluções de encaminhamento externo em detrimento da reorganização do ensino comum. Desse modo, ao ser analisado em perspectiva histórica e normativa, o marco de 2025 revela simultaneamente avanços em densidade regulatória e riscos de esvaziamento do princípio da escolarização em classes comuns, reafirmando que a efetivação da inclusão depende menos da multiplicação formal de alternativas e mais da sustentação política e pedagógica da escola como espaço de todos.

O PAEE atende às diretrizes estabelecidas pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e pelos princípios expressos no Estatuto da Pessoa com Deficiência, que reforçam o direito ao atendimento educacional especializado (AEE), bem como à eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais.

Segundo Bassi *et al.* (2020) a ação pedagógica na escolarização de alunos com deficiência, considerando suas necessidades educacionais, impõe a busca de alternativas pedagógicas que favoreçam sua participação escolar.

Bassi *et al.* (2020) também afirmam que de acordo com pressupostos da inclusão, há necessidade de atender as peculiaridades que emergem no contexto escolar.

Durante o período de elaboração deste recurso, foi instituída no CPS a portaria nº 4502/2025 do CEETEPS publicada em 30/06/2025, que instituiu diretrizes para o modelo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito da Educação Especial, dentro da Perspectiva da Educação Inclusiva, abrangendo os Níveis Médio, Técnico e Tecnológico nas Etecs e Fatecs.

O AEE é definido como uma ação pedagógica complementar ou suplementar ao ensino regular, voltada à eliminação de barreiras que dificultem a plena participação de estudantes da Educação Especial.

[...] RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009 (*) Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Art. 2º O AEE tem como função 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 na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (MEC, 2009)

O documento estabelece a obrigatoriedade da elaboração de um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), com planejamento individualizado e construído colaborativamente entre equipe pedagógica, estudante, família e profissionais especializados.

Entre os principais elementos do PAEE estão:

Identificação das necessidades, potencialidades e barreiras enfrentadas;

Definição de estratégias pedagógicas e recursos de acessibilidade;

Adaptações curriculares e uso de Tecnologias Assistiva;

Avaliação contínua e articulação com redes de apoio social.

A Portaria também reforça que a oferta do AEE é responsabilidade institucional, devendo estar articulada ao Projeto Político-Pedagógico e respeitar os princípios do modelo social da deficiência e da educação inclusiva.

6.1 IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO

A implantação da Portaria nº 4502/2025 do CEETEPS no ensino superior representa um marco regulatório e um avanço significativo na consolidação de uma cultura institucional inclusiva. Ao definir um modelo estruturado e adaptado à realidade das Fatecs, o documento:

Fortalece o direito à permanência e ao êxito dos estudantes com deficiência;

Estimula a formação integral, a autonomia e o protagonismo desses estudantes;

Oferece segurança jurídica e pedagógica para os gestores e docentes no planejamento de estratégias de apoio;

Garante a padronização e a qualidade do atendimento, respeitando a diversidade e as particularidades de cada estudante.

6.2 BASE LEGAL DA PORTARIA

A Portaria está fundamentada em um conjunto de legislações nacionais e internacionais que asseguram os direitos das pessoas com deficiência e a oferta de uma educação inclusiva de qualidade:

Constituição Federal do Brasil: Art. 205 (educação como direito de todos), Art. 206, I (igualdade de condições), e Art. 208, III (atendimento educacional especializado), Lei

nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): estabelece os princípios e diretrizes da educação brasileira., Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), Política Estadual de Educação Especial de São Paulo e suas regulamentações, Decreto nº 6.949/2009: Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI): também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Assim, a presente Portaria nº 4502/2025 do CEETEPS encontra respaldo em um robusto arcabouço legal como uma tentativa de reafirma o esforço contínuo para assegurar uma educação especial que seja de fato inclusiva, equitativa e de qualidade. Dessa forma, não apenas se sustenta em dispositivos jurídicos, mas os traduz em ações institucionais que visam garantir o direito ao acesso, à permanência e à participação plena dos estudantes com deficiência, sendo um dos primeiros documentos que institucionalizam no Centro Paula Políticas a implementação e o desenvolvimento da Educação Especial.

Além da referida portaria, como a primeira política instituída a respeito da AEE na autarquia, foi sancionada no estado de São Paulo a Lei nº 18.167/2025, que institui a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e na educação superior tecnológica. A lei estabelece que as instituições estaduais devem reservar, para esse público, uma proporção de vagas equivalente ao percentual de pessoas com deficiência na população paulista, conforme o censo mais recente do IBGE, atualmente estimado em 7,9 %. Além disso, prevê o direito a acompanhante especializado, sempre que comprovada a necessidade, garantindo suporte adicional para a permanência e aprendizagem dos estudantes.

Tal conquista representa um marco significativo para a promoção da acessibilidade e da equidade no acesso à educação técnica e superior. Entretanto, ressalta-se que a criação de vagas, embora essencial, não garante por si só a inclusão plena. Sem a definição de diretrizes, protocolos de atendimento e instrumentos que possibilitem o acompanhamento individualizado, o Centro Paula Souza (CPS) terá que aprimorar a efetivação da educação especial.

É nesse contexto que se insere a relevância da Portaria de AEE e a implementação do PAEE, a normativa contribui para transformar os direitos previstos na lei em práticas institucionais concretas. Ao estruturar procedimentos de identificação, registro e acompanhamento das demandas educacionais específicas, a

Portaria fortalece não apenas o acesso, mas sobretudo a permanência qualificada e a verdadeira equidade dos estudantes com deficiência no ensino superior tecnológico.

6.3 OBJETIVO DO PAEE

Segundo o CNMP (2024), o Plano Individual de Atendimento Educacional Especializado é parte do AEE e, de acordo com o modelo social de deficiência e a diretriz de educação plenamente inclusiva, tem por escopo organizar recursos e estratégias para eliminação de barreiras, assegurando, a cada estudante, a participação e o acesso ao currículo.

O principal objetivo do PAEE recurso deste estudo é garantir o planejamento e a execução de ações educacionais personalizadas, considerando o perfil funcional do estudante, suas barreiras de participação e os apoios necessários. Trata-se de um instrumento que visa apoiar os docentes na construção de práticas pedagógicas inclusivas; sistematizar as necessidades educacionais específicas de cada estudante; formalizar os recursos e serviços de apoio ofertados pela instituição; promover a articulação entre docentes, coordenadores, equipe de inclusão e família; e monitorar os resultados das estratégias aplicadas, promovendo revisões periódicas sempre que necessário.

6.4 ESTRUTURA DO PAEE

No Parecer CNE/CP nº 50 (2023), o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), ambos de natureza pedagógica, que compõem o PPP da unidade escolar, diz que esses documentos devem orientar o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula comum, no âmbito do AEE, nas atividades colaborativas da unidade educacional e nas demandas de articulação intersetorial.

O Plano é composto por seções organizadas de forma a permitir um acompanhamento completo da trajetória acadêmica do estudante. Os principais campos do PAEE são:

- a) Dados de identificação do estudante
- b) Tipo de deficiência declarada

- c) Barreiras identificadas no ambiente escolar (arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais, atitudinais)
- d) Necessidades educacionais específicas
- e) Adaptações e recursos disponibilizados
- f) Apoios oferecidos (profissionais, equipamentos, Tecnologias Assistiva)
- g) Estratégias pedagógicas individualizadas
- h) Plano de ação com metas de acompanhamento (curto, médio e longo prazo)
- i) Periodicidade de avaliação e replanejamento
- j) Assinaturas dos responsáveis: docente, coordenação, estudante e, quando necessário, responsável legal

6.5 PROPOSTA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO PAEE NAS FATECS

Elaboração do PAEE se dará no início de cada semestre letivo ou assim que o estudante com deficiência for identificado na unidade. Ele deve ser preenchido preferencialmente por um profissional da área pedagógica (ex.: professor responsável, coordenador de curso ou membro da comissão local de inclusão), com base em diálogo com o estudante, sua família (quando aplicável), e os docentes envolvidos.

O plano é um documento vivo e flexível, devendo ser revisto periodicamente de acordo com as necessidades e evolução do estudante, a cada semestre. Recomendando que o PAEE seja armazenado de forma segura, acessível à equipe pedagógica e mantido em sigilo quanto às informações sensíveis.

[...] O PAEE é um documento obrigatório que deve ser continuamente atualizado e conter: 1) registro do estudo de caso; 2) definição de materiais e recursos para eliminar ou minimizar as barreiras no contexto educacional; 3) avaliação da necessidade e disponibilização de recursos de tecnologia assistiva e comunicação aumentativa e alternativa; 4) avaliação da necessidade de oferta de profissionais de apoio escolar, intérpretes de Libras e guias-intérpretes; e 5) demandas para a rede de proteção social e articulação intersetorial. (PARECER CNE/CP Nº: 50/2023).

6.6 CONTRIBUIÇÕES ESPERADAS DO PAEE PARA A INCLUSÃO E PERMANÊNCIA

A implementação do PAEE representa um avanço significativo no compromisso institucional com a inclusão pois o documento atuará:

- a) Planejamento pedagógico individualizado;
- b) Apoio à formação docente e conscientização sobre acessibilidade;
- c) Fortalecimento da cultura inclusiva;
- d) Monitoramento da trajetória acadêmica do aluno com deficiência;
- e) Melhoria dos indicadores de permanência e sucesso escolar;
- f) Evidência do trabalho realizado;
- g) Instrumento coletivo e interdisciplinar para planejamento pedagógico.

Espera-se que, com sua adoção, as Fatecs possam promover um ambiente educacional mais justo, responsivo e acolhedor, reduzindo a evasão e ampliando o número de estudantes com deficiência que concluem seus cursos com qualidade, com possibilidades de acesso ao currículo e formação com qualidade e equidade.

6.7 (MODELO DE) PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (PAEE)

Cod.:	Unidade de Ensino:	Município:
1. Dados Gerais		
Aluno:		
Matrícula:		
Curso:		
Semestre/Série:		
Elaborado por: Nome do coordenador de curso Fatec e/ou orientador educacional Etec		
Data: / /		
2. Informações da família:		
3. Histórico escolar:		
Breve descrição do histórico da vida acadêmica do aluno, incluindo possíveis transferências ou mudanças de modalidade de ensino.		
4. Qual profissional assiste o aluno, se houver?		
() Médico () Psicólogo () Fonoaudiólogo () Terapeuta Ocupacional () Fisioterapeuta ()		
Outro: _____		
Se não há diagnóstico, há uma hipótese? Qual? Por quê?		

Faz uso de algum medicamento?		

() NÃO () SIM. Qual(is)?
1. Perfil Pedagógico
1.1. Participação nas Aulas Sugestões de Preenchimento: - Desempenho em atividades individuais: Descrever como realiza as tarefas, se apresenta concentração, dificuldade ou necessidade de suporte. - Desempenho em atividades coletivas: Participa? Prefere observar? Encontra desafios em ambientes colaborativos? - Habilidades acadêmicas: ex.: leitura, escrita, resolução de problemas, organização de tarefas. - Participação nas atividades extraclasse (ex.: Feira Tecnológica, Festa da Primavera, Semana Paulo Freire etc) - Áreas de maior interesse e desempenho: Componente Curricular em que o aluno se destaca ou demonstra interesse significativo. - Desafios observados: Ex.: dificuldades em interpretação de texto, compreensão matemática, organização de ideias.
1.2. Recursos de Acessibilidade
Sugestões de Preenchimento: - Recursos aplicados ex.: uso de cronogramas visuais, simplificação de tarefas, reforço positivo. - Estratégias ou recursos utilizados: ex.: tarefas simplificadas, uso de tecnologias assistivas, materiais visuais). Efetividade das estratégias: ex.: O que tem funcionado bem e o que precisa ser ajustado. - Uso de tecnologias ou ferramentas: ex.: Tablets, aplicativos específicos, materiais impressos diferenciados. - Utilização de abafadores de ruídos para autistas (caso o aluno não utilize poderá ser sugerido pelo OE se entender que irá contribuir) - Impacto das adaptações no desempenho do aluno.
2. Perfil Comportamental
Interações Sociais
Sugestões de Preenchimento: - Nível de interação social: ruim, razoável, bom, excelente - Preferência por atividades específicas ou pessoas. - Dificuldades ou facilidades em ambientes colaborativos. - Relação com colegas: ex.: Interage ativamente, prefere trabalhar sozinho, busca ou evita contato social? Afetivo, agressivo, socializado, antissocial? - Relação com professores: ex.: Confiança, engajamento, compreensão das orientações, é afetivo, agressivo, socializado ou antissocial? - Habilidades de resolução de conflitos: ex.: Como lida com desentendimentos, se necessário com mediação.
4. Principais habilidades cognitivas:
() foco () memória () atenção () compreensão geral () criatividade () responsabilidade sociais.
5. Principais habilidades socioemocionais:
() empatia () autoestima () ética () autoconhecimento () confiança () compromisso (

)autonomia () criatividade () paciência 6. Resposta ao Ambiente Escolar Sugestões de Preenchimento: Reação a mudanças: ex.: adaptação ao horário, mudanças de rotina ou eventos escolares. Preferências e rejeições: ex.: prefere ambientes calmos, tem dificuldades com barulhos altos ou luzes fortes. Episódios de desregulação: ex. Como ocorrem, frequência, e estratégias utilizadas para apoiar o aluno.
7. Autonomia Sugestões de Preenchimento: Execução de tarefas: ex.: Precisa de supervisão constante. Mobilidade pelo ambiente escolar: ex.: Sabe se deslocar entre os ambientes da unidade de ensino? Necessita de suporte para transitar pelo espaço?
8. Observações Relevantes Sugestões de Preenchimento: Fatores externos que possam influenciar o comportamento ou o desempenho, ex.: ambiente familiar, saúde física. Momentos de destaque positivo ou de maior dificuldade observados no período avaliado
9. Sugestões/adaptações Sugestões de Preenchimento: Recomendações pedagógicas para suporte ao aluno: solicitação de contratação de profissionais especializados, para apoiar a equipe pedagógica e atender o aluno de forma colaborativa. Possíveis intervenções a serem consideradas no âmbito escolar, como a organização do espaço físico e condições ambientais. Adequação Metodológica: procedimentos didáticos. Adequação avaliativa/Adequação à temporalidade, aumento do tempo previsto
10. Recomendações e Encaminhamentos Sugestões de Preenchimento: Recomendações para equipe pedagógica: Implementação de novas estratégias, se aplicável, Acompanhamento mais frequente em determinadas disciplinas, se aplicável (Anexo I) Recomendações aos responsáveis: ex.: Possível encaminhamento a especialistas, uso de ferramentas e estratégias em casa para complementar as escolares. Encaminhamentos sugeridos aos profissionais que fazem o acompanhamento do aluno fora do ambiente escolar: ex.: Avaliação de habilidades sociais, suporte emocional, orientação sobre transição para a vida adulta.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do Responsável pelo Preenchimento:

Nome completo, cargo/função

Assinatura do aluno/ responsável:

	COMPONENTE CURRICULAR	Nome do Professor(a)	Assinatura Professor(a)
1			
2			
3			
4			
5			

COMPONENTE CURRICULAR

Nome do(a) aluno(a):	
Matrícula:	
Curso:	
Componente Curricular:	
Docente:	
Competências	Habilidades
Instrumentos:	
Como serão trabalhados?	
Método de Avaliação - <i>Protocolo Individualizado de Avaliação (PIA)</i>	
(É importante oferecer múltiplas possibilidades para que os estudantes expressem o que aprenderam. Entre as estratégias avaliativas sugeridas estão: projetos educacionais envolvendo ensino, pesquisa e extensão; atividades diversificadas como seminários, debates, provas individuais ou em dupla/grupo, práticas pedagógicas e avaliações orais. Deve-se considerar, durante o processo, o nível de participação e o desempenho do estudante na construção do conhecimento dentro do componente curricular.)	

Esse documento integra o PEI e deve ser preenchido por cada docente que precisar utilizar recursos de acessibilidade em seu componente curricular.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do(a) Docente: _____

CONSIDERAÇÕES FINAIS

7. CONCLUSÃO

A análise realizada ao longo deste estudo evidenciou que, entre os anos de 2012 e 2022, as ações institucionais voltadas à inclusão das pessoas com deficiência no Centro Paula Souza ocorreram majoritariamente de forma pontual. Nesse período, a instituição desenvolveu iniciativas importantes, como palestras, cursos de curta duração e parcerias interinstitucionais, porém ainda não contava com Políticas Públicas Institucionalizadas ou Diretrizes unificadas capazes de orientar, de maneira consistente, todas as unidades de ensino no atendimento às especificidades dos estudantes com deficiência.

Quando esta pesquisa foi iniciada, o CPS não dispunha de uma área formalmente estruturada para tratar da Educação Especial e Inclusão. No entanto, durante o desenvolvimento do estudo, houve um avanço significativo com a publicação da Portaria nº 69.666, que instituiu oficialmente uma área dedicada a essa temática. Essa mudança marca um importante passo da instituição na direção de consolidar práticas, protocolos e políticas de inclusão que dialoguem com as necessidades reais do público atendido.

Os dados analisados neste estudo também demonstram que a participação de estudantes com deficiência nas Fatecs acompanha o crescimento observado nacionalmente, reforçando os resultados apresentados por órgãos oficiais. Esse aumento evidencia o impacto positivo das políticas de inclusão na ampliação do acesso ao ensino superior e, simultaneamente, aponta para a necessidade de aprimoramento contínuo das condições de permanência.

Como contribuição prática desta pesquisa, foi sugerido a implementação do PAEE ao Estudante com Deficiência, que se apresenta como um instrumento previsto nas legislações vigentes. Sua implementação, propicia a articulação de estratégias de acessibilidade e a consolidação de uma cultura institucional comprometida com a equidade, a participação e a justiça social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. G. A.; BELLOSI, T. C; FERREIRA, E. L. Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp.1, p. 643660, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i5.7917. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7917> . Acesso em: 27 jun. 2021.
- AMORIM, T. C. P; CASTRO, F. O.; GIMENEZ, R. Os surdos no Ensino Superior: uma visão intercultural - Brasil e Portugal. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 4, out./dez, 2020. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em 04 abril 2023.
- ANDRADE, A.F; SILVA, B.S. Análise Descritiva do Tema Deficiência nos Currículos de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, 2019.
- ARAUJO, T. C. C. F.; BERNARDES, L. C. G. Deficiência, políticas públicas e bioética: percepção de gestores públicos e conselheiros de direitos. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S. l.], 2012.
- BASSI, T. M. dos S.; BRITO, V. M. De; NERES, C. C. O plano educacional individualizado e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual: políticas e práticas. **Revista on Line De Política E Gestão Educacional**, v. 24 (esp2), p. 1015–1034, 2020. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14329>
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [1988]. Brasília: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 15 fev 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 dez. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 abril de 2023

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Presidência da República, 2016.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 50, de 6 de dezembro de 2023**. Dispõe sobre diretrizes para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Homologado em 26 jan. 2024. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://normativas.mec.gov.br>. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior**. Parecer CNE/CES nº 776, de 3 de dezembro de 1997. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação. Brasília: MEC/CNE, 1997. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=154121-pces776-97&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 out. 2025.

BRASIL. **MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE E MUDANÇA DO CLIMA**. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://www.gov.br/meioambiente>. Acesso em: 24 set. 2025.

CABRAL, Vinícius Neves de; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; ORLANDO, Rosimeire Maria. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e105412, 2020. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236105412>

CANGUILHEM, G. O normal e o patológico. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

CAPELLINI, V. L. M. F.; JUSTINO, P. S.; MACENA, M. G. Educação inclusiva e a superação do capacitismo na escola contemporânea. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1283–1298, 2018. DOI: 10.5902/1984686X.

CASTILHO, M.A.; MARQUES, H.R. **Metodologia e a interdisciplinaridade na pesquisa científica**. Campo Grande MS: Life Editora, 2021.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. Jorge Miguel Mayer e Elizabeth Dezouart Cardoso. In: _____. Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro. Disponível em: <<http://fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/roberto-costa-de-abreu-sodre>> Acesso em: 22 maio. 2022

CENTRO PAULA SOUZA. Sobre o CPS. **Centro Paula de Souza** [Portal], São Paulo, (2025). Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/>.
<https://www.cps.sp.gov.br/institucional/sobre-o-centro-paulasouza/#:~:text=Presente%20em%20mais%20de%20300,a%20administra%C3%A7%C3%A3o%20de%20uma%20Etec> . Acesso em: 4 set. 2025.

CENTRO PAULA SOUZA. Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – SIGA: base de dados educacionais. São Paulo: CPS, 2024. Disponível para acesso interno.

COSTA, V.B. **AS MARCAS SOCIAIS DA DEFICIÊNCIA**: os desafios da formação docente. Curitiba: Editora CRB, 2018.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 28, p. 17-36, 2006.

FERRARI, M.A.L.; SEKKEL, M C. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio Psicologia Ciência e Profissão. **Psicol. cienc. prof.**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.

GESÚ, V. S. D.; GIMENEZ, R. **Desafios da In(ex)clusão no Espaço da Educação Superior a Distância no Brasil**. EaD em Foco, [S. l.], v. 10, n. 2, e 1121, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i2.1121>

GIL, Antonio. **Carlos Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019 [recurso eletrônico]. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: [I_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf](#). Acesso em: 22 jan. 2023.

IBGE. Censo Demográfico 2022: resultados preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/biblioteca/visualizacao/livros/liv102170.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. *Manual de atuação do Ministério Público em defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. 1. ed. Brasília: CNMP, 2024.
MERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM5TR. 5. ed. rev. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2022.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Acesso em 06 out. 2025.

AS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br> . Acesso em: 24 set. 2025.

NEVES, I.R; RAHME, M.M.F.; FERREIRA, C.M.R.J. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspetiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.

44, n. 1, e84853, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684853>. Acesso em 22/05/2022.

OLIVEIRA, A. C.; LOPES, R. F.; MARTINS, J. P.; SOUZA, L. R. Deficiência, sociedade e participação: reflexões sobre o modelo social. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 957–966, 2020. DOI: 10.1590/1413-81232020253.00452019.

ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006; promulgada no Brasil em 25 de agosto de 2009 (Decreto nº 6.949). Disponível em: <https://www.un.org/disabilities/documents/>. Acesso em: 7 set. 2025.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 17 nov. 2024.

PEREIRA, C. E. C.; ALBUQUERQUE, C. M. P. A inclusão das pessoas com deficiência: panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 27-41, dez. 2017

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Maio de 68 e o modelo social da deficiência: notas sobre protagonismo e ativismo social. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, e40/1–21, 2022. <https://doi.org/10.5902/1984686X65328>. Acesso 05/07/2025

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 69.666, de 30 de julho de 2025**. Aprova a Estrutura Organizacional e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETEPS. São Paulo: Assembleia Legislativa, 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Censo Estadual da Pessoa com Deficiência 2020/2021. São Paulo: SEDPCD, 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 22 maio 2022

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Instituto de inovação educacional, p. 01-44, 1994.

WEID, Olivia von der. Entre as linhas da cegueira. In: Vandenberghe, Frederic; von der Weid, Olivia. (Org.). **Novas antropologias**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Terceiro ponto, 2016.

VON DER WEID, Olivia; VANDENBERGHE, Frédéric. Entre as linhas da cegueira. **Novas antropologias**. São Paulo: Annablume, p. 79-127, 2018.

ANEXO I – PORTARIA CEETEPS



DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Publicado na Edição de 30 de junho de 2025 | Caderno Executivo | Seção Atos Normativos

Portaria CEETEPS-GDS nº 4502, de 27 de junho de 2025

Institui diretrizes de modelo à Educação Especial, dentro da Perspectiva da Educação Inclusiva, no âmbito do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS.

O Diretor Superintendente Do Centro Estadual De Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), no uso de suas atribuições legais, e

CONSIDERANDO o disposto na Constituição Federal (Art. 205, 206, I, e 208, III), nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), na Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e suas regulamentações, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009), na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e demais normativas vigentes, expede a presente Portaria:

Artigo 1º - Ficam instituídas diretrizes de modelo à educação especial, dentro da perspectiva da educação inclusiva, no âmbito do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).

Artigo 2º - O Atendimento Educacional Especializado (AEE) será implementado no Ensino Médio, Técnico e Tecnológico do CEETEPS como ação pedagógica de caráter complementar ou suplementar à formação dos estudantes público da Educação Especial, e não substitutivo ao ensino regular.

Artigo 3º - O AEE será organizado para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.

§ 1º - A organização do AEE inclui a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), instrumento de planejamento individualizado obrigatório para estudantes elegíveis à Educação Especial.

§ 2º - O PAEE será elaborado em colaboração entre docentes, coordenadores pedagógicos, orientador educacional (quando houver), o próprio estudante (considerando sua autonomia e capacidade de expressão) e sua família ou responsável legal, e, se necessário, com profissionais de apoio e suporte especializado.

§ 3º - A responsabilidade pelo preenchimento inicial e acompanhamento do PAEE é da equipe pedagógica da unidade de ensino, coordenada preferencialmente pelo orientador educacional, quando houver.

Artigo 4º - O PAEE é um documento dinâmico, que deve ser continuamente atualizado, e conterá, no mínimo:

I - identificação do estudante, incluindo dados gerais, curso, semestre/série, e informações sobre diagnóstico (se disponível e relevante para o planejamento pedagógico) e histórico escolar;

II - descrição das potencialidades, habilidades, interesses e das barreiras identificadas no processo de ensino e aprendizagem e na interação com o ambiente escolar;

III - definição dos objetivos educacionais a serem alcançados pelo estudante, em articulação com o currículo regular;

IV - detalhamento das estratégias pedagógicas, metodologias, recursos de acessibilidade, tecnologia assistiva, comunicação alternativa e aumentativa, e adaptações curriculares necessárias;

V - indicação dos profissionais envolvidos no AEE e suas respectivas responsabilidades e formas de atuação colaborativa;

VI - avaliação da necessidade e, se for o caso, solicitação e acompanhamento da atuação de profissionais de apoio escolar, intérpretes de Libras e guias-intérpretes;

VII - formas e periodicidade de avaliação do desenvolvimento do estudante em relação aos objetivos propostos no PAEE e de reavaliação do próprio plano;

VIII - articulação com outras políticas públicas e serviços da rede de proteção social e intersetorial, quando necessário.

Artigo 5º - O planejamento do AEE deverá contemplar estratégias e recursos didáticos acessíveis, as adaptações curriculares necessárias, tanto em relação aos componentes da base comum quanto ao conteúdo da formação técnica ou tecnológica, conforme o nível de ensino, além da utilização de tecnologias assistivas, sempre que pertinentes, visando garantir o acesso ao currículo.

Artigo 6º - O atendimento deve ocorrer de forma articulada com o projeto político-pedagógico da unidade de ensino, respeitando as necessidades específicas de cada estudante, com foco na promoção da autonomia, da independência funcional, do protagonismo e da formação integral, com vistas à inclusão social, educacional e profissional.

Artigo 7º - Fica assegurada a terminalidade específica para aqueles estudantes que, em virtude de suas deficiências, não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do nível de ensino, bem como a aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados, nos termos da legislação vigente.

Artigo 8º - A oferta do AEE constitui responsabilidade da instituição de ensino. A atuação de profissionais de apoio e suporte especializado tem caráter complementar e não substitui as obrigações pedagógicas da equipe escolar.

Parágrafo único - A implementação e o monitoramento do AEE deverão observar os princípios constitucionais da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e do direito à educação, bem como as normativas internas da instituição e as orientações técnicas da Superintendência.

Artigo 9º - O atendimento educacional especializado requer análise individualizada, realizada em um contexto educacional inclusivo, considerando as particularidades de cada estudante e sua interação com as diversas barreiras existentes, para estruturar o conjunto de recursos necessários à eliminação dessas barreiras e assegurar sua plena participação e inclusão.

Artigo 10 - Os princípios e disposições desta Portaria devem ser interpretados à luz do modelo social da deficiência e do conceito de educação inclusiva, conforme estabelecido na Convenção

Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Artigo 11 - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

(Processo 136.00083196/2025-17)

ANEXO II- CARTA DE APRESENTAÇÃO



CARTA DE APRESENTAÇÃO – SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA DOCUMENTAL

Prezado Senhor,

Robson dos Santos

Sou Cristiane Alves de Freitas Teixeira, docente ou professora do Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza, Coordenadora de Projetos de Inclusão da PcD, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI/Unesp Campus Presidente Prudente, que tem por objetivo desenvolvimento da qualidade da educação básica.

Estou realizando a pesquisa **POLÍTICAS E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO**, sob orientação da Professora Doutora Katia de Abreu Fonseca, que tem por objetivo geral compreender as Políticas de Inclusão da Pessoa com Deficiência, as ações adotadas no Ensino Superior das Fatecs, e como objetivos específicos de compreender como as legislações que tangem o ensino superior, relativa à educação inclusiva da pessoa com deficiência vem contribuindo como subsídios legais para a entrada e permanência da pessoa com deficiência no Ensino Superior.

A metodologia utilizada será pesquisa bibliográfica e documental; estudo das Legislações que regulam a Educação Inclusiva; dados quantitativos das matrículas das Fatecs pareadas com os dados INEP e IBGE. Esta pesquisa tem o intuito de colaborar com a produção de conhecimento na área da Educação Inclusiva, pois, justifica-se a necessidade de reflexões sobre as diretrizes nacionais para a inclusão de pessoas com deficiência, políticas e ações, entendendo que todas as instituições de ensino precisam estar preparadas para receber esse público, coma possibilidade de contribuições para tornar os espaços mais favoráveis no aspecto físico, na convivência com comunidade de ensino e quebrando barreiras impeditivas para a permanência e conclusão dos estudos dos alunos com deficiência e assim, produzir o produto final, ações voltadas para a quebra de barreiras que possam ser impeditivas ao acesso permanência e o processo de ensino aprendizagem dos alunos

Desta forma, solicito autorização para coletar os dados desta instituição.

Comprometemo-nos a apresentar os resultados da pesquisa após a realização da defesa da pesquisa ora relatada, na ocasião de sua publicação.

Documento assinado digitalmente
CRISTIANE ALVES DE FREITAS TEIXEIRA
 Data: 06/03/2025 18:07:46-0300
 Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Cristiane Alves de Freitas Teixeira
Mestranda Profei

Documento assinado digitalmente
KATIA DE ABREU FONSECA
 Data: 06/03/2025 20:26:16-0300
 Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Katia de Abreu Fonseca
Orientadora da Pesquisa

ANEXO III- E-MAIL DE AUTORIZAÇÃO



RES: CARTA DE APRESENTAÇÃO – SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA DOCUMENTAL

De: Robson dos Santos <robson.santos@cps.sp.gov.br>
Data: Qua, 2025-04-30 15:26
Para: Cristiane Alves de Freitas Teixeira <cristiane.teixeira@cps.sp.gov.br>
Cc: Andre Luiz Braun Galvao <andre.galvao@cps.sp.gov.br>

Ciente e Autorizado!!

Abraço!!!

De: Cristiane Alves de Freitas Teixeira <cristiane.teixeira@cps.sp.gov.br>
Enviada em: quarta-feira, 30 de abril de 2025 08:28
Para: Robson dos Santos <robson.santos@cps.sp.gov.br>
Assunto: ENC: CARTA DE APRESENTAÇÃO – SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA DOCUMENTAL

Bom dia, Prezado Prof. Robson,

Renovo, respeitosamente, a solicitação de apreciação referente ao pedido de autorização para o desenvolvimento da pesquisa vinculada ao meu mestrado.

Agradeço, desde já, pela atenção e consideração.



Cristiane Alves de Freitas Teixeira

Acessibilidade e Inclusão da PcD

Vice-superintendência

Centro Paula Souza

entia@cps.sp.gov.br | 11 3324-3300

Rua dos Andradas, 140 | São Paulo - SP

[f](#) [x](#) [@](#) [tr](#) [v](#) [@](#) [in](#) /governo.sp