UNESPAR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA UNESPAR – CAMPUS DE PARANAVAÍ

ALESSANDRA LOURENÇO DA SILVA TRAVAIN

PARANAVAÍ
2025

ALESSANDRA LOURENÇO DA SILVA TRAVAIN

2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA UNESPAR – CAMPUS DE PARANAVAÍ

ALESSANDRA LOURENÇO DA SILVA TRAVAIN

PARANAVAÍ
2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA UNESPAR – CAMPUS DE PARANAVAÍ

Dissertação apresentada por Alessandra Lourenço da Silva Travain, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.
Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientadora:
Prof(a). Dr(a).: Maria Simone Jacomini Novak

Coorientadora:
Prof(a). Dr(a).: Aline Roberta Tacon Dambros

PARANAVAÍ
2025

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e
Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP
e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Lourenço da Silva Travain, Alessandra
Educação Especial na perspectiva inclusiva no Ensino Superior: desafios e possibilidades na UNESPAR - Campus de Paranavaí. / Alessandra Lourenço da Silva Travain. -- Paranavaí-PR,2025.
120 f.: il.

Orientador: Maria Simone Jacomini Novak.
Coorientador: Aline Roberta Tacon Dambros.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente Interdisciplinar") -- Universidade Estadual do Paraná, 2025.

1. Inclusão. 2. Ensino Superior. 3. Unespar. 4. Teoria Histórico-Cultural. I - Jacomini Novak, Maria Simone (orient). II - Tacon Dambros, Aline Roberta (coorient). III - Título.

ALESSANDRA LOURENÇO DA SILVA TRAVAIN

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA UNESPAR – CAMPUS DE PARANAVAÍ

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Simone Jacomini Novak – Orientadora
UNESPAR – *Campus* de Paranavaí

Profa. Dra. Aline Roberta Tacon Dambros – Coorientadora
UNESPAR – *Campus* de Paranavaí

Profa. Dra. Dorcely Isabel Bellanda Garcia – Examinadora interna
UNESPAR – *Campus* de Paranavaí

Profa. Dra. Maria Christine Berdusco Menezes – Examinadora externa
PPE/UEM – Maringá

Data de Aprovação:

27/03/2025.

Dedico esta dissertação a toda a minha família, especialmente à minha querida mãe, Clélia, pelo apoio incondicional; ao meu marido, Márcio, por sempre acreditar em meu potencial; e, acima de tudo, aos meus amados filhos, Mateus e André Luiz, cuja existência inspira meu compromisso em colaborar na construção de ambientes mais inclusivos. Foram eles que me impulsionaram a alcançar esta importante conquista.

AGRADECIMENTOS

A chegada deste momento tão significativo, que é a defesa final, me emociona profundamente. Ao refletir sobre essa trajetória e os agradecimentos que desejo expressar, meu coração transborda de gratidão, pois muitas pessoas e inúmeros momentos contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Inicialmente, agradeço a Deus, que me guiou e fortaleceu em cada etapa desse percurso, colocando em meu caminho pessoas inspiradoras. À minha mãe, Clélia, que sempre me incentivou nessa conquista, sendo um exemplo de força constante. Ao meu marido, Márcio, pelo apoio incondicional e por acreditar que eu conseguiria vencer mais essa etapa. Aos meus filhos, Mateus e André Luiz, que são a razão pela qual retornei aos estudos, sonhando com uma educação capaz de libertar o ser, sem limitar seu potencial.

Expresso também minha sincera gratidão a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho. Aos professores que estiveram presentes ao longo dessa caminhada. À minha orientadora, Maria Simone Jacomini Novak, por sua humanidade, paciência e tranquilidade. À minha coorientadora, Aline Roberta Tacon Dambros, sempre muito atenciosa e disposta a me auxiliar e compartilhar seus conhecimentos. À professora Dorcely Isabel Bellanda Garcia, que esteve comigo desde a graduação, inspirando-me para a construção deste trabalho. À banca de qualificação composta pela professora Dorcely Isabel Bellanda Garcia e pelo professor Fábio Alexandre Borges, cujas sugestões foram fundamentais para a reflexão e o aprimoramento desta pesquisa. Às amizades que o mestrado me presenteou, em especial, Maria Eduarda Rissatti Souza, que sempre esteve ao meu lado, construindo comigo uma linda parceria. E, por fim, à banca de defesa, por aceitar o convite para este momento tão singular: à professora Dorcely Isabel Bellanda Garcia e à professora Maria Christine Berdusco Menezes.

Este trabalho simboliza, para mim, uma pedra preciosa, que nasceu de um sonho e de uma ideia inicial e, pouco a pouco, foi sendo lapidada com dedicação, estudo e colaboração. A cada orientação recebida, fosse dos professores, da minha orientadora e coorientadora, ou das contribuições da banca de qualificação, fui aperfeiçoando esta pesquisa, que agora se apresenta em sua versão final.

Essa jornada foi construída com muito empenho, aprendizado e parcerias fundamentais, que contribuíram não apenas para o meu desenvolvimento intelectual, mas também para meu crescimento humano. Acredito, cada vez mais, em uma educação inclusiva que respeite as singularidades e valorize as potencialidades de cada indivíduo.

“[...] pode-se afirmar que a diferença entre a nova e a velha prática não consiste em que a nova negue as velhas teses, mas que ela avança.”

(Lev Semionovich Vigotski)

TRAVAIN, Alessandra Lourenço da Silva. **Educação Especial na perspectiva inclusiva no Ensino Superior:** desafios e possibilidades na UNESPAR - Campus de Paranavaí. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Maria Simone Jacomini Novak. Coorientadora: Aline Roberta Tacon Dambros. Paranavaí, 2025.

RESUMO

Os alunos Público-Alvo da Educação Especial – PAEE estão acessando cada vez mais o Ensino Superior em busca de aprofundar seus conhecimentos. Diante desse cenário, esta pesquisa objetiva identificar os principais desafios enfrentados pelos professores nos processos inclusivos, a fim de refletir sobre possíveis intervenções que fortaleçam a perspectiva inclusiva no Ensino Superior na Unespar – campus de Paranavaí. O estudo inicia-se com uma análise das políticas educacionais inclusivas em âmbito nacional e estadual, bem como das ações implementadas pela instituição investigada que orientam o processo de inclusão dos alunos PAEE, destacando-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso da Unespar – *campus* de Paranavaí, adotando uma abordagem mista que combina dados quantitativos, como o número de alunos matriculados e as respostas dos questionários, e dados qualitativos, fundamentados em documentos legais, como leis e normativas, além dos estudos sobre defectologia de Vigotski e colaboradores. A pesquisa está fundamentada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural – THC, que enfatiza a mediação como elemento central para o desenvolvimento humano. Nesse contexto, discutem-se fatores que interferem no processo inclusivo na instituição de ensino superior, como a formação de professores, a adaptação curricular e o atendimento educacional especializado, bem como as principais dificuldades relatadas pelos professores no processo de inclusão dos alunos PAEE. Os resultados revelam que as principais barreiras relatadas pelos professores envolvem quatro unidades conceituais: Conhecimento, acessibilidade, capacitismo e comprometimento. Essas unidades foram estabelecidas e organizadas com base nas palavras-chave mais frequentes nas respostas dos professores participantes. Dessa forma, busca-se elucidar a seguinte questão: como contribuir para o processo de inclusão dos alunos PAEE no Ensino Superior? Identificou-se que a falta de recursos para a contratação de profissionais especializados, reformas arquitetônicas e capacitação dos profissionais da instituição são os principais obstáculos à efetivação do direito dos alunos PAEE ao Ensino Superior. Conclui-se que a superação desses desafios requer mudanças estruturais e culturais na IES, com foco na garantia de recursos adequados e na promoção de práticas inclusivas que atendam às necessidades específicas dos alunos e transformem as universidades em espaços que respeitem e valorizem a diversidade.

Palavras-chave: Inclusão; Ensino Superior; Unespar; Teoria Histórico-Cultural.

TRAVAIN, Alessandra Lourenço da Silva. **Special Education from an Inclusive Perspective in Higher Education:** Challenges and Possibilities at UNESPAR – Paranavaí Campus. 120 p. Dissertation (Master in Teaching: Interdisciplinary Teacher Training) – State University of Paraná. Supervisor: Maria Simone Jacomini Novak. Co-supervisor: Aline Roberta Tacon Dambros. Paranavaí, 2025.

ABSTRACT

Special Education Target Audience – *PAEE* students are increasingly accessing Higher Education in search of deepening their knowledge. Given this scenario, this research aims to identify the main challenges faced by teachers in inclusive processes, in order to reflect on possible interventions that strengthen the inclusive perspective in Higher Education at Unespar – Paranavaí campus. The study begins with an analysis of inclusive educational policies at national and state levels, as well as the actions implemented by the institution under investigation that guide the process of inclusion of *PAEE* students, highlighting the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education of 2008 and the Brazilian Inclusion Law of 2015. The research is characterized as a case study of Unespar – Paranavaí campus, adopting a mixed approach that combines quantitative data, such as the number of enrolled students and questionnaire responses, and qualitative data, based on legal documents, such as laws and regulations, in addition to studies on defectology by Vygotsky and collaborators. The research is based on the assumptions of the Historical-Cultural Theory – HCT, which emphasizes mediation as a central element for human development. In this context, factors that interfere in the inclusive process in higher education institutions are discussed, such as teacher training, curricular adaptation and specialized educational support, as well as the main difficulties reported by teachers in the process of including *PAEE* students. The results reveal that the main barriers reported by teachers involve four conceptual units: Knowledge, accessibility, ableism and commitment. These units were established and organized based on the most frequent keywords in the participating teachers' responses. In this way, we seek to elucidate the following question: how can we contribute to the process of including *PAEE* students in Higher Education? It was identified that the lack of resources for hiring specialized professionals, architectural reforms and training of the institution's professionals are the main obstacles to the realization of the right of *PAEE* students to Higher Education. It is concluded that overcoming these challenges requires structural and cultural changes in Higher Education Institutions, with a focus on ensuring adequate resources and promoting inclusive practices that meet the specific needs of students and transform universities into spaces that respect and value diversity.

Keywords: Inclusion; Higher Education; Unespar; Historical-Cultural Theory.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEDH	Centro de Educação em Direitos Humanos
CF	Constituição Federal
IES	Instituição de Ensino Superior
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NESPI	Núcleo de Educação Especial Inclusiva
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROGRAD	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROPEDH	Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Direitos Humanos
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
THC	Teoria Histórico-cultural
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Principais documentos internacionais que orientam a legislação educacional no Brasil na perspectiva inclusiva 28

Quadro 2: Organização do questionário e as unidades analíticas 48

Quadro 3: Estrutura organizacional da Unespar – campus de Paranavaí.....49

Quadro 4: Unidades de análise e unidades conceituais interpretadas.....51

Quadro 5: Ano da formação continuada dos professores da Unespar – campus de Paranavaí participantes da pesquisa 73

Quadro 6: Compreensão dos professores da Unespar – campus de Paranavaí sobre o conceito de adaptação curricular.....76

Quadro 7: Compreensão dos professores da Unespar – campus de Paranavaí sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE.....81

Quadro 8: Principais barreiras relatadas pelos professores da Unespar – campus de Paranavaí no processo de inclusão dos alunos PAEE.....86

Quadro 9: Barreiras identificadas como motivo para a insuficiência no desempenho acadêmico dos alunos PAEE 92

Quadro 10: Potencialidades identificadas pelos professores respondentes para atuação profissional dos alunos PAEE.....95

Quadro 11: Os três princípios que fundamentam o Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA.....97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Crescimento das matrículas dos alunos PAEE nos cursos de graduação da Unespar – *campus* de Paranavaí 41

Gráfico 2: Distribuição por curso dos professores respondentes ao questionário sobre inclusão de alunos PAEE na Unespar - campus de Paranavaí 61

Gráfico 3: Tipo de deficiência dos alunos apontada pelos professores respondentes ao questionário sobre inclusão de alunos PAEE na Unespar - Campus de Paranavaí 64

Gráfico 4: Ano de formação inicial dos professores da Unespar – campus de Paranavaí 69

Gráfico 5: Formação continuada dos professores da Unespar – campus de Paranavaí participantes da pesquisa 72

Gráfico 6: Adaptações curriculares realizadas pelos professores da Unespar – campus de Paranavaí participantes da pesquisa 75

Gráfico 7: Avaliação do trabalho desenvolvido pelo AEE na Unespar – campus de Paranavaí (2024) 80

Gráfico 8: Principais barreiras no processo inclusivo com os alunos PAEE enfrentados pelos professores da Unespar – Campus de Paranavaí participantes da pesquisa 84

Gráfico 9: Desempenho dos alunos PAEE relatado pelos professores da Unespar – Campus de Paranavaí, participantes da pesquisa 91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relação dos cursos de graduação da Unespar - *campus* de Paranavaí e as matrículas dos alunos PAEE 57

Tabela 2: Tipos de deficiência dos alunos PAEE matriculados na Unespar – *campus* de Paranavaí 62

SUMÁRIO

1. **INTRODUÇÃO** 17
2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NO ENSINO SUPERIOR 23
2.1. DOCUMENTOS INTERNACIONAIS ORIENTADORES 23
2.2. BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NACIONAIS 30
2.3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS ESTADUAIS 35
2.4. POLÍTICAS E AÇÕES INCLUSIVAS DA UNESPAR – *CAMPUS* DE PARANAVAÍ 39
3. PERCURSO METODOLÓGICO E CAMPO DA PESQUISA 46
3.1. COLETA DOS DADOS 47
3.2. APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA 48
3.3. ANÁLISE DOS DADOS 50
3.4. INCLUSÃO E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL 52
3.5. CAMPO DA PESQUISA 56
4. DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS PAEE NA UNESPAR – *CAMPUS* DE PARANAVAÍ 66
4.1. FATORES QUE INTERFEREM NO PROCESSO INCLUSIVO DA UNESPAR – *CAMPUS* DE PARANAVAÍ 67
4.1.1. **Formação dos professores** 68
4.1.2. **Adaptação curricular** 74
4.1.2. **Atendimento Educacional Especializado – AEE no Ensino Superior** 78
4.2. PRINCIPAIS DESAFIOS NA INCLUSÃO DOS ALUNOS PAEE NA UNESPAR – *CAMPUS* DE PARANAVAÍ 83
4.3. POTENCIALIDADES E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS ALUNOS PAEE 90
5. CONCLUSÃO 100
REFERÊNCIAS 103
APÊNDICE 113

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere na linha de pesquisa “Educação, Ensino e Formação de Professores” do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *campus* de Paranavaí. Possibilitando a continuidade de um caminho iniciado durante minha graduação no curso de licenciatura em Pedagogia, também na Unespar, no mesmo *campus*.

Entre 2019 e 2023, impulsionada por reflexões e desafios pessoais, participei de dois projetos de pesquisa de iniciação científica intitulados: 1 - “Políticas Públicas na Perspectiva da Educação Inclusiva e Tendências em Curso” e 2 - “Políticas públicas educacionais inclusivas e o público-alvo da educação especial: os desafios em tempos de pandemia no estado do Paraná”[1]. Ambos exploraram a temática das políticas públicas para a educação especial na perspectiva inclusiva. Meu trabalho de conclusão de curso, intitulado “Transtorno do espectro autista: possibilidades de ensino e aprendizagem à luz da teoria histórico-cultural”, seguiu essa mesma temática, alinhando-se ao meu objetivo inicial ao ingressar no curso de Pedagogia de consolidar conhecimentos na área da educação especial. Concluí essa etapa importante, durante a qual aprendi muito ao longo dos quatro anos de graduação. Esses estudos impulsionaram novos questionamentos a respeito da inclusão dos alunos Público-Alvo da Educação Especial – PAEE, motivando-me a buscar um conhecimento mais aprofundado nessa área, que sempre me despertou interesse pessoal e profissional.

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo identificar os principais desafios enfrentados pelos professores nos processos inclusivos, a fim de refletir sobre as possíveis intervenções que fortaleçam a perspectiva inclusiva no Ensino Superior na Unespar – *campus* de Paranavaí.

Com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI em 2008, os alunos PAEE passaram

[1] Ambas as pesquisas de iniciação científica e meu trabalho de conclusão de curso foram orientados pela professora Dorcely Isabel Bellanda Garcia, uma das precursoras do NESPI no *campus* de Paranavaí. Esses trabalhos resultaram em artigos científicos publicados, disponíveis em:
1º - https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4529
2º - https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6238

a ter seus direitos educacionais garantidos em todos os níveis de ensino (Brasil, 2008b). Desde então, esses alunos têm ingressado nas escolas de ensino regulares comuns e, gradativamente, alcançado às Instituições de Ensino Superior - IES por meio das políticas de ações afirmativas e das cotas de ingresso disponibilizadas nos processos seletivos. A Unespar – *campus* de Paranavaí, adota uma política de cotas que assegura o ingresso dos alunos PAEE na instituição[2]. No entanto, a garantia de acesso não é suficiente para uma efetiva inclusão desses alunos nesse nível de ensino.

Importante destacar que a PNEEPEI de 2008 é fruto de intensos embates pelos direitos das pessoas que compõem o PAEE. Esse processo foi impulsionado pelo movimento originado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, que propôs a universalização do direito à educação para todos. Desde então, as políticas educacionais passaram a focar no acesso escolar dos alunos anteriormente excluídos pela sociedade. Um passo significativo foi a Declaração de Salamanca, em 1994, que destacou o alto custo de manter escolas especializadas para os alunos PAEE. Como alternativa, propôs que as escolas regulares comuns se tornassem inclusivas, possibilitando o acesso dos alunos ao mesmo ambiente de ensino, independentemente de suas especificidades (Kassar, 2011).

Essas propostas internacionais visavam incluir os alunos PAEE, pois estes representavam um grupo significativo de pessoas que necessitavam de políticas inclusivas de âmbito educacional e social nas mais diversas esferas. Essa iniciativa ganhou relevância devido ao aumento da desigualdade econômica e social na América Latina, que afetou de maneira ainda mais intensa as pessoas em situação de vulnerabilidade, incluindo aquelas com deficiências (Barroco; Matos; Ferreira, 2023).

No contexto do capitalismo, as políticas públicas educacionais oscilaram entre avanços e retrocessos, especialmente diante da crescente mercantilização da educação pública (Tumolo; Oliveira; Bueno, 2021). A exclusão de pessoas dos processos educativos e formativos, além de ampliar desigualdades, contribui para a marginalização de indivíduos no mercado de trabalho. A educação inclusiva, nesse

[2] Conforme a Resolução nº 012/2019, a UNESPAR reserva 50% das vagas dos cursos de graduação para o sistema de cotas, sendo: 25% para estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas; 20% para estudantes pretos e pardos que tenham estudado na rede pública; e 5% para estudantes PAEE, independentemente do percurso escolar.

sentido, torna-se não apenas um direito fundamental, mas uma estratégia para reduzir desigualdades e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do país.

O Brasil, como signatário dos documentos resultantes dessas conferências internacionais, expressou o compromisso assumido com a universalização escolar para todos em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Essa lei visava à adequação das escolas comuns regulares brasileiras para o atendimento de todos os alunos, estabelecendo que os alunos com deficiência deveriam frequentar preferencialmente as escolas regulares (Kassar, 2011).

No entanto, os alunos PAEE ainda não exerciam plenamente seus direitos, sendo frequentemente integrados em turmas ou classes especiais nas escolas regulares. Assim, embora estivessem presentes no mesmo ambiente escolar que os demais, continuavam excluídos, já que recebiam uma educação substitutiva à educação regular comum. Como evidenciam Gualberto e Gonçalves (2017), essa prática reforçava a segregação desses estudantes.

> Nesse processo de integração evidenciavam-se discriminação e preconceito, pois eram criadas turmas especiais dentro da escola dita comum, uma forma de mascarar o processo de socialização, que na realidade deveria promover um ensino igualitário independente das diferenças que em nosso País só começaram a tomar novos rumos neste século com propostas concretas de mudanças na concepção da educação especial (Gualberto; Gonçalves, 2017, p. 2-3).

Passada mais de uma década desde a promulgação da LDB, foi implantada em nosso país a PNEEPEI, trazendo um olhar mais atento para os diversos aspectos que permeiam o processo de inclusão dos alunos PAEE em turmas comuns regulares. Essa política também prevê a proposta de Atendimento Educacional Especializado – AEE desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, como atendimento complementar ou suplementar para esses alunos (Kassar, 2012). O documento define como PAEE os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A PNEEPEI assegura o compromisso em promover uma educação inclusiva, orientando que, para o Ensino Superior, sejam desenvolvidas ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos nas instituições (Brasil, 2008b). Desse modo, é fundamental que os alunos tenham a garantia de acesso, mas também

de permanência, sendo de suma importância a inclusão dos alunos PAEE nas atividades acadêmicas, para que se encontrem de fato incluídos nas IES.

De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, 1.617.420 alunos PAEE estavam matriculados em classes comuns do ensino regular, enquanto 154.010 frequentavam classes especiais exclusivas. Desses últimos, a maioria, 115.56, estava em instituições privadas (Brasil, 2024a). Esses dados indicam uma ampliação da presença de alunos PAEE no ensino regular, o que, consequentemente, reflete em uma maior demanda por acesso ao Ensino Superior. Segundo o Censo da Educação Superior de 2023, foram registradas 92.756 matrículas de alunos PAEE em cursos de graduação, correspondendo a 0,9% do total de matrículas no Brasil (Brasil, 2024b). Apesar desse avanço, ainda há desafios significativos quanto à inclusão e permanência desses alunos nas IES.

Shimite e Silva (2023) apontam que pesquisas que contribuem para os estudos sobre o processo de inclusão dos alunos PAEE são comuns no contexto da educação básica. No entanto, para o Ensino Superior, o número de pesquisas é reduzido. Assim, se faz fundamental, pesquisas voltadas para a inclusão nessa etapa de ensino, pois os alunos que terminam a educação básica necessitam de suporte para a inclusão e permanência nas IES.

Essa realidade suscita a seguinte questão: Como contribuir no processo de inclusão dos alunos PAEE na Unespar – *campus* de Paranavaí? Parte-se do pressuposto de que esses alunos estão ingressando na universidade por meio de políticas de ação afirmativa, como o sistema de cotas, enquanto professores, alunos e a própria instituição ainda não se encontram devidamente preparados para lidar com as especificidades desse público. Assim, persistem dificuldades tanto no processo de inclusão quanto na garantia da permanência dos alunos PAEE no ensino superior.

Nesse contexto, essa pesquisa se justifica pelo fato de perceber que o processo de inclusão dos alunos PAEE respeitando suas singularidades ainda gera muitas dúvidas por parte dos profissionais no contexto universitário. Segundo Shimite e Silva (2023), é comum, professores relatarem dificuldades na inclusão dos alunos PAEE, pois esses requerem maior atenção às suas especificidades, o que deixa muitos professores desorientados quanto a melhor forma para incluir alunos com necessidades educativas específicas no contexto do Ensino Superior.

Diante desse cenário, discutimos, por meio de um estudo realizado na Unespar – *campus* de Paranavaí, como vem acontecendo o processo de inclusão dos alunos

PAEE na instituição. Desde as políticas educacionais e as ações da universidade voltadas para esse processo inclusivo, até as principais dificuldades relatadas pelos professores da própria instituição. Para tanto, foram mobilizadas as seguintes questões norteadoras: Quais são as políticas educacionais inclusivas, em nível nacional e estadual, que orientam a inclusão dos alunos PAEE, no Ensino Superior? Como a Unespar – *campus* de Paranavaí, vem desenvolvendo as ações que promovem a inclusão desses alunos? Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores da Unespar – *campus* de Paranavaí no processo inclusivo dos alunos PAEE?

A pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem mista, unindo o caráter quantitativo e qualitativo, contando também com o aporte bibliográfico e documental. Sendo quantitativa por realizar o levantamento de dados dos alunos PAEE matriculados na Universidade. E qualitativa por apresentar como objetivo realizar uma interpretação da realidade do cotidiano no Ensino Superior da Unespar – *campus* de Paranavaí, tendo como base os pressupostos do comportamento humano na área educacional (Triviños, 1987).

A produção de dados possibilitou o levantamento do número de alunos PAEE matriculados na Unespar – *campus* de Paranavaí e seus respectivos cursos, além da aplicação de um questionário online, com perguntas abertas e fechadas, por meio da plataforma *Google Forms*. Esse instrumento foi direcionado ao grupo de professores que atuam, ou já atuaram anteriormente com esses alunos na Universidade, visando identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de inclusão desses alunos no Ensino Superior.

Para analisar os dados produzidos por meio do questionário disponibilizado online, recorremos a materiais bibliográficos de autores contemporâneos e principalmente dos estudos acerca da Teoria Histórico-Cultural – THC, por considerar esse aporte teórico pertinente para a compreensão do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social. A THC é fundamentada pelo Materialismo Histórico-Dialético, estabelecendo que a origem das formas superiores de comportamento consciente está interligada com as relações sociais do indivíduo. Ela postula que o homem é um sujeito ativo no processo de criação do meio social ao qual está inserido, e não apenas um produto dele (Luria, 2010).

Para uma melhor organização dos resultados alcançados no decorrer da pesquisa, optamos por estruturar cinco seções distintas. Na primeira seção,

introduzimos o contexto da pesquisa, delineando sua problemática, objetivos, metodologia adotada e os aportes teóricos da THC. Na segunda seção, identificamos as políticas educacionais inclusivas, tanto em âmbito nacional quanto estadual, que orientam a inclusão dos alunos PAEE no ensino superior, além de destacar as ações desenvolvidas pela Unespar – campus de Paranavaí nesse sentido.

Na terceira seção, descrevemos as etapas metodológicas utilizadas para a produção e análise dos dados, integrando abordagens quantitativas e qualitativas. Essa seção enfatiza a relevância da inclusão no Ensino Superior sob a perspectiva da THC e caracteriza o campo da pesquisa. Em seguida, na quarta seção, discutimos os principais fatores que impactam a inclusão dos alunos PAEE, explorando as dificuldades relatadas pelos professores da IES, as potencialidades dos alunos e as possibilidades de sua atuação profissional, garantindo o exercício pleno da cidadania.

Por fim, na quinta seção, apresentamos as considerações finais, sintetizando as principais contribuições desse estudo. Destacando que a inclusão no Ensino Superior, com qualidade, não deve ser vista somente como um direito, mas como um imperativo ético e social para o avanço do conhecimento e da construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Esta seção inicia-se apresentando um histórico pelo qual passou a educação especial, até chegarmos à proposta de educação inclusiva. Destacamos três importantes convenções internacionais nas quais o Brasil participou e, tornando-se signatário, se comprometeu a universalizar o acesso à educação para todos, bem como a atender às especificidades dos alunos nos ambientes de ensino, com o objetivo de reduzir as disparidades sociais e facilitar o acesso ao conhecimento para grupos historicamente excluídos, como os alunos PAEE.

Considerando que os documentos internacionais assinados pelo Brasil impactam na construção das políticas públicas, propomos uma breve contextualização das principais políticas educacionais inclusivas, sem perder de vista que essas medidas são resultantes de intensas lutas e debates. Destacamos principalmente os aspectos voltados para o Ensino Superior, nível de ensino foco de nosso estudo. As políticas educacionais inclusivas representam um avanço significativo na garantia de direitos para os alunos PAEE, visando ampliar seu acesso e permanência nas IES.

Em seguida, identificamos as políticas educacionais inclusivas que orientam o Ensino Superior no estado do Paraná, entendendo que as medidas adotadas pelo Estado devem estar articuladas com as políticas nacionais que garantem o direito dos alunos PAEE nessa etapa de ensino.

Com base nas políticas educacionais inclusivas nacionais e estaduais, refletimos sobre as políticas e ações que a Unespar – *campus* de Paranavaí vem desenvolvendo na tentativa de promover um ambiente acadêmico que atenda às necessidades dos alunos PAEE na IES.

2.1. DOCUMENTOS INTERNACIONAIS ORIENTADORES

Nos últimos anos, as políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva têm ganhado destaque no Brasil, garantindo o acesso dos alunos PAEE nas instituições de ensino. Embora os documentos atuais sejam fundamentados nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, o movimento educacional inclusivo é relativamente recente.

Com olhar histórico, ao passado e aos movimentos políticos e sociais, podemos dizer que a trajetória da educação para pessoas com deficiência compreende quatro fases distintas: exclusão, segregação, integração e inclusão. Na fase da exclusão, as pessoas com deficiência eram abandonadas, perseguidas e até mesmo eliminadas, práticas então legitimadas pela sociedade como ações normais diante da pessoa com deficiência. Com a segregação, as instituições, geralmente religiosas, abrigavam as pessoas com deficiência, excluindo-as do convívio social. Na fase da integração, iniciou-se a proposta educativa para os alunos nas escolas regulares, porém em classes especiais, os alunos com deficiência frequentavam classes separadas dos demais alunos. Somente na fase inclusiva, as pessoas com deficiência são aceitas, respeitadas em suas singularidades e valorizadas por suas potencialidades (Miranda, 2004; Barbosa; Fialho; Machado, 2018).

Importante ressaltar que essas fases refletem diferentes abordagens políticas e sociais voltadas à superação da exclusão. No entanto, uma fase não substitui integralmente a anterior, e posturas segregacionistas e integracionistas ainda persistem atualmente.

A proposta inclusiva remete a ideia de uma educação acessível, pensada para todos os indivíduos, respeitando a singularidade de cada um, especialmente dos grupos mais vulneráveis que, viveram por um longo período excluídos dos direitos sociais, como as pessoas com deficiência (Piccolo, 2023). Nesse contexto, a educação inclusiva deve atender às necessidades educacionais específicas de todos os alunos no contexto escolar, eliminando barreiras que impeçam a aprendizagem e valorizando suas potencialidades de modo a ampliar o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

Kassar (2012) salienta que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 foi formulada após a Segunda Guerra Mundial, em resposta ao quadro discriminatório da época. As situações vivenciadas no período pós-guerra contribuíram significativamente para a formalização dos direitos sociais e humanos, influenciando também a visão sobre o atendimento das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, Ciríaco (2020) destaca que, por volta da década de sessenta, ocorreu um movimento mais intenso de pais que não conseguiam matricular seus filhos com deficiência em escolas regulares. Esse movimento buscava a integração das pessoas com deficiência nas escolas regulares.

Kassar (2012) também menciona que pesquisadores da década de sessenta já indicavam que a segregação era extremamente prejudicial às pessoas com deficiência, uma vez que não havia diferenças orgânicas que justificassem dificuldades no processo de aprendizagem. Além disso, a exclusão em asilos era prejudicial ao desenvolvimento psíquico, gerando comportamentos patológicos.

Esse cenário de mudanças foi se construindo gradualmente, como observado nas fases pelas quais a educação especial perpassou. As propostas educativas para as pessoas com deficiência foram inicialmente elaboradas em países economicamente desenvolvidos e, posteriormente, essas propostas educativas foram adotadas no Brasil. Dessa forma, as políticas educacionais inclusivas no Brasil refletem acordos e compromissos estabelecidos em conferências e congressos internacionais. Esses eventos reuniram diversos países, incluindo o nosso país, para reforçar a importância da educação como um direito fundamental de todos, com base nos princípios éticos dos direitos humanos.

A luta pela inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular e gratuito se intensificou no Brasil a partir da década de 1990. Esse movimento ganhou força internacional, com diversos países se comprometendo, por meio de conferências e congressos coordenados por instituições como a Organização das Nações Unidas – ONU, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, a fim de assegurar uma educação acessível a todos no sistema educacional comum regular (Iácono; Parada, 2020; Almeida *et al*., 2023).

Os documentos resultantes das conferências não somente reconhecem a necessidade de assegurar o acesso à educação para todos, sem distinção das características, como também fornecem diretrizes específicas sobre como atingir o objetivo educacional de todos, fornecendo orientações para a elaboração e implementação de políticas educacionais inclusivas.

Embora as iniciativas internacionais não tratem diretamente das causas dos problemas enfrentados por grupos historicamente marginalizados, frequentemente negligenciados em uma sociedade capitalista que valoriza a produtividade, as discussões globais em convenções, fóruns e declarações mundiais resultam em recomendações aos países signatários. Essas recomendações visam desenvolver políticas públicas que falam sobre as necessidades identificadas, como a proposta de

educação para todos e a inclusão, com o objetivo de garantir o direito à educação para todos os grupos, sem distinções (Almeida *et al*., 2023).

Segundo Barbosa, Fialho e Machado (2018), são os acordos firmados nessas conferências e congressos internacionais que impulsionam o Brasil a alinhar suas políticas educacionais em direção a garantir a igualdade de direitos às pessoas com deficiência. A ideia de deficiência como uma construção social é central nesse contexto, por reconhecer que a discriminação é resultado de uma relação histórica entre o indivíduo e a sociedade. Portanto, as políticas inclusivas devem focar em transformar essa concepção enraizada na sociedade, promovendo uma mudança de perspectiva e atitudes em relação às pessoas com deficiência.

Nesse contexto, selecionamos três conferências internacionais consideradas marcos na fundamentação das políticas educacionais inclusivas no país. Por esses três documentos, é possível observar a construção histórica que vem sendo desenvolvida na formulação das políticas educacionais inclusivas, demonstrando que as políticas atuais perpassaram um longo período para chegar à garantia de direitos conquistados na atualidade.

Como primeiro importante precursor na garantia de direitos educacionais aos alunos com deficiência, destacamos a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, documento final da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, elaborado no ano 1990, em Jomtien, Tailândia. Essa declaração reafirma a relevância da educação como um direito fundamental de todos os indivíduos, aponta a necessidade imediata de garantir a universalização do ensino que atenda às necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos e para as pessoas com deficiência ressalta a importância na garantia de igualdade de acesso à educação. Aprovada pela UNESCO, essa medida visava combater os altos índices de crianças, jovens e adultos sem escolarização (Unesco, 1990).

A partir dessa conferência, emergiu um compromisso com a promoção da igualdade de oportunidades, da eliminação de atitudes discriminatórias, do apoio à diversidade e da adoção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem de todos os alunos.

No ano de 1994, ocorreu a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade” realizada em junho de 1994 em Salamanca, Espanha. Esta conferência teve significativa relevância para a educação

inclusiva. A “Declaração de Salamanca” reafirmou o compromisso com o direito fundamental à educação para todos, incluindo crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, no sistema regular de ensino (Unesco, 1994).

Assim, além de reconhecer que todas as crianças têm o direito fundamental à educação, independentemente de suas características individuais, a Declaração de Salamanca promoveu também a ideia de que as escolas deveriam ser capazes de atender à diversidade dos alunos em suas salas de aula. Como referência, propôs a pedagogia centrada no aluno, visando assim atender as necessidades específicas de todos os alunos. Essa abordagem parte do entendimento de que cada indivíduo é singular, com características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas (Unesco, 1994). Isso significou um importante avanço em direção à educação inclusiva, em que alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas são incluídos na rede básica de ensino com seus pares, sempre que possível, em vez de serem segregados em escolas ou classes especiais.

Ademais, a Declaração de Salamanca enfatiza a importância da inclusão escolar na redução de atitudes discriminatórias. Quando os alunos convivem e interagem com seus pares, respeitando as singularidades e valorizando as potencialidades, isso possibilita a construção de uma cultura de respeito, empatia e tolerância entre todos os membros da sociedade (Unesco, 1994). Dessa forma, contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e receptiva, onde a diversidade é respeitada e as barreiras para a participação plena na vida social são reduzidas.

Em relação à inclusão de alunos PAEE no Ensino Superior, a Declaração de Salamanca propõe a implementação de um currículo que inclua programas de transição adequados, facilitando a progressão dos alunos com necessidades educacionais especiais do ambiente escolar para o universitário. Além disso, recomenda o apoio efetivo à entrada desses alunos nas IES e sugere o treinamento vocacional, visando prepará-los para uma participação plena e eficaz na sociedade (Unesco, 1994).

Outro importante documento para a garantia dos direitos aos alunos com deficiência nas instituições de ensino resultou da “Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência” realizada em 2006 em Nova Iorque. O documento da “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo”, foi assinado em 2007 sob o compromisso de garantia do exercício de

todos os direitos humanos e liberdades fundamentais a todas as pessoas sem distinções, respeitando a dignidade inerente de cada indivíduo (Brasil, 2009).

Além de garantir a igualdade e a inclusão das pessoas PAEE em todos os aspectos da vida, incluindo a educação, a Convenção reforça o direito à igualdade de oportunidades. Isso inclui o acesso desse público a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, adaptações arquitetônicas e pedagógicas que permitam sua participação efetiva, e a garantia de que possam atuar ativamente nas decisões relacionadas à sua educação. O documento também destaca a importância do respeito e da compreensão acerca das pessoas PAEE (Brasil, 2009). Esses são alguns pontos fundamentais para se pensar em uma educação inclusiva que a Convenção vem reforçar.

As políticas educacionais inclusivas no Brasil são fortemente influenciadas pelas conferências internacionais das quais o país participa e é signatário. Os documentos resultantes dessas conferências desempenham um papel fundamental na formulação das políticas públicas, refletindo o compromisso do Brasil com os objetivos e princípios estabelecidos globalmente. Ao participar dessas conferências e concordar com os acordos propostos, o Brasil se compromete a implementar políticas públicas alinhadas com as metas e diretrizes internacionais estabelecidas. No quadro 1 apresentamos os acordos internacionais e seus respectivos documentos orientadores:

Quadro 1: Principais documentos internacionais que orientam a legislação educacional no Brasil na perspectiva inclusiva

Ano	Conferência	Documento Orientador
1990	Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien (Tailândia)	Declaração de Educação para Todos
1994	Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade – Salamanca (Espanha)	Declaração de Salamanca
2007	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Nova Iorque (Estados Unidos da América)	Texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Almeida (2023).

Este quadro demonstra o desenvolvimento gradativo na garantia constitucional de educação para todos, buscando a acessibilidade para promover ambientes

educacionais mais inclusivos. As conferências e convenções mencionadas discutiram os aspectos inclusivos fundamentados nos princípios dos direitos humanos, enfatizando o respeito à singularidade de cada indivíduo e a garantia de suas prerrogativas.

Importante mencionar que a adesão do Brasil aos acordos com os organismos internacionais reflete o reconhecimento da educação como um fator estratégico para o desenvolvimento econômico e social das nações. Esses acordos destacam a necessidade de ofertar instrução escolar mínima aos grupos sociais vulneráveis, o que, além de buscar minimizar as desigualdades crescentes, também alinha a formação do homem aos interesses estratégicos e econômicos dos países centrais do capitalismo mundial. Nesse contexto, as políticas educacionais resultantes desses acordos tendem a atender às demandas do novo padrão de acumulação econômica, funcionando como resposta às crises do capital. Além disso, essas iniciativas promovem a adaptação tecnológica necessária para reorganizar o trabalho produtivo, vinculando a educação às transformações econômicas e sociais em escala global (Barroco; Matos; Ferreira, 2023).

O Brasil, assim como outros países em subdesenvolvidos, deve firmar esses acordos com os organismos internacionais devido ao financiamento que recebem. É possível notar que as agências de regulação global do capital, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional – FMI e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, estão frequentemente presentes nessas convenções, assegurando assim, a manutenção e regulação do sistema reprodutivo capitalista (Bezerra; Araujo, 2013).

Para Gualberto e Gonçalves (2017, p.1), “a inclusão é uma forma de ultrapassar barreiras, superar limites, uma visão ampla de desenvolvimento humano, o qual é necessário para a formação de uma sociedade justa e igualitária”. É nesse contexto que as políticas educacionais inclusivas devem caminhar, garantindo, além do acesso ao ambiente acadêmico, a participação plena dos indivíduos nas atividades que favoreçam o desenvolvimento humano e assegurem seu direito de cidadania. No próximo tópico, serão discutidas as principais políticas nacionais que seguem os princípios dos documentos internacionais assinados pelo Brasil.

2.2. BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NACIONAIS

Como primeiro grande marco para as políticas educacionais, podemos citar a Constituição Federal – CF de 1988, como Carta Magna que embasa todas as legislações no país, elaborada em um momento crucial para o Brasil, quando várias forças políticas convergiram após a participação ativa de diversos movimentos sociais e políticos. Estes movimentos defendiam não só a liberdade política, mas também direitos sociais e educacionais, bem como o apoio estatal às classes menos favorecidas. Assim, a CF reitera a importância dos direitos humanos e estabelece a garantia de tratamento igualitário a todos, sem qualquer exceção.

O final dos anos 1970 e o início dos anos 1980 foram marcados por um movimento de oposição ao regime militar, com significativa participação popular. Essa mobilização, que incluiu o corpo docente, conseguiu derrubar a ordem autoritária e abrir caminho para um novo ordenamento jurídico fundamentado em bases democráticas. Como resultado, a CF foi promulgada em 1988, consagrando os princípios fundamentais para a democracia e para a educação como direito de todos (Cury, 2013).

Nessa perspectiva, a CF, em seu artigo 205, além de garantir o direito educacional a todos, também visa o desenvolvimento pleno do indivíduo de modo a garantir sua participação como cidadão de direitos na sociedade, bem como sua qualificação para o mercado de trabalho (Brasil, 1988). Logo, em seu artigo 206, dispõe que o ensino deve pautar-se nos princípios de:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (Brasil, 1988, p.127).

Nota-se que os alunos PAEE possuem amparo legal quanto à inclusão educacional na CF, ao estabelecer os princípios de igualdade de condições tanto para o acesso quanto para a permanência do estudante nas instituições de ensino. A liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber demonstra o reconhecimento de que as turmas são heterogêneas, ou seja, cada aluno

apresenta seu ritmo e formas distintas de aprendizado e expressa seu conhecimento de formas também diversas. Já o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas pode indicar que nos processos de ensino e aprendizagem temos uma vasta gama de opções que podem ser consideradas e utilizadas para possibilitar a inclusão e o ensino e aprendizagem dos alunos PAEE.

Ainda que a CF estabeleça o direito educacional a todos os indivíduos, o cenário de implantações e discussões acerca das políticas educacionais inclusivas no Brasil tiveram maior enfoque a partir do movimento global dos anos 1990, com a "Conferência Mundial sobre Educação para Todos". Após assumir um compromisso educacional por meio da "Declaração de Educação para Todos", foi elaborado o "Plano Decenal de Educação para Todos" no ano de 1993, válido por dez anos. Esse documento destacava a integração dos alunos com deficiência na escola, bem como o apoio às iniciativas de atendimento educacional especializado quando necessário, recomendando também a necessidade de medidas que garantissem o acesso aos alunos com deficiência (Brasil, 1993).

O período integracionista garantia que as crianças com deficiência fossem inseridas no contexto escolar, porém, seria o aluno a adaptar-se à escola e não o sistema escolar estar preparado para atender às necessidades dos alunos com deficiência (Miranda, 2004).

Cury (2005) aponta que é possível compreender as políticas educacionais inclusivas como uma estratégia de universalização de direitos, voltadas para todos os cidadãos sob os princípios da igualdade de oportunidades. De acordo com o autor, as políticas inclusivas visam combater todas as formas de discriminação e corrigir as fragilidades da sociedade desigual que impedem o acesso a oportunidades e condições para os alunos com deficiência. Dessa forma, entendemos que as políticas educacionais inclusivas são elaboradas com base na sociedade atual, que luta pelos seus direitos, logo, as políticas públicas devem atender às necessidades da população.

No Brasil, os princípios da Declaração de Salamanca se expressaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n.º 9.394 de dezembro de 1996. No artigo 59, a LDB assegura que os ambientes de ensino devem atender às necessidades educacionais dos alunos por meio de "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos", visando a participação efetiva do aluno PAEE na vida em sociedade (Brasil, 1996, p. 27). Desse modo, essa legislação

reflete o compromisso do país com a inclusão educacional e a garantia de acesso ao conhecimento para todos os cidadãos, independentemente de suas características individuais.

A LDB configura-se em importante avanço na garantia de direitos educacionais aos alunos PAEE. Em seu artigo 58, define a educação especial como uma “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, p. 26). Ademais, como aponta Leite e Martin (2015), essa foi a primeira legislação nacional a dedicar um capítulo específico para a educação especial. Assim, o “Capítulo V” da LDB, composto pelos artigos 58, 59 e 60, confirma o compromisso e o direito educacional aos alunos PAEE alinhando-se aos princípios estabelecidos na Declaração de Salamanca (Brasil, 1996).

Esse importante amparo legal prevê diversas estratégias para atender às necessidades específicas dos alunos PAEE, incluindo adaptações curriculares, metodológicas, de recursos educativos e de organização. A LDB assegura, quando necessário, a terminalidade específica, que permite a conclusão do ensino fundamental de forma adaptada às particularidades desses alunos. Para os estudantes com altas habilidades ou superdotação, a legislação propõe a aceleração de estudos, possibilitando a conclusão da educação básica em menor tempo. Além disso, o artigo 59 assegura a presença de professores especializados para atuar no atendimento e integração dos alunos PAEE na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

No ano de 2008, por meio do Decreto Legislativo n.º 186, foi aprovado o texto da “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo”, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. O texto possui como propósito “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (Brasil, 2008a, p. 2).

Ainda no ano de 2008, foi homologada a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI” fundamentada na concepção dos direitos humanos de garantia à educação para todos os alunos, aprendendo e participando ativamente sem discriminação. Acompanhando as propostas dos documentos internacionais supracitados, que expressam o avanço de conhecimentos e das lutas sociais travadas em busca de direitos e participação ativa na sociedade (Brasil, 2008b).

Com a implantação da PNEEPEI surge a necessidade de repensar os ambientes de ensino, visando a construção estrutural e cultural que permita a participação e o atendimento dos alunos PAEE de modo a atender as especificidades de todos os alunos (Brasil, 2008b).

Pletsch (2020) sustenta que as políticas educacionais inclusivas expressam os princípios dos direitos humanos, sendo indispensável que as pessoas com deficiência tenham acesso à educação, à participação nas atividades educativas e ao aprendizado significativo. A autora ainda aponta a necessidade de unir três elementos fundamentais para a inclusão: 1 - o desenvolvimento dos indivíduos; 2 - a diversidade cognitiva; e 3 - a convivência com a diversidade cultural, numa universidade para todos.

Dessa forma, o desenvolvimento individual e intelectual do aluno PAEE deve ser priorizado, respeitando suas singularidades e explorando suas potencialidades, participando das atividades acadêmicas efetivamente de modo a beneficiar o processo de aprendizagem e respeito a diversidade na comunidade acadêmica.

Para o Ensino Superior, foco desse estudo, a PNEEPEI enfatiza a indispensável viabilização de inclusão de acesso nesse nível de ensino, bem como o fortalecimento de políticas e ações que possibilitem a acessibilidade dos alunos PAEE nas IES (Brasil, 2008b).

Ademais, a PNEEPEI garante a transversalidade da educação especial em todas as etapas de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (Brasil, 2008b). Dessa forma, entende-se que a transversalidade da educação especial deve estar articulada com todas as etapas e modalidades da educação regular, permeando todas as atividades desenvolvidas.

Nesta perspectiva, a PNEEPEI aponta que, para o Ensino Superior, a garantia de transversalidade da educação especial concretiza-se com a viabilização do acesso ao ingresso nas IES, com a permanência dos alunos e a participação efetiva no contexto acadêmico. Isso significa que essas ações requerem planejamento e recursos para que as adequações arquitetônicas e comunicativas possibilitem a acessibilidade e autonomia dos alunos, bem como a garantia de acesso aos sistemas de informação e aos materiais didáticos e pedagógicos disponibilizados para as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. Enfatizamos que a acessibilidade deve ser oportunizada desde os processos seletivos de ingresso até a conclusão do curso escolhido (Brasil, 2008b).

Em continuidade às políticas públicas inclusivas que reforçam o direito educacional e de acessibilidade das pessoas PAEE, no ano de 2009, mediante o Decreto 6.949, foi promulgada a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo”, assumindo o compromisso de atender integralmente a proposta estabelecida no texto da referida convenção (Brasil, 2009).

Como resultado, esse tratado foi um marco constitucional para a educação especial na perspectiva inclusiva, pois, a Emenda Constitucional n.º 45, de 2004, estabelece em seu 3º parágrafo do art. 5 que “Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais” (Brasil, 2004, p. 9). Diante dessas ações, o texto da “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo” assumiu a proporção de caráter constitucional, “sendo o primeiro tratado de direitos humanos a ter esse status no País” (Borges; Pereira, 2016, p. 559).

Fortalecendo a proposta inclusiva expressa na “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo”, que enfatiza a importância da inclusão das pessoas com deficiência como indivíduos de direitos, que participam da sociedade e exercem a cidadania. No ano de 2015, foi aprovada a Lei n.º 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, ou “Estatuto da Pessoa com Deficiência” (Brasil, 2015a).

A LBI reforça a garantia de acessibilidade ao PAEE, destacando a importância de possibilitar o acesso e oportunidades em igualdade de condições a todas as pessoas com deficiência, de modo a efetivar o exercício de direito e liberdade fundamentais do ser humano. Além de fortalecer o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, estabelece algumas orientações para o ingresso dos alunos PAEE nas IES (Brasil, 2015a).

Shimite e Silva (2023) salientam a relevância da LBI para a almejada inclusão, pois essa lei é a primeira a propor diretrizes para o Ensino Superior. Apesar de ter sido apresentado brevemente, aponta mecanismos importantes para assegurar acesso, permanência e aprendizado nessa etapa de ensino, aspecto que até então não havia sido abordado nas leis anteriores. Assim, a LBI determina a utilização de recursos de acessibilidade, visando a eliminação de barreiras e a inclusão plena do aluno PAEE no contexto acadêmico (Brasil, 2015a).

Para garantia de ingresso e permanência nos processos seletivos e durante o período de estudo, é importante: o atendimento preferencial ao PAEE; formulário de inscrição prévio que indica os recursos de acessibilidade necessários para a participação efetiva do candidato/ aluno PAEE; as provas em formato acessível que atendam às necessidades específicas do candidato/ aluno PAEE; os recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva que atendam as demandas do candidato/ aluno PAEE; além do tempo adicional de prova e tradução do edital em libras (Brasil, 2015a). Para Gualberto e Gonçalves (2017), a LBI representa um avanço nas políticas públicas inclusivas por possibilitar maior acessibilidade e garantir direitos que antes não eram contemplados nas legislações.

Observa-se que a educação pensada para o Ensino Superior, assim como a educação básica, permeia constante transformação, adaptando-se às mudanças e demandas expressas pela sociedade. As políticas públicas devem atender às necessidades apresentadas pela sociedade, dessa forma, o processo de inclusão vem garantindo cada vez mais o espaço de direito do PAEE respeitando a diversidade e priorizando sua participação e autonomia em sociedade.

2.3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS ESTADUAIS

No estado do Paraná, as políticas educacionais “inclusivas” não seguem exatamente a mesma proposta que as políticas nacionais e internacionais. Enquanto, no cenário nacional, a Educação Inclusiva tem sido fortalecida por meio de diretrizes que buscam garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos no ensino regular, no Paraná ainda se observa a permanência de um modelo educacional que prioriza a existência de instituições especializadas paralelas à escola comum.

Para compreender esse cenário, é fundamental diferenciar os conceitos de **Educação Inclusiva** e **Educação Especial na perspectiva inclusiva**, bem como suas implicações políticas e sociais. A **Educação Inclusiva** é uma proposta ampla e abrangente, que se destina a todos os alunos, independentemente de suas características ou necessidades. Seu foco está na eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem, promovendo a adaptação do currículo, das práticas pedagógicas e a convivência de todos os alunos em ambientes educacionais comuns.

Nesse modelo, reconhecem-se e valorizam-se as diferenças, e o objetivo é assegurar que todos aprendam juntos e com qualidade, em condições de igualdade de oportunidades e respeito à diversidade.

Já a **Educação Especial na perspectiva inclusiva** é uma modalidade de ensino voltada especificamente para atender os alunos do PAEE. Ela se organiza por meio de recursos e serviços especializados, como o Atendimento Educacional Especializado - AEE, salas de recursos multifuncionais e, em alguns casos, instituições específicas. Seu objetivo é oferecer suporte pedagógico individualizado e especializado, sendo um complemento e não substituto da educação em classes comuns.

Dessa forma, enquanto a Educação Inclusiva tem como princípio a convivência de todos os indivíduos respeitando a diversidade no ensino regular, com igualdade de oportunidades, a Educação Especial atua como suporte no sistema inclusivo, oferecendo atendimento especializado sem excluir o aluno PAEE do ambiente escolar comum. No entanto, no Paraná, essa articulação entre inclusão e especialização nem sempre se efetiva conforme as diretrizes nacionais e internacionais. Ainda há uma tendência à manutenção de modelos segregadores, com instituições exclusivas que atendem alunos PAEE em substituição à sua inserção no ensino regular, o que representa um desafio à efetivação da inclusão plena.

Essa perspectiva se confirma nas propostas apresentadas nos documentos estaduais como podemos observar na proposta de 2009, quando o “Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional – DEEIN” publicou a “Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão”, sintetizando os princípios que norteiam a educação “inclusiva” no estado.

O Paraná enfatiza em seu documento que adota uma proposta de inclusão preferencial, mas não total, nas salas de aula regulares. De acordo com o documento supracitado, os alunos PAEE que apresentam altas especificidades devem frequentar escolas especializadas, onde receberão o apoio necessário para seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, o estado afirma adotar uma abordagem de “inclusão responsável” e não a proposta de “inclusão total” defendida pela PNEEPEI de 2008. Para o Paraná, uma “inclusão total” só seria possível com uma rede de apoio intersetorial, envolvendo profissionais, famílias, alunos e infraestrutura arquitetônica adequada e recursos humanos capacitados para garantir o atendimento às necessidades específicas dos alunos PAEE. No caso do Ensino Superior, essa

política estadual se limita a reforçar o direito de acesso às instituições, sem detalhar ações voltadas à permanência e ao atendimento especializado (Paraná, 2009).

Diante das mudanças na legislação nacional, o Paraná optou em manter a conduta que já vinha sendo adotada antes da PNEEPEI de 2008, implementando novas políticas educacionais estaduais pautadas em parte nas determinações nacionais, mas mantendo, ao mesmo tempo, o posicionamento denominado pelo DEEIN como “inclusão responsável” (Paraná, 2009; Garcia *et al.* 2020; Libanio; Castelar; Garcia, 2023;).

Nessa perspectiva, a Instrução n.º 06/2018 – SUED/SEED estabelece critérios para a matrícula de alunos nas chamadas “Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial”, ou seja, escolas especializadas. Essas instituições são destinadas a alunos com deficiência intelectual, deficiência múltipla ou transtornos globais do desenvolvimento, que apresentem comprometimentos significativos de ordem biopsicossocial. Eles demandam atendimento especializado nas atividades curriculares, apoio intensivo para o desenvolvimento da autonomia e socialização, além de suporte contínuo para sua permanência escolar. Para a efetivação da matrícula, é realizada uma avaliação de ingresso por uma equipe multiprofissional composta por profissionais das áreas da educação, clínica e social (Paraná, 2018).

Fonseca (2023) caracteriza a proposta educativa do Paraná como segregadora, pois o estado possui o maior número de matrículas exclusivas na educação especial. Além disso, há uma expressiva quantidade de escolas exclusivas de educação especial, bem como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs, que ainda são muito presentes no estado, prestando atendimento principalmente a pessoas com deficiência intelectual e outras especificidades que requerem maior apoio, substituindo, muitas vezes, a inserção no ensino regular.

Nesse contexto, discutiremos a Lei n.º 18.419 de 2015, que estabelece o “Estatuto da Pessoa com Deficiência do Paraná”. Essa legislação orienta as políticas educacionais inclusivas da Unespar – *campus* de Paranavaí, campo dessa pesquisa. A Lei n.º 18.419/2015 reforça o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência, assim como está posto na legislação nacional e nos princípios da “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”. Para a educação, assegura-se o direito educacional inclusivo em todos os níveis de ensino (Paraná, 2015).

Para o Ensino Superior, o “Estatuto da Pessoa com Deficiência do Paraná” prevê, em seu artigo 44, o dever das instituições de garantir adaptação das provas, tempo adicional para realização das avaliações e o apoio necessário aos alunos PAEE considerando suas especificidades. O documento ainda ressalta que esses direitos devem ser possibilitados tanto no processo de ingresso como na permanência dos alunos PAEE durante seu percurso acadêmico (Paraná, 2015).

Na Deliberação n.º 02/2016, em seu artigo 30, o Paraná destaca algumas medidas a serem adotadas para o acesso e permanência dos alunos PAEE nas IES. Entre essas medidas estão: o atendimento preferencial às pessoas com deficiência; formulários de inscrição para que os alunos PAEE informem os recursos necessários para sua participação no processo seletivo de ingresso; provas adaptadas de acordo com a especificidade do aluno; tempo adicional de prova tanto nas de ingresso quanto em seu percurso acadêmico; adoção de critérios avaliativos que considerem a singularidade linguística dos alunos PAEE; e tradução do edital em Libras (Paraná, 2016).

Embora o Paraná não adote a PNEEPEI na íntegra, mantendo muitas escolas especializadas para o atendimento do PAEE, a proposta para o Ensino Superior segue a perspectiva inclusiva presente na LBI de 2015, garantindo o acesso e os direitos as adaptações necessárias para a permanência desses alunos nas universidades. Segundo Fonseca (2023), a federação das APAEs do estado possui papel significativo direto e indireto na determinação da aprovação de políticas públicas educacionais destinadas à Educação Especial. Com representantes no legislativo e/ou no executivo, buscam garantir a manutenção ou expansão de seus interesses, com a proposta educativa substitutiva à educação regular para as pessoas PAEE, principalmente das pessoas com deficiência intelectual. Com isso, entende-se que a proposta do Paraná para a Educação Básica reflete interesses e parcerias público-privadas, mas essa discussão não será aprofundada aqui, uma vez que nosso foco de estudo é o Ensino Superior.

Salientamos que, na Deliberação n.º 02/2016, o PAEE é ampliado em relação à legislação nacional, pois a Educação Especial é destinada aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação (Paraná, 2016). Esse é um fator importante e positivo nas políticas educacionais inclusivas estaduais, uma vez que garante aos alunos com transtornos funcionais específicos o direito ao AEE. Essa

política é implementada para garantir que alunos com transtornos funcionais específicos, como dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal (Paraná, 2016).

Nesse cenário, em 2020 o Paraná sancionou a Lei n.º 20.443, que prevê a reserva de cinco por cento das vagas nos cursos de Ensino Superior e técnico nas instituições estaduais para pessoas PAEE. Assim, além de garantir a reserva de vagas destinadas a esse público, também destaca que, quando necessário, serão adotados mecanismos capazes de aprimorar o desempenho acadêmico dos alunos PAEE (Paraná, 2020).

Desse modo, observa-se que o Paraná adota suas próprias políticas inclusivas para a Educação Básica, respeitando as políticas de âmbito nacional e internacional que defendem o modelo inclusivo para o Ensino Superior. Ademais, amplia o PAEE englobando as pessoas com transtornos funcionais específicos, como evidenciado nos documentos supracitados.

2.4. POLÍTICAS E AÇÕES INCLUSIVAS DA UNESPAR – *CAMPUS* DE PARANAVAÍ

A Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR é uma instituição pública composta por sete *campi*, localizados nas seguintes cidades: Apucarana, Campo Mourão, Curitiba com dois *campi,* Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória. Mantida pelo Governo do Estado do Paraná, oferece cursos de graduação e pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*.

A Unespar – *campus* de Paranavaí, foco dessa pesquisa, assim como os demais *campi*, possui núcleos relevantes para a inclusão e apoio de seus alunos, visando incluir grupos que, por um longo período, foram mantidos fora do exercício da cidadania plena na sociedade. Podemos citar o Centro de Educação em Direitos Humanos – CEDH, estabelecido no ano de 2016 por meio da Resolução n.º 007/2016. O CEDH é formado por três núcleos: o NESPI – Núcleo de Educação Especial Inclusiva; o NERA – Núcleo de Educação para Relações Étnico-raciais e o NERG – Núcleo de Educação para Relações de Gênero.

Os núcleos que compõem o CEDH são espaços dedicados ao acolhimento, à construção do conhecimento e à orientação de práticas educacionais. Eles visam

promover uma educação inclusiva que respeite a diversidade e a singularidade de cada indivíduo. Essa iniciativa tem sido fundamental para apoiar a permanência dos alunos PAEE na universidade (Travain; Garcia, 2023).

O NESPI possui o objetivo de promover ações que permitam o acesso, a inclusão e a permanência dos alunos PAEE, desde o ingresso no curso de graduação até a conclusão do curso. Assim, atende as demandas de alunos com deficiência (física, intelectual, sensorial), transtornos globais do desenvolvimento (Transtorno do Espectro Autista), altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos (dislexia, disgrafia, discalculia, déficit de atenção e hiperatividade), acometimentos físicos e psicológicos que complexifiquem o desenvolvimento acadêmico do aluno, dentre outros.

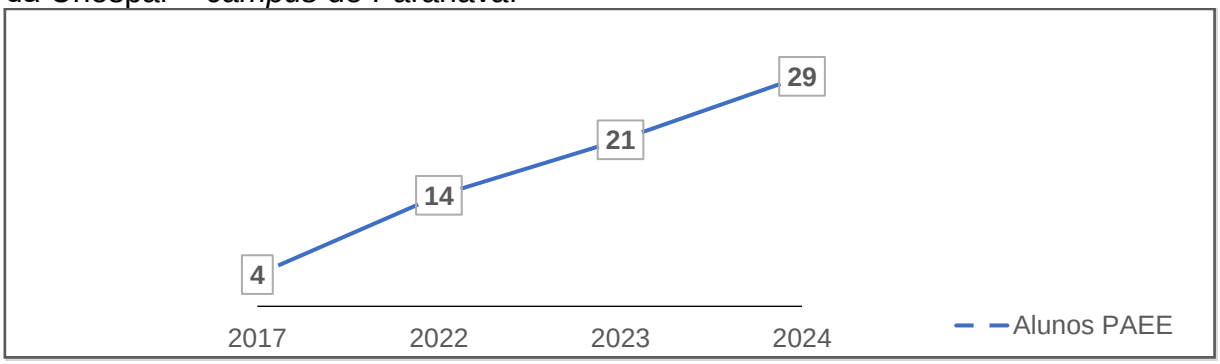
Nesse contexto, o NESPI de Paranavaí contribui para a acessibilidade e adaptações necessárias em parceria com a comissão de vestibular, identifica necessidades de adaptações pedagógicas e arquitetônicas específicas dos alunos PAEE, promove diálogos com professores e alunos que necessitam de orientações para uma inclusão efetiva na universidade. Além disso, por meio do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial Inclusiva – GEPEEIN, realiza estudos abertos a professores, alunos e à comunidade externa interessada na educação especial inclusiva. Esse trabalho desenvolvido visa a construção de ambientes mais inclusivos que beneficiem a todos (NESPI, 2024).

A garantia de ingresso dos alunos PAEE nos cursos de graduação da Unespar foi assegurada com a Resolução n.º 012/2019, que estabelece a reserva de cinco por cento das vagas para o PAEE que tenha concluído o Ensino Médio, independente do percurso formativo. Para os alunos PAEE que ingressaram por meio das cotas, a Unespar deverá viabilizar o apoio de acordo com as especificidades dos alunos (Unespar, 2019). Com a Resolução n.º 012/2019, o acesso dos alunos PAEE passou a ser garantido e ampliado, como demonstram as pesquisas de Garcia e Munhoz (2020) e Travain e Garcia (2023).

Segundo Garcia e Munhoz (2020), em 2017 a Unespar – *campus* de Paranavaí contava com quatro alunos PAEE com laudos comprobatórios matriculados. Travain e Garcia (2023) apontam que, em 2022, a Unespar – *campus* de Paranavaí tinha quatorze alunos PAEE, sendo dez alunos com laudo médico e quatro alunos sem laudo, que também estavam sendo acompanhados pelo NESPI. Conforme o banco de dados do NESPI, em 2023 havia vinte e um alunos PAEE nos cursos de graduação,

e esse número aumentou para vinte e nove alunos em 2024[3]. Isso demonstra um crescimento considerável no acesso dos alunos PAEE na instituição, representado no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Crescimento das matrículas dos alunos PAEE nos cursos de graduação da Unespar – *campus* de Paranavaí



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados do NESPI/Unespar – *campus* de Paranavaí (2024).

Importante destacar que, embora a política estadual de reserva de vagas para o PAEE tenha sido sancionada apenas em 2022, a Unespar já havia implementado essa medida de forma pioneira. A Resolução n.º 012, que entrou em vigor no ano de 2019, estabeleceu a reserva de vagas específicas para esse público nos processos seletivos da instituição. Tal iniciativa fez com que a Unespar se tornasse a primeira universidade pública do Paraná a assegurar, por meio de um documento institucional, o direito ao acesso ao ensino superior por meio de cotas destinadas aos alunos PAEE (Fernandes, 2021).

Na Unespar – *campus* de Paranavaí, o programa de monitoria especial acadêmica com bolsa iniciou-se em 2021, em parceria com a Fundação de Apoio – FAFIPA ao *campus* de Paranavaí, instituição responsável pelo pagamento das bolsas aos acadêmicos monitores. Segundo dados do NESPI, a implementação do programa de monitoria especial para alunos PAEE nos cursos de graduação resulta de esforço contínuo e dedicação em vista de possibilitar a permanência e conclusão de cursos por parte desses alunos.

Inicialmente, em meados de 2016, existia apenas um programa de monitoria sem bolsa pela Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, com edital aberto durante o ano todo e algumas poucas bolsas distribuídas entre os diferentes *campi* da Unespar,

[3] A coleta de dados referente às matrículas dos alunos PAEE na Unespar – *campus* de Paranavaí, foi realizada em junho de 2024.

geralmente a partir do segundo semestre. Esse formato gerava uma lacuna no primeiro semestre, quando os alunos que precisavam de monitoria ficavam sem suporte. Além disso, essa monitoria era voltada para todos os alunos que necessitassem de apoio, sem exclusividade para os alunos PAEE.

Até 2021, o NESPI não contava com bolsas específicas para monitoria especial voltada aos alunos PAEE. A PROGRAD passou a destinar bolsas específicas para esses alunos a partir do segundo semestre daquele ano. Em 2024, foram disponibilizadas bolsas para monitoria especial já no primeiro semestre, contudo, o NESPI de Paranavaí optou por não as utilizar, considerando sua insuficiência e o fato de já contar com o apoio financeiro da Fundação de Apoio – FAFIPA, que vinha colaborando com o NESPI na oferta da monitoria especial para alunos PAEE de diferentes cursos. Essa parceria foi fundamental diante da escassez de recursos voltados para a monitoria especial, tendo sido firmada justamente para suprir a carência de bolsas que atendessem às demandas específicas dos alunos PAEE (NESPI, 2024).

O programa de monitoria especial iniciou-se no curso de Pedagogia e, devido aos bons resultados obtidos, foi expandido para os demais cursos, com orientação da Coordenação do NESPI. Inicialmente, quando o curso de Pedagogia contava com somente dois alunos PAEE matriculados, a monitoria era oferecida sem bolsa. A partir desse projeto inicial, solicitado pela coordenadora do NESPI, o programa foi ampliado para os demais cursos, incluindo a bolsa-auxílio. Dessa forma, os alunos PAEE que necessitam do AEE passaram a ter maior suporte pedagógico e assistência, visando garantir a participação plena e efetiva nas atividades acadêmicas e assim possibilitar a permanência dos alunos PAEE nos cursos de graduação (NESPI, 2024).

Em fevereiro de 2022, foi criada a Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Direitos Humanos – PROPEDH, que inclui o trabalho articulado da Diretoria de Assuntos Estudantis e da Diretoria de Direitos Humanos. O objetivo da criação da PROPEDH é coordenar as políticas institucionais voltadas ao atendimento dos alunos e à educação em direitos humanos. Baseando-se nas garantias individuais, no respeito à diversidade, à pluralidade e à equidade, visando o exercício pleno da cidadania e do desenvolvimento humano dos alunos (Sauthier, 2022).

A criação da PROPEDH representa um avanço significativo no fortalecimento de políticas e ações que visam o desenvolvimento de estratégias que permitam um ambiente acessível, inclusivo, que respeita as singularidades dos alunos e preza pelo

seu desenvolvimento acadêmico e humano, favorecendo a permanência e a conclusão do curso para os alunos PAEE.

Ainda em 2022, podemos citar outro importante avanço para inclusão e permanência dos alunos PAEE, que foi a contratação do professor temporário para o Atendimento Educacional Especializado – AEE para cada *campus* da Unespar. O AEE consiste em fundamental mediação pedagógica para a educação especial inclusiva, por visar garantir o acesso ao currículo por meio do planejamento e desenvolvimento de recursos de acessibilidade, eliminando barreiras no ensino e aprendizagem dos alunos PAEE (Unespar, 2024).

Segundo a Instrução Normativa Conjunta n.º 01/2024, são atribuições do professor de AEE: mapear e planejar ações que identifiquem as necessidades pedagógicas dos estudantes PAEE e coordenar, juntamente com a equipe e os professores, a elaboração do PEI; orientar e mediar os alunos e professores no processo de acompanhamento pedagógico, definindo o tipo, a frequência e a especificidade do atendimento necessário; garantir a acessibilidade por meio do desenvolvimento de estratégias e recursos curriculares, indicando e avaliando o uso de tecnologias assistivas; registrar as atividades de AEE e encaminhar parecer pedagógico semestral ao NESPI; integrar-se à equipe multiprofissional do NESPI e colaborar com suas ações; participar de reuniões de colegiado, do NESPI e de outros órgãos sempre que convocado; orientar e supervisionar bolsistas, estagiários(as) e monitores(as) do NESPI em atividades de Educação Especial Inclusiva; além de promover ações de informação e sensibilização da comunidade acadêmica para a acessibilidade educacional (UNESPAR, 2024).

As atribuições do professor de AEE evidenciam a importância desse suporte especializado para a instituição, que, até então, não contava com um olhar técnico e sistematizado voltado à promoção de práticas mais inclusivas. Sua atuação contribui diretamente para a eliminação de barreiras pedagógicas, o fortalecimento da acessibilidade e o acompanhamento mais efetivo dos alunos PAEE no contexto do Ensino Superior.

Convém destacar que o NESPI dispõe de poucos recursos humanos para desempenhar suas atividades, sendo a contratação do professor de AEE e do intérprete de Libras realizadas por meio de Processo Seletivo Simplificado – PSS. Os profissionais/professores que atuam no núcleo não recebem apoio financeiro, mas os docentes em coordenações dispõem de redução parcial de carga horária para o

desenvolvimento de suas funções (NESPI, 2024). Em fevereiro de 2025, por meio do Edital n.º 041/2024 – CPPS/UNESPAR, a instituição abriu concurso público para o provimento de uma vaga efetiva para Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras (Unespar, 2025). Isso demonstra o esforço da IES em ampliar as condições de acessibilidade e promover uma educação mais inclusiva aos alunos PAEE.

No *campus* de Paranavaí, o profissional de AEE atende os três Centros de área: Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA, Centro de Ciências Humanas e da Educação – CCHE e Centro de Ciências da Saúde – CCS, além de ofertar suporte a extensão do *campus* de Paranavaí na cidade de Loanda.

A Resolução n.º 021/2022 – CEPE/UNESPAR, de junho de 2022, aprovou o regulamento para a elaboração e desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado – PEI, que deve ser elaborado quando o aluno PAEE necessita de uma diferenciação curricular devido às especificidades próprias do indivíduo que impedem o desenvolvimento educacional em igualdade de condições com os demais alunos, tanto nos cursos de graduação como de pós-graduação (Unespar, 2022).

Para Silva e Camargo (2021), o PEI corresponde a uma forma de individualização do ensino que envolve um planejamento específico para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos PAEE. Esse planejamento seleciona métodos e estratégias de ensino com base nos objetivos de aprendizagem, nas potencialidades dos alunos e suas fragilidades, buscando facilitar o aprendizado dos conteúdos. Parte-se do que o aluno já sabe para ampliar e adquirir novos conhecimentos.

A Unespar implementa, em suas ações e políticas inclusivas, o atendimento ao PAEE conforme estabelecido na Deliberação n.º 02/2016 do Paraná. Dessa forma, além dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a universidade também estende o atendimento especializado para os alunos com transtornos funcionais específicos (Unespar, 2022).

A acessibilidade arquitetônica constitui um desafio enfrentado há anos pela Unespar – *campus* de Paranavaí, que vem buscando adaptar sua estrutura física antiga para torná-la mais acessível. Nesse sentido, em janeiro de 2025, a instituição iniciou reformas voltadas à acessibilidade, com a instalação de rampas de acesso e piso tátil no bloco didático e no pátio. Tais medidas visam ampliar as possibilidades de deslocamento pelo campus, assegurando mais segurança e autonomia às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (Santos, 2025).

Diante desse contexto, compreende-se que a Unespar avança na construção de uma educação superior mais inclusiva, articulando suas políticas institucionais às diretrizes legais em nível nacional e estadual. No entanto, a ausência de profissionais efetivos para compor o NESPI e demais núcleos, a insuficiência de recursos financeiros para a oferta de monitorias especiais, bem como a falta de acessibilidade arquitetônica ainda presente, configuram entraves significativos, desafiando o atendimento destinado aos alunos PAEE.

No campus de Paranavaí, com o apoio do NESPI, do professor de AEE e do programa de monitoria especial, observa-se que, apesar das inúmeras dificuldades, sobretudo físicas e orçamentárias, desenvolve-se um trabalho colaborativo e articulado junto aos professores, visando minimizar as barreiras que impedem a inclusão efetiva. Embora as políticas e ações sejam essenciais para a inclusão, elas, por si só, não garantem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Além de assegurar os direitos dos alunos PAEE, é fundamental priorizar a apropriação dos conhecimentos científicos para esses alunos, promovendo seu desenvolvimento crítico e reflexivo sobre a realidade em que estão inseridos. Para aprofundar essa análise, o próximo tópico apresentará a metodologia utilizada nesta pesquisa, trazendo a contribuição da THC para a educação inclusiva.

3. PERCURSO METODOLÓGICO E CAMPO DA PESQUISA

Nesta seção, detalhamos o processo de coleta, produção e análise dos dados, bem como a estruturação da pesquisa. Os métodos utilizados para a coleta e produção de dados que possibilitaram alcançar os resultados alinhados ao objetivo geral desta pesquisa de identificar os principais desafios enfrentados pelos professores nos processos inclusivos, a fim de refletir nas possíveis intervenções que fortaleçam a perspectiva inclusiva no Ensino Superior na Unespar – *campus* de Paranavaí.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, conforme a definição de Gil (2002), permitindo uma análise aprofundada do objeto estudado, que, neste contexto, é a instituição supracitada. A investigação foca no processo de inclusão de alunos PAEE na Unespar – *campus* de Paranavaí, considerando situações reais e específicas. Esse tipo de estudo é particularmente adequado para compreender fenômenos contemporâneos em contextos específicos, onde os limites e os fatores que compõem o problema não são imediatamente perceptíveis. Nesse sentido, Gil (2002) destaca que um estudo de caso deve:

> a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
> b) preservar o caráter unitário do objeto estudado;
> c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; (Gil, 2002, p.54)

Nessa perspectiva, Triviños (1987, p.111) afirma que, “no estudo de caso, os resultados são válidos só para o caso que se estuda”. Assim, embora os resultados obtidos nesta pesquisa não possam ser generalizados para outras instituições, eles fornecem um “[...] conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas”. Portanto, esta pesquisa contribui como referência relevante para outros pesquisadores interessados na temática da inclusão no Ensino Superior.

A análise dos dados foi conduzida a partir de uma abordagem mista, articulando elementos quantitativos e qualitativos, como recomendado por Minayo (2007). Essa abordagem permite integrar a descrição quantitativa do número de alunos PAEE matriculados na IES com a interpretação qualitativa das experiências de inclusão compartilhadas pelos professores por meio do questionário *online.*

As políticas públicas educacionais e as ações da Universidade direcionadas ao processo inclusivo foram contextualizadas na seção anterior, evidenciando o direito dos alunos PAEE a ambientes inclusivos e ao Ensino Superior. Dessa forma, estruturamos esta seção da seguinte forma:

- Etapas metodológicas utilizadas para a coleta e produção dos dados;
- Aplicação do questionário e os professores participantes da pesquisa;
- Organização e análise dos dados obtidos por meio do questionário online;
- Inclusão e a contribuição da Teoria Histórico-Cultural;
- Dados quantitativos e qualitativos que configuram o campo da pesquisa, caracterização dos alunos PAEE matriculados na Universidade e seus respectivos cursos.

3.1. COLETA DOS DADOS

A coleta dos dados iniciou-se com o mapeamento dos alunos PAEE matriculados na Unespar – *campus* de Paranavaí. Esse levantamento considerou os cursos frequentados e os tipos de deficiência, com base nas informações fornecidas pelo NESPI e pela professora responsável pelo AEE. Essa etapa permitiu a elaboração de um panorama detalhado da diversidade presente na Universidade, contexto fundamental para compreender as demandas específicas desses alunos.

É importante entender as características estruturais da instituição, como o número de alunos, as particularidades dos alunos PAEE e os cursos em que estão matriculados, pois esses fatores refletem na realidade vivenciada no processo de inclusão desses alunos. Nessa perspectiva, as adaptações curriculares variam conforme as especificidades dos cursos e as necessidades individuais dos alunos PAEE, demandando diferentes níveis de complexidade no processo de inclusão no Ensino Superior.

Na etapa seguinte, elaborou-se um questionário com dezoito questões objetivas e discursivas, estruturadas para identificar fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem desses alunos e dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de inclusão dos alunos PAEE na IES. A contribuição da professora do AEE foi fundamental nesse processo, pois sua experiência e

conhecimento ajudaram a formular perguntas alinhadas ao objetivo da pesquisa. A seguir, apresenta-se a organização do questionário e suas unidades analíticas:

Quadro 2: Organização do questionário e as unidades analíticas

N.º da questão	Tipo de questão	Unidade analítica
1-2	objetiva e dissertativa	Formação inicial e continuada dos professores
3-6	objetivas	Caracterização dos alunos PAEE e seus respectivos cursos
7-8	objetiva e dissertativa	Principais dificuldades enfrentadas pelos professores nos processos inclusivos
9-13	objetiva e dissertativa	Conhecimento dos professores sobre o NESPI e AEE
14-16	objetiva e dissertativa	Adaptação curricular para os alunos PAEE
17-18	objetiva e dissertativa	Avaliação do desempenho dos alunos PAEE e destaque para suas potencialidades na área de atuação profissional

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A formulação do questionário e das unidades analíticas foi embasada em materiais bibliográficos de autores como: Castanho e Freitas (2006), Viera e Nascimento (2019), Macêdo e Vasconcelos (2023), entre outros. Esses referenciais ofereceram suporte para aprofundar a análise sobre o olhar dos professores participantes da pesquisa, especialmente no que diz respeito à: formação docente; ao papel do NESPI e do AEE como agentes de apoio; e às práticas de adaptação curricular. Esses elementos, em conjunto, impactam significativamente o processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE e a efetivação da inclusão no contexto universitário.

3.2. APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Após sua elaboração, o questionário foi disponibilizado de forma online via plataforma *Google Forms*, para os professores dos alunos PAEE matriculados na Universidade. Antes de iniciar a pesquisa, obtivemos aprovação da Diretora Geral do

campus e do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos[4], garantindo o cumprimento das normas éticas e legais.

O questionário foi enviado inicialmente aos diretores dos Centros de Área, que apoiaram a pesquisa, encaminhando-o aos coordenadores dos cursos de graduação. Estes solicitaram a colaboração e a participação dos professores na pesquisa. Essa etapa respeitou a estrutura organizacional da Universidade e otimizou o processo de envio via *Google Forms*[5]*.* A Unespar – *campus* de Paranavaí conta com doze cursos de graduação, organizados em três Centros de Área. O corpo docente da Universidade é composto por 194 professores, dos quais 20 responderam ao questionário (10,31%), representando o grupo amostra para nossa análise. O quadro a seguir apresenta a estrutura organizacional detalhada da instituição:

Quadro 3: Estrutura organizacional da Unespar – *campus* de Paranavaí

Centros de Áreas	Cursos de graduação	Corpo docente
Centro de Ciências Sociais Aplicadas	Administração – Bacharelado Ciências Contábeis – Bacharelado Serviço Social – Bacharelado Direito – Bacharelado	70 professores
Centro de ciências humanas e da educação	Ciências Biológicas – Licenciatura Geografia – Licenciatura História – Licenciatura Letras – Licenciatura Matemática – Licenciatura Pedagogia – Licenciatura	82 professores
Centro de Ciências da Saúde	Educação Física – Licenciatura Enfermagem – Bacharelado	42 professores

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Após o mapeamento inicial e o baixo número de adesão dos professores ao questionário online, levantou-se a hipótese de que o cenário pedagógico ainda apresenta desafios significativos na busca pela inclusão efetiva desses alunos. Tal

[4] A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da UNESPAR e obteve o parecer de aprovação número 6.499.994.
[5] A aplicação do questionário online foi realizada em junho de 2024 e ficou disponível por um mês para os professores poderem responder. O questionário aplicado está disponível nos anexos.

contexto reforça a necessidade de avanços para garantir que os alunos PAEE possam exercer plenamente seus direitos educacionais.

Segundo Gil (2002), a aplicação de questionários promove rapidez na obtenção de uma boa quantidade de dados em um curto período, expressando o ponto de vista dos participantes. Faleiros (2016) aponta que os questionários online permitem comodidade para os participantes responderem no momento mais oportuno, podendo ser respondidos até mesmo pelo celular. No caso deste questionário, o tempo estimado de resposta era de aproximadamente quatro minutos, demandando pouco tempo do participante. No entanto, Luna (2011) destaca que, apesar da agilidade, a coleta de informações online geralmente resulta em um baixo retorno de respostas, equivalente a aproximadamente 20% ou 30%. Desse modo, entendemos que muitas vezes acontece que o possível participante visualize a mensagem de convite para participar da pesquisa, pensa em responder depois e acaba esquecendo devido às muitas demandas do cotidiano. Nesse sentido, o questionário foi reenviado mais de uma vez, mesmo assim, a participação dos professores na pesquisa foi baixa considerando o número total de professores da instituição.

Importante mencionar que dos vinte professores que responderam ao questionário, dezesseis ministram aulas a alunos PAEE, e quatro dos respondentes já deram aulas anteriormente para alunos desse público. Com o avanço, das políticas educacionais inclusivas que garantem o acesso e permanência aos alunos PAEE é esperado que o contato dos professores com esse público se torne cada vez mais frequente.

Como o questionário foi realizado de modo a manter o anonimato dos participantes, na análise dos dados foi utilizada a letra P correspondente ao professor e mais um numeral para diferenciar as respostas obtidas, sendo nomeados por P1, P2, ..., P19 e P20. Na sequência, apresentamos a descrição das etapas adotadas na realização da análise dos dados.

3.3. ANÁLISE DOS DADOS

Com base nas respostas dos 20 professores participantes, foi realizado o percurso de análise das informações obtidas no questionário, que seguiu três etapas: exploração do material, tratamento e interpretação dos dados. Na primeira etapa, foi

realizada a leitura exploratória dos questionários, com o intuito de compreender as dificuldades apontadas pelos professores no processo de inclusão dos alunos PAEE na Unespar – *campus* de Paranavaí. Na etapa seguinte, dedicada ao tratamento das respostas, o material foi revisado para a realização dos recortes das palavras mais utilizadas pelos professores. Essas palavras, consideradas indicativas de relevância, foram agrupadas nas unidades analíticas, formando as unidades conceituais.

A unidade analítica referente à adaptação curricular foi organizada em três unidades conceituais de análise, elaboradas com base na frequência dos conceitos destacados nas respostas dos professores: Acessibilidade ao conteúdo; Planejamento específico e Desconhecimento. Para o trabalho desenvolvido pelo AEE, foram identificadas quatro unidades conceituais de análise com os mesmos critérios mencionados: Orientação e adaptação; Acompanhamento dos alunos PAEE; Desafios e Falta de conhecimento. Por fim, as barreiras enfrentadas pelos professores da Unespar – *campus* de Paranavaí foram organizadas em quatro unidades conceituais de análise: Conhecimento; Acessibilidade; Capacitismo e Comprometimento.

Quadro 4: Unidades de análise e unidades conceituais interpretadas

Unidades analíticas	Unidades conceituais
Adaptação curricular	Acessibilidade ao conteúdo; Planejamento específico; Desconhecimento
Trabalho desenvolvido pelo AEE	Orientação e adaptação; Acompanhamento dos alunos PAEE; Desafios; Falta de conhecimento
Barreiras enfrentadas pelos professores da Unespar – *campus* de Paranavaí	Conhecimento; Acessibilidade; Capacitismo; Comprometimento.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Na fase de interpretação dos dados, as unidades analíticas dos quadros 2 e 4 foram analisadas e contextualizadas com base nas pesquisas de autores contemporâneos que estudam a temática da educação inclusiva sob os pressupostos

do Materialismo Histórico-Dialético e da THC, com ênfase nos estudos sobre a "*defectologia*[6]*"* desenvolvido por Vigotski e colaboradores. Como as questões são objetivas e dissertativas, optou-se por uma interpretação e exploração quantitativa e qualitativa dos dados: quantitativa, ilustrando as respostas dos professores em gráficos; e qualitativa, interpretando os dados com base nos pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa (Gil, 2002).

Por se tratar de uma metodologia de natureza dialética, ela exige uma leitura interpretativa, alinhando-se com as considerações de Vigotski (2021a, p. 60), ao apontar que "[...] todo pensamento verdadeiramente científico caminha pela via dialética". Nesse contexto, cada unidade conceitual foi interpretada e organizada para discussão com base na frequência das palavras, destacando a relevância dos conceitos e exemplificando com trechos na íntegra de algumas respostas.

3.4. INCLUSÃO E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Os processos inclusivos para o desenvolvimento do indivíduo são fundamentais, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural – THC, que destaca a importância da mediação social e cultural na aprendizagem. Segundo Vigotski (2021), a aprendizagem não pode ser confundida com o desenvolvimento, ao contrário, é por meio de um processo de aprendizagem bem organizado que o desenvolvimento ocorre, assim, podemos dizer que a aprendizagem guia os processos de desenvolvimento do indivíduo. O que possibilita a aquisição de habilidades e conhecimentos que não seriam alcançados sem a mediação. Nesse sentido, a inclusão desempenha um papel central para todos os alunos, já que promove interações sociais que impulsionam o desenvolvimento.

A THC considera a aprendizagem como um processo socialmente mediado, oferecendo uma base teórica sólida para a educação inclusiva. Dessa forma, contribui para os processos inclusivos no Ensino Superior, pois ambientes e práticas inclusivas são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos PAEE. Garantir sua participação ativa nas decisões das políticas e ações que atendam suas necessidades

[6] O termo "defectologia" foi usado por Vigotski e colaboradores soviéticos no início do século XX para designar uma área de estudos teóricos e práticos que, atualmente, equivale ao que chamamos de educação especial.

reforça sua autonomia e seu direito à cidadania. Moysés e Angelucci (2021, p. 12) apontam que “a deficiência se constitui quando não são reconhecidos e apoiados os estímulos compensatórios, o que se dá quando não tomamos a pessoa com deficiência como sujeito partícipe da cultura”.

Nesse contexto, a THC, desenvolvida por Vigotski e colaboradores, oferece uma perspectiva significativa para compreender os desafios da inclusão no Ensino Superior, destacando a importância das relações sociais e culturais no desenvolvimento humano. Fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, essa teoria enfatiza que o desenvolvimento da personalidade é impulsionado por contradições, e que as dificuldades podem estimular a compensação (Vigotski, 2021a).

Para Vigotski (2009), todas as funções psíquicas superiores compartilham a característica de serem processos mediados, ou seja, elas incorporam à sua estrutura o uso de signos como um meio central para a orientação e o controle nos processos psíquicos. Assim, é por meio da utilização dos signos que os indivíduos se comunicam entre si e utilizam os instrumentos necessários para a transformação da natureza, visando atender suas necessidades. Nesse contexto, o indivíduo se constrói como ser humano.

Vigotski (2021a) confirma o pensamento dialético de que a personalidade se desenvolve por meio da contradição. Portanto, as dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência ao realizar uma atividade não representam unicamente condições negativas ou de fragilidade, mas também podem proporcionar situações estimulantes para o desenvolvimento da compensação. Dessa forma, a superação dos desafios é um processo essencial para o desenvolvimento pessoal do indivíduo.

> Os processos compensatórios são característicos do desenvolvimento de todos os seres humanos. Contudo, podem ser mais facilmente identificados e examinados nas pessoas que apresentam uma conformação psicofisiológica incomum, quando procuram superar os obstáculos impostos a elas pelos meios e instrumentos culturais que foram delineados e construídos para o biotipo comum (Tunes; Prestes, 2021, p.23).

Assim, a compensação é fator comum no desenvolvimento dos indivíduos, sendo mais perceptível em pessoas com deficiência. O processo de aprendizagem que possibilita o desenvolvimento amplo dos sentidos disponíveis no indivíduo favorece novas funções capazes de desenvolver o pensamento crítico, mais

elaborado e reflexivo devido às experiências vivenciadas e apropriadas pela aprendizagem.

Segundo Vigotski (2022), o conceito de compensação sugere que, quando um indivíduo encontra obstáculos externos para realizar atividades, ele enfrenta o desafio de cumprir essas tarefas por caminhos alternativos. A deficiência, então, torna-se o ponto de partida, a força motriz para o desenvolvimento psíquico. O objetivo final é alcançar a meta desejada, e, para isso, o indivíduo utiliza todas as suas funções psíquicas para encontrar outro caminho para chegar a esse objetivo. Em resumo, a deficiência possibilita a capacidade de encontrar novos caminhos, novos percursos para a realização de atividades humanas. Nas palavras de Vigotski (2021a, p. 33), “isso significa que falta uma das vias pelas quais se realiza a ligação com o mundo exterior, e a via ausente pode ser compensada em grande medida por outras vias”.

Vigotski (2022) também afirma que, como em qualquer conflito, a compensação pode resultar em sucesso ou fracasso, dependendo de diversas causas, especialmente do fundo de compensação. No entanto, independentemente do resultado, o processo de compensação sempre constitui um processo criativo (tanto orgânico quanto psicológico) de construção e reconstrução da personalidade. Isso se baseia na reorganização de todas as funções de adaptação, na formação de novos processos substitutivos e equilibradores originados pela deficiência, e no surgimento de novos caminhos alternativos para o desenvolvimento.

Portanto, ao reconhecer sua condição, a pessoa com deficiência busca meios alternativos para interagir com o ambiente material e social. Esse desenvolvimento de habilidades pode ocorrer de forma lenta e naturalmente, como um mecanismo de adaptação, ou pode ser mediado, visando o desenvolvimento de novos conhecimentos com base no conhecimento científico acumulado, ampliando assim suas potencialidades.

Vigotski (2021a), desconstrói o pensamento de que a compensação da deficiência é um fator biológico. O autor destaca que não é porque a pessoa nasce cega que automaticamente sua sensibilidade tátil é mais ampliada. As pessoas cegas não possuem biologicamente a função tátil mais aguçada, essa função se amplia por meio da mediação do indivíduo com o meio ao qual está inserido. Assim, quanto mais estímulo e mais mediação sistematizada direcionada ao indivíduo, melhor será o desenvolvimento de suas habilidades. Ao abordar sobre o desenvolvimento do adolescente, Vigotski afirma que:

> [...] onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso (Vigotski, 2009, p.171)

Vigotski (2009) afirma que o aprendizado de conhecimentos espontâneos ocorre nas interações sociais dos indivíduos. Para fazer avançar esses conhecimentos em conhecimentos científicos, é necessário um ensino planejado e sistematizado que priorize o aprendizado científico. Nesse processo de aprendizagem, busca-se garantir que o conhecimento científico seja compreendido e relacionado com as experiências da vida em sociedade. Assim, sempre deve considerar as experiências e os conhecimentos anteriores dos alunos.

Para compreender o desenvolvimento humano é fundamental considerar o contexto histórico e as interações sociais e culturais de forma dialética. Entendendo que o homem é submetido a determinações sociais, logo o homem se torna homem, se constrói com base nas relações sociais e nas experiências vivenciadas em sociedade, num contexto histórico de transmissão de conhecimentos que são passados de geração para geração e posteriormente vão sendo ampliados, visando sempre a satisfação das necessidades humanas e avanço dos conhecimentos acumulados ao longo da história.

Nos processos de aprendizagem, além da mediação, é fundamental considerar o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente – ZDI[7], que corresponde às habilidades em fase de construção, ou seja, aquelas que o indivíduo ainda não domina completamente, mas está em processo de alcançar. A zona de desenvolvimento atual refere-se ao que o aluno já consegue realizar de maneira autônoma. Em contrapartida, a zona de desenvolvimento potencial engloba as atividades que o aluno no futuro próximo poderá realizar sozinho. Dessa forma, a ZDI representa o intervalo entre a zona de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento potencial. Assim, as atividades realizadas com apoio e orientação adequados que estão prestes a realizar

[7] A decisão de utilizar esse termo fundamenta-se nas pesquisas da professora Prestes, que destaca certas discordâncias nas traduções das obras de Vigotski e argumenta a favor do uso do termo “Zona de Desenvolvimento Iminente”. Segundo a autora, essa expressão reflete com maior precisão a essência das potencialidades de desenvolvimento, sugerindo algo que está prestes a acontecer, a ponto de se concretizar. As traduções mais comuns, no entanto, costumam empregar as terminologias “Zona de Desenvolvimento Próximo” ou “Imediato” (Prestes, 2021).

de forma independente se encontram na ZDI. Nesse processo, é essencial que as atividades propostas considerem as funções cognitivas que o aluno já possui, seja de forma plenamente desenvolvida ou em processo (Vigotski, 2009).

Vigotski, estabelece que o processo de desenvolvimento das funções psíquicas humanas ocorre em dois planos: o social e o psicológico. Primeiro, nas relações entre as pessoas como categoria interpsicológica (atividade externa); depois, dentro do indivíduo como categoria intrapsicológica (atividade interna). Em outras palavras, o indivíduo primeiro apropria-se do conhecimento histórico-cultural acumulado pelas gerações anteriores e, posteriormente, se constitui como homem ativo que constrói e reconstrói conhecimentos. Nas palavras do autor,

> [...] toda função psíquica superior surge em cena duas vezes: inicialmente, como atividade coletiva, social, ou seja, como função interpsíquica, e, pela segunda vez, como atividade individual, como meio interno de pensamento da criança, como função intrapsíquica. (VIGOTSKI, 2021b, p. 262).

Assim, a THC valoriza a individualidade de cada aluno, tornando necessário o uso de caminhos alternativos para que os alunos PAEE tenham acesso ao ensino e à aprendizagem, explorando suas potencialidades. Nesse contexto, os conhecimentos fundamentais, que formam a base dos conteúdos curriculares, devem ser priorizados. Mesmo que os alunos PAEE não consigam acompanhar todo o conteúdo curricular, eles terão a base do conhecimento geral das disciplinas, o que possibilitará novas aprendizagens.

A mediação, que respeita e considera as relações sociais e as especificidades dos alunos, é fundamental para o desenvolvimento de todos. A convivência com a diversidade possibilita maior empatia e respeito pelo outro. O acesso ao conhecimento científico, respeitando a diversidade que constitui a sociedade, proporciona o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, ampliando sua visão a respeito da sociedade à qual pertencem.

3.5. CAMPO DA PESQUISA

A Unespar – *campus* de Paranavaí oferece doze cursos de graduação: Administração, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem,

Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Serviço Social. Em 2024, o *campus* conta com vinte e nove alunos PAEE matriculados, dos quais onze estão no primeiro ano de graduação. Isso evidencia que, a cada ano, os alunos PAEE estão buscando cada vez mais a instituição para dar continuidade em seus estudos, como apresentado anteriormente no gráfico 1.

Dos vinte e nove alunos PAEE, dez recebem monitoria especial acadêmica para auxílio pedagógico, e um aluno conta com o apoio de intérprete de Libras. A tabela 1 a seguir detalha a distribuição de alunos PAEE por curso, o tipo de deficiência e o suporte de apoio recebido:

Tabela 1: Relação dos cursos de graduação da Unespar - *campus* de Paranavaí e as matrículas dos alunos PAEE

(continua)

Curso	Alunos PAEE	Tipo de Deficiência	Monitoria Especial Acadêmica	Intérprete LIBRAS	Total de Alunos PAEE por curso
Administração	1	Surdo(a)	Sim	---	1
Ciências Biológicas	1	Transtorno do Espectro Autista - TEA	Sim	---	1
Ciências contábeis	1	Deficiência Auditiva	---	Sim	2
	1	Deficiência física	---	---	
Direito	1	Deficiência Visual (Irlen) e Transtorno do Espectro Autista – TEA	---	---	8
	1	Cego(a)	Sim	---	
	1	Surdo(a)	---	---	
	4	Transtorno do Espectro Autista – TEA	---	---	
	1	Transtorno do Espectro Autista – TEA e Transtorno de Ansiedade Generalizado - TAG	---	---	
Enfermagem	1	Deficiência Visual (Baixa visão)	---	---	2
	1	Dislexia e Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade - TDAH	---	---	

Tabela 1: Relação dos cursos de graduação da Unespar - *campus* de Paranavaí e as matrículas dos alunos PAEE

(continua)

Curso	Alunos PAEE	Tipo de Deficiência	Monitoria Especial Acadêmica	Intérprete LIBRAS	Total de Alunos PAEE por curso
Educação física	1	Deficiência Auditiva	---	---	1
Geografia	1	Transtorno do Espectro Autista – TEA	---	---	1
História	1	Deficiência física neuromotora - DFN e déficit cognitivo	Sim (1)	---	3
	1	Transtorno do Espectro Autista – TEA	---	---	
	1	Transtorno do Espectro Autista – TEA e Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade – TDAH	---	---	
Letras	--	---	---	---	--
Matemática	--	---	---	---	--
Pedagogia	1	Deficiência Intelectual	Sim (1)	---	5
	1	Dificuldade Acentuada de Aprendizagem[8]	Sim (1)	---	
	1	Transtorno do Espectro Autista – TEA e Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade – TDAH	---	---	
	2	Deficiência física	Sim (1)	---	
Serviço social	1	Cego(a)	---	---	5
	2	Deficiência física	Sim (1)	---	
	2	Dificuldade Acentuada de Aprendizagem	Sim (2)	---	

[8] O Atendimento Educacional Especializado – AEE é destinado a alunos com acometimentos físicos ou psicológicos, sejam eles permanentes ou transitórios, incluindo aqueles com dificuldades acentuadas de aprendizagem, é uma iniciativa da Unespar – campus Paranavaí, realizada em parceria com o CEDH Acolhe e com o suporte de psicóloga.

Tabela 1: Relação dos cursos de graduação da Unespar - *campus* de Paranavaí e as matrículas dos alunos PAEE

(conclusão)

Curso	Alunos PAEE	Tipo de Deficiência	Monitoria Especial Acadêmica	Intérprete LIBRAS	Total de Alunos PAEE por curso
Total	**29 alunos**		**10 monitores**	**1 intérprete**	**29 alunos**

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados do NESPI/Unespar - *campus* de Paranavaí (2024).

A tabela 1 revela que, embora todos os alunos PAEE recebam algum tipo de apoio, pois todos são acompanhados pelo professor de AEE, há uma necessidade de expandir os serviços de monitoria especial acadêmica por meio da PROGRAD para melhor atender à demanda desses alunos. É importante destacar que, embora exista o apoio da monitoria acadêmica, nem todos os alunos PAEE necessitam desse suporte, pois, em alguns casos, as adaptações realizadas em sala de aula já são suficientes para suprir suas necessidades. Ressalta-se, ainda, a importância de respeitar a autonomia do aluno, considerando que nem todos se sentem confortáveis com a presença de um monitor de apoio. Nesse sentido, cada caso é singular e deve ser analisado e mediado conforme as necessidades específicas de cada aluno PAEE.

A monitoria especial acadêmica tem como objetivo proporcionar ações didático-pedagógicas que favoreçam a participação dos alunos PAEE em atividades de ensino, conforme o plano de trabalho elaborado pelos professores e monitores, adaptado às necessidades específicas de cada aluno. Esse trabalho visa “[...] o aperfeiçoamento do conhecimento e o desenvolvimento de atitudes, habilidades e competências favoráveis à sua formação acadêmica e profissional” (Fafipa, 2023, p. 1).

O monitor especial deve ser um acadêmico do mesmo colegiado que o aluno PAEE, precisa dedicar no mínimo 12 horas semanais às atividades de monitoria especial, acompanhando o aluno no contraturno acadêmico em diferentes atividades que possibilitem o aprofundamento teórico-prático (Fafipa, 2023).

Segundo Rodriguero, Galuch e Silva (2021), a monitoria especial não apenas auxilia os alunos PAEE, mas também contribui para uma maior compreensão por parte da comunidade acadêmica sobre as deficiências e suas particularidades. Isso fomenta uma visão mais inclusiva, que reconhece a necessidade de caminhos alternativos

para a aprendizagem desses alunos. As autoras enfatizam que “a sensação de pertencimento ao grupo social fortalece o aprendiz em sua dimensão afetiva de tal modo que os desafios da dimensão intelectual possam ser enfrentados e superados com dignidade” (Rodriguero; Galuch; Silva, 2021, p. 13). Nesse contexto, podemos dizer que a visão de incapacidade, ainda enraizada na sociedade, pode ser transformada, revelando mecanismos de compensação e superação da deficiência. Essa perspectiva corrobora com a importância de práticas que fortaleçam não apenas o desempenho acadêmico, mas também a dimensão emocional e relacional dos alunos PAEE.

Os vinte e nove alunos PAEE matriculados na Unespar – *campus* de Paranavaí apresentam uma variedade de deficiências e transtornos, o que implica em diferentes demandas a serem atendidas segundo suas necessidades e singularidades. Vale mencionar que, ainda que dois alunos possuam o mesmo laudo de diagnóstico, suas características e especificidades podem ser bem distintas, logo, há uma necessidade de trabalho individualizado.

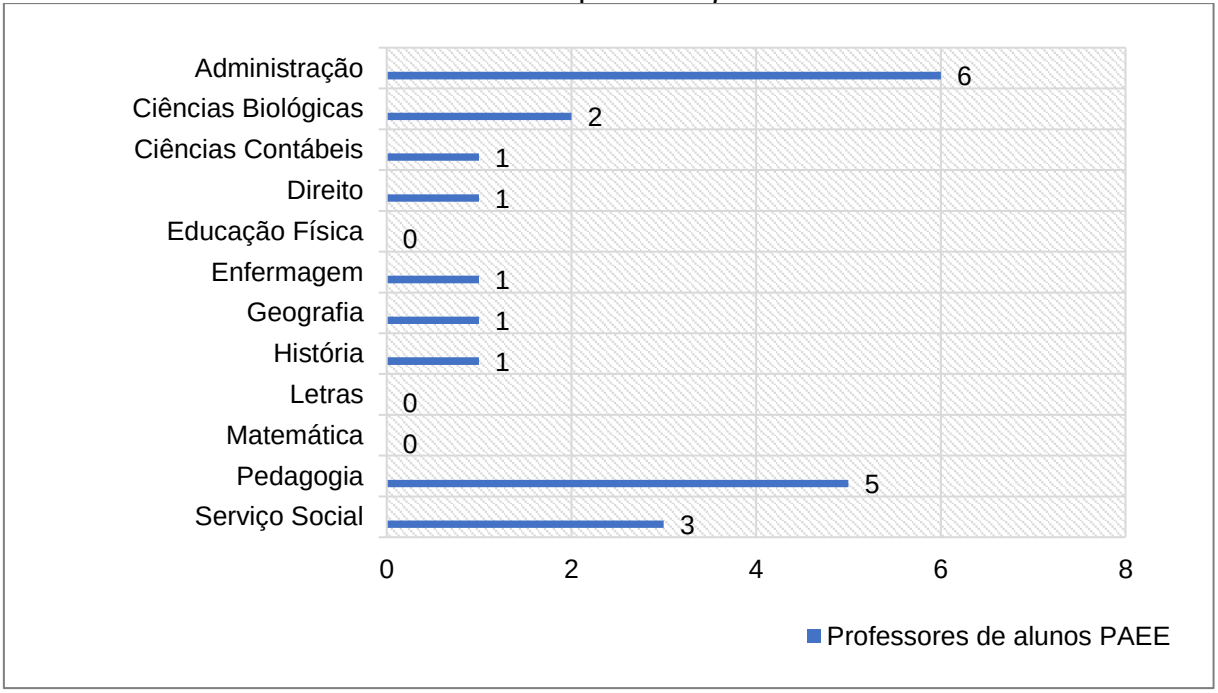
Silva e Camargo (2021), destacam que o trabalho individualizado deve ser centrado no aluno e alinhado com os conteúdos gerais das disciplinas. Portanto, o foco desse trabalho deve ser nos conteúdos principais essenciais para o desenvolvimento acadêmico dos alunos PAEE. Segundo o Regulamento Conjunto 001/2022 da Unespar em seu art. 1º, o Plano Educacional Individualizado – PEI deve ser elaborado para os alunos PAEE que necessitarem de diferenciação curricular, em decorrência de especificidades que dificultam o desenvolvimento educacional em igualdade de condições com os demais alunos.

Segundo Macêdo e Vasconcelos (2023), a criatividade é fundamental para pensar, elaborar e buscar estratégias que possam atender as necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE. As autoras enfatizam que não existe um modelo inclusivo único, que possa ser reproduzido e atender a todo um grupo. Contudo, é sempre possível buscar experiências compartilhadas, por meio da percepção e análise, que atendam às necessidades desses alunos, visando a construção de espaços para a formação individual, coletiva e emancipatória dos alunos.

Importante destacar que, dos doze cursos de graduação da Unespar – *campus* de Paranavaí, dois cursos (Letras e Matemática) não possuem alunos PAEE

matriculados[9], segundo registros do NESPI. Consequentemente, os professores desses colegiados não responderam ao questionário. No curso de Educação Física, há um aluno com deficiência auditiva matriculado, no entanto, nenhum professor desse curso participou da pesquisa. Segundo a professora do AEE, esse aluno acompanha bem as aulas e não demanda adaptações significativas por parte dos professores. A distribuição dos professores respondentes por curso está ilustrada no gráfico 2:

Gráfico 2: Distribuição por curso dos professores respondentes ao questionário sobre inclusão de alunos PAEE na Unespar - *campus* de Paranavaí



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2024).

No gráfico acima, é possível observar que os cursos de Administração (6), Pedagogia (5) e Serviço Social (3) tiveram as maiores taxas de resposta. A expressiva participação do curso de Pedagogia pode ser justificada pelo fato de ser o curso precursor na busca e implementação de medidas que possibilitaram maior inclusão dos alunos PAEE na Unespar – *campus* de Paranavaí, conforme demonstrado na pesquisa de Garcia e Munhoz (2020) e nos dados obtidos pelo NESPI. Essa descrição é pertinente, pois não temos informações detalhadas sobre os motivos de participação dos professores dos outros cursos.

[9] Dados referente a coleta de dados realizada em junho de 2024.

Observando a tabela 1 vemos que o curso de Administração, o mais participativo, possui um aluno com deficiência auditiva, sendo que este conta com a monitoria especial acadêmica. No curso de Serviço Social, o terceiro mais participativo da pesquisa, há cinco alunos PAEE matriculados, três dos quais contam com o suporte da monitoria especial acadêmica.

Os alunos PAEE matriculados na Unespar – *campus* de Paranavaí em 2024, representam uma significativa diversidade, tanto com relação às deficiências quanto às suas especificidades. Alguns alunos apresentam mais de um tipo de condição, demandando maior atenção e necessidade de conhecimento e estratégias que permitam a sua inclusão no Ensino Superior.

O Transtorno do Espectro Autista – TEA é a condição mais prevalente entre os alunos, com um total de onze laudos, dos quais sete correspondem a alunos diagnosticados exclusivamente com TEA e quatro a casos em que o transtorno está associado a outras condições. Além disso, há registros de quatro estudantes com deficiência física, quatro com deficiência auditiva, três com deficiência visual e três com dificuldades acentuadas de aprendizagem. Essas condições representam a maioria dos casos atendidos pela universidade, que busca promover a inclusão e garantir a permanência desses alunos, conforme demonstrado na tabela a seguir.

Tabela 2: Tipos de deficiência dos alunos PAEE matriculados na Unespar – *campus* de Paranavaí

(continua)

Deficiência	Quantidade de alunos PAEE matriculados	Monitoria Especial Acadêmica	Monitoria Especial de Apoio
Deficiência física	4	Sim (2)	Sim (2)
Deficiência física neuromotora - DFN e déficit cognitivo	1	Sim (1)	---
Deficiência Intelectual	1	Sim (1)	---
Deficiência Auditiva	4	Sim (1)	---
Deficiência Visual	3	Sim (1)	Sim (1)
Deficiência Visual (Irlen) e Transtorno do Espectro Autista - TEA	1	---	---
Dificuldade Acentuada de Aprendizagem	3	Sim (3)	---

Tabela 3: Tipos de deficiência dos alunos PAEE matriculados na Unespar – *campus* de Paranavaí

(conclusão)

Deficiência	Quantidade de alunos PAEE matriculados	Monitoria Especial Acadêmica	Monitoria Especial de Apoio
Dislexia e Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade - TDAH	1	---	---
Paralisia Cerebral/ Deficiência física	1	---	---
Transtorno do Espectro Autista – TEA	7	Sim (1)	---
Transtorno do Espectro Autista – TEA e Transtorno de Ansiedade Generalizado - TAG	1	---	---
Transtorno do Espectro Autista – TEA e Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade - TDAH	2	---	---
TOTAL	**29 alunos PAEE**	**10 monitores**	**3 monitores**

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados do NESPI/Unespar - *campus* de Paranavaí (2024).

A Tabela 2 detalha os tipos de deficiência dos alunos PAEE matriculados na Unespar – *campus* de Paranavaí, bem como o tipo de atendimento que recebem, incluindo monitoria especial acadêmica e monitoria especial de apoio[10].

Observa-se que, embora a maioria dos alunos PAEE sejam diagnosticados com TEA, apenas um, conta com o apoio de monitor especial acadêmico. Por outro lado, todos os três alunos com dificuldade acentuada de aprendizagem contam com o apoio da monitoria especial acadêmica. Esse cenário evidencia a necessidade de ampliar o apoio oferecido a alguns alunos PAEE. É importante ressaltar que os alunos acompanhados pelo monitor acadêmico especial necessitam desse suporte para desenvolver as atividades curriculares e conseguir concluir as propostas do curso.

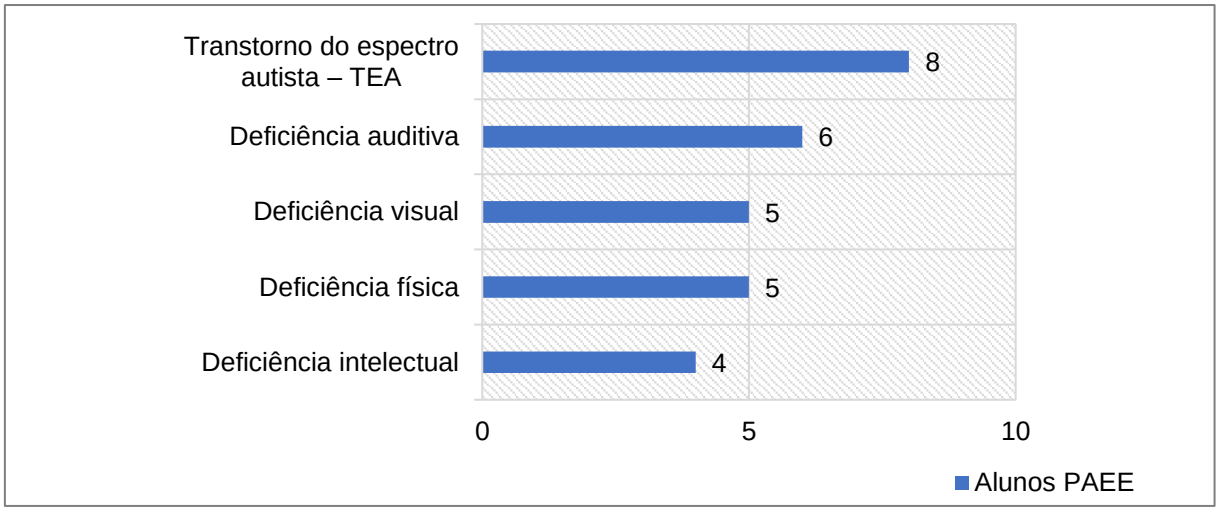
Além disso, é importante destacar que três alunos dispõem de um monitor especial de apoio como forma de mitigar a falta de acessibilidade adequada no *campus* da Unespar em Paranavaí. A infraestrutura, que é antiga e não passou por

[10] A **monitoria especial acadêmica** tem como foco o apoio didático-pedagógico, promovendo a participação dos alunos PAEE nas atividades de ensino, conforme suas necessidades específicas. Já a **monitoria especial de apoio** visa suprir limitações estruturais do campus, oferecendo auxílio prático em função da ausência de recursos de acessibilidade, como rampas e piso tátil.

reestruturação e reformas nos últimos anos[11], não oferece a acessibilidade necessária para a autonomia dos alunos, como exemplificado pela ausência de piso tátil. Assim, alunos com mobilidade reduzida e cegos, por exemplo, necessitam do monitor especial de apoio para sua locomoção e participação das atividades no *campus*.

Assim como constatamos a predominância dos alunos com TEA entre os alunos PAEE atendidos pelo AEE, também observamos maior expressividade do TEA nas respostas dos professores participantes da pesquisa, como demostra o gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3: Tipo de deficiência dos alunos apontada pelos professores respondentes ao questionário sobre inclusão de alunos PAEE na Unespar - Campus de Paranavaí



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2024).

A predominância do TEA entre os alunos PAEE na Unespar – *campus* de Paranavaí, tanto nas matrículas quanto na percepção apontada pelos professores, reforça a necessidade de uma atenção especial para esse grupo. A baixa proporção de alunos com TEA que recebem suporte de monitoria especial acadêmica, indica que o aluno autista que chegam na IES não apresenta atrasos significativos no âmbito cognitivo, os maiores desafios concentram-se nas habilidades comportamentais adaptativas e nas interações sociais.

Segundo Ienne (2024), o TEA engloba diversas condições do neurodesenvolvimento, marcadas por dificuldades nas interações sociais, comportamentos repetitivos e particularidades na comunicação verbal e não verbal.

[11] Conforme mencionado na página 44 desta pesquisa, em janeiro de 2025 a Unespar – *campus* de Paranavaí deu início a reformas para atender às demandas de acessibilidade, como a construção de rampas e a instalação de piso tátil.

Além disso, indivíduos com autismo possuem características e habilidades únicas. No contexto universitário, essas particularidades podem criar barreiras importantes, não apenas no desempenho acadêmico, mas também nos aspectos sociais e de comunicação, impactando de forma significativa na vivência educacional e no êxito acadêmico desses alunos. Assim, possibilitar de fato a inclusão dos alunos com TEA continua sendo um desafio significativo para a universidade.

Esse cenário aponta para a importância de aprimorar as estratégias de inclusão, especialmente no que se refere ao atendimento personalizado e à adequação da infraestrutura do *campus*. As bolsas destinadas à monitoria especial acadêmica para os alunos PAEE demandam maior investimento, de modo que os recursos disponibilizados pela PROGRAD/PROPEDH sejam suficientes para comtemplar adequadamente o número desses alunos matriculados na IES. Investir na ampliação e diversificação dos serviços de apoio é essencial para assegurar que todos os alunos PAEE tenham as mesmas oportunidades de sucesso acadêmico.

Dessa forma, torna-se fundamental aprofundar a reflexão sobre os desafios enfrentados na Unespar – *campus* de Paranavaí no que diz respeito à inclusão dos alunos PAEE. No próximo capítulo, analisaremos os principais fatores que interferem nesse processo, bem como os desafios relatados pelos professores quanto à inclusão desses alunos na instituição.

4. DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS PAEE NA UNESPAR – *CAMPUS* DE PARANAVAÍ

A inclusão dos alunos PAEE no Ensino Superior é garantida por lei e pauta de muitas discussões, envolvendo questões relacionadas ao acesso, à acessibilidade arquitetônica e pedagógica, e à permanência dos alunos nas universidades até a conclusão dos cursos de graduação. Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural – THC, a inclusão é compreendida como um processo essencial para o desenvolvimento humano. Segundo essa teoria, a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo ocorrem por meio de um processo socialmente mediado, que se desenrola em contextos culturais específicos. Assim, um ambiente educacional inclusivo respeita a diversidade e proporciona oportunidades fundamentais para que todos os alunos aprendam juntos e com as diversas experiências que cada um traz. Em outras palavras, a aprendizagem ocorre por meio da participação ativa e da mediação entre os indivíduos.

Reconhecendo a importância para o desenvolvimento dos alunos a inclusão e a mediação necessária para sua aprendizagem e participação ativa no Ensino Superior, identificamos com base na literatura e nas respostas ao questionário online, três fatores relevantes que interferem no processo de inclusão dos alunos PAEE na Unespar – *campus* de Paranavaí. Desse modo, nesta sessão discutiremos a formação dos professores, a adaptação curricular e o trabalho desenvolvido pelo AEE nessa etapa de ensino na universidade.

Seguidamente, apresentamos as principais barreiras enfrentadas pelos professores nos processos inclusivos, conforme apontado nas respostas do questionário online. Essas barreiras foram analisadas com base em quatro unidades analíticas identificadas pela frequência dos termos conceituais nas respostas: Conhecimento, Acessibilidade, Capacitismo e Comprometimento. Para fundamentar nossa verificação sobre a inclusão dos alunos PAEE na IES campo dessa pesquisa e as unidades conceituais analíticas, recorremos aos estudos contemporâneos de autores que abordam essa temática sob os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e os princípios da THC.

4.1. FATORES QUE INTERFEREM NO PROCESSO INCLUSIVO DA UNESPAR – *CAMPUS* DE PARANAVAÍ

A análise dos dados obtidos por meio do questionário online revelou fatores significativos que impactam o processo de inclusão dos alunos PAEE na Unespar – *campus* de Paranavaí. Este capítulo aborda três aspectos fundamentais para a consolidação de uma educação inclusiva: a formação docente dos vinte professores participantes da pesquisa, a adaptação curricular como instrumento de acessibilidade ao conteúdo, e o papel do Atendimento Educacional Especializado – AEE no apoio à inclusão de alunos PAEE.

Conforme apontado por Mori (2016), garantir a educação como direito de todos é essencial, mas não suficiente. Além de lutar pela efetivação dos direitos, é necessário buscar recursos e estratégias que promovam uma educação inclusiva, capaz de maximizar o desenvolvimento individual. Isso inclui a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais, com reformas que assegurem a acessibilidade nas instalações e combatam atitudes capacitistas em relação aos alunos PAEE.

Castanho e Freitas (2006) destacam que o Ensino Superior desempenha um papel fundamental na produção de conhecimento científico e no avanço tecnológico da sociedade. As universidades são fundamentais para a criação, transferência e aplicação de saberes, além de constituírem espaços essenciais para a capacitação e formação dos indivíduos. Dessa forma, elas impulsionam o fomento da educação em suas diversas formas, promovendo tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o convívio social e a troca de conhecimento.

Entretanto, a educação, enquanto fator essencial para o desenvolvimento humano, não se faz prioridade do Estado. Tumolo, Oliveira e Bueno (2021) ressaltam que o sistema capitalista busca a substituição de setores considerados improdutivos por produtivos que atendam às demandas do capital. Por essa lógica, a educação gratuita é vista como um meio para formar a força de trabalho necessária à manutenção do capital.

Nesse viés, o objetivo central parece ser a formação do maior número possível de profissionais em curto período e com baixo investimento em instalações e recursos necessários para uma educação que possibilite maior desenvolvimento do indivíduo. Enquanto o Estado foca na formação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho, a THC propõe uma perspectiva educativa heurística, direcionada ao

desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por meio da mediação formal, a educação pode favorecer a emancipação e a formação de indivíduos capazes de interpretar criticamente o mundo e atuar de forma consciente na sociedade.

Assim, este capítulo argumenta que a formação de professores, a adaptação curricular e o AEE são elementos essenciais para promover uma educação inclusiva e valorizar as potencialidades dos alunos. Compreender como esses fatores se inter-relacionam pode contribuir para superar os desafios do ensino inclusivo e potencializar o desenvolvimento de capacidades fundamentais, como a compreensão, a imaginação e a avaliação. Sendo essas habilidades indispensáveis para a formação do indivíduo e o exercício pleno da cidadania.

4.1.1. **Formação dos professores**

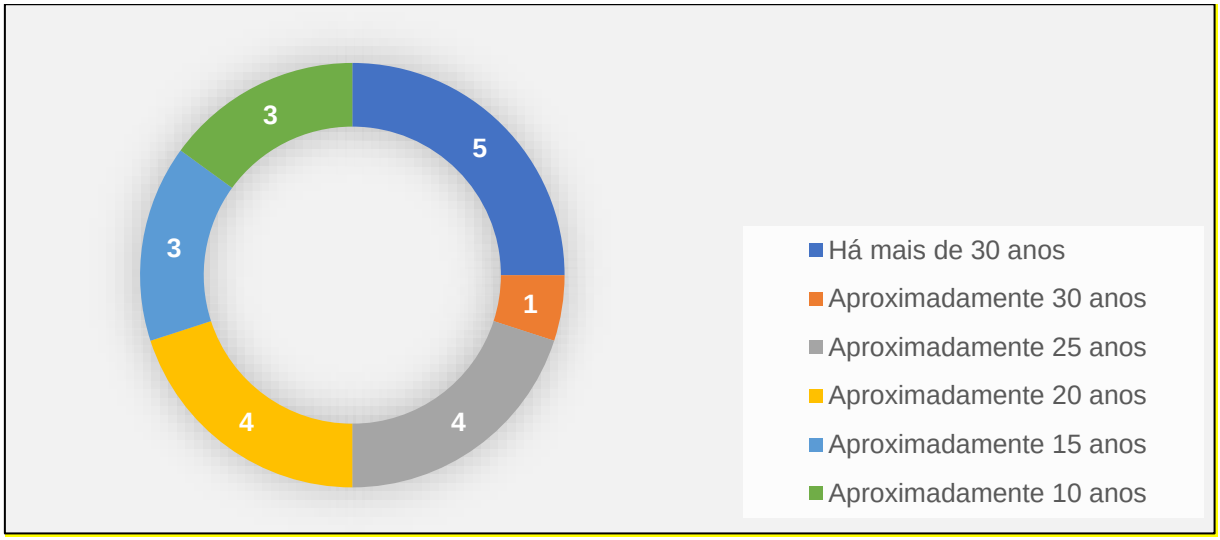
A formação dos professores constitui um dos pilares centrais para a construção de uma educação inclusiva de qualidade. Tanto a formação inicial quanto a continuada influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE. Nesse contexto, a educação inclusiva permanece em destaque nas discussões sobre como implementar práticas educacionais inclusivas eficazes, exigindo ações pedagógicas dos professores alicerçadas não apenas em políticas educacionais inclusivas, mas também em uma prática reflexiva, como apontam Castanho e Freitas (2006).

No caso da Unespar – *campus* de Paranavaí, a análise dos dados revelou desafios e possibilidades relacionadas a formação dos professores para atender às demandas inclusivas. Para explorar esses aspectos, examinamos a diversidade temporal da formação inicial dos professores, bem como a participação deles em programas de formação continuada, com ênfase na educação inclusiva.

O processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE está diretamente relacionado à formação dos professores, assim a formação continuada é fundamental no atendimento das novas demandas que vão surgindo no contexto educacional. As dificuldades enfrentadas tanto por professores quanto por alunos no contexto acadêmico indicam a necessidade de uma adaptação contínua entre os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a garantir uma educação de boa qualidade para todos (Viera; Nascimento, 2019).

Com base nas respostas ao questionário online, foi possível identificar uma significativa diversidade temporal de formação inicial do corpo docente. Dos vinte professores que participaram da pesquisa, cinco tiveram sua formação inicial há mais de trinta anos, um há aproximadamente trinta anos, e quatro há cerca de vinte e cinco anos. Assim, é possível observar que metade dos professores tiveram sua formação inicial na década de 1990. Outros quatro professores concluíram sua formação há aproximadamente vinte anos, enquanto seis concluíram seus estudos nos últimos quinze e dez anos, respectivamente, já no período pós anos 2000, conforme ilustrado no gráfico 4 abaixo:

Gráfico 4: Ano de formação inicial dos professores da Unespar – *campus* de Paranavaí



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2024).

A constatação de que mais da metade dos professores participantes concluíram sua formação inicial na década de 1990 reflete um período em que o paradigma predominante era o da integralização, e não da inclusão. Nessa época, era incomum que esses alunos PAEE frequentassem o Ensino Superior, pois a educação básica geralmente se restringia a classes especiais, o que limitava a continuidade dos estudos.

A LDB, em seu Art. 59, item III, assegura que os professores devem ter especialização adequada para incluir alunos com deficiência (Brasil, 1996). Entretanto, muitos docentes formados na década de 1990 não tiveram acesso a disciplinas que abordassem a educação especial ou inclusiva. Segundo Gatti (2021),

as propostas contidas na LDB para a formação de professores não foram implementadas efetivamente.

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação – CNE elaborou, por meio da Resolução CNE/CP 01/2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Essas diretrizes estabeleceram a necessidade de os cursos de licenciatura se adequarem às novas exigências, incluindo a obrigatoriedade de que os currículos contemplassem conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e as singularidades dos alunos com necessidades educacionais específicas (Brasil, 2002). Contudo, poucas instituições realmente implementaram essa resolução, mantendo seus currículos mais orientados para uma formação de características de bacharelado (Gatti, 2021).

Posteriormente, o Decreto n.º 5.626 de 2005 tornou obrigatória a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e optativa nos cursos de bacharelado (Brasil, 2005). Complementando essa medida, a Resolução CNE/CP 02/2015 revogou a norma anterior e, em seu Art. 13, determinou que os cursos de formação de professores deveriam incluir conteúdos específicos sobre Libras e Educação Especial (Brasil, 2015b).

Apesar dessas regulamentações, a formação inicial dos professores ainda apresenta lacunas significativas. Segundo Zeferino e Viana (2024), embora os cursos de licenciatura contemplem disciplinas voltadas para a Educação Especial, elas não são suficientes para prepará-los adequadamente para os desafios dessa área, que exige conhecimentos aprofundados. Essa insuficiência decorre, em grande parte, da limitação de carga horária destinada ao tema durante a graduação, tornando indispensável a formação continuada para complementar e aprofundar esse aprendizado.

Essas normativas evidenciam que o conhecimento sobre educação especial e inclusiva nos cursos de graduação é relativamente recente. Como consequência, muitos professores formados anteriormente não tiveram acesso a essas formações durante a graduação e, muitas vezes, não participaram de processos de formação continuada, o que pode limitar sua compreensão e atuação na perspectiva inclusiva.

A insuficiência da temática inclusiva na formação inicial é reforçada pelos resultados da pesquisa de Alves (2021). O autor analisou os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia em instituições estaduais do Paraná e constatou que a educação especial e inclusiva é tratada de forma isolada nas disciplinas. Não há

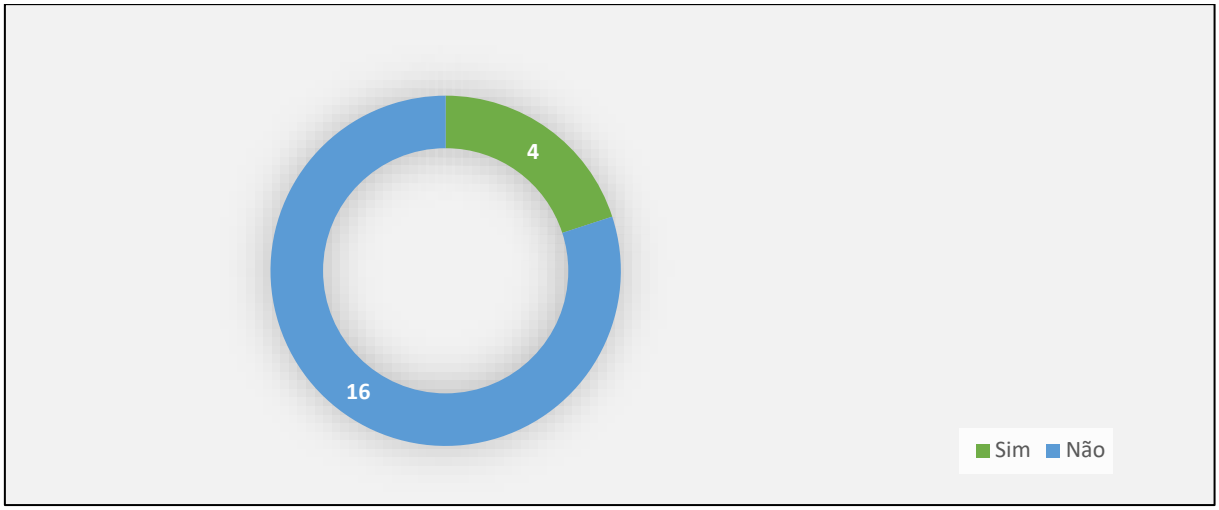
articulação com os demais aspectos formativos do currículo. Além disso, faltam experiências que proporcionem contato direto com alunos PAEE. Também não foram identificadas adaptações, práticas pedagógicas ou metodologias que favoreçam a aprendizagem desses estudantes, dificultando a integração da inclusão aos objetivos gerais das diferentes áreas do conhecimento.

Nos cursos de licenciatura em Matemática, a situação é semelhante. Borges, Cyrino e Nogueira (2020) analisaram vinte Projetos Pedagógicos dos Cursos de Matemática de universidades paranaenses. Os autores verificaram que as discussões sobre inclusão ocorrem de forma isolada. Quando aparecem, priorizam questões ligadas à diversidade étnico-racial, cultural e de gênero. Dessa forma, a inclusão de alunos PAEE é abordada predominantemente de maneira teórica. Os licenciandos não têm oportunidades de vivência prática com esses alunos, pois os estágios e outras atividades formativas não contemplam essa experiência.

Diante desse cenário, é um desafio para os professores universitários a necessidade de se adaptar a uma perspectiva ainda pouco familiar em termos práticos e didáticos. Viera e Nascimento (2019) apontam ser desafiador garantir o acesso ao conteúdo necessário utilizando metodologias alternativas que respeitem e considerem a diversidade dos alunos. Além disso, não há manuais ou diretrizes detalhadas que exemplifiquem como os processos inclusivos devem ocorrer na prática universitária, sendo conhecidas apenas as diretrizes legais e a importância desses processos para o desenvolvimento do indivíduo.

Em relação à formação continuada, observou-se que, apenas quatro dos professores participantes realizaram algum tipo de formação continuada na área da Educação Especial, com foco na perspectiva inclusiva. Por outro lado, dezesseis responderam que não tiveram formação específica nessa área, como demonstra o gráfico 5 a seguir:

Gráfico 5: Formação continuada dos professores da Unespar – *campus* de Paranavaí participantes da pesquisa



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2024).

Os quatro professores que realizaram formação continuada na área da educação inclusiva indicaram que essa formação ocorreu entre o ano de 2000 e 2019. No entanto, além de ser um número reduzido de professores com formação continuada, as formações foram realizadas em diferentes momentos, o que pode prejudicar a consistência dos processos inclusivos, considerando que a educação está em constante evolução. Macêdo e Vasconcelos (2023, p. 1093) enfatizam que, "[...] a disseminação de informações sobre a educação inclusiva e a sensibilização de profissionais da educação para essa temática são fundamentais para promover mudanças no sistema educacional como um todo".

Viera e Nascimento (2019) destacam que, dentre as questões de aperfeiçoamento do professor no âmbito didático, a metodologia é algo que influenciará diretamente o aluno. Nessa perspectiva, o professor está em constante autoavaliação de sua prática pedagógica, buscando encontrar o melhor caminho para que o aluno PAEE possa apropriar-se dos conteúdos trabalhados em aula. Macêdo e Vasconcelos (2023, p.1083) relatam que, "a lacuna na formação docente é apontada por vários autores como uma das dificuldades mais significativas para a efetivação do processo de inclusão".

No quadro 5, são apresentados os anos de formação continuada dos professores, o que permite observar que não há elementos suficientes para avaliar o grau de especificidade dessas formações em relação aos processos de inclusão no Ensino Superior:

Quadro 5: Ano da formação continuada dos professores da Unespar – *campus* de Paranavaí participantes da pesquisa

Professor	Ano da formação continuada na perspectiva da educação inclusiva	Curso de formação	Ano de formação inicial
P3	2000 – Inclusão em Rede	Pedagogia	Aprox. 25 anos
P4	2011 – 2015	Pedagogia	Há mais de 30 anos
P10	2019	Pedagogia	Menos de 10 anos
P17	2006	Pedagogia	Aprox. 25 anos

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2024).

Um dado relevante a ser destacado é que todos os professores que realizaram formação continuada na temática da educação especial na perspectiva inclusiva são professores do curso de Pedagogia. Esse dado pode estar relacionado à multiplicidade de níveis de escolarização e modalidades de ensino abrangidas pelas funções do pedagogo. A formação em Pedagogia prepara uma parcela significativa dos gestores educacionais, incluindo coordenadores e supervisores escolares. Dessa forma, as discussões sobre educação especial e inclusão tendem a estar mais presentes nesse campo, ainda que persistam lacunas importantes (Alves; 2021).

Castanho e Freitas (2006) apontam que o papel do professor universitário envolve uma postura ativa, dialética, política e ética. Nesse sentido, o compromisso com o processo de ensino e aprendizagem deve considerar o lado humano e possibilitar a autonomia dos alunos por meio de espaços onde eles possam exercer sua liberdade de forma criativa e espontânea, demonstrando suas potencialidades.

O caminho para a inclusão plena nas IES é, de fato, longo e desafiador, especialmente em um cenário onde a formação inicial e continuada dos professores ainda não atende plenamente às demandas dos processos inclusivos. No entanto, não podemos desanimar diante desses desafios. É imprescindível reconhecer as lacunas existentes e buscar constantemente formas de superá-las, seja por meio de formações continuadas mais robustas e direcionadas, seja pela implementação de práticas pedagógicas que já se mostraram bem-sucedidas em outros contextos.

4.1.2. **Adaptação curricular**

A adaptação curricular é uma prática fundamental para a promoção de uma educação inclusiva. Em um contexto acadêmico em que a diversidade é cada vez mais reconhecida, a adaptação dos currículos às necessidades específicas dos alunos PAEE é essencial para garantir que todos tenham acesso ao conhecimento. Essa adaptação não apenas assegura a participação plena desses alunos no processo educacional, mas também reflete o compromisso das instituições de ensino em valorizar e respeitar as singularidades de cada indivíduo. Ao criar condições para que todos os alunos possam aprender e se desenvolver de acordo com suas singularidades e ritmos, a adaptação curricular se torna uma ferramenta imprescindível para a construção de um ambiente educativo equitativo e inclusivo.

É importante conceituar o significado de adaptação. De acordo com Michaelis (2024), “adaptar” significa encaixar ou ajustar; acomodar; tornar apto; tornar-se adequado a; adequar-se; harmonizar-se; tornar conveniente a; adequar; adaptar-se a um ambiente; ambientar-se. Nota-se que adaptação e adequação curricular são identificadas como sinônimos, o que nos permite considerar adaptar e adequar o currículo como resposta pedagógica frente à necessidade educacional do aluno.

Na PNEEPEI de 2008, o termo adequação aparece entre os conhecimentos necessários ao professor do AEE, para a “[...] adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos...” (Brasil, 2008b, p. 17). Já a LBI de 2015 exige que sejam providenciadas “adaptações razoáveis” para atender às necessidades individuais dos alunos PAEE, garantindo igualdade de condições com os demais alunos. A LBI define “adaptações razoáveis” como:

> Adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais; (Brasil, 2015a, p. 2).

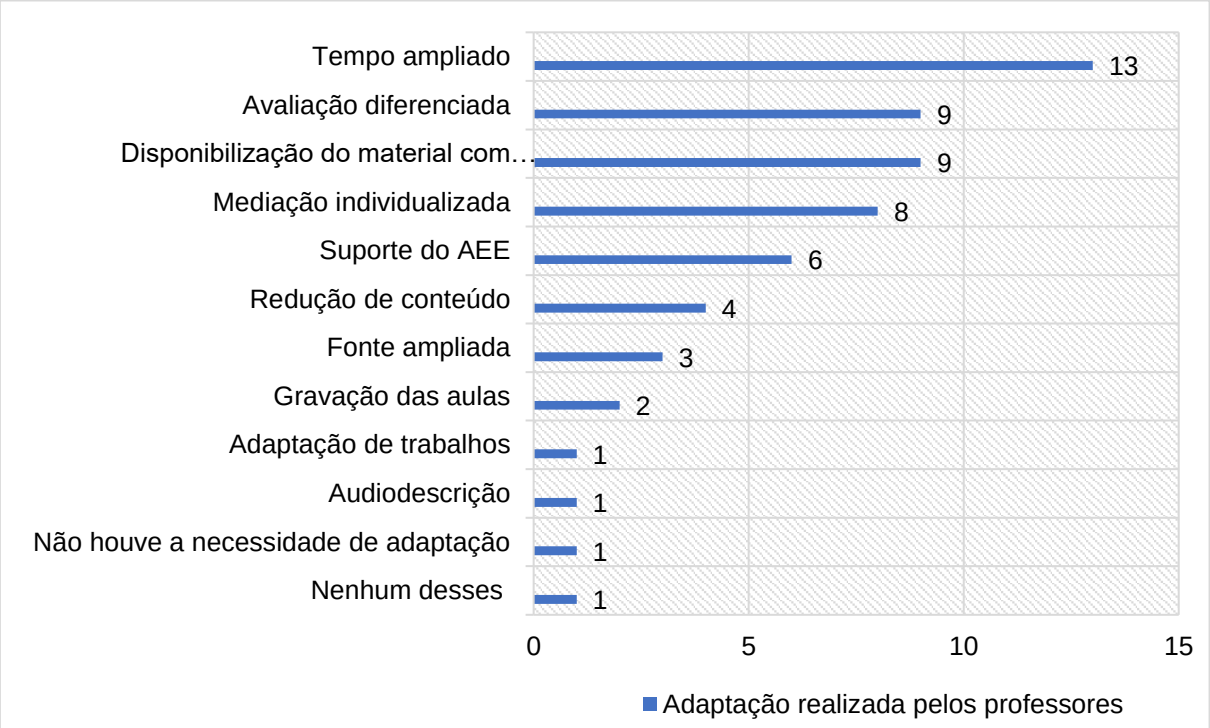
Portanto, no contexto da educação inclusiva, podemos considerar que adaptação significa possibilitar ao aluno PAEE o acesso ao conteúdo de forma clara e acessível, respeitando suas singularidades e garantindo que ele se aproprie dos conteúdos essenciais para sua formação. Segundo Heredero (2010, p. 200), as adaptações são instrumentos que promovem o desenvolvimento individual dos

alunos, respeitando suas especificidades. Dessa forma, “são, em consequência, o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender às diferenças individuais dos alunos”.

Com base nos dados obtidos por meio do questionário online, verificou-se que quatorze dos professores da Unespar – *campus* de Paranavaí realizam adaptações curriculares para atender às demandas dos alunos PAEE, enquanto seis deles indicaram que não fazem tais adaptações. Entre os professores que adotam adaptações curriculares, a “ampliação do tempo para a realização das atividades acadêmicas” foi a mais comum, apontada por treze docentes. Outras adaptações frequentemente citadas foram a “avaliação diferenciada” e a “disponibilização antecipada de materiais”, cada uma indicada por nove professores.

A seguir, o gráfico 6 detalha as diferentes adaptações curriculares adotadas pelos professores da Unespar – *campus* de Paranavaí, conforme os dados coletados no questionário de 2024:

Gráfico 6: Adaptações curriculares realizadas pelos professores da Unespar – *campus* de Paranavaí participantes da pesquisa



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2024).

Em relação à compreensão dos professores participantes da pesquisa sobre o conceito de adaptação curricular, as respostas foram organizadas em três grupos principais de unidades conceituais: **acessibilidade ao conteúdo, planejamento específico e desconhecimento**, seguindo o critério de frequência dos conceitos descritos pelos professores.

Dos vinte professores participantes, treze responderam que a adaptação curricular deve proporcionar a acessibilidade ao conteúdo; três entendem que, além disso, é necessário um planejamento específico e mais amplo para garantir o acesso e a aprendizagem dos alunos PAEE; e quatro não souberam responder. O quadro 6 apresenta as unidades conceituais estabelecidas, acompanhadas de recortes das respostas dos professores:

Quadro 6: Compreensão dos professores da Unespar – *campus* de Paranavaí sobre o conceito de adaptação curricular

Adaptação curricular	
Acessibilidade ao conteúdo	– Tornar o currículo acessível ao aluno. – Favorecer a equidade nas condições de aprendizagem. – Oferecer suporte para que os alunos PAEE compreendam e participem do processo ensino e aprendizagem. – Adaptar conteúdos, métodos, atividades, materiais, técnicas avaliativas e fornecer atendimento individualizado. – Ajustar a forma de transmissão dos conteúdos aos alunos.
Planejamento específico	– Fornecer atendimento individualizado. – Elaborar um Plano Educacional Individualizado - PEI – Adaptar disciplinas e atividades previstas no Projeto Político Pedagógico - PPP. – Reorganizar o currículo para garantir que os alunos se apropriem de todos os conteúdos propostos. – Realizar um planejamento diferenciado que permita aos alunos acesso ao mesmo conteúdo da turma, sem prejuízos.
Desconhecimento	– Falta de entendimento sobre o conceito de adaptação curricular. – Ausência de compreensão sobre o tema.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2024).

Na unidade conceitual “Acessibilidade ao Conteúdo”, os professores destacam a importância de garantir que o currículo seja acessível a todos os alunos. Por exemplo, (P1) menciona a necessidade de: “Tornar o currículo acessível ao estudante, por meio de técnicas e procedimentos didáticos que permitam a formação do estudante.” Já (P4) ressalta a importância de: “Oferecer condições para que os alunos PAEE possam compreender e caminhar no processo de ensino e aprendizagem”,

exemplificando com medidas, a ampliação do tempo nas avaliações, mediação individualizada, a redução de conteúdo e a disponibilização do material antecipado para o aluno. O participante (P12) destaca: “A adequação dos conteúdos de modo que seja inclusivo e viável a cada estudante”, demostrando que a individualidade do aluno deve ser considerada, bem como aponta (P18): “Adaptar os conteúdos de acordo com as necessidades do aluno.”

Referente à unidade conceitual “Planejamento específico”, as respostas refletem a necessidade de um planejamento mais abrangente e individualizado, caminhando além das adaptações que podem ser realizadas apenas pelos professores das disciplinas. Algumas respostas evidenciam a necessidade de atualizar o Projeto Político Pedagógico - PPP e adaptar a matriz curricular, ações que não podem ser executadas isoladamente pelo professor, pois requer uma abordagem coletiva e integrada, como mencionado por (P8): “Adaptação nas disciplinas e outras atividades do PPP de curso a serem cursadas na graduação” e por (P14): “Adaptar a matriz curricular das disciplinas à necessidade do aluno.”

Por fim, a unidade conceitual “Desconhecimento” revela que a falta de entendimento de alguns professores sobre as adaptações necessárias aos alunos PAEE ainda representa um desafio. Dois professores responderam o que está representado no Quadro 6 e os outros dois apenas sinalizaram não saber responder. Isso indica a necessidade de discussões contínuas e formação continuada para ampliar a compreensão sobre as singularidades de cada deficiência e transtornos que interferem na aprendizagem e consequentemente na participação ativa do aluno no contexto acadêmico.

Com base na análise dos dados produzidos junto aos professores da Unespar – *campus* de Paranavaí, evidencia-se a importância das adaptações curriculares na promoção de uma educação inclusiva e equitativa para os alunos PAEE. O conceito de adaptação curricular, como demonstrado nas respostas dos professores, transcende a simples modificação das atividades ou métodos de ensino, logo reflete um compromisso com a acessibilidade e o reconhecimento das singularidades de cada aluno.

Na educação inclusiva, a adaptação curricular se apresenta como uma prática essencial para garantir que os alunos PAEE possam participar ativamente do processo educacional em condições de igualdade com seus pares. Ela não apenas promove a aprendizagem, mas também fortalece o direito de todos os alunos à educação,

conforme preconizado pelas diretrizes nacionais e internacionais. Assim, a contínua formação e conscientização dos professores sobre a necessidade e a importância dessas adaptações é fundamental para a construção de um ambiente acadêmico inclusivo.

A formação continuada dos professores, ao promover discussões sobre as necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE, a organização de estratégias pedagógicas alinhadas aos conteúdos científicos essenciais e o fortalecimento do diálogo para compreender melhor as singularidades desses estudantes, são fundamentais para uma compreensão sensível das singularidades e demandas desses alunos. Além disso, o trabalho colaborativo entre docentes, por meio da troca de experiências bem-sucedidas, contribui para a implementação de adaptações mais assertivas, priorizando a aprendizagem e a participação ativa dos estudantes (Kern, 2022a; Kern, 2022b). A criação de um banco de dados acessível aos professores, reunindo práticas inclusivas e estratégias pedagógicas adaptadas, poderia ampliar o suporte à prática docente, incentivando reflexões sobre metodologias mais eficazes e promovendo um ambiente acadêmico que respeita e valoriza a diversidade.

4.1.2. **Atendimento Educacional Especializado – AEE no Ensino Superior**

O AEE no Ensino Superior tem como objetivo fornecer suporte pedagógico e organizacional para alunos PAEE, além de orientar os professores, contribuindo para o fortalecimento das práticas de ensino na perspectiva inclusiva. Esse suporte é fundamental para garantir a acessibilidade ao conteúdo acadêmico e aumentar as possibilidades de permanência e conclusão dos cursos pelos alunos PAEE.

De acordo com a Instrução Normativa Conjunta n.º 01/2024, o AEE deve ser desenvolvido por uma equipe multiprofissional, incluindo professores de AEE, psicólogos, tradutores-intérpretes de Libras, pedagogos, entre outros, e coordenada pelo NESPI do *campus*, sob coordenação geral da Diretoria de Direitos Humanos – DDH/PROPEDH (Unespar, 2024).

Segundo Kern (2022a), as políticas públicas educacionais inclusivas não abordam a definição do AEE no Ensino Superior. Assim, as IES possuem certa autonomia quanto à sua organização e estruturação. Ainda segundo a autora, essa

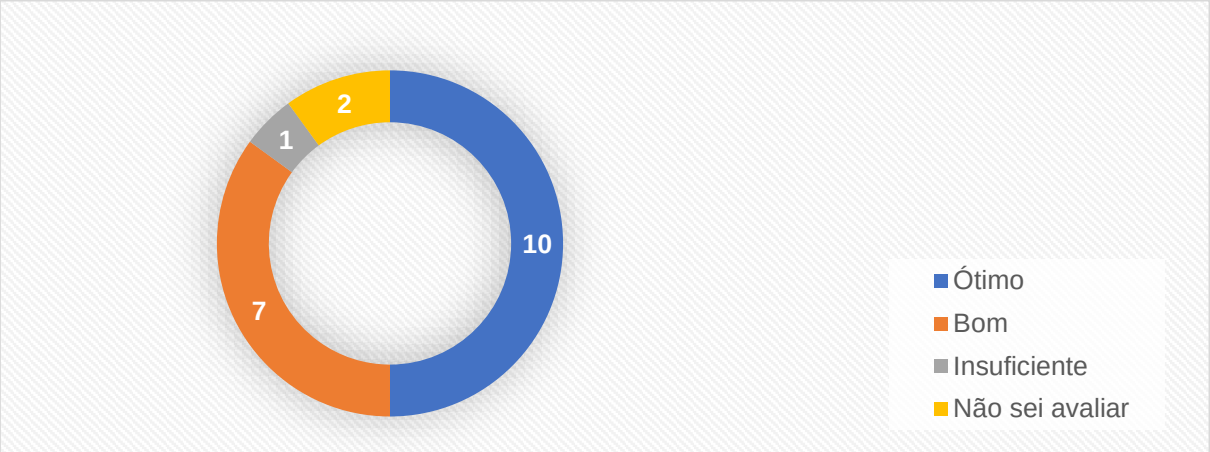
autonomia gera incertezas em relação aos profissionais que devem formar a equipe do AEE.

É importante destacar que até o ano de 2024 a Unespar – *campus* de Paranavaí, não possui tradutores-intérpretes de Libras efetivos. Atualmente, há apenas uma intérprete de Libras contratada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS para atender a um aluno surdo, conforme demonstrado na Tabela 2. Além disso, a psicóloga da instituição está afastada há algum tempo devido a problemas de saúde, o que agravou a situação. O atendimento psicológico no CEDH Acolhe é realizado por uma professora do colegiado de Enfermagem, que possui 12 horas destinadas a essa função e atua como contratada pelo Processo Seletivo Simplificado – PSS. Vale destacar que essa profissional de psicologia atende a comunidade acadêmica em geral, e não exclusivamente o AEE, gerando muita demanda para apenas uma profissional.

Com relação ao trabalho do AEE em 2024, o *campus* de Paranavaí conta com um professor especializado na área da Educação Especial, contratado por meio do PSS, que, com apoio do NESPI e do CEDH, desenvolve o AEE, fornecendo suporte aos alunos PAEE e aos professores das disciplinas que buscam auxílio em sua prática pedagógica. Diante desse cenário, evidencia-se que o AEE implementado na IES ainda carece de maiores investimentos para o apoio especializado de uma equipe multiprofissional. Além disso, a monitoria especial é articulada com o trabalho desenvolvido pelo professor do AEE visando promover maior inclusão e reduzir barreiras de acesso à aprendizagem.

Como apontado anteriormente, a contratação do professor do AEE na IES pesquisada ocorreu em 2022, tornando esse suporte uma adição recente à proposta inclusiva da universidade. Com base nos dados obtidos por meio do questionário online, observamos os seguintes resultados: dos vinte professores, quinze afirmaram conhecer o trabalho do AEE, enquanto cinco professores responderam que não o conhecem. Entre os professores que avaliaram o trabalho do AEE, dezessete deles consideram o suporte como ótimo ou bom, dois não souberam avaliar o trabalho por não conhecer esse suporte e um classifica como insuficiente, conforme demonstra o gráfico 7 abaixo:

Gráfico 7: Avaliação do trabalho desenvolvido pelo AEE na Unespar – *campus* de Paranavaí (2024)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2024).

Esses dados indicam que, embora o suporte do professor do AEE seja recente, ele tem desempenhado um papel significativo na promoção de condições mais inclusivas no ambiente acadêmico. Isso é evidenciado pelo fato de dezessete professores, uma maioria expressiva em relação ao número total de participantes, reconhecer e avaliar o trabalho realizado pelo AEE como ótimo e bom. Ainda que dois desses professores afirmaram não conhecer o trabalho e o avaliaram positivamente.

Além disso, ao analisar como os professores participantes da pesquisa consideram o apoio do AEE na sua prática pedagógica, especialmente no que diz respeito ao suporte aos alunos PAEE, constatou-se que a maioria dos professores acredita que o AEE auxilia principalmente na orientação sobre as especificidades dos alunos e na adaptação de atividades.

Para facilitar a compreensão das respostas dos professores da Unespar – *campus* de Paranavaí, foram organizados quatro grupos de unidades conceituais com base na frequência dos conceitos descritos pelos professores: Orientação e adaptação, Acompanhamento dos alunos PAEE, Desafios e Falta de conhecimento. Essas unidades conceituais exemplificam a percepção dos professores em relação ao desenvolvimento do trabalho que o AEE vem realizando na instituição, como detalha o quadro 7 abaixo:

Quadro 7: Compreensão dos professores da Unespar – *campus* de Paranavaí sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE

Orientação e adaptação	– Das especificidades dos alunos – Na organização e adaptação de atividades e materiais – Nas reflexões sobre a prática pedagógica – Sugestão de suportes diferenciados – Disponibilização de recursos pedagógicos adequados – Auxilio no plano de trabalho – Na escolha das melhores estratégias – Fortalecer a relação professor aluno
Acompanhamento dos alunos PAEE	– Auxilio aos alunos PAEE – Acompanhamento especializado
Desafios	– Trabalho colaborativo – Promover ações interdisciplinares e inclusivas
Falta de conhecimento	– Não sabe. – Não tem conhecimento suficiente para responder.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2024).

A unidade conceitual “Orientação e adaptação” destacou-se, com doze professores mencionando o apoio do AEE na adaptação de atividades e na orientação sobre as especificidades dos alunos PAEE. Um dos participantes (P5) afirmou: “O AEE é essencial no auxílio à prática docente, seja com orientações, formação, ajuda com os suportes diferenciados, auxílio no plano de trabalho e escolha das melhores estratégias a serem utilizadas para cada caso específico”.

Outro respondente (P6) ressaltou a contribuição do AEE: “Oferecendo suporte para técnicas de aprendizagem e também na adaptação dos materiais”. Enquanto (P10) apontou a importância do AEE: “Para conhecer as necessidades reais do acadêmico e auxiliar na construção de uma ação de ensino eficaz a essas necessidades”.

Algumas dificuldades nos processos de aprendizagem podem ser amenizadas com a mediação dos professores das disciplinas, articulados com o professor de AEE, orientando os alunos a estabelecerem estratégias de estudo que permitam maior atenção na leitura e interpretação de textos, bem como no processo de escrita (Kern; 2022b).

Na unidade conceitual “Acompanhamento dos alunos PAEE”, (P7) apontou que: o AEE contribui na prática docente “com acompanhamento e auxílio nas dificuldades dos alunos que necessitam atendimento e/ou acompanhamento especializado”, bem como (P1) menciona: no “auxílio/orientação aos professores quanto à forma de agir com estudantes que necessitam de atendimento especializado.”

É importante apontar que o acompanhamento do AEE no Ensino Superior requer algumas particularidades, como a autonomia do aluno PAEE, que deve ser respeitada, assim como seu direito de escolha de ser acompanhado ou não (Kern, 2022a). A autonomia do aluno nem sempre é favorável para sua aprendizagem, pois esse pode não apresentar, ao ingressar na universidade, sua condição específica, demandando maior tempo para que suas dificuldades de aprendizagem sejam identificadas.

Na unidade conceitual “Desafios”, identificamos que o trabalho colaborativo e a promoção de ações interdisciplinares e inclusivas ainda são necessários para um ambiente mais inclusivo. Um dos professores (P3) destacou a importância do trabalho desenvolvido pelo AEE, mas mencionou fragilidades ainda existentes nesse processo: “É importante trabalho colaborativo e abertura dos professores para dar o passo e pedir auxílio”. Outro professor (P19) evidenciou a necessidade de promover “ações interdisciplinares e inclusivas”. Bem como demonstra (P16) comentando que o AEE:

> Atualmente, é uma referência para as dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula. Mas apresenta limites, necessitando principalmente de estruturação do serviço e na política inclusiva da universidade. As regulamentações são importantes, mas há a necessidade de atendimentos individualizados e acessibilidade arquitetônica.

Na unidade conceitual “Falta de conhecimento”, (P9) afirmou não ter conhecimento para responder, enquanto (P11) revelou acreditar que precise de mais informações para responder ao questionamento. Assim, evidenciou-se que a formação continuada é fundamental para ampliar a perspectiva da educação inclusiva e fortalecer os conhecimentos necessários para os processos inclusivos no Ensino Superior.

Nessa perspectiva, enfatizamos que o trabalho desenvolvido pelo AEE é essencial para uma educação na perspectiva inclusiva. No entanto, o trabalho deve ser articulado com os professores das disciplinas, visando à aprendizagem dos alunos. Há muitos fatores a serem superados para uma inclusão efetiva ocorrer, e o AEE é um suporte fundamental nesse processo.

4.2. PRINCIPAIS DESAFIOS NA INCLUSÃO DOS ALUNOS PAEE NA UNESPAR – *CAMPUS* DE PARANAVAÍ

A inclusão de alunos PAEE no Ensino Superior envolve desafios complexos, que demandam esforços articulados em múltiplas frentes. Entre os fatores essenciais para uma inclusão efetiva estão a implementação de políticas públicas eficazes e currículos flexíveis. Além disso, é fundamental adotar práticas pedagógicas que respeitem a individualidade dos alunos e garantir a capacitação dos profissionais nas IES. Também são necessários recursos adequados para adaptações específicas, bem como mudanças culturais que promovam acessibilidade e aprendizado pleno para todos.

Apesar das dificuldades ainda presentes, a superação desses desafios pode gerar aprendizagens significativas para o desenvolvimento dos indivíduos. Sob a perspectiva de Vigotski (2021a), a prática educacional deve-se fundamentar em um princípio social e atitudinal que valorize as potencialidades e habilidades já desenvolvidas pelos alunos, ampliando-as por meio de práticas pedagógicas inclusivas, colaborativas e mediadas socialmente.

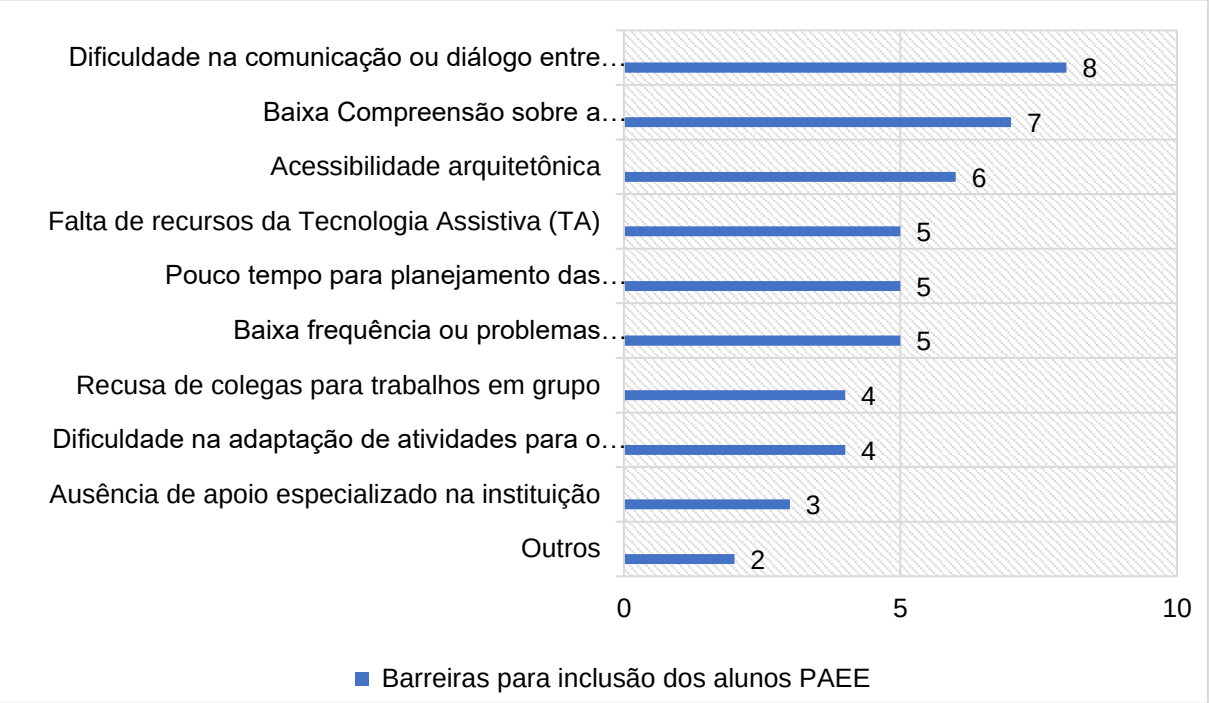
Nesse contexto, é inegável que a inclusão no Ensino Superior deve ser compreendida como um processo abrangente, que envolve tanto o respeito às especificidades dos alunos quanto a eliminação das barreiras que dificultam sua participação e permanência nas IES. Assim, a ideia central inclusiva está em promover a igualdade de oportunidades em todas as dimensões da vida acadêmica, respeitando a neurodiversidade presente nas salas de aula.

Para isso, é preciso compreender como esses desafios se manifestam no cotidiano da IES para o aprimoramento das práticas inclusivas. O levantamento das percepções dos professores permite identificar não apenas os obstáculos estruturais e pedagógicos que ainda persistem, mas também evidenciar possíveis caminhos de transformação. Desse modo, ouvir os professores que atuam diretamente com os alunos PAEE constitui um passo importante para reconhecer as lacunas existentes e fomentar reflexões que contribuam para uma cultura institucional mais sensível à diversidade e ao direito à educação.

O objetivo deste tópico é analisar as principais barreiras relatadas pelos professores da Unespar – *campus* de Paranavaí no processo de inclusão dos alunos PAEE, conforme demonstra o gráfico 8. A análise baseia-se nos dados coletados por

meio de um questionário online, respondido por vinte docentes da instituição, oferecendo uma visão crítica dos desafios apontados.

Gráfico 8: Principais barreiras no processo inclusivo com os alunos PAEE enfrentados pelos professores da Unespar – *Campus* de Paranavaí participantes da pesquisa



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2024).

Entre os desafios relatados, a “dificuldade na comunicação ou diálogo entre professor e aluno” foi mencionada oito vezes pelos professores participantes, configurando-se como o obstáculo mais frequente. A “baixa compreensão sobre a deficiência ou transtorno” foi citada sete vezes, seguida pela “acessibilidade arquitetônica”, indicada como entrave relevante seis vezes pelos professores, conforme ilustrado no Gráfico 8.

Outros fatores também foram destacados pelos professores. A “falta de recursos de Tecnologia Assistiva (TA)”, o “pouco tempo para planejamento de atividades individuais e adaptadas” e a “baixa frequência ou problemas comportamentais do aluno em sala” receberam cinco menções cada. Já a “recusa de colegas para trabalhos em grupo” e a “dificuldade na adaptação de atividades para o aluno” foram assinaladas quatro vezes pelos professores. Por fim, a “ausência de apoio especializado na instituição” foi mencionada três vezes.

Com relação aos “outros” desafios, os professores exemplificaram da seguinte forma:

- P2: “O aluno apresenta boa sociabilidade com os colegas e professores, é assíduo às aulas, apresenta boas notas, consegue cursar a graduação não se verificando problemas que o prejudique. Acredito que “os problemas” ocorre quando há baixa compreensão sobre o TEA”.
- P9: “Não tenho conhecimento dessas dificuldades”.

Observa-se que as dificuldades mencionadas pelos professores, consistem em fatores fundamentais que devem ser articulados para um processo inclusivo efetivo. A dificuldade de diálogo configura-se como uma barreira que necessita ser superada. É imprescindível uma boa comunicação na relação entre professor e aluno, pois o professor precisa entender as necessidades dos alunos para elaborar seu planejamento considerando essas especificidades. E quem melhor que o próprio aluno para dizer o que ele precisa para entender o conteúdo, participar das aulas e exercer seus direitos acadêmicos?

Além das respostas objetivas, o questionário disponibilizava um campo para que os professores pudessem justificar ou comentar suas escolhas, o que possibilitou uma análise mais aprofundada dos sentidos atribuídos às barreiras enfrentadas no processo de inclusão. Essas contribuições qualitativas trazem elementos significativos nas falas dos professores, ajudando a compreender as nuances e complexidades do cotidiano acadêmico e oferecendo pistas importantes para a construção de estratégias mais sensíveis e eficazes no enfrentamento das dificuldades apontadas.

Ao pedir aos professores que explicassem as respostas dadas anteriormente, estes reforçaram as barreiras assinaladas, permitindo que as respostas fossem organizadas em quatro grupos de unidades conceituais: **conhecimento, acessibilidade, capacitismo e comprometimento**. As unidades conceituais foram formadas e organizadas com base na frequência dos conceitos descritos nas respostas dos professores. A maior frequência das unidades conceituais pode identificar uma barreira dominante que merece atenção para que seja possível sua superação. Segue o quadro 8 detalhando as unidades conceituais representadas como barreiras a serem removidas:

Quadro 8: Principais barreiras relatadas pelos professores da Unespar – *campus* de Paranavaí no processo de inclusão dos alunos PAEE

Barreiras enfrentadas nos processos inclusivos	
Conhecimento	– Falta de conhecimento específico sobre o TEA – Dificuldade na adaptação de atividades acadêmicas para os alunos PAEE – Dificuldade na adaptação de atividades práticas que atendam as necessidades específicas dos alunos.
Acessibilidade	– Falta de acessibilidade arquitetônica – Ausência de profissionais especializados, como intérprete de Libras. – Insuficiência de carga horária destinada à adaptação de atividades para alunos PAEE. – Dificuldade na comunicação entre professor e aluno e vice-versa.
Capacitismo	– Recusa de colegas em participar de atividades em grupo com alunos PAEE – Preconceito e resistência de alguns professores em adaptar atividades que atendam às necessidades dos alunos.
Comprometimento	– Inflexibilidade do aluno em aceitar sugestões que podem auxiliar a acessibilidade ao conteúdo. – Excesso de faltas por parte dos alunos PAEE – Uso inadequado de celulares durante as aulas.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2024).

Cada unidade conceitual representa um aspecto essencial para a inclusão dos alunos PAEE no Ensino Superior. O conhecimento acerca da educação especial na perspectiva inclusiva é fundamental para garantir a acessibilidade ao conteúdo. Ademais, o comprometimento do aluno com os estudos e a busca por acompanhamento adequado ampliam suas possibilidades de aprendizagem, permitindo que ele utilize as oportunidades de auxílio oferecidas pela instituição. No que se refere ao capacitismo, é necessário transformar a mentalidade cultural ainda arraigada na sociedade, que enxerga a deficiência como um fator incapacitante e limitante. Embora os alunos PAEE possam necessitar de suporte e seguir diferentes caminhos de aprendizagem, sua participação plena nas atividades acadêmicas deve ser assegurada, garantindo-lhes voz para expressar ideias e dúvidas como parte integrante das relações no Ensino Superior.

Na unidade conceitual “conhecimento”, a falta de conhecimento específico sobre o TEA foi apontada duas vezes. Um professor (P2) apontou que: “Quando o aluno ingressou no curso, estava iniciando o processo de inclusão na universidade e

as discussões sobre o TEA e, até então, não se discutia sobre esse transtorno entre os alunos e professores informalmente e no cotidiano do curso". Já em outra resposta (P6) evidencia-se que: "Falta conhecimento em como lidar com o TEA e outras condições no processo ensino aprendizado". Nessa mesma unidade conceitual também se insere a dificuldade na adaptação das atividades, que apareceram quatro vezes nas respostas destacadas, como é possível observar na resposta do participante (P7): "Por conta da deficiência, a aluna tem dificuldades de aprendizagem; e, por conseguinte, torna-se necessário adaptar algumas atividades para o acompanhamento, aprendizado e avaliação da aluna, o que implica em certa dificuldade". Já em uma abordagem mais prática (P18), argumenta: "Por enfermagem ser um curso com muitas práticas que requerem a acuidade visual, são necessárias fazer diversas adaptações para que a acadêmica possa realizar essas atividades".

Esses exemplos demonstram que a falta de conhecimento sobre as particularidades de cada deficiência ou transtorno compromete os processos de inclusão. Sem uma compreensão básica das necessidades específicas dos alunos PAEE, torna-se desafiador planejar adaptações adequadas e garantir seu acesso ao conteúdo.

Segundo Pletsch, Melo e Cavalcante (2021), é fundamental repensar o papel da universidade considerando a diversidade humana que compõe a sociedade. Logo, deve-se buscar refletir coletivamente sobre os caminhos que possibilitam a superação das barreiras encontradas na IES. Assim, a promoção de debates e compartilhamentos de processos de aprendizagem bem exitosos são essenciais para a educação inclusiva.

Em relação à unidade conceitual "acessibilidade" constatou-se que a dificuldade na comunicação entre professor e aluno e vice-versa foi a mais mencionada, com duas respostas que expressam essa falta de acessibilidade comunicacional, como menciona (P11): "Muitas vezes não consigo entender o que a aluna fala, é preciso perguntar mais de uma vez para incluir a instrução da aluna". Enquanto (P20) assinala que: "O aluno tem dificuldade para estudar, expressar as dúvidas de forma clara e principalmente de organização". Por essas falas, observa-se que a dificuldade de comunicação entre professor e aluno corresponde a uma barreira na acessibilidade ao conteúdo. Também foram apontadas as dificuldades na locomoção nas dependências da Unespar – *campus* de Paranavaí, o que acaba

dificultando a realização de atividades básicas. A dificuldade na contratação de intérprete de Libras foi apontada por (P8):

> Em 2019, a UNESPAR havia feito uma grande campanha no vestibular de universidade inclusiva, no entanto, não tinha condições de profissionais de apoio para receber esses estudantes, o que é muito decepcionante para o estudante, abrir as portas e não dar condições de cursar uma graduação na universidade pública.

Na unidade conceitual “capacitismo”, a recusa de colegas em participar de atividades em grupo com alunos PAEE foram apontadas três vezes pelos professores respondentes. Sendo que (P4) relata que: “A recusa de colegas para trabalhos em grupo sempre foi grande”. Nesse mesmo contexto, aponta (P16): “Já vivenciei dificuldades da inserção em trabalho de grupos” e (P17) enfatiza a dificuldade de: “Aceitação dos alunos, não querem colaborar com a acadêmica, fazer trabalhos em equipe”.

Mello e Cabistani (2019) conceituam o capacitismo como forma de preconceito que considera pessoas com deficiência como inferiores, menos capazes ou incapazes de conduzir suas próprias vidas de forma autônoma. Essa visão enxerga a deficiência como uma condição que diminui o valor ou o potencial humano, reforçando estereótipos e perpetuando desigualdades sociais. Em suma, toda ação discriminatória por motivo de deficiência de um indivíduo se configura em capacitismo.

Kern (2022b), destaca que mesmo no Ensino Superior é um grande desafio desenvolver processos inclusivos, pois, os colegas que agem com preconceito fazendo chacota, já possuíam essa conduta na escolarização, evidenciando que não aprenderam os princípios básicos de uma boa convivência e o respeito pelas diferenças.

Nesta perspectiva, Rodovalho, Moreira e Mané (2018) enfatizam que os preconceitos são comportamentos ou crenças arraigadas que se perpetuam por meio de padrões sociais, culturais ou históricos, como se fossem “ciclos” que se repetem ao longo do tempo. A quebra desses ciclos é um processo difícil e demorado porque envolve mudanças profundas na maneira como as pessoas pensam, agem e se relacionam. Dessa forma, a superação do pensamento capacitista e preconceituoso exige tempo e um esforço coletivo constante.

Somente o olhar para a diversidade não basta, é fundamental a compreensão de que as desigualdades sociais refletem as experiências e as condições de

desenvolvimento dos indivíduos. Assim, a educação inclusiva deve ser pensada com e para todos, visando a construção de uma sociedade democrática e equitativa (Pletsch; Melo; Cavalcante, 2021).

Com relação à unidade conceitual “comprometimento”, o excesso de faltas por parte dos alunos PAEE e o uso inadequado de celulares durante as aulas foram mencionados duas vezes pelos professores. Assim, (P10) aponta que: “O aluno falta bastante nas aulas e, quando está presente, utiliza durante todo o tempo o celular ou se retira da sala”. Na mesma perspectiva, (P5) afirma de sua aluna: “Ela falta com muita frequência, inclusive em dias de atividades avaliativas e provas, mesmo com o calendário de atividades sendo reforçado pela monitora”. Ainda que esses comportamentos tenham sido mencionados em relação a alunos PAEE, é fundamental reconhecer que se tratam de questões comuns a diferentes perfis de alunos no Ensino Superior, não podendo ser interpretadas como características intrínsecas a esse público, sob risco de reforçar visões reducionistas e pouco inclusivas.

A análise das barreiras para a inclusão dos alunos PAEE na Unespar – *campus* de Paranavaí revela um cenário que demanda atenção e ações direcionadas. As principais dificuldades identificadas, como a falta de conhecimento específico sobre as deficiências e transtornos, como o TEA, a inadequação de práticas pedagógicas e a resistência cultural de alguns professores e colegas, mostram que o processo inclusivo ainda enfrenta desafios significativos. A falta de acessibilidade arquitetônica e comunicativa, somada à ausência de profissionais especializados, como intérpretes de Libras, também reforça a necessidade de uma reestruturação nas políticas de apoio e na carreira e formação docente.

Além disso, o preconceito e a falta de compreensão sobre o neurodesenvolvimento, tanto de alguns professores quanto de colegas e até dos próprios alunos PAEE, indicam que a inclusão vai além de adaptações físicas e pedagógicas. Ela exige um esforço coletivo para transformar a cultura institucional, promovendo a conscientização e o respeito às diferenças.

Portanto, para que a inclusão dos alunos PAEE seja efetiva, é imprescindível que haja investimento na formação contínua dos docentes, adaptação curricular adequada, e políticas de acessibilidade que garantam suporte integral. Apenas assim será possível assegurar que esses alunos tenham igualdade de oportunidades e plena participação nas atividades acadêmicas, honrando o compromisso da universidade com uma educação verdadeiramente inclusiva.

4.3. POTENCIALIDADES E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS ALUNOS PAEE

A atuação profissional dos alunos PAEE possui um significado muito mais amplo do que apenas uma colocação no mercado de trabalho, representando um marco de superação das barreiras impostas por discursos excludentes que frequentemente os marginalizam. Mais do que uma oportunidade de emprego, essa inserção profissional simboliza o reconhecimento do lugar social dessas pessoas, afirmando sua contribuição para a sociedade e fortalecendo o exercício pleno da cidadania.

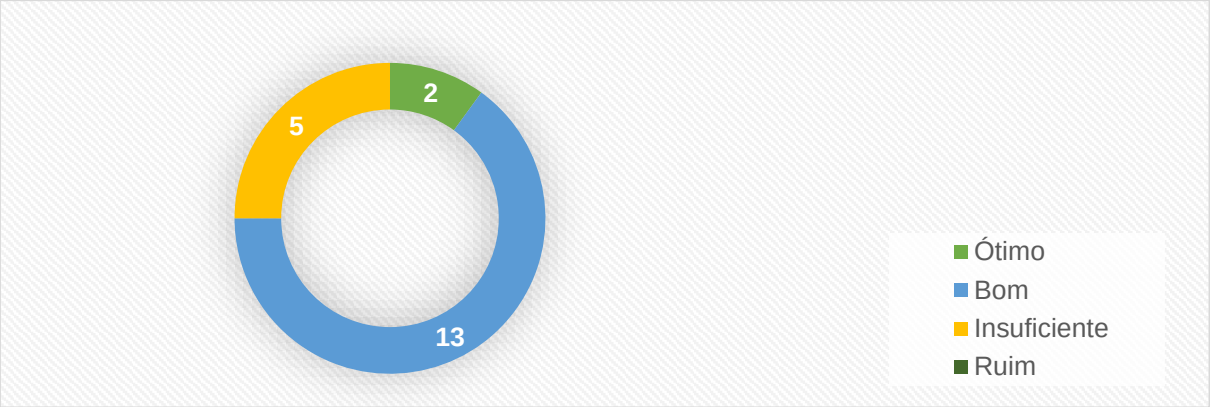
Nessa perspectiva, a identificação das potencialidades do PAEE e as possibilidades de atuação profissional devem ser encaradas como caminhos alternativos para a efetivação da autonomia e exercício da cidadania desse público. As singularidades de cada indivíduo precisam ser respeitadas e compreendidas a fim de evitar desentendimentos nas interações sociais e atividades que requerem a tomada de decisão em grupo.

Segundo Garbin *et al.* (2024), o potencial dos indivíduos com TEA deve ser evidenciado. A dificuldade na comunicação e interação social pode ser minimizada com apoio e suporte necessários. Além disso, habilidades como precisão na percepção visual, atenção a padrões e a capacidade de hiperfoco podem ser exploradas positivamente no ambiente de trabalho. Quando bem direcionadas, essas características, além de contribuir, podem até mesmo representar vantagens competitivas para sua inserção profissional.

Para Vigotski (2022), o desenvolvimento por vias alternativas não diminui as capacidades de um indivíduo, apenas indica que seu percurso foi diferente. O exemplo da leitura pelo sistema Braille ilustra como diferentes formas sensoriais podem acessar os mesmos processos cognitivos. Essa concepção reforça a importância de reconhecer e valorizar os diversos caminhos para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Pensando que todos podem contribuir de alguma forma nos ambientes aos quais estão inseridos, foi questionado aos professores da Unespar – *campus* de Paranavaí, como eles avaliavam o desempenho dos alunos PAEE. Quinze professores avaliaram o desempenho dos alunos como bom ou ótimo, enquanto cinco classificaram como insuficiente, conforme ilustrado no gráfico 9 abaixo:

Gráfico 9: Desempenho dos alunos PAEE relatado pelos professores da Unespar – *Campus* de Paranavaí, participantes da pesquisa



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2024)

Observa-se que a maioria dos professores identificou o desempenho dos alunos positivamente, demonstrando que a inclusão dos alunos PAEE no ensino superior pode resultar em profissionais capacitados para desempenhar funções pertinentes à sua formação acadêmica. Essa identificação reforça a necessidade de reconhecer esse público por seu potencial e não por suas fragilidades. Os dados confirmam o potencial intelectual dos alunos matriculados na IES e reafirmam que o lugar social do PAEE deve ser determinado por suas próprias escolhas, sem a imposição de barreiras que dificultem esse acesso.

Mello e Cabistani (2019) afirmam que a deficiência, enquanto característica que pode limitar ou comprometer a autonomia de um indivíduo, não está na pessoa, mas nas barreiras impostas pelo meio social. Essas barreiras, sejam atitudinais ou arquitetônicas, são os verdadeiros obstáculos ao pleno exercício da autonomia das pessoas PAEE. Assim, determinar o que essas pessoas podem ou não realizar, ou avaliar suas capacidades de forma restritiva, não cabe aos outros, uma vez que cada indivíduo deve ter o direito de fazer suas próprias escolhas.

Não obstante os dados majoritariamente positivos, alguns professores relataram barreiras que impactam o desempenho dos alunos PAEE. Entre os principais desafios mencionados estão a falta de comprometimento de alguns alunos e a necessidade de profissionais especializados para garantir suporte adequado. As respostas dos professores estão sintetizadas a seguir no quadro 9:

Quadro 9: Barreiras identificadas como motivo para a insuficiência no desempenho acadêmico dos alunos PAEE

Professor	Desempenho dos alunos
P1	Muitas faltas na aula.
P5	Falta de responsabilidade, compromisso e dedicação por parte da aluna. Observa-se um esforço enorme por parte da monitora e auxílio sempre presente do AEE, porém, por outro lado, uma falta de comprometimento por parte da aluna. Com todo suporte que recebe, a aluna consegue avançar, mas está sempre no limite.
P6	O sofrimento do aluno que precisa caminhar sozinho.
P16	A necessidade de atendimentos específicos, como, por exemplo, psicopedagoga, T.O. entre outros. Não temos formação específica para possibilitar de fato a sua inserção. É necessário um suporte com a oferta de ferramentas específicas para que também consiga se desenvolver nesse processo.
P17	Dificuldade de compreensão de conceitos fundamentais para a disciplina. Vitimização da aluna.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2024).

Com base nessas respostas, destacamos que a falta de comprometimento relatada pelos professores pode ser um indicativo de desmotivação, uma vez que barreiras que dificultam o processo de inclusão dos alunos ainda se faz presente. A falta de atendimento específico que acolha às necessidades dos alunos PAEE também se faz evidente nessas respostas, nos levando a refletir que, embora existam avanços, há também desafios importantes a serem superados.

Tais desafios apontam para a necessidade de um planejamento pedagógico que contemple a formação continuada de professores e o fortalecimento do AEE, visando a construção de trabalho colaborativo em prol de processos mais eficazes e inclusivos.

Importante enfatizar que todas as pessoas são indivíduos singulares. Embora os integrantes de um grupo específico, como os alunos PAEE, possam enfrentar desafios semelhantes, isso não significa que todos vivenciem ou interpretem essas situações da mesma forma. Essa diversidade de experiências e desenvolvimento ocorre porque as barreiras enfrentadas não são determinadas exclusivamente pelas características individuais, mas pelas condições estruturais do ambiente em que estão

inseridos (Mello; Cabistani, 2019). Em outras palavras, o impacto dessas barreiras varia conforme fatores como o contexto, a personalidade, o apoio recebido e outros elementos únicos a cada indivíduo e a realidade que vivenciam.

Nesse contexto, um exemplo notável é Stephen Hawking, renomado físico britânico que continuou a produzir conhecimento científico mesmo após ser diagnosticado com Esclerose Lateral Amiotrófica, uma doença neurológica e degenerativa que afeta o sistema nervoso e causa a paralisia progressiva dos músculos. Dessa forma, sua condição não afetou sua capacidade cognitiva, e, por meio de recursos tecnológicos que lhe proporcionavam acessibilidade e comunicação, ele pôde interagir com outras pessoas, escrever livros e desenvolver estudos fundamentais para a ciência, deixando importante legado para o meio científico (Helerbrock, s.d.). Esse caso demonstra que, quando há recursos adequados e uma sociedade comprometida com a inclusão, pessoas com deficiência podem potencializar conhecimentos e gerar impactos significativos para o avanço social.

Em congruência, Vigotski (2022) defende que o desenvolvimento humano não é determinado apenas por fatores biológicos ou pela simples participação na cultura, mas também pelas interações sociais e pelas oportunidades de aprendizado que surgem nesse contexto. A pessoa com deficiência, para alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento psíquico, precisa de um ambiente que promova sua integração cultural e social, permitindo que ela acesse os conhecimentos acumulados pela humanidade. Dessa forma, a criação de oportunidades de aprendizagem, as interações sociais no ambiente acadêmico e a apropriação do conhecimento científico, histórico e cultural são alguns fatores essenciais para a inclusão efetiva e o desenvolvimento dos alunos PAEE.

Nessa perspectiva, é fundamental que os alunos PAEE se sintam plenamente incluídos em todos os espaços da IES. O diálogo desempenha um papel essencial na compreensão de suas necessidades específicas, na identificação das razões para as faltas nas aulas e na busca por estratégias que favoreçam a assimilação dos conteúdos. Uma comunicação aberta possibilita traçar objetivos que valorizem suas potencialidades e, simultaneamente, os desafiem a desenvolver novas habilidades, promovendo sua autonomia e garantindo sua permanência no ambiente acadêmico.

Barroco e Leonardo (2020), destacam que o desenvolvimento humano é constituído pelas relações sociais e pelas oportunidades de mediação, e não exclusivamente por fatores biológicos. Essa perspectiva reforça a importância do

Ensino Superior como um espaço essencial para promover o desenvolvimento do psiquismo de todos os alunos. Assim, oferecer recursos, estratégias e condições de acessibilidade que possibilitem a compensação das barreiras impostas pelas diferenças individuais torna-se fundamental. A ausência de mediação instrumental, como metodologias de ensino adaptadas, limita o potencial do indivíduo, não por suas características individuais, mas pela insuficiência das condições oferecidas por uma sociedade que deve assumir sua responsabilidade histórica de inclusão e equidade.

Nesse contexto, ressalta-se não apenas a importância da identificação das dificuldades a serem superadas, mas também o reconhecimento das áreas potenciais que podem ser mobilizadas como instrumentos para ampliar as possibilidades de aprendizagem e inserção profissional. O conceito de área potencial refere-se às diferentes dimensões nas quais o aluno demonstra, ou pode vir a desenvolver, um potencial elevado, seja ele intelectual, acadêmico, psicomotor, artístico, criativo, de liderança ou outras competências específicas.

À luz da THC, a área potencial pode ser compreendida como um campo de possibilidades de desenvolvimento que ainda está em processo de constituição, que pode se efetivar por meio de mediações pedagógicas e de um ambiente socialmente favorável. Essa concepção dialoga com o conceito de ZDI, proposto por Vigotski (2009), ao evidenciar que as capacidades humanas não estão dadas de forma estática, mas são construídas nas relações sociais e podem emergir quando mediadas por adultos ou pares mais experientes. Dessa forma, identificar e estimular áreas potenciais nos alunos PAEE significa reconhecer suas capacidades em construção e criar condições concretas para que possam expandir sua aprendizagem, desenvolver sua autonomia e projetar trajetórias profissionais significativas.

Com relação à identificação de áreas potenciais para o desenvolvimento profissional dos alunos PAEE, oito professores afirmaram reconhecer tais potencialidades e indicaram possíveis áreas de atuação. Um professor respondeu positivamente, mas não especificou nenhuma área, enquanto onze professores declararam não ter identificado potencialidades relacionadas à carreira profissional dos alunos. As contribuições dos professores que identificaram potenciais estão descritas no quadro a seguir:

Quadro 10: Potencialidades identificadas pelos professores respondentes para atuação profissional dos alunos PAEE

Professor	Deficiência	Área potencial
P3 – P20	Deficiência física	Hiperfoco
	Transtorno do Espectro Autista	
P4	Deficiência Visual	Domínio na área tecnológica e musical
P5	Surdo(a)	Facilidade na área tecnológica e redes sociais, comunicativa, potencial para a área administrativa
P8	Surdo(a)	Destaque na área tecnológica para criação de conteúdo, trabalho em equipe por comunicação escrita por aplicativos
P12	Deficiência física	Em geral, o exercício de autonomia
	Cego(a)	
	Dificuldade Acentuada de Aprendizagem	
P17	Deficiência Intelectual	Destaque para comunicação, gosta de atividades de Arte, principalmente teatro e música, potencial para a educação infantil.
P18	Deficiência Visual	Diversos campos de prática da enfermagem, como a carreira acadêmica.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados do questionário (2024).

A partir dos dados sistematizados no quadro, observa-se uma significativa diversidade nas potencialidades identificadas, o que evidencia tanto a especificidade quanto as amplas possibilidades de atuação profissional dos alunos PAEE. Tais perspectivas são construídas a partir das experiências acadêmicas e pessoais vivenciadas pelos alunos, mediadas pelo ambiente universitário e pelas interações com os professores, os colegas e demais indivíduos institucionais.

Com base nos estudos de Vigotski (2022) sobre defectologia, pode-se dizer que, em uma sociedade amplamente orientada por dados quantitativos, é essencial que os alunos PAEE não sejam vistos como indivíduos com menos capacidades, mas sim como pessoas cujas habilidades e competências foram desenvolvidas por caminhos distintos. Esses percursos únicos de desenvolvimento e aprendizagem

configuram indivíduos com autonomia e competências que podem se tornar diferenciais significativos e potencializadores no contexto profissional.

Nesse cenário, o trabalho colaborativo entre os professores e o professor do AEE desempenha um papel central no apoio aos alunos PAEE. Essa parceria é essencial para auxiliá-los na assimilação dos conteúdos e no desenvolvimento de suas áreas potenciais, ampliando suas oportunidades de emprego, autonomia e participação nas tomadas de decisões. Para isso, é indispensável conhecer as necessidades específicas desses alunos por meio da escuta atenta, a fim de traçar estratégias e objetivos que atendam tanto as suas demandas quanto aos conteúdos curriculares essenciais.

O Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA surge como uma abordagem pedagógica que complementa essa colaboração, propondo a diversificação de estratégias de ensino para atender à diversidade presente nas salas de aula. Desenvolvido pelo Centro de Tecnologia Especial Aplicada - CAST nos Estados Unidos, com base em investigações neurocientíficas, o DUA busca eliminar barreiras desnecessárias no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que mantém os desafios necessários para o desenvolvimento dos alunos (Sebastián-Heredero, 2020).

Tanto o DUA quanto a THC destacam a importância de um processo educacional inclusivo e adaptado às necessidades individuais dos alunos. Ambas perspectivas reconhecem a singularidade de cada indivíduo e defendem práticas pedagógicas flexíveis que possibilitem a personalização do ensino. O DUA propõe a remoção de barreiras à aprendizagem, criando oportunidades diversificadas de participação, enquanto a THC enfatiza o papel da mediação social e cultural para superar limitações e promover o desenvolvimento. Ambas valorizam a motivação e o envolvimento ativo dos alunos, reconhecendo que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando os alunos são validados nesse processo, interagindo com o ambiente e com os demais.

Como abordagem pedagógica, o DUA orienta práticas baseadas em três princípios fundamentais: múltiplos meios de apresentação, ação/expressão e engajamento, permitindo que todos os estudantes tenham acesso ao currículo de forma equitativa. Pautado no princípio de que cada indivíduo aprende de maneira única, o DUA ressalta a importância de considerar as singularidades dos alunos no momento do planejamento das aulas (Oliveira; Munster; Gonçalves, 2019).

Assim, o DUA, quando integrado ao trabalho colaborativo entre professores e o AEE, possibilita a elaboração de estratégias que respeitem as especificidades de cada aluno, promovendo a inclusão não apenas como um objetivo, mas como uma prática cotidiana.

Quadro 11: Os três princípios que fundamentam o Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA

Apresentação O que?	**Ação/Expressão** Como?	**Engajamento** Porquê?
Representação dos conteúdos de várias formas, ou seja, garantir os conteúdos acessíveis por diferentes canais, eliminando barreiras.	Promover opções variadas para os alunos participarem e expressarem seus conhecimentos.	Proporcionar modos múltiplos de envolvimento, para motivar os alunos e atender às suas necessidades e interesses.
Por exemplo: Textos, vídeos, áudios explicativos e áudios dos textos utilizados, mapas conceituais, quadro síntese, linhas do tempo, slides interativos, entre outros.	Por exemplo: Produção de textos (artigos, resenhas críticas, dentre outros), histórias em quadrinhos, vídeos explicativos, criação de podcasts explicativos ou resumos orais gravados, rodas de conversas, entre outros.	Por exemplo: Rodas de conversas, trabalhos em grupos e individuais com temas diferentes que possibilite a escolha dos alunos, debates estruturados, jogos com conteúdo das disciplinas, entre outros.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base Sebastián-Heredero (2020).

É importante ressaltar que as modificações no processo de ensino não são tarefas fáceis ou simples de serem implementadas. O professor, isoladamente e sem uma formação continuada adequada, dificilmente consegue lidar com todas as demandas dessa adaptação. Assim, torna-se necessário, além de uma formação continuada que atenda às dúvidas e necessidades dos professores, o fortalecimento do trabalho colaborativo com o professor do AEE. Essa colaboração é essencial para a construção de adaptações e estratégias que ampliem a assimilação dos conhecimentos por parte dos alunos (Zerbato; Mendes, 2018).

Embora os professores utilizem alguns exemplos mencionados no quadro 10, é necessário compreender o DUA como uma ferramenta pedagógica que valoriza as características individuais dos alunos, reconhecendo a singularidade dos processos de expressão e aprendizagem. Essa abordagem reforça a importância de formações continuadas que capacitem os professores a entenderem as especificidades dos alunos, ampliando as possibilidades de inclusão e promovendo a equidade no contexto acadêmico, de modo a favorecer a aprendizagem de todos.

Nesse sentido, o Ensino Superior não deve ser limitado à formação de profissionais para atender às demandas do capital, mas precisa ser compreendido em sua dimensão mais ampla, como um espaço para o desenvolvimento humano. Sob a ótica da THC, o Ensino Superior assume uma função que vai além da simples transmissão de conteúdo ou da preparação para o mercado de trabalho. Ele se constitui como um contexto privilegiado de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como o pensamento abstrato, a consciência crítica, a linguagem teórica e a autorregulação.

Para Vigotski (2009), o desenvolvimento psíquico do ser humano é um processo mediado, ou seja, construído nas interações sociais e no acesso aos instrumentos culturais historicamente acumulados. Nesse sentido, o Ensino Superior possibilita a ampliação dos modos de pensar, agir e sentir, ao incluir o aluno em práticas sociais mais complexas, em formas de linguagem científica e em experiências que demandam a elaboração de argumentos, o enfrentamento de contradições e a construção de sínteses. Além disso, o ingresso e a permanência na universidade favorecem a constituição de uma identidade intelectual e social mais autônoma, possibilitando que o indivíduo compreenda seu papel histórico, reelabore suas experiências anteriores e projete novas possibilidades de atuação na realidade.

A estrutura psíquica do indivíduo, portanto, se constitui qualitativamente na medida em que ele se apropria dos saberes socialmente elaborados e passa a operar com eles de forma consciente e crítica. Trata-se de um processo de humanização, em que o indivíduo deixa de ser apenas determinado pelas condições objetivas e passa a ser sujeito delas, refletindo em sua participação ativa e consciente na sociedade.

Em suma, observamos que, embora a educação especial na perspectiva inclusiva tenha apresentado avanços significativos ao longo dos anos, como o aumento das matrículas e a criação de leis específicas para a área, ainda existem lacunas importantes que precisam ser preenchidas. É necessário aprofundar os

debates para impulsionar melhorias nos currículos, nas técnicas, nos métodos e nos recursos educativos, garantindo que as demandas dos alunos PAEE sejam atendidas de forma mais eficaz e equitativa (Zeferino; Viana, 2024). Além disso, é indispensável oferecer suporte colaborativo aos professores, permitindo que compreendam melhor o desenvolvimento de seus alunos e a implementação de práticas adaptadas e/ou flexibilizadas de acordo com as necessidades educativas específicas dos alunos.

A inclusão dos alunos PAEE no Ensino Superior e no mercado de trabalho não se limita a ser uma questão de justiça social; trata-se também de uma oportunidade de desenvolvimento humano e coletivo para toda a sociedade. Reconhecer e valorizar a singularidade de cada indivíduo é essencial para construir um futuro mais equitativo, no qual a diversidade é respeitada e entendida como fator fundamental para o avanço social e cultural. Dessa forma, construir uma educação inclusiva é investir em uma sociedade mais democrática e transformadora.

5. CONCLUSÃO

As políticas públicas que garantem os direitos das pessoas PAEE representam um avanço significativo na luta pela equidade educacional. A legislação atual estabelece que todos devem ter acesso, permanência e conclusão de seus estudos tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, garantindo o direito ao conhecimento científico e ao desenvolvimento de sua estrutura psíquica, assegurando ao indivíduo o processo de humanização e participação ativa na sociedade.

Os avanços alcançados por meio das políticas públicas inclusivas, como a PNEEPEI de 2008 e a LBI de 2015, são fruto de intensos debates sobre as necessidades sociais. Essas políticas refletem as vozes de grupos historicamente marginalizados, que, por muito tempo, foram excluídos do acesso à educação e do exercício pleno da cidadania.

A Unespar – *campus* de Paranavaí tem avançado na construção de espaços mais inclusivos, seja na acessibilidade arquitetônica e pedagógica, como na criação do CEDH e seus respectivos núcleos, em especial o NESPI, que, com o apoio da PROPEDH, tem contribuído para a construção de políticas inclusivas na instituição. No entanto, a falta de recursos financeiros e a insuficiência de formação continuada para os professores ainda representam entraves à consolidação de um contexto educacional inclusivo.

As legislações garantem o direito ao acesso, mas não asseguram, por si só, a permanência e a conclusão dos estudos. Para que o direito dos alunos PAEE ao Ensino Superior seja de fato efetivado, é fundamental investir na contratação de profissionais especializados, em reformas arquitetônicas e na capacitação continuada dos profissionais da IES.

Diante desses desafios estruturais e formativos, a presença de alunos PAEE nas IES não somente evidencia a necessidade de melhorias, mas também contribui significativamente para a transformação social. A diversidade no ambiente acadêmico amplia as possibilidades de aprendizagem, promovendo o respeito às diferenças e a superação de barreiras atitudinais e comunicacionais. No entanto, o capacitismo continua arraigado na sociedade e precisa ser desconstruído para dar lugar a uma visão que valorize as potencialidades de cada indivíduo. O ser humano vai muito além de um corpo estruturalmente dito perfeito, e sua contribuição para a sociedade se manifesta de diversas formas. Quando alunos PAEE têm acesso ao conhecimento e

suas necessidades educacionais específicas são respeitadas, eles podem oferecer contribuições potencializadoras em diferentes áreas do saber.

Nesse contexto, ressaltam-se as principais unidades conceituais apontadas pelos professores como barreiras no processo inclusivo: conhecimento, acessibilidade, capacitismo e comprometimento. A falta de conhecimento sobre as especificidades dos alunos PAEE e as lacunas na formação dos professores impactam diretamente na qualidade do ensino. A ausência de acessibilidade, em suas múltiplas dimensões, limita o direito de todos à aprendizagem. O capacitismo, por sua vez, ainda marca comportamentos e discursos que desconsideram as potencialidades desses estudantes. Por fim, o comprometimento, tanto da instituição quanto dos próprios alunos, é essencial para a construção de trajetórias acadêmicas significativas, sendo que aspectos como faltas ou uso inadequado do celular são comportamentos observados em diversos alunos, e não exclusivos dos alunos PAEE.

Retomando a problemática da pesquisa: Como contribuir no processo de inclusão dos alunos PAEE na Unespar – campus de Paranavaí? Compreende-se que é fundamental investir em formação continuada dos profissionais da instituição, tanto na ampliação das ações inclusivas quanto no compartilhamento de práticas exitosas que atendam às necessidades pedagógicas dos alunos PAEE. É necessário também o investimento, por parte do Estado, em reformas arquitetônicas que contemplem as necessidades do público acadêmico de modo geral, visto que rampas de acesso e melhorias na acessibilidade não beneficiam apenas os alunos PAEE, mas todos os que utilizam os espaços universitários. Soma-se a isso a importância de ações de conscientização e sensibilização que contribuam para a superação da cultura capacitista ainda presente, reconhecendo que o aluno PAEE, assim como os demais, possui interesses, potencialidades e capacidade de desenvolvimento na área escolhida, podendo produzir e contribuir com novos conhecimentos.

Nesse sentido, a THC, especialmente a partir das contribuições de Vigotski (2022), fornece base epistemológica potente para compreender o desenvolvimento humano em suas múltiplas possibilidades. Para o autor, as limitações não são traços fixos do indivíduo, mas desafios que podem ser superados por meio da mediação, da cultura e das interações sociais significativas. O conceito de ZDI permite compreender que o desenvolvimento pode ocorrer de forma diversificada, e que o apoio adequado, seja por meio de estratégias pedagógicas, interações humanas ou tecnologias assistivas, pode impulsionar trajetórias formativas mais amplas e inclusivas.

Aliado a essa perspectiva, o DUA surge como uma ferramenta pedagógica alinhada à inclusão, ao propor a diversificação de meios de apresentação dos conteúdos, de engajamento dos estudantes e de expressão das aprendizagens. O DUA rompe com o modelo único de ensino e oferece caminhos para que todos os alunos, independentemente de suas especificidades, tenham acesso real e equitativo ao conhecimento. No Ensino Superior, a adoção do DUA representa uma estratégia promissora para eliminar barreiras pedagógicas e promover um ambiente mais acessível e dinâmico, que valoriza a individualidade de cada aluno.

Portanto, garantir que alunos PAEE tenham condições adequadas de acesso e permanência nas IES não é somente uma questão de direito, mas um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. As universidades devem ser espaços onde todas as pessoas possam desenvolver seu potencial e contribuir com suas habilidades e conhecimentos, promovendo um ambiente acadêmico mais equitativo e inclusivo para todos. Dessa forma, a inclusão no Ensino Superior não deve ser vista apenas como um direito, mas como um imperativo para o avanço do conhecimento e da sociedade. Quando garantimos acessibilidade e equidade, ampliamos as oportunidades de inovação, construindo um ambiente acadêmico verdadeiramente democrático e transformador, promovendo uma cultura educacional que valoriza a diversidade e a inovação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alexandre Augusto Martins de *et al*. A influência dos organismos internacionais na construção da cultura inclusiva. *In*: CALEGARI-FALCO, Aparecida Meire (org.); GARCIA, Rafael Vilas Boas (org.); CUNHA, Marion Machado (org.). **Percursos e tessituras em defesa da educação inclusiva no contexto do PROFEI Linha 1:** educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Rio de Janeiro: Autografia, 2023. Edição do Kindle.

ALVES, Lucas Henrique Barbosa. **A formação de pedagogos e pedagogas sob a perspectiva da Educação Inclusiva:** um olhar para os Projetos Pedagógicos de Cursos Paranaenses de Formação Inicial.125f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Fábio Alexandre Borges. Paranavaí, 2021.

BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 18, n. 2, p. 1-20, 2018. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032018000200598&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 14 jun. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento na educação especial: o problema da idade. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 321-341.

BARROCO, Sonia Mari Shima; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; FERREIRA, Gesilaine Mucio. Recomendações dos organismos internacionais para a América Latina: inclusão escolar, sustentabilidade e desigualdade estrutural. **Roteiro**, v. 48, n. 1, p. 1-28, 2023. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8981412. Acesso em: 25 out. 2024.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 573-588, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/fdHHbbfgv4m7c6SnkdxcfSF/?lang=pt. Acesso em: 25 out. 2024.

BORGES, Fábio Alexandre; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. A formação do futuro professor de Matemática para a atuação com estudantes com deficiência: uma análise a partir de projetos pedagógicos de cursos. **Boletim Gepem**, n. 76, p. 134-155, 2020.

BORGES, Jorge Amaro de Souza; PEREIRA, Andreia Colares Cabral. O estado da arte sobre políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil: dialogando

sobre transversalidade e educação. **Revista do serviço público**, v. 67, n. 4, p. 555-574, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. Lei n° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 45. Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103-B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 252, p. 9-12, 31 dez. 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 160, p. 1-6, 20 ago. 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. DF: MEC, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 163, p. 3-9, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Brasília, 7 jul. 2015a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2015b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico:** Censo Escolar da Educação Superior 2023 [Versão preliminar] [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2024a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023**: Divulgação dos resultados [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2024b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 1-4, 2006.

CIRÍACO, Flávia Lima. Inclusão: um direito de todos. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 29, 4 de agosto de 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusao-um-direito-de-todos. Acesso em: 14 jun. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, *[S. l.]*, v. 29, n. 2, 2013. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43518. Acesso em: 20 ago. 2024.

FAFIPA. **Chamada interna 02/2023:** programa de apoio à bolsas de monitoria especial em cursos de graduação da Unespar – Campus de Paranavaí. Paranavaí, PR: Fundação de apoio ao campus de Paranavaí - Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí – FAFIPA, 2023.

FALEIROS, F. *et al*. Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto & Contexto: Enfermagem**, Florianópolis, v. 25, n. 4, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tce/a/Hjf6ghPxk7LT78W3JBTdpjf/abstract/?lang=pt. Acesso em: 6 dez. 2024.

FERNANDES, Paula. **Ingresso 2021 da Unespar tem cotas sociais, raciais e para pessoas com deficiência; últimos dias para inscrições**. UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná, 2021. Disponível em: https://www.unespar.edu.br/noticias/ingresso-2021-da-unespar-tem-cotas-sociais-raciais-e-para-pessoas-com-deficiencia. Acesso em: 10 jun. 2024.

FONSECA, Ana Paula Araujo. Política de educação especial no estado do Paraná: caminhando na contramão da educação inclusiva. **Debates em Educação**, v. 15, n. 37, p. e16628-e16628, 2023. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/16628. Acesso em: 20 ago. 2024.

GARBIN, Cléa Adas Saliba *et al.* O transtorno do espectro autista (TEA) e a inserção no mercado de trabalho: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, v. 37 p. 1-20, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/84098. Acesso em: 10 jan. 2025.

GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda *et al*. Inclusão, acesso e permanência no ensino superior: ações em destaque. In: SÉRIO, Andréa; PRIORI, Claudia. (org.). **Diversidade em fricção:** educação em Direitos Humanos em construção na Universidade. Curitiba: Ed. CBT Brasil Multimídia, 2020. p. 203-228. Disponível em: https://www.unespar.edu.br/projetos/cedh. Acesso em: 06 jul. 2022.

GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda; MUNHOZ, Maria Luiza da Luz. Educação especial na perspectiva inclusiva no ensino superior: estudo sobre educandos com deficiência. **Educere-Revista da Educação da UNIPAR**, v. 20, n. 1, 2020. Disponível em: https://ojs.revistasunipar.com.br/index.php/educere/article/view/7475. Acesso em: 06 jul. 2023.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no brasil: políticas e programas. **Paradigma**, v. 42, p. 1-17, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In:* DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GUALBERTO, Cristiano Garcez; GONÇALVES, Vivianne Oliveira. As políticas públicas inclusivas pós 1990 à luz da legislação brasileira. *In:* IV CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2017, Campina Grande. **Anais eletrônicos** [...] Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35952. Acesso em: 21 ago. 2024.

HELERBROCK, Rafael. Stephen Hawking. **Brasil Escola**, *[s.d.]*. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/biografia/stephen-william-hawking.htm. Acesso em 30 de janeiro de 2025.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, p. 193-208, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-52012010000200006&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 21 ago. 2024.

IÁCONO, Jane Peruzo; PARADA, Eunice Rodrigues Valle. Educação Inclusiva: reflexões após duas décadas de sua implementação no Brasil. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação – III SENPE, v. 3, n.1, 2020. **Anais eletrônico...** Disponível em: https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SENPE/article/view/14934. Acesso em: 21 jan. 2021.

IENNE, Vanderlei. Autismo no ensino superior: estratégias e metodologias para integração acadêmica e social de estudantes com necessidades especiais. **Revista de Ubiquidade**, v. 7, n. 1, p. 42-57, 2024. Disponível em: https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaUbiquidade/article/view/2167. Acesso em: 26 set. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, Curitiba –Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14 dez. 2020**.**

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000300010&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 17 fev. 2021.

KERN, Caroline. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação de equipes multiprofissionais no ensino superior. *In:* LEHMKUHL, Márcia de Souza; FRÖHLICH, Raquel (Organizadoras). **Inclusão no Ensino Superior:** políticas, práticas e formação de professores na FAED/UDESC. Campo Grande: Editora Inovar, 2022a. p. 87-99.

KERN, Caroline. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino superior: relato de experiência. *In:* LEHMKUHL, Márcia de Souza; FRÖHLICH, Raquel (orgs.). **Inclusão no Ensino Superior:** políticas, práticas e formação de professores na FAED/UDESC. Campo Grande: Editora Inovar, 2022b. p. 132-145.

LEITE, Lúcia Pereira, MARTIN, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. A educação especial em tempos de educação inclusiva: dos aportes normativos aos aspectos operacionais. *In*: DAVID, Célia Maria *et al* (orgs.). **Desafios contemporâneos da educação.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Edição do Kindle.

LIBANIO, Fernanda Carolina; CASTELAR, Wully Altieri de Souza; GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. Políticas públicas da educação especial em um contexto inclusivo: similaridades e diferenças no Estado do Paraná. *In*: CALEGARI-FALCO, Aparecida Meire (org.); GARCIA, Rafael Vilas Boas (org.); CUNHA, Marion Machado (org.). **Percursos e tessituras em defesa da educação inclusiva no contexto do PROFEI Linha 1:** educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Rio de Janeiro: Autografia, 2023. Edição do Kindle.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2011.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 21-37.

MACÊDO, Cleuza Rezende; VASCONCELOS, Juliene Silva. Compreendendo a educação inclusiva no ensino superior: revisando publicações no período de 2015 a 2020. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 3, p. 1077-1096. 2023. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68637. Acesso em: 24 jun. 2024.

MELLO, Letícia Souza; CABISTANI, Luiza Griesang. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. **Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 23, p. 118–139, 2019. Disponível em: https://revistadpers.emnuvens.com.br/defensoria/article/view/112. Acesso em: 13 jan. 2025.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecilia de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, p. 1-7, 2004.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo**. Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 1, p. 51-59, 1 jan. 2016. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26236. Acesso em: 23 ago. 2024.

MOYSÉS, Maria Aparecida; ANGELUCCI, Carla Biancha. Prefácio. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Problemas da Defectologia**. V. 1. Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 9-15.

NESPI. **Núcleo de educação especial e inclusão**. Universidade Estadual do Paraná. UNESPAR. Paranavaí, 2024.

OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva; MUNSTER, Mey de Abreu van; GONÇALVES, Adriana Garcia. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 675-690, 2019.

PARANÁ. **Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional**. Curitiba: DEEIN, 2009. Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/politica__estadual.pdf. Acesso em: 28 mai. 2024.

PARANÁ. **Lei nº 18.419, de 07 de janeiro de 2015**. Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. Paraná, 2015. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=139152&codItemAto=845717. Acesso em: 28 mai. 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/2016**. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, PR: SEED, 2016. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf. Acesso em 10 jun. 2024.

PARANÁ. **Lei Estadual nº 20.443, de 18 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre o ingresso de pessoas portadoras de deficiência nas instituições estaduais de educação superior e instituições estaduais de ensino técnico. Curitiba, PR: Palácio do Governo, 2020b. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=243728&indice=1&totalRegistros=336&anoSpan=2021&anoSelecionado=2020&mesSelecionado=0&isPaginado=true. Acesso em: 10 jun. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução n° 06/2018 – SUED/SEED.** Estabelece critérios para o funcionamento administrativo e pedagógico das Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, amparadas pelo Parecer nº 07/14-CEE/CEIF/CEMEP. Curitiba, PR: SEED, 2018. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_062018.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

PICCOLO, Gustavo Martins. Por que devemos abandonar a ideia de educação inclusiva. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. 1-17, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/ywPj7Z3kdhmL5PLtQhN63hv/. Acesso em: 14 jun. 2024.

PLETSCH, Marcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira?. **Momento - Diálogos em Educação**, *[S. l.]*, v. 29, n. 1, p. 57–70, 2020. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357. Acesso em: 1 abr. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; CAVALCANTE, Lucélia Cardoso. Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na Educação

Superior: experiências e desafios contemporâneos. *In:* MELO, Francisco Ricardo Lins V.; GUERRA, Érica Simony F. M.; FURTADO, Margareth Maciel F. D. (orgs.). **Educação superior, inclusão e acessibilidade:** reflexões contemporâneas. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021. p. 26-38.

RODOVALHO, Mauricio Resende; MOREIRA, Geraldo Eustáquio; MANÉ, Djiby. Concepções de professores sobre Educação Inclusiva no ensino superior privado. **Eccos Revista Científica**, n. 45, p. 255-272, 2018.

RODRIGUERO, Celma Regina Borghi; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da. Educação inclusiva no ensino superior e Monitoria Especial: da legalidade à educação para a sensibilidade. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, 2021.

SAUTHIER, Helio. **Unespar cria a Pró-reitoria de Políticas Estudantis e Direitos Humanos**. UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná, 2022. Disponível em: https://www.unespar.edu.br/noticias-2022/unespar-cria-a-pro-reitoria-de-politicas-estudantis-e-direitos-humanos. Acesso em: 10 jun. 2024.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C. Acesso em: 10 nov. 2023.

SHIMITE, Amabriane da Silva Oliveira; SILVA, Nilson Rogério da. **Concepções de deficiência na educação superior**. 1 ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023. *E-book.*

SANTOS, Fábio Candido dos. **Unespar realiza obras de infraestrutura de R$ 349 mil no campus de Paranavaí**. UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná, 2025. Disponível em: https://www.unespar.edu.br/noticias/unespar-realiza-obras-de-infraestrutura-de-r-349-mil-no-campus-de-paranavai. Acesso em: 10 abr. 2025.

SILVA, Gabrielle Lenz da; CAMARGO, Síglia Pimentel Höher. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-23, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66509. Acesso em: 18 jun. 2024.

TRAVAIN, Alessandra Lourenço da Silva; GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. Políticas públicas educacionais inclusivas e o público-alvo da educação especial: os desafios em tempos de pandemia no estado do Paraná. **Revista Cocar**, *[S. l.]*, v. 19, n. 37, 2023. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6238. Acesso em: 7 jun. 2024

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMOLO, Paulo Sérgio; OLIVEIRA, André Ricardo; BUENO, Juliane Zacharias. Da educação pública à educação privada: os rumos do ensino superior no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, p. 119-137, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43599. Acesso em: 12 dez. 2024.

TUNES, Elizabeth; PRESTES, Zoia. A defectologia de Lev Semionovich Vigotski, fio condutor da Teoria Histórico-Cultural. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Problemas da Defectologia**. V. 1. Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 17-26.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 29 mar. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=74dcdfbd-7d60-4abc-b83d-9519b7022c9c. Acesso em: 29 mar. 2024.

UNESPAR. **Resolução nº 021, de 2 de junho de 2022**. Aprova o regulamento dos procedimentos para o desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) com estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Unespar. Curitiba, PR: Universidade Estadual Do Paraná, 2022.

UNESPAR. **Instrução Normativa Conjunta nº 01/2024 PROGESP/PROPEDH/PROGRAD - UNESPAR**. Instrui procedimentos para o registro do Planejamento de Atividade Docente (ePAD) e as atribuições de Professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Curitiba, PR: Universidade Estadual Do Paraná, 2025.

UNESPAR. **Edital 041/2024 – CPPS/UNESPAR**. Concurso público para o provimento de diversas funções da carreira técnica universitária das instituições de ensino superior do estado do Paraná para o cargo efetivo de agente universitário profissional e agente universitário de execução da UNESPAR. Curitiba, PR: Universidade Estadual Do Paraná, 2024.

VIERA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; NASCIMENTO, Thatyanne Gradowski Farias da Costa do. A inclusão no ensino superior: uma reflexão. **Conhecimento & Diversidade**, v. 11, n. 24, p. 54-72, 2019. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/5128. Acesso em: 23 ago. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**. V. 1. Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021a.

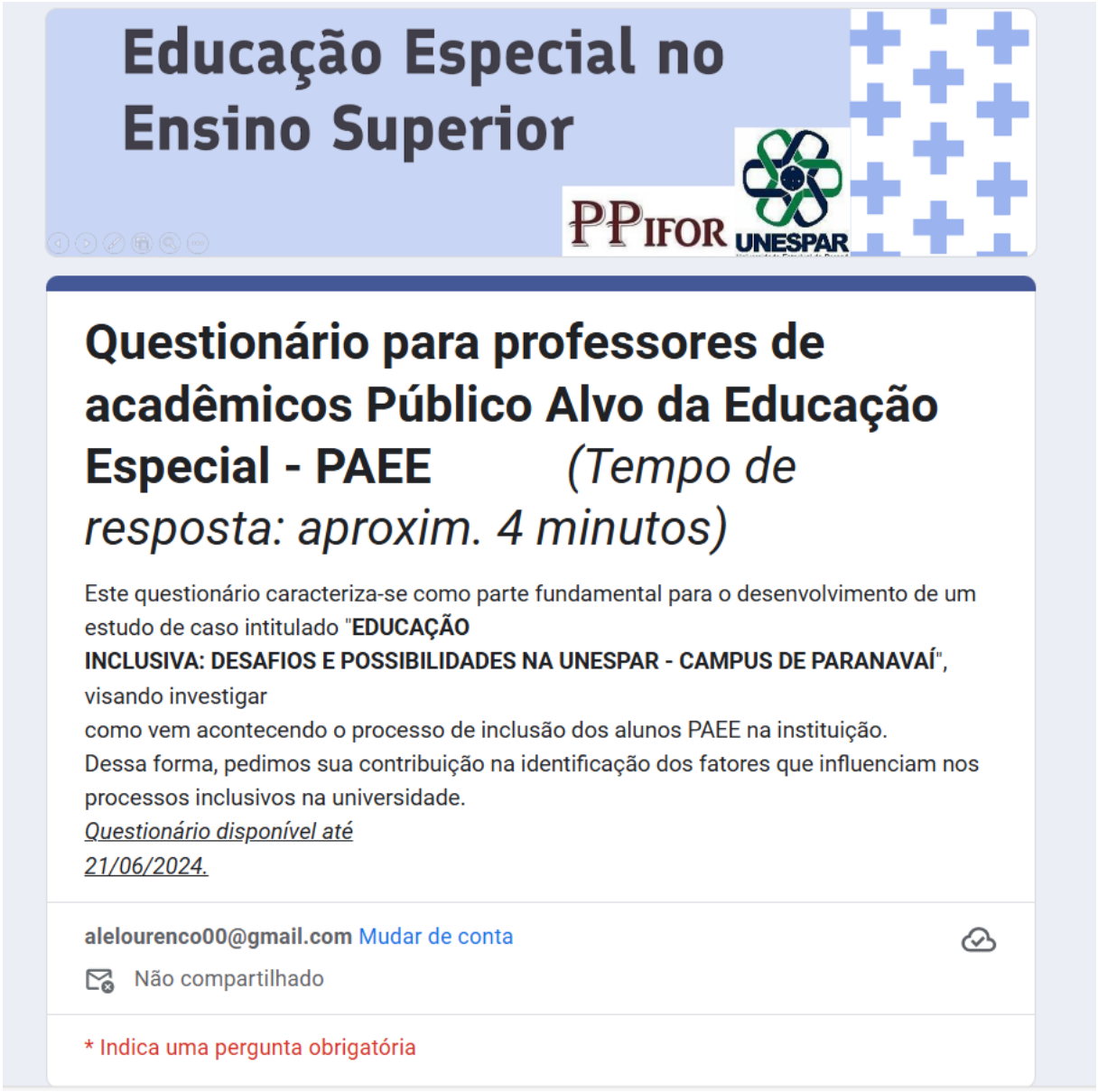
VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento:** escritos de Lev Vygotsky. Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021b.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas – Tomo Cinco:** Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488 p. *E-book*. Disponível em: <https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product_id=186 >. Acesso em: 20 ago. 2022.

ZEFERINO, Samyra Bytthyan De Melo; VIANA, Maria Aparecida Pereira. A construção de uma sociedade democrática e inclusiva: narrativas reflexivas de professores do ensino superior que atuam na educação especial. **Anais do ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/115951. Acesso em: 17/01/2025.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

APÊNDICE


Educação Especial no Ensino Superior
PPIFOR
UNESPAR
Questionário para professores de acadêmicos Público Alvo da Educação Especial - PAEE (Tempo de resposta: aproxim. 4 minutos)
Este questionário caracteriza-se como parte fundamental para o desenvolvimento de um estudo de caso intitulado "EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA UNESPAR - CAMPUS DE PARANAVAÍ", visando investigar como vem acontecendo o processo de inclusão dos alunos PAEE na instituição. Dessa forma, pedimos sua contribuição na identificação dos fatores que influenciam nos processos inclusivos na universidade.
Questionário disponível até 21/06/2024.
alelourenco00@gmail.com Mudar de conta
Não compartilhado
* Indica uma pergunta obrigatória

1 – Há quanto tempo foi sua formação inicial (1ª Graduação)? *

- ◯ Menos de 10 anos
- ◯ Aproximadamente 15 anos
- ◯ Aproximadamente 20 anos
- ◯ Aproximadamente 25 anos
- ◯ Aproximadamente 30 anos
- ◯ Há mais de 30 anos

2 – Você já realizou alguma formação na área da educação especial na perspectiva inclusiva? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

Se sim, em que ano ocorreu essa capacitação?

Sua resposta

3 - Possui aluno Público Alvo da Educação Especial? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

4 - Em qual curso de graduação está matriculado o seu aluno Público Alvo da Educação Especial? *

- [ ] ADMINISTRAÇÃO
- [ ] CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
- [ ] CIÊNCIAS CONTÁBEIS
- [ ] DIREITO
- [ ] ENFERMAGEM
- [ ] EDUCAÇÃO FÍSICA
- [ ] GEOGRAFIA
- [ ] HISTÓRIA
- [ ] LETRAS
- [ ] MATEMÁTICA
- [ ] PEDAGOGIA
- [ ] SERVIÇO SOCIAL

5 – Possui quantos alunos Público Alvo da Educação Especial? *

- ◯ 1
- ◯ 2
- ◯ 3 ou mais

6 – Qual a deficiência ou transtorno do aluno inserido em sua disciplina? *(Se tiver mais de um aluno Público Alvo da Educação Especial incluso, marcar mais de uma opção)*. *

- [ ] Deficiência física
- [ ] Deficiência intelectual
- [ ] Deficiência visual
- [ ] Deficiência auditiva
- [ ] Transtorno do espectro autista – TEA
- [ ] Altas Habilidades/Superdotação

7 – Com base em sua experiência aponte as principais dificuldades no processo inclusivo com os alunos Público Alvo da Educação Especial enfrentados na universidade? *

- [ ] Baixa compreensão sobre a deficiência/transtorno
- [ ] Dificuldade na comunicação ou diálogo entre professor e aluno
- [ ] Baixa frequência ou problemas comportamentais do aluno em sala
- [ ] Ausência de apoio especializado na instituição
- [ ] Dificuldade na adaptação de atividades para o aluno
- [ ] Pouco tempo para planejamento das atividades individualizadas e adaptadas
- [ ] Acessibilidade arquitetônica
- [ ] Falta de recursos da tecnologia assistiva (TA)
- [ ] Recusa de colegas para trabalhos em grupo
- [ ] Outro: _____

8 – Exemplifique sua resposta para a questão anterior? *

Sua resposta

9 – Você conhece o núcleo do NESPI (Núcleo de Educação Especial Inclusiva)? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

10 – Como considera as ações dos NESPI (Núcleo de Educação Especial Inclusiva) na implementação e fortalecimento das ações inclusivas da Unespar, campus de Paranavaí? *

- ◯ Ótimo
- ◯ Bom
- ◯ Insuficiente
- ◯ Ruim

11 – Você conhece o AEE (Atendimento Educacional Especializado)? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

12 - Como você avalia o trabalho desenvolvido pelo AEE (Atendimento Educacional Especializado) na Unespar, campus de Paranavaí? *

- ◯ Ótimo
- ◯ Bom
- ◯ Insuficiente
- ◯ Ruim

13 - Como considera que o AEE (Atendimento Educacional Especializado) pode auxiliar sua prática docente com relação ao suporte ao aluno Público Alvo da Educação Especial e na organização de recursos pedagógicos? *

Sua resposta

14 – O que você compreende por adaptação curricular? *

Sua resposta

15 – Você faz adaptação de conteúdo? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

16 – Quais tipos de adaptação já foram possibilitadas em sua disciplina? *

- [ ] Tempo ampliado
- [ ] Avaliação diferenciada
- [ ] Ampliação de fonte
- [ ] Audiodescrição
- [ ] Mediação individualizada
- [ ] Suporte do AEE (Atendimento Educacional Especializado)
- [ ] Redução de conteúdo
- [ ] Gravação das aulas
- [ ] Disponibilização do material antecipadamente para o aluno
- [ ] Outro: _____

17 - Como você avalia o desempenho do aluno Público Alvo da Educação Especial ao longo do semestre, esse acadêmico(a) conseguiu assimilar/aprender os conteúdos básicos da disciplina? *

- ◯ Ótimo
- ◯ Bom
- ◯ Insuficiente
- ◯ Ruim

Se insuficiente ou ruim, quais as principais barreiras encontradas?

Sua resposta

18 – Seu aluno Público Alvo da Educação Especial apresenta alguma área potencial que poderá ser explorada no âmbito profissional? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

Se sim, exemplifique:

Sua resposta

Enviar

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Denunciar abuso - Termos de Serviço - Política de Privacidade

Google Formulários