

ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE
VITÓRIA – EMESCAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
DESENVOLVIMENTO LOCAL

THÁTIRA BALESTRERO CAMILO

**PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA
UNIVERSITÁRIOS: ESTUDO DE CASO**

Vitória
2020

THÁTIRA BALESTRERO CAMILO

**PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA
UNIVERSITÁRIOS: ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória - EMESCAM, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Angela Maria Culyt Santos da Silva

Área de concentração: Política de Saúde, Processos Sociais e Desenvolvimento Local.

Linha de Pesquisa: Serviço Social, Processos Sociais e Sujeitos de Direito.

Vitória

2020

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
EMESCAM – Biblioteca Central

C183p Camilo, Thátira Balestrero
Processos constitutivos da educação especial para
universitários : estudo de caso / Thátira Balestrero Camilo. -
2020.
67 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Maria Cauty Santos da Silva.

Dissertação (mestrado) em Políticas Públicas e
Desenvolvimento Local – Escola Superior de Ciências da Santa
Casa de Misericórdia de Vitória, EMESCAM, 2020.

1. Políticas públicas. 2. Educação especial. 3. Ensino
superior. 4. Inclusão social. 5. Direitos sociais e cidadania. I.
Silva, Angela Maria Cauty Santos da. II. Escola Superior de
Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, EMESCAM.
III. Título.

CDD 371.9

THÁTIRA BALESTRERO CAMILO

**PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA
UNIVERSITÁRIOS: ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local.

Aprovada em 18 de junho de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Angela Maria Caulyt Santos da Silva
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia
de Vitória - EMESCAM
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Solange Rodrigues da Costa
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia
de Vitória – EMESCAM

Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Dedico todo esforço que tive, para finalizar este trabalho, aos meus filhos Karol Balestrero Souza e Luca Balestrero Souza, que entenderam toda a minha ausência e foram os grandes incentivadores do meu processo educacional.

“Algumas pessoas marcam a nossa vida para sempre, umas porque nos vão ajudando na construção, outras porque nos apresentam projetos dos sonhos e outras ainda porque nos desafiam a construí-los.” (AUTOR DESCONHECIDO).

Eu pude ter o presente de ter a Prof^a. Dr^a. Angela Maria Cauty Santos da Silva, a qual chamo de “olhos de ÁGUIA” ao meu lado na construção deste sonho desafiador. Passei por muitos momentos que pensei em desistir, mas ela com toda sua sabedoria soube cobrar o que tinha que ser cobrado, exigir no momento certo, respeitar meus momentos de sofrimento e me levantar e encorajar a continuar escrevendo. Foi sem dúvida muito mais que uma orientadora. Uma pessoa especial que me sinto lisonjeada em ter conhecido.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela proteção e por guiar os meus caminhos pessoais e profissionais.

À minha Mãe Marta e ao meu pai Alceney que não possuem a dimensão do que é fazer um mestrado, mas que apoiaram minha decisão e me educaram na simplicidade, encorajando-me a ir em busca dos meus objetivos, ensinando-me por meio de exemplos e palavras os valores fundamentais para me tornar um ser humano melhor e a olhar o mundo com simplicidade e coragem.

Aos meus filhos Karol e Luca que compreenderam os momentos de ausência devido às demandas do mestrado, foram meu porto seguro nos momentos de incertezas, muito comuns para quem tenta trilhar novos caminhos. Obrigado pelo carinho, incentivo e apoio. Sem vocês, nenhuma conquista valeria a pena. Obrigada pelo amor incondicional!

À Prof^a. Dr^a. Angela Maria Caulyt Santos da Silva o meu reconhecimento pela oportunidade de realizar este trabalho ao lado de alguém que transpira sabedoria; meu respeito e admiração pela sua serenidade, pela capacidade de análise do perfil de seus alunos e pelo seu empenho no processo de ensinar, inibindo sempre a vaidade em prol da simplicidade e eficiência. Obrigada por estar ao meu lado e acreditar tanto em mim!

A todos os alunos público-alvo da Educação Especial do Núcleo de Acessibilidade da UFES (NAUFES) que participaram espontaneamente deste trabalho. Por causa deles é que esta dissertação se concretizou. Vocês merecem meu eterno agradecimento!

Aos professores Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho e Prof^a. Dr^a. Solange Rodrigues da Costa, pelas importantes contribuições feitas na banca de qualificação e pela aceitação, mais uma vez, de disponibilizar tempo e dedicação à leitura deste trabalho ao aceitar o convite de compor a banca de defesa e integrar este momento formativo tão importante para minha caminhada como pesquisadora. Vocês merecem todo o meu respeito e agradecimento!

Aos professores do Mestrado por suas contribuições ao meu crescimento ao longo da realização do mestrado e a secretária Gabriela pela sua disponibilidade de sempre em me atender e organizar todas as documentações. Obrigada pela força!

Aos amigos que construí nesta jornada como mestrandas, pelos diálogos estabelecidos ao longo destes dois anos de estudos.

À Inês Caliman Mejia, que contribuiu para o enriquecimento do meu texto final, muito além do que deveria, sendo cuidadosa e muito atenciosa em suas correções.

Enfim, a todos que me apoiaram, acompanharam, motivaram de maneira próxima ou longe a concluir esse estudo. Este estudo é fruto do estímulo de cada um de vocês que me acompanharam na sua construção.

Obrigada a todos pelo apoio!

Ninguém vence sozinho. OBRIGADA A TODOS!

Os que confiam no SENHOR serão como o monte de Sião, que não se abala, mas permanece para sempre.

(Salmos 125.1)

RESUMO

No Brasil as propostas de inclusão, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior foram reconhecidas a partir de 2008, mediante a promulgação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Sabe-se, que o aluno público-alvo da Educação Especial tem seu direito efetivado, para que a inclusão aconteça. A escolha do tema justifica pelas minhas inquietações enquanto fisioterapeuta e professora de uma faculdade particular, no interior do Espírito Santo, ao ver as pessoas chegando ao Ensino Superior pela sua própria superação e não sendo consideradas enquanto sujeitos de direito. Fundamentou-se teoricamente em Vygotsky para a construção do pensamento do sujeito e em autores a partir dele que debatem sobre: inclusão escolar, educação especial no ensino superior, sobretudo aqueles que estudam a educação especial em uma perspectiva inclusiva com uso da teoria histórico-cultural. Problematiza-se a Política de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na Universidade Federal do Espírito Santo, ingressados no período de 2015 – 2018 nos cursos de Ciências Sociais Aplicadas. Objetivou-se analisar as possibilidades de acesso e permanência do estudante público-alvo da Educação Especial no ensino superior. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e se delineia como estudo de caso, tomando como procedimentos principais a revisão de literatura, a realização de entrevistas semiestruturadas e observação em contexto, com registros livres em diário de campo, embasadas na abordagem histórico-cultural. Quanto aos aspectos ético-metodológicos o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – obtendo aprovação mediante o Parecer Consubstanciado nº 3.075.079. Na revisão de literatura, houve consulta em base de dados *SciELO (Scientific Electronic Library Online)* e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para a identificação de artigos, dissertações e teses publicadas dos últimos cinco anos. Utilizamos nesta pesquisa do termo público-alvo para caracterizar os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Somaram-se também livros que dialogaram com o objeto da pesquisa proposta. Participaram da pesquisa três alunos público-alvo da Educação Especial dos cursos de Ciências Sociais Aplicadas,

cadastrados no período de 2015 – 2018, no Núcleo de Acessibilidade da UFES (Naufes). Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, individuais e presenciais que foram gravadas em áudio e seu conteúdo transcrito na íntegra. Para a análise dos dados utilizou-se a técnica análise de conteúdo (FRANCO, 2008), com organização e categorização dos dados. Obtiveram-se com as entrevistas, nove categorias e cinco Eixos Temáticos. Conclui-se que pesquisas sobre educação especial no ensino superior são pertinentes e de fundamental importância. Evidencia-se que estes alunos estão ingressando de forma mais intensa no Ensino Superior, mas nem sempre há uma preparação para o seu recebimento efetivo, de forma que garanta seu acesso e permanência. A partir das narrativas dos alunos participantes da pesquisa, foi possível verificar que esses encontraram barreiras física, pedagógica, arquitetônica, comunicacional e emocional.

Palavras Chave: Políticas públicas. Educação especial. Ensino superior. Direitos sociais e cidadania. Inclusão social.

ABSTRACT

In Brazil, the inclusion proposals, from Early Childhood Education to Higher Education, were recognized from 2008 onwards, through the promulgation of the National Special Education Policy from the perspective of Inclusive Education. It is known that the target audience of Special Education has its right effective, for inclusion to happen. The choice of the topic justifies my concerns as a physiotherapist and teacher at a private college, in the interior of Espírito Santo, when I saw people coming to Higher Education for their own overcoming and not being considered as subjects of law. It was theoretically based on Vygotsky for the construction of the subject's thinking and on authors based on him who debate about: school inclusion, special education in higher education, especially those who study special education in an inclusive perspective using historical-cultural theory . The inclusion policy of students targeted by Special Education students at the Federal University of Espírito Santo, who were enrolled in the 2015 - 2018 period in the Applied Social Sciences courses, is problematized. The objective of this study was to analyze the possibilities of access and permanence of the target student of Special Education in higher education. It is a qualitative research and is outlined as a case study, taking as its main procedures the literature review, semi-structured interviews and observation in context, with free records in the field diary, based on the historical-cultural approach. As for the ethical and methodological aspects, the project was submitted to the Research Ethics Committee (CEP) - obtaining approval through Consubstantiated Opinion No. 3,075,079. In the literature review, there was a consultation in the SciELO database (Scientific Electronic Library Online) and in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes), for the identification of articles, dissertations. and published theses from the last five years. In this research we use the term target audience to characterize students with disabilities, global developmental disorders and high skills / giftedness, according to the National Policy on Special Education from the perspective of Inclusive Education (2008). There were also books that dialogued with the object of the proposed research. Participated in the research three students targeting the Special Education of Applied Social Sciences courses, registered in the period from 2015 - 2018, at the UFES Accessibility Center (Naufes). Data were collected through semi-structured, individual and face-to-face interviews that were recorded in

audio and their content transcribed in full. For data analysis, we used the content analysis technique (FRANCO, 2008), with data organization and categorization. Nine categories and five thematic axes were obtained from the interviews. It is concluded that research on special education in higher education is pertinent and of fundamental importance. It is evident that these students are entering Higher Education more intensively, but there is not always a preparation for their effective receipt, in a way that guarantees their access and permanence. From the narratives of the students participating in the research, it was possible to verify that they encountered physical, pedagogical, architectural, communicational and emotional barriers.

Keywords: Public policies. Special education. University education. Social rights and citizenship. Social inclusion.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CNE	Conselho Nacional de Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Naufes	Núcleo de Acessibilidade da UFES
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
SEESP/MEC	Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 A CONSTRUÇÃO DE UM PENSAMENTO INSPIRADO NAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE VYGOTSKY E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO.....	21
2.1 VIDA E OBRA DE LEV SEMENOVICH VYGOTSKY.....	21
2.1.1 Concepções teóricas Vygotskyanas.....	22
2.1.2 Vygotsky e a educação.....	26
3 CAMINHOS ENTRE O DISCURSO E A REALIDADE.....	28
3.1 EIXOS TEMÁTICOS, SUBEIXOS E UNIDADES DE REGISTRO.....	29
3.1.1 Direito à educação.....	29
3.1.2 Natureza das necessidades educativas especiais.....	32
3.1.3 Inclusão/adaptação dos alunos à Universidade.....	36
3.1.4 Expectativas futuras.....	46
3.1.5 Busca de conhecimento.....	49
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	53
APÊNDICES.....	58
APÊNDICE A - Formulário de Entrevista Semiestruturada.....	59
APÊNDICE B - Categorias da Pesquisa Construídas a <i>Piori</i>	60
ANEXOS.....	63
ANEXO A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	64

1 INTRODUÇÃO

A história tem nos mostrado a luta da humanidade pela busca de soluções engenhosas para situações críticas através da construção de novos paradigmas tendentes a transformar uma sociedade mais justa e igualitária. Os conceitos de inclusão, integração, direitos humanos, equiparação de oportunidades, autodeterminação e qualidade de vida constitui dispositivo importante para alcançar objetivos que resultem na consideração da pessoa e na garantia de expressão de seus direitos.

Durante séculos o desenvolvimento de pessoas com deficiência foi considerado em bases estritamente clínicas, assim suas peculiaridades eram alinhadas e comparadas a escolas de desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo. Neste sentido, a tendência foi comparar ritmos e criar a noção de desenvolvimento típico e atípico, inferiorizando alunos com deficiência, colocando-os como incapazes, lentos, pouco hábeis. Isto, obviamente, acabou por criar expectativas negativas com relação aos seus potenciais e embasar a perspectiva de que só poderiam se desenvolver mediante atendimentos hiperespecializados em escolas especiais (MAGALHÃES, 2011, p. 94).

Em concordância com Magalhães (2011) a diversidade humana foi rejeitada e todos os que não se enquadrassem no padrão dito normal, que se mostrassem diferentes em algum aspecto, eram isolados e mantidos longe da sociedade. Essas pessoas eram vítimas deste tipo de atitudes e muitas vezes consideradas loucas.

Evitava-se inicialmente a frequência de locais comuns, tais como estabelecimentos de ensino, supermercados, cafés, devido ao preconceito criado relativamente a esta população. Essas pessoas consideradas fora do “padrão normal” passaram a frequentar escolas, entretanto em salas especiais com a justificativa que seriam mais bem atendidas facilitando seu aprendizado.

A obra de Luria (2006) se insurge contra uma perspectiva de educação da pessoa com deficiência baseada no isolamento imposto pelas escolas especiais. O neuropsicólogo russo Alexander Romanovich Luria foi, sem dúvida, um dos expoentes do século XX no estudo e na compreensão dos processos psíquicos. O autor elaborou uma abordagem teórica sobre o desenvolvimento e seu entrelaçamento com a

aprendizagem defendendo o princípio de que o homem transformando a natureza via trabalho, transformou a si mesmo. Assim para Luria (2006), consciência e o psiquismo humano são essencialmente construções históricas e sociais que se assentam em processos de aprendizagem e desenvolvimento contínuos na interação com o meio cultural.

O interacionismo em Vygotsky nega, de um lado, as bases empiristas que advogam a mensuração do comportamento e o conhecimento como algo a ser internalizado de forma não reflexiva pelo aprendiz e, por outro lado, rejeita a noção racionalista de que o conhecimento humano é pré-formado. Estas correntes são criticadas, como não enxergando o homem como sujeito social e histórico que se constitui em um espaço e tempo como oportunidades que lhe são dadas pela cultura (MAGALHÃES, 2011, p. 95).

Partindo de uma perspectiva marxista, a obra de Vygotsky¹ (1993) concebe que o ser humano se constitui socialmente pela mediação. Enfatiza que o acesso ao conhecimento ocorre por intermédio da aprendizagem que funciona como um motor para o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Não há um sujeito epistêmico que atravessa fases fixas de desenvolvimento, pois este é concebido de forma não linear e está amparado na aprendizagem que o meio sociocultural oportuniza.

Ao longo dos anos, vêm sendo implementadas medidas políticas que expressam preocupações, traduzidas em diretrizes, que inserem a política educacional brasileira, na trilha das discussões mundiais que identificam o desenvolvimento da educação inclusiva, como o grande propósito da educação para todos, surgindo no Brasil a partir da *Declaração Mundial de Educação para Todos* na Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) - Jomtien, Tailândia, em 1990. Esse compromisso se reafirmou e visibilizou questões relativas à inclusão e à exclusão na educação ao tornar-se signatário da Declaração de Salamanca (DECLARAÇÃO..., 1990).

No Brasil as propostas de inclusão, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior foi reconhecida a partir de 2008, mediante a promulgação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008). Sabe-se,

¹ No que se refere à grafia do nome do psicólogo bielo-russo Lev Semenovich Vygotsky, optou-se por utilizar na pesquisa sua grafia original.

que o aluno público-alvo da Educação Especial tem seu direito efetivado de maneira formal, entretanto, na prática, só é cumprido parcialmente. Essa forma de transvestir as ações com uma roupagem inclusiva, mascara a realidade e pode reduzir o significado da inclusão à inserção destes alunos da Educação Especial nas salas de aula de ensino superior.

Acreditamos que a simples aprovação e matrícula não efetivam a inclusão desses alunos, é preciso além de superar as barreiras, romper com paradigmas, para se atingir uma educação de qualidade. É substancial que a instituição, os alunos, os docentes e todos os outros intervenientes estejam em plena articulação no progresso do ensino.

Problematiza-se a Política de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na Universidade Federal do Espírito Santo, ingressados no período de 2015 – 2018 nos cursos de Ciências Sociais Aplicadas. A escolha do tema justifica pelas minhas inquietações enquanto fisioterapeuta e professora de uma faculdade particular, no interior do Espírito Santo, ao ver as pessoas chegando ao Ensino Superior e não sendo considerados enquanto sujeitos de direito, de uma educação que venha de fato atender as suas demandas. Estima-se que no futuro próximo haverá um crescente número de pessoas com algum tipo de necessidade educativa cursando o Ensino Superior dado às Políticas Públicas direcionadas à Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva enquanto garantia de direitos.

A Universidade é essencial para a criação, transferência e aplicação de conhecimentos e para a formação e capacitação do indivíduo, assim como para o avanço da educação em todas as suas formas. Portanto, a Educação Superior constitui importante ambiência para a produção do conhecimento científico e para o avanço tecnológico em uma sociedade.

Este trabalho teve como **OBJETIVO GERAL**: Analisar os processos constitutivos da inclusão escolar vividos por três estudantes universitários que ingressaram na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no período de 2015 a 2018 matriculados nos cursos de Ciências Sociais Aplicadas.

E como **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** 1. Identificar as demandas educacionais e formativas destes alunos; elaborar apontamentos sobre as dificuldades de acesso ao Ensino Superior, desde o momento do ingresso por meio do processo seletivo vestibular, bem como sua permanência; e 2. Descrever a percepção dos alunos público-alvo da Educação Especial em relação aos demais colegas e professores.

Este trabalho tem natureza qualitativa e se delinea como estudo de caso, tomando como procedimentos principais a revisão de literatura, a realização de entrevistas semiestruturadas e observação em contexto, com registros livres em diário de campo, embasadas na abordagem histórico-cultural. Entendemos que a nossa pesquisa pode ser classificada como um Estudo de Caso pelo fato de, neste tipo de pesquisa, o conhecimento não ser visto como algo acabado, mas que está em constante reformulação e movimento.

Lüdke e André (2006, p. 18) enfatizam que “[...] mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo”. Outra questão importante do estudo de caso que merece ser destacada é a interpretação em contexto.

Lüdke e André (2006, p. 18) ainda ressaltam que para que: “[...] haja uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa”. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem estar relacionadas à situação específica onde ocorrem, ou à natureza das necessidades educativas especiais a que estão ligadas.

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), nos *Campus* de Goiabeiras, junto ao Núcleo de Acessibilidade (Naufes), mediante Carta de Anuência, que autorizou o acesso aos alunos público-alvo da Educação Especial, bem como ao banco de dados.

Figura 1 – Administração Central - Ufes – Goiabeiras



Fonte: Universidade Federal do Espírito Santo (2019).

Participaram dessa pesquisa três alunos das Ciências Sociais Aplicadas, que se encontravam cadastrados no Naufes, no período de 2015 a 2018, que concordaram em participar de maneira voluntária, com a pesquisa. A primeira abordagem para tentar acessá-los foi *online*, onde foram convidados a participar da pesquisa através de uma entrevista semiestruturada.

Para coleta dos dados foram utilizados os instrumentos: formulário de entrevista semiestruturada (APÊNDICE A) constituída de 18 perguntas referentes à caracterização pessoal, tipo de deficiência e comentários dos participantes, e o procedimento de observação, com registros livres em diário de campo, logo após cada entrevista. As entrevistas foram realizadas de maneira individual e presencial, através de gravação de áudio com os alunos público-alvo da Educação Especial, que estavam cadastrados no Naufes. As entrevistas foram transcritas, reproduzindo exatamente as narrativas de cada entrevistado.

Quanto aos aspectos ético-metodológicos este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – obtendo aprovação mediante o Parecer Consubstanciado n.º 3.075.079 (ANEXO A). Procurou-se estabelecer uma relação de confiança, de forma que contribuiu para a boa relação entre o entrevistador e o entrevistado, após explicação dos objetivos da pesquisa facilitando a participação de cada um deles, sem

que sentissem inibidos ou menos à vontade para se expressarem. Posteriormente, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias, sendo que, uma via do TCLE ficou com a pessoa entrevistada e outra com a entrevistadora. As entrevistas tiveram uma média de uma hora de duração.

A pesquisa ora proposta ofereceu riscos mínimos aos participantes da pesquisa, tendo em vista que foram resguardadas as informações pessoais que de alguma forma poderia identificá-los, tais como: nome, local de origem e número da unidade habitacional, conforme descrição no TCLE.

As entrevistas individuais foram realizadas conforme agenda (local, horário e dia) dos participantes. O sigilo dos dados e as transcrições do áudio das entrevistas serão mantidos por cinco anos e após este prazo incineradas. Essa pesquisa ofereceu risco mínimo que foi amenizado diante do sigilo absoluto em relação à identidade dos participantes.

Para a análise dos dados aplicou-se, a técnica análise de conteúdo (FRANCO, 2008), com organização e categorização dos dados em cinco Eixos temáticos: o direito à Educação, significado da deficiência, a inclusão/adaptação à Universidade, as perspectivas futuras e o olhar dos alunos evidenciados através das categorias elaboradas com as entrevistas.

Contou-se com as contribuições das concepções teóricas histórico-culturais de Vygotsky (1993), para a construção do pensamento do sujeito, a partir dele mesmo, e não pela norma que o torna deficiente. A teoria histórico-cultural elaborada por Vygotsky (1993) parte do entendimento de que o homem é um ser histórico e social e que, pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento, participa da coletividade.

A ideia de pesquisar sobre a vida de Lev Vygotsky, suas obras e influências na educação surgiu a partir do momento que se começou a estudar diferentes teóricos e a ler a respeito de suas contribuições para o desenvolvimento humano para a educação. Despertou-me uma paixão e sede de conhecimento, pois me recordei dos ensinamentos do meu saudoso avô, os quais contribuíram para a constante construção da pessoa que sou hoje, onde a vida é concebida por meio dos laços que

estabelecemos com o mundo e com as pessoas que estão em nossa volta. Laços estes que mostram a importância de valorizar, de forma significativa e intensa, as amizades, o respeito pelo outro e o amor ao próximo. Essa forma de ver e viver a vida.

Na revisão de literatura, contou-se com consulta das produções científicas publicadas na base de dados *SciELO (Scientific Electronic Library Online)* e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), nos últimos cinco anos, sobre a temática desta dissertação para identificar artigos, dissertações e teses publicadas no período de 2015 a 2019. Somaram-se também livros que dialogaram com os objetivos da pesquisa proposta. Como referencial teórico utilizou-se Vygotsky e autores que debatem sobre: inclusão escolar, educação especial no ensino superior, sobretudo aqueles que estudam a educação especial em uma perspectiva inclusiva com uso da teoria histórico-cultural, em especial, norteados por Vygotsky.

Utilizamos nesta pesquisa o termo público-alvo para caracterizar os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Como temática, a inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior.

Finalizada a pesquisa, mediante o conhecimento dos seus resultados, há proposição de ocorrer devolutiva aos participantes e aos profissionais do Núcleo de Acessibilidade da UFES (Naufes), com propósito de possibilitar a contribuição com a revisão/formulação de políticas públicas de inclusão no Ensino Superior.

A organização desta dissertação está dividida em quatro seções, nesta primeira trouxemos os delineamentos do componente teórico, onde destacamos os direcionamentos da Política Nacional da Educação Especial, fazemos referência aos movimentos e à legislação que mais interesse elucidou para o progresso desta temática, a natureza das necessidades educativas especiais, além dos objetivos. Disserta-se sobre a escolha da temática no alinhamento à Área de Concentração, bem como à Linha de Pesquisa do Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da EMESCAM.

Na segunda seção, intitulada *A construção de um pensamento inspirado nas teorias de Vygotsky e sua influência na educação*, que contribuíram para as análises deste trabalho.

Na terceira seção, *Caminhos entre o discurso e a realidade*, apontamos o caminho desenvolvido para inclusão por meio do acesso e as estratégias para a permanência na instituição, baseada na experiência que vivem estes alunos. Destacando-se cinco Eixos Temáticos: o direito à Educação, significado da deficiência, a inclusão/adaptação à Universidade, as perspectivas futuras e o olhar dos alunos.

E por fim, a quarta seção apresentam-se as *Considerações Finais* as quais destacamos os pontos relevantes no percurso da pesquisa e a conclusão sobre o processo de inclusão na UFES e, por fim, a maneira como o estudo pode ampliar nossos olhares para esse campo de investigação educacional bastante complexo, com muitas lacunas, porém com muitos avanços.

2 A CONSTRUÇÃO DE UM PENSAMENTO INSPIRADO NAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE VYGOTSKY E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Inicialmente será apresentada a vida de Vygotsky, suas percepções de mundo e relações humanas, em seguida serão abordadas concepções com embasamento teórico em diferentes artigos já publicados referentes ao assunto.

2.1 VIDA E OBRA DE LEV SEMENOVICH VYGOTSKY

No que concerne sobre a vida e obra de Lev Semenovich Vygotsky, Machado (2019) fornece subsídios consistentes para relatar a biografia do psicólogo bielo-russo nascido, em família judia, em 1896 na cidade de Orsha, na Rússia, e morreu em Moscou em 1934, com apenas 38 anos, vítima de tuberculose. Casou-se aos 28 anos e teve duas filhas. Em 1918 formou-se em Direito pela Universidade de Moscou. Lecionou Literatura e Psicologia na escola de Professores de Gomel e fundou a revista literária Verask.

Com apoio de estudantes e colaboradores, iniciou a uma série de pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento, Educação e Psicopatologia. Depois de ter participado do II Congresso de Psiconeurologia em Leningrado, foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou devido a sua atuação. Após a Revolução Russa, quando iniciou sua carreira, já se preocupava com questões ligadas a Pedagogia (MACHADO, 2019).

Em 1922 publicou um estudo sobre os métodos de ensino da literatura nas escolas secundárias. Como centro do seu projeto de pesquisa, dedicou-se anos de estudos buscando oportunidades de compreensão dos processos mentais humanos, a partir de trabalhos sobre problemas de crianças com defeitos congênitos, tais como: cegueira, retardo mental severo, surdez entre outras (MACHADO, 2019).

Embora seu curto período de vida, Vygotsky deixou uma grande herança teórica que foi silenciada por quase meio século por ter sido acusado de ser idealista. As teorias de Vygotsky iniciaram no final da revolução russa, pois segundo Marx: tudo é histórico, fruto de um processo e, que são as mudanças históricas na sociedade e na vida material que modificam a natureza humana em sua consciência e comportamento. Neste ínterim, as mesmas autoras relatam que Vygotsky desenvolveu sua teoria sobre funções psicológicas superiores, e como a linguagem e o pensamento estão fortemente conectados, a partir das ideias marxistas (COELHO; PISONI, 2012).

Em sua obra *Psicologia Pedagógica Vygotsky* (2003) afirma sua posição marxista ao destacar a necessidade de uma pedagogia ativa de base científica, em que o professor teria uma atitude de pesquisador, de cientista, não de transmissor simplesmente de conteúdo. “Tanto Vygotsky como Piaget compartilham de ideias construtivistas onde a única aprendizagem significativa é aquela que ocorre através da interação entre sujeito, objetos e outros sujeitos” (COELHO; PISONI, 2012, p. 146).

2.1.1 Concepções teóricas Vygotskyanas

Vygotsky trabalha com teses dentro de suas obras nas quais são possíveis descrever à relação indivíduo e sociedade.

[...] Pois quando o homem transforma o meio na busca de atender suas necessidades básicas, ele transforma-se a si mesmo [...]. O desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro que indica, delimita e atribui significados à realidade [...] (COELHO; PISONI, 2012, p. 146).

No sentido de frisar a ideia de Vygotsky, Coelho e Pisoni (2012) citam que:

A criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente (COELHO; PISONI, 2012, p. 146).

Dando seguimento à importância da mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Corrêa (2017, p. 382) ressalta:

O que permite a compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores é o conceito de mediação. A relação do homem com o mundo físico e social é sempre mediada, o que a torna mais complexa. Esses elementos mediadores são de naturezas distintas e referem-se ao uso de instrumentos e de signos. O desenvolvimento dessas funções ocorre a partir do uso de signos que são instrumentos especificamente humanos, isto é, mediadores de natureza psicológica que tornam as ações humanas mais complexas e sofisticadas, produzindo novas relações com o ambiente e uma nova organização do próprio comportamento. Como exemplo, a utilização de objetos para contagem.

A seguir, destacam-se quatro concepções teóricas de Vygotsky (1995). A primeira concepção teórica é toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em dois planos: primeiro no plano social e depois no psicológico. Neste contexto podemos citar a importância da inclusão de fato, onde os alunos público alvo da educação especial interajam com demais alunos que estejam com desenvolvimento além, realizando a troca de saberes e experiências, onde ambos passam a aprender juntos.

Coelho e Pisoni (2012) realçam que através da utilização de ferramentas e instrumentos, o homem pode ter uma ação indireta, planejada tendo ou não deficiência. Pessoas que se categorizam como alunos público alvo da educação especial podem ter um alto nível de desenvolvimento, cabe à escola permitir que dominem suas habilidades e depois superem seus conhecimentos diários.

Estes alunados público alvo da educação especial podem alcançar o mesmo desenvolvimento de outros alunos, de forma diferenciada, por outra via, sendo de extrema importância o professor ao planejar seu trabalho pedagógico, considerar que ele é um dos mediadores da cultura socialmente valorizada, estando-se entre seu aluno e o conhecimento escolar, com a tarefa de conduzir o primeiro a se apropriar do segundo (CORRÊA, 2017).

A segunda concepção teórica refere-se à origem cultural das funções psíquicas que se originam nas relações do indivíduo e seu contexto social e cultural. Cultura também é demonstrada sendo:

[...] parte constitutiva da natureza humana, pois o desenvolvimento mental humano não é passivo, nem tão pouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida. O desenvolvimento mental da criança é um processo contínuo de aquisições, desenvolvimento intelectual e linguístico relacionado à fala interior e pensamento (COELHO; PISONI, 2012, p. 146).

Corrêa (2017) enfatiza que a relação entre o plano biológico e o plano cultural é delineada em termos de uma diferenciação das funções psicológicas, funções comuns a homens e animais, tais como a memória involuntária, a atenção, a percepção e o pensamento abstrato. Dessa forma é possível perceber a importante diferenciação realizada entre as funções elementares comuns aos animais e aos humanos e as funções psicológicas superiores, especificamente vinculada aos humanos.

A terceira concepção teórica refere-se à base biológica do funcionamento psicológico, do cérebro, sendo compreendido como um sistema aberto, cuja estrutura e funcionamento são moldados tanto ao longo da história da espécie como no desenvolvimento individual.

Nessa mesma linha de pensamento, Joenk (2002, p 3) cita que: “A estrutura e o funcionamento do cérebro não são inatos, fixos e imutáveis, mas passam por mudanças no decorrer do desenvolvimento do indivíduo.”

A quarta concepção teórica estabelece a característica mediação presente em toda a vida humana em que empregamos instrumentos e signos para fazermos mediação entre seres humanos e estes com o mundo. Segundo Joenk (2002) o instrumento é o elemento interposto entre o homem e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de ação sobre a natureza.

O machado é um instrumento criado pelo homem com o objetivo de cortar. Mesmo que durante a história da humanidade tenham sido utilizados diferentes materiais para produzi-lo (pedra, cobre, ferro), a sua função foi preservada e transmitida a outros membros do grupo social, caracterizando um processo histórico-cultural (JOENK, 2002, p. 4).

Para Vygotsky (1999, p. 70):

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo

psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Vygotsky (1999, p. 70) “Confere a linguagem um papel de destaque no processo de pensamento visto ser um signo mediador por excelência e uma capacidade exclusiva da humanidade.”

A aprendizagem é um processo contínuo que acompanha o sujeito em todas as fases de sua vida e a educação é definida por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro, daí a importância das relações sociais. Dois tipos de desenvolvimento foram identificados: o desenvolvimento real que se refere àquelas conquistas onde a criança realiza sozinha sem indivíduo suas funções e capacidades (COELHO; PISONE, 2012).

Rotineiramente costuma-se avaliar a criança através das funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina. Tendo em vista que, o desenvolvimento potencial se refere àquilo que a criança pode realizar com auxílio de outro indivíduo. Neste caso as experiências são muito importantes, pois ela aprende através do diálogo, colaboração, imitação. Essa distância entre os dois níveis de desenvolvimentos chamamos de zona de desenvolvimento potencial ou proximal, o período que a criança necessita de um mediador até que seja capaz de realizar determinada atividade sozinha (COELHO; PISONE, 2012). Por isso Vygotsky (1984, p. 98) afirma que “Aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã.”

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é muito importante para aprofundar o desenvolvimento e o plano educacional infantil, porque este permite qualificar o desenvolvimento individual e possibilita elaborar estratégias pedagógicas para que a criança possa evoluir no aprendizado. O mediador ajuda a criança a transformar o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real (COELHO; PISONI, 2012).

O desenvolvimento e a aprendizagem das crianças estão inter-relacionados desde o momento do seu nascimento, passando pelas experiências vivenciadas a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio. Desta forma se divide o conhecimento em dois grupos: aqueles adquiridos da experiência pessoal, concreta e cotidiana em que são chamados de conceitos cotidianos ou espontâneos,

caracterizados por observações, manipulações e vivências diretas da criança, e os conceitos científicos adquiridos em sala de aula, àqueles não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança (COELHO; PISONI, 2012).

2.1.2 Vygotsky e a educação

A escola se torna interessante a partir do momento que dentro dela a criança aprende a ler, escrever, obtém domínio de cálculos, expande seus conhecimentos, dentre outras habilidades (COELHO; PISONI, 2012). Segundo as autoras Coelho e Pisoni (2012, p. 149), “[...] não é pelo simples fato da criança frequentar a escola que ela estará aprendendo, isso dependerá de todo um contexto, seja ele, de questão política, econômica ou métodos de ensino.”

Nos anos 20 do século passado, em sua obra *Psicologia Pedagógica*, Vygotsky criticava radicalmente a escola, por se ocupar apenas da transmissão de conteúdos desvinculados da vida. Raad (2016) frisa que para Vygotsky na própria natureza do processo educativo, em sua essência psicológica está subentendida a exigência de um contato e de uma interação com a vida.

O aprendizado exige muito mais do que aulas onde o aluno fica ouvindo e memorizando conteúdos para se dizer que o aprendizado ocorreu. Esse pensamento é reforçado por Anastasiou e Alves (2006) que ressaltam ser importante compreender um pouco melhor quem são os alunos enquanto pessoas com sonhos, aspirações e até desesperanças, pois dessa maneira serão planejadas atividades nas quais eles se sintam entusiasmados em participar das aulas, tornando-as momentos de interação e aprendizagem.

O trabalho pedagógico deve estar associado à capacidade de avanços no desenvolvimento da criança, valorizando o desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento proximal. Para Vygotsky (1997) o processo pedagógico é a vida social ativa, é a troca de vivências combativas, é uma tensa luta em que o professor, no melhor dos casos, personifica uma pequena parte da classe.

Vygotsky (2003) reforça que só a vida educa e, quanto mais amplamente à vida à escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo. Na visão de Raad (2016) “A educação é tão inconcebível à margem da vida como a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso, o trabalho educativo do pedagogo deve sempre estar vinculado ao seu trabalho social, criativo e relacionado à vida” (VYGOTSKY, 2003, p. 101).

Vygotsky ressalta que a boa instrução é aquela que antecede o desenvolvimento. Não se trata de instrução como técnica e treino de funções já desenvolvidas, mas de possibilitar as condições para o desenvolvimento de funções psíquicas. O desenvolvimento apresenta uma lógica e um ritmo próprio independente do programa escolar. O caminho desses dois processos, a instrução e o desenvolvimento, são dinâmicos e não se dão paralelamente (RAAD, 2016).

Vygotsky preocupado com a instrução escolar destaca que a instrução, para ser autêntica, deve incitar o desenvolvimento, a partir da transmissão de conhecimento vinculada a vida, criando as possibilidades de neofunções psíquicas. Vale destacar a complexidade do conceito de desenvolvimento na teoria histórico-cultural de Vygotsky, visto que, envolve movimentos de avanços e recuos, de transformação dialética, sem ser hierárquico e com pré-requisitos (RAAD, 2016).

Percebemos que no Ensino Superior existe a interação do aluno público-alvo da Educação Especial, mas ocorre de maneira mais social e afetiva e menos intelectual naquilo que poderia desenvolver toda a potencialidade do aluno. Esta percepção vai à conformidade com Vygotsky (2000, p. 115) ao declarar que o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo do qual os alunos penetram na vida intelectual daqueles que os cercam.

A concepção teórica de Vygotsky parece ser revolucionária diante da nossa realidade, mas busca aquilo que o homem tem de melhor: sua criatividade, sua autonomia, sua condição de sujeito ativo e não de objeto a ser moldado. É um equívoco pensar a educação como alguma coisa deslocada da vida cotidiana, a fim de que ocorra uma educação de verdade deve-se ser transformadora no sentido de prosperar o respeito pela diferença, não homogeneizar padronizando a todos.

3 CAMINHOS ENTRE O DISCURSO E A REALIDADE

Nesta seção pretende-se decorrer o caminho desenvolvido para inclusão por meio do acesso e as estratégias para a permanência na instituição, baseada na experiência que vivem estes alunos. Destacando-se cinco Eixos Temáticos: o direito à Educação, significado da deficiência, a inclusão/adaptação à Universidade, as perspectivas futuras e o olhar dos alunos.

Conhecer e ouvir os alunos público-alvo nos pareceu indispensável para que algumas mudanças aconteçam, pois, depois das suas demandas, ações poderão ser desenvolvidas para contribuir com sua permanência. Para compreender como se constituíam os processos de inclusão na Ufes, buscamos entrevistar os alunos com deficiência que cursam na Universidade e, mediante as suas narrativas destacamos os pontos positivos e desafios da inclusão na educação de ensino superior.

A princípio, a pesquisa teria como critério de inclusão seis alunos cadastrados no Naufes, porém durante a coleta de dados empíricos, a realidade foi díspar da expectativa metodológica, por não conseguir agenda com mais alunos. Portanto, conforme planejado, a pesquisadora, mediante tal restrição, necessitou limitar o número de participantes, conforme o que a realidade oferecia, ou seja, foram entrevistados três alunos público-alvo da Educação Especial.

Conforme exposto na metodologia, o formulário de entrevista semiestruturada (APÊNDICE A) foi aplicado a três alunos público-alvo da Educação Especial cadastrados no Naufes. Posterior à realização da coleta de dados, as entrevistas foram transcritas, conteúdo organizado e analisado. Baseando-se na técnica de análise de conteúdo que Franco (2008, p. 12), define a mensagem de forma verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.

Quadro 1 - Caracterização dos Entrevistados

Pseudônimos	Idade	Curso	Período	Estado Civil
Aluno 1	20	Letras Português	2º	Solteiro
Aluno 2	24	Ciências Sociais	3º	Solteiro
Aluno 3	24	Ciências Contábeis	2º	Casado

Fonte: Elaborado pela autora.

A segunda parte do formulário de entrevista semiestruturada (APÊNDICE A) contém 18 perguntas referentes à caracterização pessoal, relacionados com o tipo de deficiência e comentários dos participantes.

Para Franco (2008), a categorização tem como procedimento ordenar fundamentos de um todo.

3.1 EIXOS TEMÁTICOS, SUBEIXOS E UNIDADES DE REGISTRO

Em nossa pesquisa tivemos várias mensagens que foram sendo geradas durante o processo: aquelas narrativas realizadas durante as entrevistas, as mensagens silenciosas que fomos percebendo durante algumas perguntas e as gestuais que percebemos durante as entrevistas e nos registros livres, em diário de campo da pesquisadora. A partir desta análise, os dados foram categorizados em cinco Eixos e Subeixos Temáticos.

3.1.1 Direito à educação

O primeiro Eixo Temático se refere ao direito à Educação, um direito garantido constitucionalmente a todos os cidadãos. O direito a uma educação de qualidade para

todos envolve, antes de mais, uma reconstrução da Universidade, não só relativamente à aceitação, mas também à valorização da diversidade humana.

A Universidade assume do ponto de vista educativo, enfrentamentos e desafios constituídos por uma multiplicidade de ambiguidades. É dever das Instituições de Ensino Superior, enquanto estabelecimento de ensino, proporcionar uma educação inclusiva, assumindo simultaneamente, o papel de agente educativo e social.

O Brasil é um país com grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais, por esse motivo, reflete nas oportunidades de acesso à educação superior. Neste âmbito de reflexão sobre o acesso às Universidades, algumas ações afirmativas, que são políticas públicas, vêm sendo implantadas gradualmente na política social, por meio de ações e práticas governamentais.

Segundo Nascimento (2016) a prática mais conhecida de ação afirmativa é o sistema de cotas e/ou reservas de vagas, as quais consistem em políticas públicas ou privadas que possui o objetivo de neutralizar os efeitos da discriminação de raça, gênero, idade, nacionalidade, aspectos físicos, bem como criar oportunidades iguais de modo proativo. A lei n.º 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas, procura constituir o princípio da igualdade consagrado no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que estabelece que o ensino deva ser ministrado, considerando este princípio para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 2012, 1988).

Entretanto, além do sistema de cotas, há alternativas que podem ser consideradas ações afirmativas como o Programa Universidade para Todos (Prouni), instituído no Brasil através da Lei n.º 11.096/2005, a partir do qual são distribuídas bolsas de estudos para estudantes que ingressaram em instituições privadas, com cotas para alunos público-alvo da educação especial (BRASIL, 2005).

Além do Prouni, outros instrumentos têm destaque na política de expansão da democratização do acesso à educação superior: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, que tem como objetivo avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica; também o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do ENEM, e ainda, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Existe ainda o Plano Nacional de

Assistência Estudantil (PNAES) que tem por objetivo apoiar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social, por meio de auxílios financeiros mensais (NASCIMENTO, 2016, p. 21).

Podemos considerar, com isso, que as políticas de ações afirmativas para os alunos público-alvo da educação especial, através da reserva de vagas nas Universidades, vêm sendo implantadas nas instituições de ensino superior. Mesmo que, na sua grande maioria, apresentam ênfase, nas cotas raciais, seguidas da preferência para os que estudaram em escolas públicas, pessoas com necessidades educacionais especiais e indígenas. Isso designa um movimento de reconfiguração de algumas instituições de ensino superior para a promoção do acesso dos grupos considerados minorias.

Observamos que os alunos entrevistados justificam que a dificuldade dos alunos público-alvo da educação especial para entrar, durante a matrícula, nas Universidades públicas ocorre devido à dificuldade de adquirir os laudos médicos que constata suas necessidades especiais, como requisito para se enquadrarem na vaga de cotista, como mostram as narrativas a seguir:

Então, eu entrei pelo sistema de cotas, mas foi muito desgastante e custoso. Minha mãe já estava quase desistindo porque não conseguia marcar consulta com o médico no setor público para pedir um laudo comprovando minha necessidade especial e tivemos que pagar uma consulta particular. Também tive ajuda da fisioterapeuta que cuidou de mim durante muitos anos, que nos orientou (ALUNO 1 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

Minha mãe já tinha todos os documentos, então facilitou o processo, precisei apenas apresentar, mas é muita coisa que eles exigem (ALUNO 2 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

Foi trabalhoso conseguir todos os documentos exigidos e pagar por eles para conseguir se enquadrar no sistema de cotas (ALUNO 3 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

Em relação à importância da política de cotas no acesso ao ensino superior para os alunos público-alvo da educação especial, ainda podemos apresentar a narrativa do aluno 2:

Isso vai refletir daqui uns anos, assim como nós que tivemos essa oportunidade, futuramente, outros também poderão ter um curso superior (ALUNO 2 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

Ao examinarmos o contexto, essa implantação do sistema de cotas para os alunos público-alvo da educação especial significa uma conquista importante, mas não suficiente para a permanência desses alunos na Universidade.

Assim, a partir do momento que se institui uma política de cotas, é fundamental a criação de políticas que promovam a qualidade do processo ensino-aprendizagem, a permanência e integração dos estudantes ao ensino e à sua formação.

3.1.2 Natureza das necessidades educativas especiais

O 2º Eixo Temático divulga os dados referentes à percepção sobre a deficiência, explica a origem do problema e cita a natureza das necessidades educativas especiais de cada sujeito enquanto público-alvo da educação especial. Ramificando-se em duas categorias, uma de natureza congênita e outra de natureza adquirida. Foi listado de forma a conhecer a causa que conduziu o aluno a esta investigação, ou seja, permite conhecer a necessidade que cada um deles possui.

Segundo Garcia, Bacarin e Leonardo (2018, p. 36), “Vygotski teve uma grande contribuição para a compreensão da pessoa com necessidade especial a partir de seus estudos sobre a defectologia”. As autoras ressaltam que essa perspectiva teórica entende que as aquisições do sujeito ocorrem na relação entre os homens, na qual é possível o processo de apropriação e transformação do conhecimento.

Suas contribuições seguem em direção ao pensamento de Vygotsky (2009) onde enfatiza que o desenvolvimento de conceitos científicos é possível, no contexto educacional, através de uma relação sistematizada entre o professor e o aluno, ou seja, uma relação mediada.

Os participantes indicam os seguintes aspectos:

1. Aspecto Motor:

Tenho 20 anos tenho sequelas de paralisia infantil, que afetou meus movimentos principalmente do lado direito e também minha fala um pouco. É uma deficiência congênita, meus pais descobriram quando eu tinha um ano de idade porque perceberam minha dificuldade para se movimentar (ALUNO 1 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

2. Altas habilidades/ neurológica:

Eu tenho um retardamento, uma deficiência intelectual congênita... sou o caçula de três irmãos com deficiência (ALUNO 2 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

3. Aspecto visual:

Tenho deficiência a nível da vista... possuo visão subnormal, só vejo do lado direito...minha mãe teve eclampse na minha gestação levando-a a óbito oito dias após meu nascimento e que ocasionou também minha deficiência (ALUNO 3 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

Um dos participantes desconhece a natureza da sua necessidade educativa especial:

Eu não sei bem, mas acho que herdei da minha família, meu tio tinha esquizofrenia... Minha mãe percebeu que eu tinha dificuldades de realizar algumas tarefas, ainda eu muito pequeno (ALUNO 2 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

Considerando a necessidade educativa especial de natureza congênita, por vezes o sujeito depara-se com diferentes formas de lidar com mudança na sua vida que pode implicar em perdas lentas e progressivas.

Assim, com este tema surgiram duas categorias: uma delas a tomada de consciência da natureza da necessidade educativa especial, de onde ressaltam quatro subcategorias relacionadas com sentimentos.

1. A negação:

Como deve entender reagi mal, quer dizer, senti-me assim mais ou menos inútil (ALUNO 2 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

2. A comparação:

Quando era mais novo custava-me imenso porque sentia-me um bocadinho inferior aos outros e vinha sempre na minha cabeça a pergunta “porquê?” (ALUNO 2 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

3. A normalização:

É complicado, mas aceitei, já consigo fazer as coisas naturalmente, sem muito apoio ou dependência dos outros (ALUNO 1 – ENTREVISTA, novembro de 2019; ALUNO 3 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

4. A extração de valores positivos:

O facto de eu ter a deficiência ajudou-me a abrir horizontes (ALUNO 3 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

Eu aprendi a pensar de outra maneira, a ver as coisas de outra maneira (ALUNO 1 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

A segunda categoria, as implicações nos hábitos de vida decorrentes dessa mudança/perda, onde transparecem outras três subcategorias:

1. As implicações sociais:

Não posso beber, não posso tomar bebidas alcoólicas, tenho que evitar situações de stress (ALUNO 2 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

2. A produtividade:

Não leio com tanta rapidez um livro, demoro mais tempo (ALUNO 2 – ENTREVISTA, novembro de 2019; ALUNO 3 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

3. A deslocação:

Eu não consigo andar sem auxílio do andador, ou da cadeira de rodas, as vezes no campus, recebo apoio de um monitor (ALUNO 1 – ENTREVISTA, novembro de 2019)

Preciso ter cuidado ao caminhar pelo campus, principalmente à noite, há muito desníveis, é pouco iluminado o trajeto, os colegas deslocam-se muito mais facilmente do que eu (ALUNO 3 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

Esses alunos são um exemplo de superação:

São pessoas que têm as suas limitações físicas, intelectuais e visuais, mas elas nunca estão de mau humor, só chegam animados à Universidade, são pessoas que interagem com todo mundo (DIÁRIO DE CAMPO, novembro de 2019).

Nas declarações, observamos que os alunos buscaram, na formação, uma forma de aprender e interagir. Buscavam *novos caminhos* para enfrentar as necessidades que eles julgavam que também eram recorrentes no dia-a-dia de outros alunos da instituição.

3.1.3 Inclusão/adaptação dos alunos à Universidade

O 3º Eixo temático relata sobre a inclusão/adaptação dos alunos à Universidade, associados às dificuldades no momento da matrícula, sua transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, aos apoios educativos neste nível de ensino, às vivências quotidianas no mundo acadêmico e à percepção sobre a atitude/comportamento dos professores e colegas, sobre a utilização de recursos específicos para a aprendizagem.

No que tange a trajetória acadêmica desses alunos público-alvo da Educação Especial, voltando à atenção no momento da sua matrícula na Universidade, os três alunos participantes da pesquisa ingressaram no Ensino Superior pelo contingente especial. Pelas narrativas dos alunos na entrevista permitem-nos perceber que a política de cotas é burocrática, em razão dos documentos solicitados no momento da matrícula para o enquadramento da cota.

Os alunos afirmam que a política de cotas, mesmo com tanta burocracia, favorece a inserção na Universidade, apesar de um dos participantes ter ressaltado que, ao mesmo tempo em que cotas são importantes para que pessoas com necessidades educacionais especiais ingressem no Ensino Superior, não influenciam na permanência do alunado.

Mesmo que, a partir das cotas, os entrevistados manifestam esperança em aspectos como: oportunidades, expectativas para um futuro melhor, confiam na transformação por meio da educação e depositam na UFES, a esperança de melhores condições para as pessoas com necessidades educacionais especiais, bem como conscientização e luta por direitos.

A ampliação das matrículas dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no Ensino Superior no ES pode ser verificada nos indicadores do resumo técnico do Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2016).

TABELA 1 - Proporção dos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nos Ensino Superior Presencial e a Distância no ES entre os anos 2015 a 2016

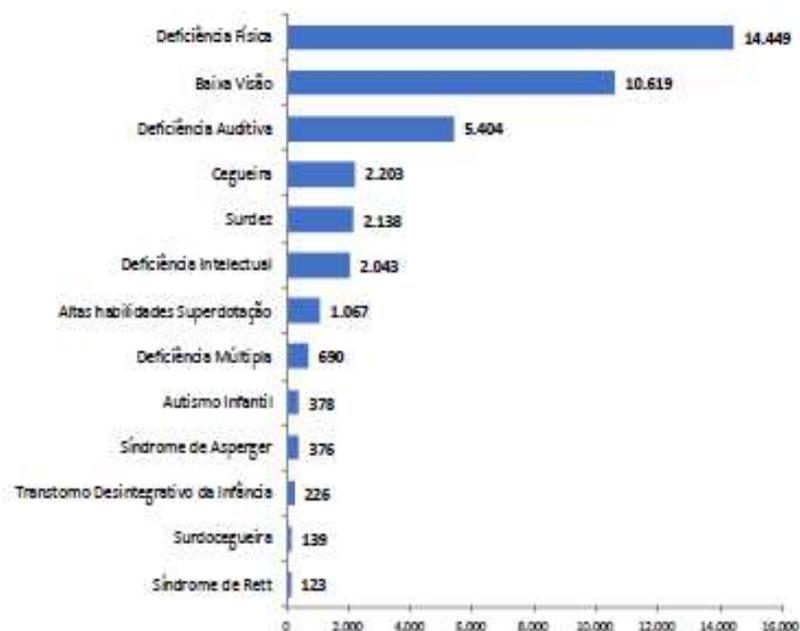
Categorias	2015	2016
Federal	227	247
Estadual	226	246
Privada	236	251
Total	689	744

Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com as informações do Censo da Educação Superior, divulgadas pelo Inep, pode-se aferir que houve um aumento significativo de matrículas de pessoas com deficiência no Ensino Superior no Espírito Santo (BRASIL, 2016).

Em 2015 o Inep contabilizou aproximadamente 40 mil alunos com deficiências matriculados no Brasil, os quais apresentavam 13 tipos de deficiências distintas e as mais representativas eram: Deficiência Física (13.000), Baixa Visão (9.234), Deficiência Auditiva (5.374), Altas Habilidades/Superdotação (4.809) e Cegueira (1923) (ANDRÉ; RIBEIRO, 2018, p. 75).

Gráfico 1 - Dados do Censo da Educação Superior com a Evolução de Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, por tipo de Deficiência – 2017



Fonte: Brasil (2018, p. 48).

Resultados de pesquisas apontam significativo aumento do acesso ao Ensino Superior (ANDRÉ; RIBEIRO, 2018). Silva, Santos e Amoroso. (2019) apresentam, em seu artigo intitulado: A acessibilidade do deficiente no ensino superior, que as matrículas dos alunos público-alvo da educação especial cresceram significativamente.

Em consulta ao *site* do Inep, é possível identificar, na sinopse da Educação Superior, entre 2015-2017, dentre as necessidades especiais dos alunos mais representativas, um significativo acréscimo de 11,15 % na necessidade física, 15% na baixa visão, na auditiva 0,6% e na cegueira 14,6%. O que nos permite refletir que mesmo com barreiras muito grandes estes alunados têm buscado e encontrado espaço de formação (BRASIL, 2016 e 2018).

A proposta inclusiva pressupõe que a Universidade se transforme para atender toda diversidade de alunos, não sendo o aluno aquele que tenha que se adequar, mas a Universidade a se preparar, no intuito de que esse aluno possa se locomover nos espaços e assim se sentir independente e livre, sem ter que passar por dificuldades ou constrangimentos.

No campo da legislação, normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida são assegurados pela Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), cujo artigo 8º define acessibilidade como:

[...]

Art. 8º Os sinais de tráfego, semáforos, postes de iluminação ou quaisquer outros elementos verticais de sinalização que devam ser instalados em itinerário ou espaço de acesso para pedestres deverão ser dispostos de forma a não dificultar ou impedir a circulação, e de modo que possam ser utilizados com a máxima comodidade.

Cabe destacar que, em 2015, com o Programa Incluir o processo social de inclusão no ensino superior avançou significativamente nas políticas, por meio da Lei n.º 13.146 de 6 de julho de 2015, chamada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a qual destina a assegurar e a promover, em

condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

O Art. 30 dessa lei (BRASIL, 2015) institui algumas medidas para os processos seletivos de ingresso e permanência nas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas:

[...]

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

No Brasil, a primeira articulação mais específica voltada para inclusão de pessoas com deficiência nas IES ocorreu por meio do Programa Incluir (2013), que recomenda entre diversas ações, a criação nas Universidades de núcleos de acessibilidades.

O Naufes foi criado por meio da Resolução n.º 31, de 22 de dezembro de 2011 do Conselho Universitário, com a finalidade de coordenar e executar ações relacionadas à promoção de acessibilidade e mobilidade, bem como acompanhar e fiscalizar a implementação de políticas de inclusão para os alunos público-alvo da Educação no Ensino Superior (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2011).

Em 2015, através da Resolução n.º 28, de 10 de julho de 2015, o Naufes foi reestruturado, envolvendo diversas frentes como: acessibilidade atitudinal, acessibilidade arquitetônica, acessibilidade metodológica, acessibilidade programática, acessibilidade nos transportes, acessibilidade digital, entre outras dimensões (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2015).

Presenciamos durante as entrevistas alguns dos serviços oferecidos pelo Naufes como o acompanhamento em sala de aula aos alunos público-alvo da educação especial e em sua mobilidade e deslocamento dentro da Universidade. O Naufes também tem um espaço para ouvir esses alunos permitindo que o contato seja mais próximo, além de realizar reuniões tanto com os professores, como com os alunos.

Observa-se que o Naufes tem somado esforços, no sentido de desenvolver ações mais efetivas para que a inclusão no Ensino Superior faça parte da missão da Universidade, tendo em vista que o processo inclusivo é gradativo e suas ações estão em processo de fortalecimento. Assim, notou-se esse cuidado e atenção em uma das entrevistas realizadas na biblioteca da Universidade:

Eu consigo ir a todos os locais que preciso, porque tenho sempre um tutor do Naufes me ajudando. O acesso no Campus é ruim, muito caminhos com obstáculos, pisos desnivelados e sem rampas para acesso que dificultam o trajeto e impedem que eu guie a cadeira de rodas sozinha (ALUNO 1 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

Cabe ressaltar que:

a inclusão desse alunado nas Instituições de Ensino Superior (IES) deve prever adequações desde o momento do ingresso por meio do processo seletivo vestibular, bem como durante sua permanência, de modo a garantir os apoios necessários para o desenvolvimento e terminalidade com sucesso de sua formação na graduação preparando-o para o mercado de trabalho (MELO; GONÇALVES, 2013, p. 87).

Segundo Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) em relação ao acesso a Universidade, os alunos público-alvo ainda enfrentam diversos tipos de barreiras que dificultam a qualidade e aproveitamento destes estudantes.

Durante a pesquisa realizada na Ufes identificamos algumas barreiras arquitetônicas, como a falta de sinalização dentro do *campus* da Universidade que é precária, rotas inacessíveis, calçamento sem manutenção e buracos, espaços sem rampa e elevadores, entre outros.

Figura 2 - Fotos de calçamento sem manutenção e buracos da UFES



Fonte: Souza; Mariani; Pinheiro (2016).

Dialogando com os entrevistados, eles apontaram alguns pontos relevantes para que sua trajetória seja satisfatória no ensino superior. Ressaltam que ainda passam por muitas situações na Ufes que às vezes, não condiz com os direitos garantidos por lei, principalmente o direito de ir e vir, pela falta de sinalização, espaços sem rampas, desnivelamento de terreno, pouca iluminação, além do apoio dos professores em compreender que todos possuem capacidade de aprender, só que em tempos diferentes.

As barreiras atitudinais se evidenciaram nas narrativas dos alunos, principalmente em relação à formação dos professores, no âmbito de não possuírem formação suficiente para saber lidar com algumas especificidades, além de preconceitos.

Houve um entrave em uma determinada disciplina porque o professor não quis adaptar seus slides para que ele pudesse ler e acompanhar as aulas, e isso o deixou agitado e constrangido, o que o levou a repetir a disciplina. Acrescentou ainda: sinto-me invisível aqui muitas vezes por parte dos professores (ALUNO 2 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

Conforme esse relato, infelizmente percebemos a perpetuação da discriminação ao aluno público-alvo da Educação Especial, que muitas vezes é incluído em sala sem a devida preparação de alguns professores:

Teve uma certa aula que o professor deu 10 minutos de intervalo e eu falei que com este tempo seria apenas para eu levantar e me organizar para caminhar com o auxílio do andador. A turma logo me apoiou, reclamando e o professor estendeu o tempo dizendo que a pedido de todos daria mais um tempinho. Apesar de ser eu a questionar por causa da minha dificuldade, gostei do comportamento do professor não deixando eu me sentir diferente, mas uma mudança de atitude pela turma toda (ALUNO 1 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

Acreditamos que na formação inicial de professores, deva incluir conteúdos sobre a educação especial, de forma que possa disseminar a proposta de educação inclusiva e transformar os sistemas de ensino atuais em sistemas de ensino inclusivos. Na linha da discussão acerca da formação dos professores para a permanência deste alunado no Ensino Superior, Souza (2018), em sua pesquisa, descreve alguns desabafos vividos por alguns professores. Uma delas, como Ex-coordenadora da Comissão Coordenadora do Vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo, cita que: “Eu como professora, eu nunca tive um treinamento, ninguém me ensinou a lidar com esses alunos em sala de aula e isso hoje em dia eles estão chegando, eles estão tendo acesso. ‘Como que a gente lida com isso?’” (SOUZA, 2018, p. 99).

Souza (2018), em sua pesquisa constatou que os professores da UFES não têm formação para atender a essa demanda e que se tornaram professores sem qualificação, por necessidade. Para tanto, entende-se que é preciso atentar-se à formação continuada destes professores. Neste sentido, Cabral e Melo (2017) evidenciam em sua pesquisa que, das 54 Universidades brasileiras participantes, 89% informaram a insuficiência e a escassez de profissionais com formações específicas para o trabalho com alunos público-alvo da educação especial.

De acordo com a pesquisa de Cabral (2017, p. 382) existe: “[...] um grande vazio em programas ou projetos que envolvam ações relacionadas à qualificação do corpo docente para propostas mais inclusivas”. O autor soma-se a isto ao fato que no processo de contratação de docentes em Universidades públicas é normalmente a de valorizar a produção científica do candidato.

As barreiras atitudinais, ainda existentes nos dias atuais, porém com menor intensidade, dificultam a inserção e a convivência destes alunados com o restante do mundo social. Estas atitudes são resultantes de uma política de educação especial numa perspectiva inclusiva - de fato sendo mais trabalhada. A população então de modo gradativo poderá desmitificar, assimilar e vivenciar, em particular, os órgãos de educação e ensino, não os tratando como seres invisíveis.

O aluno 3, relatou que sente-se muita dificuldade nas avaliações, muitos professores não ampliam a fonte das provas e isso dificulta seu desempenho nas atividades, muitas vezes não consegue finalizar no tempo determinado.

Sinto-me invisível e com meus direitos humanos desrespeitados, se já estou cadastrada como deficiente, apresentei todos os documentos e paguei por eles quando me matriculei, ainda preciso ficar implorando direitos e muitas vezes não sou atendida (ALUNO 3 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

Na narrativa do aluno 3 ficou claro o seu desejo angustiante de uma educação que respeite sua diversidade.

Segundo os autores André e Ribeiro (2018) muitas vezes a invisibilidade no Ensino Superior acontece porque somos falhos, incapazes de lidar com as diferenças. Acrescentam ainda que, outras vezes, porque as instituições não estão preparadas para formar pessoas que não se encaixam em seus moldes.

Constata-se que um comportamento diferenciado por parte dos professores faria total diferença na trajetória desses alunos, visto que, a falta de atenção dos professores para possibilitar a aula acessível a todos acaba atrasando ou desmotivando o aluno na sua permanência na Universidade.

A situação acima descrita segue na direção da pesquisa realizada por André e Ribeiro (2018) que abordaram a invisibilidade de alunos com deficiência no Ensino Superior na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Foram verificados pelas autoras supracitadas que poucos professores prestavam a

assistência devida a seus alunos, outros nem reparavam que tinham alunos com deficiência na sala, devido a turma ser muito grande.

Por outro lado, Oliveira (2013) ressalta em sua pesquisa, que muitos destes alunos público-alvo da educação especial, ao serem deixados de lado pelos professores, ao serem invisibilizados, adotam uma postura de acomodação e conformismo e com isso, deixam de contribuir para as transformações que podem ampliar a esfera de cidadania desse grupo social, de uma forma que possam contribuir para sua permanência no ensino superior.

Outra barreira muito importante que impossibilita a permanência desses alunos público-alvo da educação especial no Ensino Superior são as barreiras pedagógicas de aprendizagem. Costa (2018) em seus escritos registra que o processo de educabilidade esbarra-se no ensino quando as avaliações não são flexibilizadas aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. A mesma autora ainda enfatiza que, as formas de ensino são comparativas e na verdade deveriam ser através de um processo de apreensão do conhecimento sistematizado, do saber elaborado a partir da construção das experiências coletivas.

Sabemos que na educação, dentre os recursos utilizados encontra-se o texto escrito em todas as suas formas de apresentação, seja ele no quadro, lousa ou projeção de slides, utilização de livros, apostilas impressas ou em formato digital. Alguns destes podem ser convertidos em áudio ou em formato digital, facilitando sua ampliação.

Entretanto, alguns outros não podem ser imediatamente convertidos a um formato acessível, como o texto escrito em lousa ou no quadro. Os autores Silva e Mól (2018), sugerem em sua pesquisa que o professor busque estratégias para contornar o problema, caso haja em sala alunos com deficiência visual por exemplo. Para tal, enfatizam ainda, o professor deve expor suas aulas verbalmente de modo claro e organizado, disponibilizar o conteúdo anteriormente à aula em formato digital, deste modo o estudante com baixa visão não terá prejuízo à sua capacidade de acompanhar as aulas.

Os recursos multimídia (áudio e visual) são ferramentas poderosas na apresentação de conteúdos em sala de aula, presentes nas Universidades. A tecnologia no ambiente universitário constitui um fator positivo para o processo de inclusão de todos os alunos público-alvo da educação especial. Mas para que isso aconteça, é necessário que seja realizado, de forma consciente e planejada, a fim de possibilitar as atividades acessíveis a todos.

Silva e Mól (2018, p. 131) relatam que: “A projeção de slides, por exemplo, para incluir os alunos com baixa visão, pode ser feita utilizando ampliação das fontes, controle do esquema de cores e do brilho da tela, entre outros benefícios.” Projetos e ações inclusivas estão sendo feitos para tornar essa diferença ainda menor, diminuindo e até mesmo eliminando as dificuldades desses alunos. Principalmente o acolhimento e apoio dos colegas na Universidade.

Na visão de Amoroso (2019) tanto os alunos público-alvo da educação especial quanto os regulares precisam ser orientados no sentido desta inclusão. Visto que, os estudantes que não estão preparados para este acolhimento deixam de serem mediadores deste processo, alguns por medo, outros ainda por acreditarem que não sabem como contribuir e outros ainda, por puro preconceito. As relações mediadoras fazem parte desse processo social de inclusão, o incentivo e acolhimento dos amigos apareceram nos discursos dos alunos entrevistados. Essas relações foram para alguns o precursor para não desistirem da caminhada nos estudos:

Sinto-me à vontade para estudar com os colegas. Quando não consigo copiar uma tarefa, sempre tenho alguém que me empresta o caderno ou senta comigo para me explicar o que perdi (ALUNO 1 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

Estou sempre rodeado por amigos, acho que é pelo fato de eu falar muito (ALUNO 2 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

E deu uma gargalhada (DIÁRIO DE CAMPO, novembro de 2019).

Seguindo disse: eles me ajudam muito nas tarefas quando o professor não adapta os slides (ALUNO 2 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

Sempre venho para a Universidade acompanhada de um amigo de outro curso e vamos embora juntos. Pra mim é muito bom, ele serve de incentivo e apoio também. Às vezes ficava desanimada porque na saída por estar escuro e mal sinalizado me perdia no campus e já cheguei a ficar sem ônibus para ir embora (ALUNO 3 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

Esse contato direto com o meio, promovendo a interação com os demais alunos, o aprendizado prevalece e se dissemina quando os educandos interagem uns com os outros. A situação descrita, sobre a ideia de interação e mediação, é defendida por Vygotsky (1984) como a proposição da socialização do indivíduo, no qual aborda que a aprendizagem atua como um resultado das relações estabelecidas por meio do contato com o outro.

Diante das narrativas dos entrevistados, percebemos que esses alunos se sentem aceitos nesse ambiente, reconhecendo seu *lugar* e aceitando sua condição de pessoas diferentes, principalmente entre os colegas.

3.1.4 Expectativas futuras

O 4º Eixo temático relata as perspectivas desses alunos quanto ao curso que escolheu, sobre expectativas futuras.

A escolha do curso que começa a ocorrer normalmente a partir dos 17 anos, é um momento muito delicado. É uma transição da fase adolescente para a fase adulta, rodeada de conflitos sobre a própria identidade, gostos e seu papel no mundo. Um momento que passa a ser muito delicado, entretanto, para um aluno público-alvo da educação especial, é ainda mais crítico, trata-se de uma decisão pessoal bem como um ato político, pois estar presente na comunidade acadêmica pela qual a sociedade excluía e marginalizava é sem dúvidas um grande desafio, se incluir e valorizar-se independente das suas capacidades limitantes.

Um momento da entrevista com o Aluno 2, foi necessário respirar fundo e conter a emoção, deixando discretamente a lágrima escorregar pela face, onde relatou:

Estou aqui porque minha mãe não desistiu de mim... Quando criança, uma professora disse a minha mãe que eu não seria ninguém, que ela não deveria insistir em minha alfabetização, e enfatizou mais uma vez... Ele não será ninguém (ALUNO 2 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

E seus olhos se encheram de lágrimas (DIÁRIO DE CAMPO, novembro de 2019).
Disse ainda:

Eu aprendi a ler com meus 18 anos, estudava três vezes ao dia, até no ensino médio, minha mãe sempre lutou pela minha inclusão e hoje estou aqui no Ensino Superior.

Percebemos como o incentivo da mãe foi fundamental para a decisão de cursar o ensino superior. As relações recíprocas fazem parte de todo o processo social de inclusão e a presença da família neste processo educacional é extremamente importante.

Minha mãe sempre foi minha maior incentivadora, ela tem um conhecimento absurdo sobre inclusão, ela coordena um grupo de mães com filhos com deficiência e por isso eu quis seguir os passos dela (ALUNO 2 – ENTREVISTA, novembro de 2019)

A intervenção centrada da família, através da orientação parental, parece ser uma importante ferramenta para favorecer o desenvolvimento precoce das habilidades sociocomunicativas de pessoas enquadradas como público-alvo da educação especial, bem como facilitar o empoderamento das famílias.

Spini (2016) analisou em seus estudos as percepções de mães e pais cuidadores a respeito dos direitos das pessoas com deficiência. Os dados obtidos evidenciaram uma conscientização por parte dos participantes a respeito dos cuidados e mudanças necessárias a partir da compreensão dos direitos humanos. A pesquisa evidenciou a necessidade de se criar mecanismos e estratégias nas quais a família participe como

voz ativa a fim de contribuir para mobilizar mudanças nesse cenário de inclusão e direitos.

Nesse caminho de acesso ao ensino superior, assim como sua permanência, um conjunto de coisas caminha concomitantemente com a decisão desses alunos sobre a continuidade dos estudos.

Existe uma necessidade de formação com os professores para aprenderem a lidar com alunos com algum tipo de deficiência, muitos não conhecem, não sabem ou não se sensibilizam para tornar sua aula acessível. O professor necessita ser formado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante UNESCO (2016, p. 22) ação e reflexão teórico-prática (AMARAL, 2017). Para a é necessário ter professores qualificados, pois estes “[...] são a chave para se alcançar a agenda completa da educação 2030.”

Indo de encontro ao estudo de Pletsch (2009), sobre a importância do papel do professor como mediador e formador de opiniões, podemos citar o depoimento de um dos alunos entrevistados:

Eu escolhi meu curso porque tive uma professora de português que era muito atenciosa no meu ensino fundamental e sempre me incentivava a ler, mesmo eu lendo muito devagar... (Risos). Cresci admirando-a e por isso eu escolhi estudar Letras Português (ALUNO 1 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (MONICO; MORGADO; ORLANDO, 2018).

Segundo o aluno 3, sua escolha veio da sua preferência por exatas e por enxergar as variáveis vertentes positivas e de possibilidades que a área contábil proporciona. Incluir o estudante na educação superior favorece tanto o aspecto social como o cognitivo, o afetivo, além de proporcionar expectativas futuras.

Hoje eu atuo no setor de recursos humanos, preparando a folha de pagamento de muitos funcionários de uma grande empresa. É muita responsabilidade, visto que, possuo baixa visão, diz o aluno 3. Mas se cheguei até aqui, posso ir muito além, montar meu escritório contábil, enfim, são muitos projetos que estou analisando (ALUNO 3 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

Penso em dar aulas para crianças e escrever um livro, comentou o aluno 1.

Quero ajudar outras pessoas com deficiência a lutarem pelos seus direitos, informá-los, ensinar quais os caminhos que devem seguir. Assim como eu tive a informação para chegar ao ensino superior (ALUNO 2 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

3.1.5 Busca de conhecimento

No 5º Eixo temático percebemos nas narrativas dos alunos participantes da pesquisa, que várias situações caminham concomitantes a decisão deles na busca de conhecimento.

Perceber sob o olhar deles como tem sido essa trajetória para permanecer no Ensino Superior e o que pode ser realizado para tornar essa trajetória satisfatória, é extremamente importante.

Nas seções anteriores, apresentamos a ponte entre as ações e leis que ressaltam os direitos à educação no Ensino Superior desses alunos público-alvo da educação especial. Observamos que a Ufes está trabalhando para tornar esse processo cada vez mais acessível, indo de acordo com as políticas de inclusão, mas ainda precisam aperfeiçoar-se.

Neste íterim quanto às ações institucionais para a inclusão, Martins e Silva (2016) defendem que elas existem, porém, é necessário priorizar as práticas pedagógicas, observando a importância da formação continuada dos professores. É evidente o conhecimento dos desafios enfrentados pela Universidade e suas ações para garantir

o acesso a esses estudantes. Porém, incluir vai muito além, é necessário pensar nos apoios, estruturas, serviços acadêmicos, materiais, recursos econômicos, tecnologias, enfim, tudo que pode favorecer a permanência no ensino superior, proporcionando autonomia, para que esses alunos conclua a graduação com êxito. Sob o olhar nas narrativas dos entrevistados, esses aspectos foram observados:

Tenho consciência da necessidade de um esforço permanente para a efetivação dos meus direitos, mas também é importante a conscientização daqueles que podem e devem contribuir para dar a efetividade, me refiro a toda sociedade civil (ALUNO 1 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

Estar aqui é sem dúvida um desafio que tenho vencido dia após dia, não está sendo fácil, pelos motivos que relatei na entrevista, mas se cheguei irei até o fim (ALUNO 2 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

E com um forte abraço disse: grato por você estar aqui querendo contribuir para uma educação mais inclusiva (DIÁRIO DE CAMPO, novembro de 2019).

Para uma pessoa com baixa visão, a Universidade apresenta desafios grandiosos, bem maiores do que aqueles alunos que não possuem nenhuma deficiência. Ações como a sua é muito importante para valer nossos direitos, ajudam a tornar o ambiente universitário mais igualitário, inclusivo. Só tenho a parabenizá-la pela iniciativa e espero ter contribuído para que tenhamos mais políticas públicas voltadas a educação inclusiva no ensino superior em nosso país (ALUNO 3 – ENTREVISTA, novembro de 2019).

Dessa forma, Nunes e Magalhães (2016) enfatizam que um dos pilares para a melhoria da inclusão universitária é o trabalho do gestor e dos coordenadores de curso. O gestor apresenta grande importância para a inclusão universitária, sendo de extrema importância que o mesmo busque uma atuação baseada na diversidade em consequência da liderança que exerce, pois todos que compõem este ambiente estarão seguindo e analisando suas ações. É importante enfatizar que o novo causa receios, e o gestor deve estar atento, encorajando todos os envolvidos para uma busca de novas práticas educativas.

Freitas, Pfitscher e Belan (2016) contribuem com a discussão ao ressaltarem que a direção poderá propor um modelo de gestão social, por meio da criação de espaços/momentos de discussão, com a participação dos alunos público-alvo da educação especial e a comunidade acadêmica.

Segundo Almeida Júnior e Fernandes (2016) os gestores devem assegurar a execução das políticas públicas, prover os recursos específicos e indicados para cada tipo de demanda dos alunos público-alvo da educação especial seja ela de ordem material (equipamentos, tecnologias) ou pessoal. Essa ação por parte dos gestores irá promover valores e princípios inclusivos, prezando pela participação futura destes alunos na vida econômica, política, social e cultural do país.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aumento das Políticas Públicas voltadas para a inclusão das pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior tem suscitado um grande debate social. Esta pesquisa objetivou analisar os processos constitutivos para uma proposta inclusiva no Ensino Superior.

Diante desse objetivo, foram traçadas reflexões que esboçam vivências, contribuições para a Política Pública da Educação Especial. Evidencia-se que estes alunos estão ingressando de forma mais intensa no Ensino Superior, mas nem sempre há uma preparação para o recebimento desse alunado de forma efetiva, de forma que garanta seu acesso e permanência. Ofertar a matrícula não é o suficiente, é necessário o atendimento específico às necessidades educativas especiais a estes alunados.

A partir das narrativas dos alunos participantes da pesquisa, foi possível verificar também, que esses encontraram barreiras de todo o tipo como física, pedagógica, arquitetônica, comunicacional, emocional. Algumas das barreiras encontradas poderiam ser retiradas através de formação de professores, reestruturação do campus, adequação dos materiais utilizados através dos recursos multimídia.

As Universidades possuem uma grande responsabilidade nesse processo de inclusão, haja vista que, a educação sendo instrumento de democratização social, é relevante destacar que essa democratização está ligada ao acesso que os alunos público-alvo da Educação Especial. Com essa democratização visa-se promover igualdade à educação para todos, ao proporcionar uma sociedade mais justa e igualitária, no qual todos tenham as mesmas oportunidades, objetivando a redução de desigualdades sociais.

Estes alunos público-alvo da educação Especial não podem entrar no Ensino Superior e experimentarem uma situação de invisibilidade às suas necessidades educacionais, pois desta forma, haverá uma naturalização da invisibilidade, já que as leis não exigem permanência ou resultados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, C. B.; FERNANDES, S. Políticas de acessibilidade no ensino superior: desafios institucionais. **Estação Científica**, Macapá, v. 6, n. 3, p. 75-83, set./dez. 2016.

AMARAL, M. M. Políticas públicas de formação continuada de professores para a educação inclusiva no Brasil: o que temos para hoje? **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 13, p. 120-40, 2017.

AMOROSO, S. R. B. Inclusão do deficiente no ensino superior: uma perspectiva para a inclusão social. **Humanidades & Tecnologia em Revista**, Paracatú, v. 15, n. 1, p. 115-36, 2019.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula. 6. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.

ANDRÉ, B. P.; RIBEIRO, A. L. B. A invisibilidade de alunos com deficiência no ensino superior do norte fluminense. *In*: MÓL, G. S.; MELO, D. C. F. (Org.). **Pessoas com deficiência no ensino superior**: desafios e possibilidades. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. V. 2, p. 70-81.

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

BRASIL. Decreto n.º 12.711, de 29 de ago. de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2015**. Brasília, DF: Inep, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2017**: divulgação dos principais resultados. Brasília, DF: Inep, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 nov. 2000. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 nov. 2005. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

CABRAL, L. S. A. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 371-7, set./dez. 2017.

CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. esp. 3, p. 55-70, dez. 2017.

COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **E-Ped**, Osório, RG, v. 2, n. 1, p.144-52, ago. 2012.

CORRÊA, C. R. G. L. Desenvolvimento humano e aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 379-86, set./dez. 2017.

COSTA, V. B. Inclusão e permanência dos estudantes com deficiência na universidade: a constituição das barreiras pedagógicas. In: MÓL, G. S.; MELO, D. C. F. (Org.) **Pessoas com deficiência no ensino superior: desafios e possibilidades**. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2018. p. 60-9.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 2 ago. 2019.

FREITAS, K. E.; PFITSCHER, E. D.; BELAN, A. B. Análise de acessibilidade: aplicação parcial do modelo Sicogea em um centro de ensino de uma instituição federal de ensino. **Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade - GeAS**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 120-34, 2016.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 33-40, 2018

JOENK, I. K. Uma Introdução ao Pensamento de Vygotsky. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 1-12, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2006.

LURIA, A. R. Vygotsky. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 21-37.

MACHADO, G. M. **Vygotsky**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/biografias/vigotski>. Acesso em: 24 nov. 2019.

MAGALHÃES, R. C. B. P. **Educação inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília, DF: Liber, 2011.

MARTINS, L. M. S. M.; SILVA, L. G. S. Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior. **Revista Educação em Questão**, Rio Grande do norte, v. 54, n. 41, p. 251-74, 2016.

MELO, F. R. L. S.; GONÇALVES, M. J. Acesso e permanência de estudantes com deficiência física no ensino superior. *In*: Melo, F. R. L. S. (Org.). **Inclusão no ensino superior**: docência e necessidades educacionais especiais. Natal: EDUFRN, 2013. p. 87-105.

MONICO, P. A.; MORGADO, L. A. S.; ORLANDO, R. M. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. esp., p. 41-8, 2018.

NASCIMENTO, I. F. **Lei de cotas no ensino superior**: desigualdades e democratização do acesso à universidade. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2016.

NUNES, V. L. M.; MAGALHÃES, C. M. Gestão social na educação para pessoas com deficiência. **HOLOS**, Rio Grande do Norte, Ano 32, v. 8, p. 355-65, 2016.

OLIVEIRA, N. S. **Modelos mistos e cotas no acesso ao ensino superior**: o caso do IFBA - 2013. 114 f. Tese (Doutorado em Estatística e Experimentação Agropecuária) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2013.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-56, 2009.

RAAD, I. L. F. As ideias de Vigotski e o contexto escolar. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 100, p. 98-102, 2016.

SILVA, A. P. M.; SANTOS, D. F.; AMOROSO, S. R. B. A acessibilidade do deficiente no ensino superior. SIMPÓSIO DE TCC, 17.; SEMINÁRIO DE IC DO CENTRO UNIVERSITÁRIO, 14. 2019, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF, ICESP, 2019. p. 1718-30.

SILVA, K. T. A. R.; MÓL, G. S. Manual da deficiência visual no ensino superior: soluções práticas para problemas comuns. *In*: MÓL, G. S.; MELO, D. C. F. (Org.) **Pessoas com deficiência no ensino superior: desafios e possibilidades**. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2018. p. 122-35.

SOUZA, C. A. **Interfaces da educação especial e ensino superior: processos constitutivos de acesso e permanência no Brasil e no México**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação, Vitória, ES, 2018.

SOUZA, K.; MARIANI, L.; PINHEIRO, M. Mapeamento de acessibilidade da Ufes: uma análise dos caminhos da Universidade Federal do Espírito Santo. **Blucher Design Proceedings**, Belo Horizonte, v. 2, n. 9, p. 3363-74, 2016.

SPINI, M. R. **Direitos humanos da pessoa com deficiência: percepção de mães e pais cuidadores**. 2016. 83 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

UNESCO. Fórum Mundial de Educação 2015. **Declaração de Incheon**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023>. Acesso em: 16 nov. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Resolução n.º 31, de 22 de dezembro de 2011. Criar o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Espírito Santo (NAUFES), vinculado, administrativamente, a Pró-reitora de Gestão de Pessoas e Assistência Estudantil desta Universidade. **Conselho Universitário da UFES**. Disponível em: <http://proaeci.ufes.br/acessibilidade-naufes>. Acesso em: 15 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Resolução n.º 28, de 10 de julho de 2015. Revoga-a Resolução n.º 31, de 22 de dezembro de 2011 deste Conselho. **Conselho Universitário da UFES**. Disponível em: http://www.daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/res._28.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Em resposta ao Ifes, reitor da Ufes esclarece sobre o uso de recursos de emenda de bancada**. 2019. Disponível em: <http://www.ufes.br/conteudo/em-resposta-ao-ifes-reitor-da-ufes-esclarece-sobre-o-uso-de-recursos-de-emenda-de-bancada>. Acesso em: 15 já. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología**. Havana: Pueblo y Educación, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: v. III. Madrid: Visor.1995.

VYGOTSKY, L. S. Principios de la educación de los niños físicamente deficientes. *In*: L. S. VYGOTSKY. **Obras escogidas**: fundamentos de defectología: v. V. Madrid: Visor,1997. p. 59-72.

VYGOTSKY, L. S. **Psicología pedagógica**. Porto Alegre: Artmed; 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Formulário de Entrevista Semiestruturada

Nome:

Data de nascimento:

Estado Civil:

Escolaridade:

Tema 1: Caracterização pessoal

- 1.1. Qual o tipo de deficiência que possui?
- 1.2. É uma deficiência congênita ou adquirida?
- 1.3. Se adquirida, como aconteceu? Em que situação da sua vida? O que mudou daí em diante? Como reagiu à situação?
- 1.4. Em que altura da sua vida necessitou do apoio da Educação Especial?
- 1.5. Beneficiou desse apoio no ensino secundário?
- 1.6. Durante o seu percurso escolar alguma vez reprovou? Se sim, porquê?

Tema 2: Significado da deficiência

- 2.1. O que isso significa para você?
- 2.2. Se não tivesse essa deficiência acha que seria uma pessoa diferente em algum aspecto?
- 2.3. Acha que a limitação que possui pode ser um condicionante ao seu sucesso escolar?

Tema 3: Adaptação acadêmica

- 3.1. No momento da sua matrícula na universidade, solicitou o estatuto de aluno público-alvo da Educação Especial? Se não, porquê?
- 3.2. Como descreve a transição do ensino secundário para o ensino superior?
- 3.3. Relativamente sua inclusão, como a experienciou?
- 3.4. Foi praxado? Como vivenciou essa experiência?
- 3.5. Sentiu algum tipo de apoio/rejeição por parte dos colegas, professores ou outros funcionários?
- 3.6. As aulas são lecionadas tendo em conta todos os tipos de público?
- 3.7. Durante a realização de atividades encontra limitações? De que tipo?
- 3.8. O espaço físico e os recursos materiais utilizados são de fácil acesso a qualquer pessoa?
- 3.9. Os colegas tem conhecimento do tipo de limitação que possui?
- 3.10. Faz parte de alguma associação extracurricular (ex.: associação de estudantes)?

Tema 4: Perspectivas

- 4.1. Está frequentando o curso que escolheu como 1ª opção?
- 4.2. Porque escolheu este curso?
- 4.3. Quais as suas ambições futuras?

Tema 5: Finalização

- 5.1. Qual o sentido que esta entrevista teve para você?
- 5.2. Além do que lhe foi perguntado, gostaria de acrescentar algo mais?
- 5.3. Em caso de dúvidas nas respostas, poderei entrar em contato novamente?

APÊNDICE B – Categorias da Pesquisa Construídas a Piori

A. Caracterização dos alunos público-alvo da Educação Especial

1 Tipo de problemática

- 1.1. Neurológica
- 1.2. Motora
- 1.3. Sensorial

2 Natureza da problemática

- 2.1. Congênita
- 2.2. Adquirida

3 Lidar com a mudança/perda

- 3.1. Tomada de consciência da problemática
 - 3.1.1. Negação
 - 3.1.2. Comparação
 - 3.1.3. Normalização
 - 3.1.4. Extração de valores positivos
- 3.2. Implicações nos hábitos de vida
 - 3.2.1. Social
 - 3.2.2. Produtividade
 - 3.2.3. Deslocação

4 Apoios da Educação Especial durante o percurso escolar (ensino fundamental e médio)

- 4.1. Medidas de apoio direto
 - 4.1.1. Ao nível do 1.º ciclo
 - 4.1.2. Ao nível do 2.º e 3.º ciclos
 - 4.1.3. Ao nível do ensino médio
- 4.2. Medidas de apoio indireto
 - 4.2.1. Adaptação de materiais/recursos
 - 4.2.2. Métodos de avaliação
 - 4.2.3. Contingente especial

5 Significados pessoais da deficiência

- 5.1. Positivo

5.2. Negativo

5.3. Neutro

B. Percepção da inclusão na universidade

6. Transição ensino médio/ensino superior

6.1. Percepção do ensino superior

6.1.1. Confronto pessoal

6.1.1.1. Positivo

6.1.1.2. Negativo

6.1.2. Novidade

6.1.2.1. Praxe

6.1.2.2. Mudanças no estudo

6.2. Adaptação ao ensino superior

6.2.1. Escolar

6.2.1.1. Adequação das condições de estudo

6.2.1.2. Adequação dos espaços físicos

6.2.2. Social

6.2.2.1. Dependência

6.2.2.2. Atitudes colaboração/não colaboração por parte dos colegas e professores

6.2.2.3. Afastamento

6.3. Sentimentos experienciados no ensino superior

6.3.1. Negativos

6.3.1.1. Ansiedade

6.3.1.2. Frustração

6.3.1.3. Alterações na autoestima

6.3.2. Positivos

6.3.2.1. Valorização pessoal

6.3.2.2. Valorização do pormenor

7 Apoio acadêmico

7.1. Flexibilização/disponibilização de recursos

7.2. Disponibilização de informação

8. Condicionantes ao sucesso escolar

8.1. Investimento pessoal

8.2. Constrangimento social

8.3. Barreiras arquitetônicas

9 Perspectivas

9.1. Fatores intrínsecos

9.1.1. Motivação

9.2. Fatores extrínsecos

9.2.1. Condição física

9.2.2. Expectativas institucionais

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

ESCOLA SUPERIOR DE
CIÊNCIAS DA SANTA CASA DE
MISERICÓRDIA DE VITÓRIA -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR

Pesquisador: THATIRA BALESTRERO CAMILO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 03971818.1.0000.5065

Instituição Proponente: Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.075.079

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado "Inclusão Escolar no Ensino Superior", vinculado ao Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local, irá analisar a política pública de Educação Especial no Ensino Superior, na perspectiva de educação inclusiva dos cursos de Ciências Sociais Aplicadas no período de 2015 – 2018 na UFES. A pesquisa tem natureza qualitativa, empírica, estudo de caso e bibliográfica embasada na abordagem histórico-cultural. Para coleta dos dados serão utilizados entrevistas semiestruturadas e registro em diário de campo. As entrevistas serão gravadas em áudio e seu conteúdo transcrito na íntegra. Participarão da pesquisa alunos público-alvo da Educação Especial dos cursos de Ciências Sociais Aplicadas no período de 2015 – 2018, cadastrados no Núcleo de Acessibilidade da UFES (NAUFES).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a política pública de Educação Especial no Ensino Superior, na perspectiva de educação inclusiva dos cursos de Ciências Sociais Aplicadas no período de 2015 – 2018 na UFES.

Objetivo Secundário: Identificar as demandas inclusivas dos alunos público-alvo da Educação Especial na UFES dos cursos de Ciências Sociais Aplicadas ingressados no período de 2015 – 2018; Descrever sobre as dificuldades de acesso ao Ensino Superior, desde o

Endereço: EMESCAM, Av.N.S.da Penha 2190 - Centro de Pesquisa

Bairro: Bairro Santa Luiza **CEP:** 29.045-402

UF: ES **Município:** VITORIA

Telefone: (27)3334-3586 **Fax:** (27)3334-3586 **E-mail:** comite.etica@emescam.br

ESCOLA SUPERIOR DE
CIÊNCIAS DA SANTA CASA DE
MISERICÓRDIA DE VITÓRIA -



Continuação do Parecer: 3.075.079

momento do ingresso por meio do processo seletivo vestibular, bem como está sendo durante a permanência; e Analisar sobre a percepção dos alunos público-alvo da Educação Especial em relação aos demais colegas e professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: a pesquisadora reconhece que a pesquisa oferece risco mínimo que será amenizado diante do sigilo absoluto em relação à identidade dos participantes.

Benefícios: Pretende-se contribuir para uma reflexão e conscientização sobre a inclusão no Ensino Superior, considerando como fundamental o papel da universidade e contribuir com a revisão/formulação de políticas públicas de inclusão no Ensino Superior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante visto que analisará a política pública de Educação Especial no Ensino Superior, na perspectiva de educação inclusiva dos cursos de Ciências Sociais Aplicadas no período de 2015 – 2018 na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), enfatizando a relação entre as políticas propostas pela instituição e as vivências acadêmicas dos estudantes com deficiência. O trabalho tem natureza qualitativa do tipo estudo de caso, documental, empírica e bibliográfica. Os sujeitos da pesquisa serão 6 estudantes cadastrados no Núcleo de Acessibilidade da UFES - NAUFES, no período de 2015 a 2018 que serão subdivididos em 3 grupos de acordo com o tipo de comprometimento apresentado : neurológico, cognitivo e sensorial. A pesquisadora contactará os estudantes será via e-mail, onde serão convidados a participar da pesquisa e agendará entrevista nas instalações da UFES, num espaço específico preservando o sigilo do entrevistado e o teor da entrevista. Os aspectos éticos também serão observados com o esclarecimento dos objetivos da pesquisa e com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias.

O tempo para realização de cada entrevista está estimado em uma hora de duração.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios forma apresentados e estão condizentes com a Resolução nº 466/2012, a saber: folha de rosto assinada pelo diretor da Emescam; carta de anuência assinada pelo Coordenador do Núcleo de Acessibilidade da UFES; projeto de pesquisa completo e TCLE.

Recomendações:

Não há.

Endereço: EMESCAM, Av.N.S.da Penha 2190 - Centro de Pesquisa
Bairro: Bairro Santa Luiza **CEP:** 29.045-402
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3334-3586 **Fax:** (27)3334-3586 **E-mail:** comite.etica@emescam.br

**ESCOLA SUPERIOR DE
CIÊNCIAS DA SANTA CASA DE
MISERICÓRDIA DE VITÓRIA -**



Continuação do Parecer: 3.075.079

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sugere-se aprovação pelo CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado por decisão do CEP. Conforme a norma operacional 001/2013:

- riscos ao participante da pesquisa deverão ser comunicados ao CEP por meio de notificação via Plataforma Brasil;
- ao final de cada semestre e ao término do projeto deverá ser enviado relatório ao CEP por meio de notificação via Plataforma Brasil;
- mudanças metodológicas durante o desenvolvimento do projeto deverão ser comunicadas ao CEP por meio de emenda via Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1266831.pdf	03/12/2018 21:16:08		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDePesquisa.pdf	03/12/2018 21:14:19	THATIRA BALESTRERO CAMILO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/12/2018 21:13:40	THATIRA BALESTRERO CAMILO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	02/12/2018 21:07:24	THATIRA BALESTRERO CAMILO	Aceito
Outros	Carta_De_Anuencia.pdf	29/11/2018 00:49:57	THATIRA BALESTRERO CAMILO	Aceito
Outros	Formulario_Entrevista_Semiestruturada.docx	29/11/2018 00:47:24	THATIRA BALESTRERO CAMILO	Aceito
Outros	Categorizacao_Da_Entrevista.docx	29/11/2018 00:45:51	THATIRA BALESTRERO CAMILO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: EMESCAM, Av.N.S.da Penha 2190 - Centro de Pesquisa
 Bairro: Bairro Santa Luiza CEP: 29.045-402
 UF: ES Município: VITORIA
 Telefone: (27)3334-3586 Fax: (27)3334-3586 E-mail: comite.etica@emescam.br

ESCOLA SUPERIOR DE
CIÊNCIAS DA SANTA CASA DE
MISERICÓRDIA DE VITÓRIA -



Continuação do Parecer: 3.075.079

Não

VITÓRIA, 12 de Dezembro de 2018

Assinado por:
PATRICIA DE OLIVEIRA FRANCA
(Coordenador(a))

Endereço: EMESCAM, Av. N.S.da Penha 2190 - Centro de Pesquisa
Bairro: Bairro Santa Luiza **CEP:** 29.045-402
UF: ES **Município:** VITÓRIA
Telefone: (27)3334-3586 **Fax:** (27)3334-3586 **E-mail:** comite.etica@emescam.br