



Inclusão e ensino superior: práticas pedagógicas com alunos com deficiência/NEE na perspectiva da psicologia histórico-cultural

Elisabeth Rossetto^{*}

Jane Peruzo Iacono^{**}

Resumo: O objetivo deste trabalho é discutir o processo de inclusão de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no Ensino Superior, destacando algumas questões sobre a prática pedagógica que vem sendo realizada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural que permite compreender como ocorre o processo de desenvolvimento do sujeito a partir do estudo dos fenômenos em sua historicidade, em um processo dialético, contemplando as dimensões da totalidade. A educação desses alunos, embasada numa legislação que vem se ampliando nos últimos anos, necessita, na maioria dos casos, de algum tipo de atendimento educacional especializado como apoio e complementação do trabalho docente. As práticas pedagógicas realizadas, historicamente, na maioria das universidades ainda apresentam uma concepção de desenvolvimento humano sustentada pelo caráter biológico. Compreende-se que tais orientações são coerentes com a formação de um homem que se adequa à sociedade capitalista que preconiza por uma formação unilateral, com aquisição de competências restritas e imediatas. Como resultado, espera-se refletir sobre a importância de uma prática pedagógica inclusiva, que contribua para a construção de um sujeito

^{*} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: erossetto2013@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9680222435474093>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4581-2446>.

^{**} Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: janeperuzo@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0508456648541332>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3285-2411>.

crítico e consciente, que possa se apropriar do conhecimento científico e concluir seus estudos com qualidade.

Palavras-chave: Inclusão; Ensino Superior; Práticas Pedagógicas Inclusivas; Psicologia Histórico-Cultural

Inclusion and higher education: pedagogical practices with students with disabilities/SEN in the perspective of historical- cultural psychology

Abstract: The objective of this work is to discuss the process of inclusion of students with disabilities / special educational needs in Higher Education, highlighting some questions about the pedagogical practice that has been carried out at the State University of Western Paraná – UNIOESTE. It is based on Historical-Cultural Psychology that allows to understand how the process of development of the subject occurs from the study of phenomena in their historicity, in a dialectical process, contemplating the dimensions of the totality. The education of these students, based on legislation that has been expanding in recent years, needs, in most cases, some kind of specialized educational assistance as support and complementation of teaching work. The pedagogical practices carried out, historically, in most universities still present a conception of human development sustained by the biological character. It is understood that such guidelines are consistent with the formation of a man who fits the capitalist society that advocates unilateral training, with the acquisition of restricted and immediate skills. As a result, it is expected to reflect on the importance of an inclusive pedagogical practice, which contributes to the construction of a critical and conscious subject, who can appropriate scientific knowledge and conclude his studies with quality.

Keywords: Inclusion; University Education; Inclusive Pedagogical Practices; Historical-Cultural Psychology

Inclusión y enseñanza superior: prácticas pedagógicas con alumnos con deficiencia/NEE en la perspectiva de la psicología histórico-cultural

Resumen: El trabajo objetiva discutir el proceso de inclusión de alumnos con deficiencia/Necesidades Educativas Especiales en la enseñanza superior, señalando cuestiones sobre la práctica pedagógica realizada en la Universidad Estatal del Oeste del Paraná. El estudio está fundamentado en la Psicología Histórico-Cultural que permite comprender cómo ocurre el desarrollo del sujeto desde el estudio de los fenómenos en su historicidad, en un proceso dialéctico,

considerando las dimensiones en su totalidad. La educación de esos alumnos, basada en una legislación que está siendo desarrollada desde los últimos años, necesita, en la mayoría de los casos, de algún tipo de atendimento educacional especializado con el apoyo y la complementación del trabajo docente. Históricamente, las prácticas pedagógicas realizadas en la mayoría de las universidades aún presentan una concepción del desarrollo humano apoyada en la característica biológica. Se comprende que esas orientaciones son coherentes con la formación de un hombre que se ajusta a la sociedad capitalista que sigue por una formación unilateral, con obtención de competencias restrictivas e inmediatas. Como resultado, es esperado repensar la importancia de una práctica pedagógica inclusiva, que contribuya para la construcción de un sujeto crítico y consciente, que pueda apropiarse del conocimiento científico y concluir sus estudios con cualidad.

Palabras Clave: Inclusión; Enseñanza Superior; Prácticas Pedagógicas Inclusivas; Psicología Histórico-Cultural

Introdução

No decorrer deste artigo, discutimos sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais (NEE)¹ no Ensino Superior, particularmente na UNIOESTE, de modo a refletir sobre algumas questões que permeiam esse processo, como a defesa incondicional dos princípios da educação inclusiva, algumas práticas pedagógicas efetivadas com esses alunos e alguns aspectos das políticas educacionais envolvidas.

Abordamos a temática da inclusão no ensino superior e a problematizamos no contexto excludente da sociedade capitalista, considerando ser fundamental nessa análise a compreensão do movimento histórico da sociedade, a superação da dicotomia entre o biológico e o social, o individual e o coletivo, a partir de bases e perspectivas teóricas

¹ A opção pelo uso da terminologia “Deficiência/Necessidades Educacionais Especiais (NEE)” se dá pelo fato de a Unioeste atender, tanto alunos com deficiência - Física, Auditiva/Surdez, Visual, Intelectual, Mental, Múltipla e Transtornos do Espectro

que não sejam justificadas pela demanda de normalização e homogeneização difundidas pela sociedade moderna.

Falar da inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, assim como em qualquer outro nível de ensino, concomitante a práticas pedagógicas desenvolvidas para trabalhar com esse público, é falar de um conflito histórico em nossa sociedade. Trazer à tona essa discussão é um exercício que exige um movimento crítico e reflexivo a partir de uma realidade que vem sendo construída e conquistada desde a propagação de uma proposta de educação inclusiva, que ganhou força no Brasil a partir da década de 90, e reiterou a possibilidade para que cada vez mais essas pessoas fizessem parte do universo acadêmico, uma vez que, em nossa sociedade, a formação universitária tem se colocado como uma etapa de formação necessária para um emprego e, conseqüentemente melhores condições de vida.

Sem deixar de mencionar que em tempos de pandemia, de políticas destrutivas de direitos, com cortes orçamentários e mudanças na carta constitucional de 1988 - especialmente nas áreas da saúde e da educação com ingerência na gestão das Universidades e com conseqüente perda de sua autonomia e de nosso patrimônio científico - faz-se necessária a luta, a resistência ativa, a produção de conhecimento científico e a preservação da vida.

Para tanto, realizamos um estudo teórico-bibliográfico a partir da Psicologia Histórico-Cultural, bem como nos debruçamos em autores que nos permitem compreender as contradições que envolvem as políticas de inclusão/educacionais/sociais no contexto brasileiro e as dificuldades que envolvem o processo de escolarização do aluno com deficiência/NEE. O estudo também é de cunho documental no qual priorizamos documentos que tratam sobre as políticas educacionais relativas ao ensino superior, a partir da década de 1990.

As contribuições de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1930), precursor da Psicologia Histórico-Cultural, advindas das décadas de 1920 e 1930 do século passado fornecem, na atualidade, uma base teórica para a compreensão da prática pedagógica na área da Educação Especial,

especialmente a partir da obra Fundamentos de Defectologia (VIGOTSKI, 1983; 2019). Vigotski destaca-se ao propor uma nova psicologia, com mudanças na concepção de sujeito e de mundo, ultrapassando, assim, o caráter tradicional da psicologia ao navegar por estudos pautados em uma abordagem que procura explicar a complexidade do sujeito e enfatizar a questão da deficiência como uma construção social. Logo, possibilita uma nova interpretação das práticas inclusivas e uma metodologia que não esteja ancorada em modelos das ciências naturais e em concepções biologizantes de pessoa com deficiência.

Ressaltamos a relevância de se discutir algumas práticas pedagógicas inclusivas no contexto das Instituições de Ensino Superior - IES, particularmente na Unioeste, campus de Cascavel-Pr. Trazemos, também, a legislação relativa ao ensino superior com questões que, de forma subjacente, fazem emergir o discurso pela inclusão, bem como a determinância da organização dos processos produtivos sobre a formação de um sujeito humano, crítico e autônomo.

1. Políticas de Inclusão no Ensino Superior

Como vinha ocorrendo com a inclusão de alunos com deficiência/NEE na educação básica, nas primeiras duas décadas do século XXI, vimos vivenciando o processo de inclusão desses alunos no nível do Ensino Superior, embora de forma bastante incipiente ainda. Por meio das políticas de inclusão em todas as esferas, quer sejam municipais, estaduais ou federais, da Educação Infantil ao Ensino Superior, tem sido travada uma verdadeira luta para fazer valer os direitos das pessoas com deficiência/NEE. Porém, essa luta não se dá somente por meio da legislação, mas caracteriza-se como resultado de debates, discussões e práticas inclusivas que vêm sendo construídas ao longo da história e devem-se à ação dos movimentos sociais e às instituições de e para pessoas com deficiência.

Articulados na sociedade, esses movimentos sociais e essas instituições de pessoas com deficiência/NEE denunciaram os contextos de

injustiça, discriminação e desigualdades onde historicamente atuaram, contribuindo para a garantia dos direitos humanos de forma geral, para o respeito às diferenças e para o acesso aos diferentes serviços sem discriminação e, conseqüentemente, também, contribuindo para sua própria politização. Nesse sentido, segundo Diniz (2007) na década de sessenta do século XX, o sociólogo Paul Hunt foi considerado “[...] um dos precursores do modelo social da deficiência no Reino Unido” (p. 13) compreendendo a deficiência do ponto de vista sociológico a partir do conceito de estigma proposto por Goffman, para quem,

[...] os corpos são espaços demarcados por sinais que antecipam papéis a ser exercidos pelos indivíduos [...] tendo em vista que [...] um conjunto de valores simbólicos estaria associado aos sinais corporais, sendo a deficiência um dos atributos que mais fascinaram os teóricos do estigma. (DINIZ, 2007, p. 13).

Em 20 de setembro de 1972, Hunt enviou uma carta ao jornal inglês *The Guardian*, com a denúncia de que as pessoas com lesões físicas severas se encontravam isoladas em instituições sem “as menores condições, onde suas ideias são ignoradas, onde estão sujeitas ao autoritarismo e, comumente, a cruéis regimes” (DINIZ, 2007, p. 13-14) propondo, também, a formação de um grupo de pessoas que levasse ao Parlamento as ideias daquelas que viviam em instituições. Foi assim que, após a repercussão da carta, quando muitas pessoas a ela responderam, quatro anos depois foi constituída a primeira organização política sobre deficiência a ser formada e gerenciada por pessoas com deficiência: a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (UPIAS).

A UPIAS pode ser considerada a grande precursora dos movimentos sociais constituídos pelas próprias pessoas com deficiência, cujo *slogan* é “nada sobre nós sem nós”, sendo a primeira organização política sobre deficiência a ser formada e gerenciada por pessoas com deficiência. (DINIZ, 2007). Era uma instituição original porque era constituída “de e” para pessoas com deficiência e, além disso, tinha como

objetivo articular uma resistência política e intelectual contrária ao modelo médico de compreensão da deficiência. Assim, seu surgimento criou uma rede política, com o objetivo principal de questionar a compreensão tradicional da deficiência. (DINIZ, 2007).

Para os fundadores da UPIAS, a deficiência deveria ser entendida como uma questão social e não como um problema individual ou uma “tragédia pessoal” (DINIZ, 2007, p. 15). De acordo com a autora o objetivo mais importante da UPIAS era redefinir a deficiência em termos de exclusão social. Assim, a deficiência passou a ser entendida como uma forma particular de opressão social, como aquela sofrida por grupos minoritários como as mulheres e os negros. Segundo Diniz (2007) “O marco teórico do grupo de sociólogos deficientes que criou a UPIAS foi o materialismo histórico, o que os conduziu a formular a tese política de que a discriminação pela deficiência era uma forma de opressão social”. (p. 16).

Na apresentação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - CDPD (BRASIL, 2012) cujo título é “A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência muda a vida das pessoas”, afirma-se que “[...] a falta de acesso a bens e serviços deve ser solucionada de forma coletiva e com políticas públicas estruturantes para a equiparação de oportunidades” (p. 14) e que a alteração do modelo médico para o modelo social, demonstra que o fator limitador é o meio em que a pessoa está inserida e não a deficiência em si.

Nesse sentido, de acordo com Diniz *et al.*, (2009), compreende-se que “[...] a deficiência não é apenas um conceito biomédico, mas pode ser considerada a opressão pelo corpo com variações de funcionamento”. (p. 65). Essa compreensão desafia o conceito de “[...] normalidade, entendida ora como uma expectativa biomédica de padrão de funcionamento da espécie, ora como um preceito moral de produtividade e adequação às normas sociais”. (p. 65). Ainda nesse sentido, Diniz (2007) afirma que

[...] a concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é

experimental um corpo fora da norma [...] e que [...] a anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida. (p. 8-9).

Assim, ressalta-se a afirmação de Diniz *et al.* (2009) de que “habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das formas de estar no mundo” (p. 65), no sentido de repensar o conceito de deficiência, na direção de uma concepção baseada no modelo social de compreensão da deficiência como superação do modelo biomédico, e de denunciar a opressão das estruturas sociais, especialmente na elaboração e gestão das políticas públicas para essa população no Brasil.

Para Vigotski, o tratamento dirigido à pessoa com deficiência/NEE deve ultrapassar o caráter biológico e a base genética do comportamento; implica, antes de tudo, considerar a constituição histórica e cultural desse sujeito, como responsável pelo desenvolvimento de seus processos psíquicos superiores. Nessa perspectiva, são consideradas as características biológicas, as funções psicológicas elementares – FPE do sujeito, mas, não se pode esquecer que nos constituímos ao longo da vida como sujeitos sociais e a partir das inter-relações mediadas por seres da mesma espécie e pela cultura onde estamos inseridos. Isso nos remete ao entendimento de que as funções psíquicas superiores - FPS não nascem com o sujeito, mas se constituem por meio das relações estabelecidas socialmente, articuladas com a cultura produzida pela humanidade. Desse modo, Vigotski chama a atenção, não para a deficiência primária e sim para o caráter secundário da deficiência, ou seja, para o lugar que historicamente é atribuído a essa pessoa na sociedade.

Destacamos que a inclusão no ensino superior, para além do acesso do aluno, deve se pautar pelo respeito às diferenças e encontrar formas adequadas para a realização do processo ensino aprendizagem, considerando a igualdade de oportunidades de todos, com permanência e com aproveitamento, especialmente no âmbito pedagógico, de forma a excluir os obstáculos e as barreiras ao desenvolvimento do conhecimento. Igualdade é um dos fundamentos da educação inclusiva, não no sentido de

uniformização, mas de valorização das diferenças. No entanto, para além da igualdade, a equidade é um conceito que visa à garantia do direito, ou seja, para que a justiça, em qualquer situação, seja assegurada. Neste caso, está-se falando do direito de apropriação do conhecimento científico ensinado nos diferentes cursos da universidade.

A igualdade e a equidade são princípios fundamentais para a formulação de políticas públicas voltadas para a promoção do bem comum, segundo Parada (2021), atuando para uma sociedade em que haja educação para todos e, portanto, seja mais humanizada e justa. “A relação entre os conceitos de igualdade e equidade há algum tempo faz parte dos debates que os apontam como fundamentos da justiça social e, no contexto educacional, como determinantes para uma educação de qualidade para todos”. (PARADA, 2021, p. 133). Segundo a autora,

[...] o conceito de equidade constitui princípio fundamental para a eficácia do direito de todos à educação escolar, pressupondo para isso, a igualdade de oportunidades de acesso, de permanência e de desempenho escolar em que a aprendizagem dos conteúdos científicos seja assegurada para todos os estudantes, conforme previsão na LDB nº 9394/96, quando institui como princípio no Artigo 2º “a igualdade de condições para acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 1996, p. 133). (grifos do documento).

Tendo avançado nesse acesso com relação à educação básica, inclusive com o aumento do número de matrículas de alunos com deficiência, especialmente nas escolas comuns, ainda há muito a se avançar no nível do Ensino Superior. Para isso, há que se buscar, com base no princípio da equidade, estratégias diferenciadas e que atendam o amplo espectro da diversidade dos alunos da área da Educação Especial, no sentido dado por Abbagnano (2000, p. 339), de que “é o justo que deve ser aplicado com base no princípio da equidade”. Para que haja equidade, Bolívar (2005) afirma que é necessário ir além da igualdade formal e que,

A equidade é, pois, sensível às diferenças dos seres humanos; a igualdade se refere a iguais oportunidades em um nível formal. Assim, pode haver uma igualdade formal de acesso à educação; porém, equitativamente, para garantir uma igualdade de oportunidades, se deve apoiar com maiores recursos os grupos mais vulneráveis (Rojas, 2004). Neste sentido, paradoxalmente, pode haver “desigualdades justas”² (p. 3-4, grifos do autor).

Num estudo sobre igualdade e equidade como desafios para a educação na América Latina, Bolívar (2005) afirma, ainda, que “um sistema educativo será mais equitativo que outro se as desigualdades existentes no âmbito educativo são vantajosas para os mais desfavorecidos”³ (BOLÍVAR, 2005, p. 15, grifos nossos). Assim, no sentido de se garantir a equidade, as ações devem envolver recursos, serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica nas comunicações, nos sistemas de informação e nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão no Ensino Superior.

A partir dessas reflexões compreende-se que o direito à educação, e também à educação no Ensino Superior, caracteriza-se pela ênfase nos princípios de democratização da educação, e ganha caráter universal trazendo mudanças nos sistemas de ensino. Representa um marco fundamental na garantia dos direitos das pessoas com deficiência/NEE, determina o princípio da igualdade perante a lei, e define direitos e deveres

²“La equidad es, pues, sensible a las diferencias de los seres humanos; la igualdad se refiere a iguales oportunidades a un nivel formal. Así, puede haber una igualdad formal de acceso a la educación; pero, equitativamente, para garantizar una igualdad de oportunidades, se debe apoyar con mayores recursos a los grupos más vulnerables (Rojas, 2004). En este sentido, paradójicamente, puede haber ‘desigualdades justas’. (BOLÍVAR, 2005, p. 3-4, tradução livre nossa).

³“[...] un sistema educativo será más equitativo que outro si las desigualdades existentes em el ámbito educativo son ventajosas para los más desfavorecidos”. (BOLÍVAR, 2005, p. 15, tradução livre nossa).

para todos, sem distinção. Mas procura avançar na direção do conceito de equidade no sentido trazido por Houaiss (2009), significando “[...] senso de justiça e respeito à igualdade de direitos” (p. 785).

Portanto, o princípio da equidade deveria estar subjacente às legislações e documentos oficiais, nacionais e internacionais, que reafirmam a educação para todos preconizada desde a Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948), com a compreensão de que a efetivação da justa igualdade se dá por meio de políticas públicas instituídas pelo Estado, que tem a responsabilidade de assegurar e implementar essas políticas, inclusive na Educação Especial, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Nas últimas décadas, a partir dos movimentos sociais de pessoas com deficiência e de militantes dos direitos humanos, vem sendo reconhecido o direito dessas pessoas à plena participação social. Documentos internacionais passaram a orientar a reformulação dos marcos legais de vários países, inclusive do Brasil, como a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 (UNESCO, 1990), e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), ocorrida na Espanha e fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade.

Mais recentemente a Convenção sobre os Direitos da Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012), elaborada pelas próprias pessoas com deficiência e que ganhou status constitucional ao ser apensada à Constituição Federal, consagrando, definitivamente, os princípios da Educação Inclusiva à carta magna e não deixando dúvidas de que o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo. Posteriormente, o Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009) promulgou a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, que haviam sido assinados em Nova York em 30 de março de 2007. Destacamos os principais documentos que regem a educação na direção dos pressupostos que orientam a atividade pedagógica com alunos com deficiência/NEE no Ensino Superior no Brasil, no Paraná e na União:

- Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) Artigo 208 - garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.

- Lei n. 7.853/1989 (BRASIL, 1989) - Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social [...]. Esta lei é particularmente relevante, pois demonstra que desde o final dos anos de 1980 do século XX já se criminalizava o preconceito na medida em que se impunha penalidades para o gestor das instituições de qualquer nível de ensino, com pena de reclusão e multa. Em sua atualização, pela lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) traz: “Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa: I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência; [...]”. Assim, essas leis são importantes documentos para se lançar mão quando, nas escolas pública ou privada, de qualquer nível de ensino, o preconceito prevalece ao se recusar a matrícula de um aluno com deficiência.

- Portaria nº 1.793/1994 (BRASIL, 1994), pois com a justificativa da “[...] necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais [...]” o Ministro da Educação à época, resolveu:

Art. 1º Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.
Art. 2º Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos-Ético-Políticos- Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina,

Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. (BRASIL, 1994, grifos do documento).

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996a) (BRASIL, 1996) que dedica o capítulo V à Educação Especial, prevendo a oferta de educação escolar “preferencialmente” na rede regular de ensino para os alunos com deficiência e a oferta de serviço de apoio especializado na escola regular para atender suas especificidades. Apesar de existirem dispositivos legais desde a Constituição de 1988, a partir da LDB nº 9394/96 as instituições de ensino superior passam a discutir, regularizar e implementar, de forma mais intensa, a educação das pessoas com deficiência, permitindo, a operacionalização de ações dirigidas à sua inclusão nas instituições de ensino.

- Aviso Circular nº 277/1996 (BRASIL, 1996b) - Dirigido aos Reitores das Instituições de Ensino Superior solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida às pessoas com deficiência, no sentido de adequarem-se, estruturalmente, para criar condições de acesso desses alunos ao ensino superior. Segundo o documento são necessários ajustes em três momentos distintos do processo de seleção: - na elaboração do edital; - no momento dos exames vestibulares; - no momento da correção das provas.

- Portaria nº 1.679/1999 (BRASIL, 1999a), foi elaborada pela “[...] necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino [...]”. “Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras⁴ de deficiência para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições”. Ressalta-se, nesta Portaria,

⁴ Termo utilizado na Constituição Federal de 1988, atualmente em desuso.

a definição de condições sobre: - espaço físico (adaptações de edificações, mobiliários, equipamentos urbanos e espaços); - recursos materiais (adaptados a cada deficiência, ex: máquina Braille, eliminação de barreiras arquitetônicas, softwares específicos, entre outros); recursos humanos (intérprete de língua de sinais/língua portuguesa).

- Em 1999, o Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999b) que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. O artigo 27 prescreve às pessoas com deficiência o acesso ao ensino superior sendo que as instituições públicas e/ou privadas deverão ofertar adaptação de provas, apoio necessário, e inclusive tempo estendido para a realização das provas, solicitados previamente.

- No que diz respeito ao credenciamento das Instituições de Educação Superior e reconhecimento de seus cursos, a Portaria nº 3.284/2003 (BRASIL, 2003) condiciona esses aspectos à acessibilidade, enfatizando a necessidade de adequação da infraestrutura, equipamentos, serviços e recursos às necessidades das pessoas com deficiência. Assim, as instituições começam a demonstrar mais atenção na eliminação de barreiras arquitetônicas às pessoas com deficiência física e garantir equipamentos e tecnologias de informação para as pessoas com deficiência visual e apoio didático aos surdos.

- Tema de recentes debates e disputas no campo da Educação Especial, quando da promulgação do Decreto nº 10.502/2020⁵ (BRASIL, 2020), o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

⁵ Depois suspenso por uma determinação do Supremo Tribunal Federal (STF) em dezembro 2020.

Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), constitui-se como um instrumento que há mais de uma década vem norteando as políticas para a Educação Especial no Brasil. Sob a égide da educação inclusiva tem como objetivo, dentre outros, orientar os sistemas de ensino no sentido de garantir aos alunos com deficiência, acesso aos níveis mais elevados de ensino, transversalidade da modalidade Educação Especial desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, oferta de atendimento educacional especializado (AEE), acessibilidade arquitetônica, acessibilidade nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e nos sistemas de informação.

- Como garantia do direito à Educação Superior, o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) por meio da estruturação de núcleos de acessibilidade, objetivando eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que dificultam a participação efetiva e o desenvolvimento do aluno com deficiência nas Instituições de Ensino Superior.

- Destacamos, ainda, a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) que institui a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. Trata-se de um sistema normativo inclusivo, que prima pelo princípio da dignidade da pessoa em diversos níveis. Com isso, a pessoa com deficiência deixa de ser considerada incapaz e passa para uma condição de plena capacidade legal, ainda que haja a necessidade de adoção de acompanhamento para a condução de sua própria vida. O artigo 13 assegura “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) prevê, ainda, um mínimo de 10% de vagas reservadas às pessoas com deficiência nos processos

seletivos para cursos da Educação Superior, proíbe que as escolas privadas cobrem mensalidades mais caras para estudantes com deficiência e obriga o poder público a incentivar e fomentar a publicação de livros acessíveis pelas editoras brasileiras (BRASIL, 2015).

- Lei nº 13.409/ 2016 (Altera a 12.711/2012) trata sobre reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de níveis médio e superior nas Instituições Federais de Ensino, ampliando, assim, as possibilidades de acesso destes alunos à Educação Superior do país.

Nesse contexto, mencionamos, ainda, dois documentos do estado do Paraná que tratam da legislação sobre pessoas com deficiência, destacando uma Universidade pública e multicampi, que localiza-se na região oeste deste Estado:

a) Segundo a Lei nº 18.419 de 2015 (PARANÁ, 2015) que estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná: - Art. 44. As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptação das provas e o apoio necessário ao aluno com deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas e critérios diferenciados de avaliação, conforme as características da deficiência.

b) A Deliberação nº 02/2016-CEE (PARANÁ, 2016) Art.10, VI, define que o poder público tem a incumbência de: [...] incentivar e estabelecer parcerias com instituições de ensino superior para discussão de temas e conteúdos relacionados ao atendimento das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação, na graduação e pós-graduação, realização de pesquisas e atividades de extensão, bem como programas e serviços voltados ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem; [...].

A Indicação nº 02/2016, que é parte integrante da Deliberação nº 02/2016-CEE (PARANÁ, 2016) e traz as “Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Paraná” (p. 21), no item 4. “Do Direito à Educação Especial” (p. 28) traz as condições a serem implementadas para que esse direito se efetive. Assim, a Indicação nº 02/2016, traz o contido no Estatuto Nacional da Pessoa com Deficiência/Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2015) o qual, no art. 30, trata da incumbência do poder público em assegurar um sistema educacional inclusivo em nível nacional (p. 28), definindo que nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (p. 30-31).

Dando sequência ao estudo das Políticas de Inclusão no Ensino Superior, trazemos a legislação que ampara o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), na UNIOESTE, que desde 1997 vem sedimentando o compromisso com um espaço democrático, público e inclusivo para a efetivação de uma educação gratuita, de qualidade e com apropriação do conhecimento para os alunos com deficiência/NEE.

O Programa de Educação Especial/PEE foi instituído por meio da Resolução 323/1997, inicialmente como um Projeto de Extensão intitulado “Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais”. Em 2002 é regulamentado pela Resolução nº 127/2002, que regimenta o ingresso e a permanência de Pessoas com Necessidades Especiais nos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade. Por meio da Resolução 319/2005 tem regulamentadas as diretrizes, princípios, organização, estrutura, recursos humanos, físicos e financeiros para seu funcionamento, substituída, posteriormente, pela Resolução 209/2016.

Nesse processo de democratização do acesso à Universidade e, conseqüentemente, de melhores condições para se operacionalizar a inclusão, o PEE tem sido um setor de Educação Especial que vem atuando na região oeste do Paraná, onde se situa a UNIOESTE, com cinco campi em diferentes cidades (Cascavel, Foz do Iguaçu, Toledo, Marechal Cândido Rondon e Francisco Beltrão) com um diferencial importante, que é a participação dos movimentos sociais⁶ de pessoas com deficiência no PEE contribuindo para a tomada de decisões em todos os âmbitos do

⁶ Em Cascavel, as Associações de Pessoas com Deficiência (Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual – ACADEVI, Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Física – ADEFICA, Associação de Surdos de Cascavel – SURDOVEL e outras instituições se reúnem no Fórum Municipal de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, onde ocorrem os debates e as decisões sobre suas próprias vidas.

contexto universitário, bem como, para sua participação na sociedade como um todo.

Até o ano de 2020, havia um total de 84 alunos com deficiência/NEE matriculados nos diversos cursos de graduação e pós-graduação atendidos pelo Programa de Educação Especial/PEE na Unioeste. Dentre todas as deficiências/NEE, foram atendidos alunos com visão reduzida, cegos, surdos, com deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla, autismo, esclerose múltipla e com transtornos funcionais específicos⁷ (TDAH e Dislexia). Nos últimos anos o PEE tem sido procurado pelos colegiados dos diferentes cursos, para atender, também, alunos com transtornos de ansiedade, com depressão e esquizofrenia.

2. Psicologia Histórico-Cultural

Na Psicologia Histórico-Cultural parte-se do pressuposto de que todos os sujeitos podem aprender, porém de modo distinto, considerando sua singularidade e oferecendo-lhes condições para que se apropriem do conhecimento de forma a desenvolver suas potencialidades, trabalhando com a visão limitadora e incapacitante que historicamente lhes foi atribuída pela sociedade.

Para tanto, a deficiência é compreendida como um conceito em evolução (BRASIL, 2012; BRASIL, 2015) e a partir das condições que forem proporcionadas no meio onde encontra-se inserida uma pessoa com deficiência, ela poderá avançar em seu processo de escolarização, se

⁷ Os alunos com transtornos funcionais específicos são definidos na Deliberação nº 02/2016/CEE-PR - Art. nº 11, “III – transtornos funcionais específicos: aqueles que apresentam transtorno de aprendizagem, como disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, entre outros;” [...] como parte do alunado a ser atendido pela Educação Especial.

apropriando do conhecimento científico e sistematizado com possibilidades de fazer parte da sociedade com dignidade.

A deficiência tem origem orgânica, biológica, mas, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a deficiência também é vista como consequência de uma realidade concreta, social, construída histórica e culturalmente pelos homens. Portanto, pode-se dizer que a base genética está reduzida aos processos inferiores e as relações sociais, culturais, são responsáveis pelos processos superiores de desenvolvimento.

As pesquisas desenvolvidas por Lev Semionovitch Vigotski, no período de 1920 a 1930 na Rússia, refutavam as visões deterministas, naturalistas, de caráter biológico que caracterizavam o sujeito com deficiência como incapaz e somente as questões orgânicas como causas da deficiência. Para o autor, o mais importante não é a deficiência em si, mas sim, como o meio social lida com ela, enfatizando que o desenvolvimento cultural deve ser visto como o principal fator para compensar as limitações advindas da deficiência. Vigotski é contundente ao afirmar que as limitações e obstáculos enfrentados pela pessoa com deficiência não são decorrentes da deficiência primária, mas são decorrentes de seu caráter secundário, isto é, de como a sociedade lida com a deficiência, do caráter social atribuído à deficiência.

Dessa maneira, os defeitos⁸

[...] de aspecto primário são de origem biológica e estão ligados a lesões cerebrais, orgânicas e malformações orgânicas, alterações cromossômicas, ou seja, as características que normalmente são consideradas como causas da deficiência e interferem no processo de desenvolvimento. Os defeitos secundários são construídos nas relações sociais e resultam das dificuldades derivadas pela deficiência primária, mesmo não estando diretamente ligados.

⁸ Vigotski, no Tomo V das Obras Escolhidas, utilizava termos como defeito, anormalidade, retardo, entre outros, pois eram as terminologias utilizadas naquela época.

Assim, todo o trabalho deve ser no sentido de evitar que o defeito de ordem primária se constitua em um defeito de ordem secundária. (ROSSETTO, 2009, p. 51).

Os aspectos secundários tratados por Vigotski derivam do meio em que o sujeito está inserido. São resultado de suas relações sociais, ou seja, o fato de essa criança com deficiência não ter acesso às construções simbólicas e culturais e a falta do convívio e da interação com outras crianças podem comprometer e limitar o seu desenvolvimento.

Desse modo, os estudos de Vigotski reafirmam que a constituição da criança como ser humano depende duplamente do outro, primeiro pela sua herança genética, depois porque a internalização das características culturais depende da interação com outros seres humanos da mesma espécie. O autor defende que é a partir das interações sociais e culturais que o sujeito se constitui como humano, passando do processo de hominização para o processo de humanização.

Nesse sentido, a função da escola é a de proporcionar ao aluno a possibilidade de se apropriar da cultura historicamente desenvolvida pela humanidade, garantindo o acesso ao conhecimento com vistas ao processo de humanização. Não basta possibilitar que a criança com deficiência adentre a sala de aula, é preciso que o papel social da escola contemple sua máxima, a saber, o conhecimento sistematizado.

Para Vigotski, o coletivo e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores são fundamentos básicos para a criança avançar em seu processo de escolarização. Sua proposta educacional reside na busca da valorização das interações e nos estímulos para que a educação não fique pautada na deficiência, mas que propicie o desenvolvimento da criança com deficiência na direção da educação social. Assim, a Educação Especial juntamente com a educação geral, devem efetivar uma prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento da psique humana o que, no

caso das pessoas com alguma deficiência, se dá por outros caminhos, os caminhos indiretos.

Vigotski (1983, 2019) no TOMO V – Fundamentos da Defectologia, aponta que a pessoa com deficiência ao se deparar com os impedimentos provocados pelas relações sociais experienciadas, busca superar, vencer os obstáculos e tornar-se uma pessoa de plena validade social, pois “[...] o sentimento ou a consciência da menos valia que surge no indivíduo por causa do defeito e a valoração de sua posição social, [...] se converte na principal força motriz do desenvolvimento psíquico”. (VYGOTSKI, 1983, p. 37).

Nessa direção, Rossetto (2009) ressalta que “[...] a busca por possuir uma validade social só poderá ocorrer quando a pessoa com deficiência se percebe diante de um conflito social, onde lhe seja exigido o desempenho de atividades que a deficiência impeça ou limite sua realização” (ROSSETTO, 2009, p. 38). A supercompensação deveria ser a principal meta da pessoa com deficiência, o que a move e a leva a compensar, por vias indiretas, a falta de determinado órgão, pois é justamente esse movimento de vencimento da falta do órgão comprometido, que forma a sua personalidade.

Ao nos debruçarmos na obra de Vigotski, podemos afirmar que ele propôs uma nova concepção de deficiência. A deficiência, descrita por ele - à sua época como defeito - não se constitui somente em insuficiência, debilidade, mas pode vir a se tornar uma fonte de força e de capacidade, um estímulo para a compensação das dificuldades e barreiras sociais. Tanto que a partir do princípio de compensação, o autor nos apresenta uma visão diferente daquela comumente atribuída à pessoa com deficiência.

Os estudos sobre defectologia⁹ produzidos por Vigotski no século passado, contribuem sobremaneira na atualidade ao proporcionar alicerces

⁹ Defectologia é um termo russo utilizado para referir-se à área de estudo das deficiências, impedimentos ou incapacidades.

teóricos para uma prática educacional humanizadora, com vistas a um sujeito autônomo e independente. A questão a ser observada não é a deficiência propriamente dita, mas sim a ausência de uma educação adequada, uma vez que o sujeito com deficiência é, antes de tudo, um sujeito que se desenvolve de maneira peculiar. Desse modo, entendemos que devemos direcionar a educação da criança com deficiência no sentido das suas capacidades, no sentido de ultrapassar as limitações e os obstáculos causados pela deficiência, ao invés de adaptar-se a elas, como historicamente parece ter ocorrido.

Assim, pautando-nos nos escritos de Vigotski compreendemos que os processos inferiores de desenvolvimento são os mesmos para todos os sujeitos, que as leis de desenvolvimento da criança com deficiência são as mesmas que regem a criança sem deficiência. E que o papel da escolarização formal é atuar desde as funções psicológicas inferiores para as funções psicológicas superiores. Aí reside a defesa deste autor por uma educação social, responsável pela transmissão dos conhecimentos adquiridos socialmente e a defesa de uma educação comum a todos, na possibilidade de compartilhar os conhecimentos produzidos historicamente, levando o aluno com deficiência a desenvolver suas potencialidades.

Nessa direção, podemos dizer que o conhecimento organizado, sistematizado, por meio dos conteúdos escolares, exerce ação mediadora da cultura e dos instrumentos quer sejam físicos ou psicológicos, para o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com ou sem deficiência e, conseqüentemente, servindo como meio de compensação para a superação dos obstáculos encontrados no seu processo de escolarização. Vigotski ressalta a importância do papel do professor e da escola ao criar condições para que o aluno trabalhe com suas limitações. Para o autor, as formas de comunicação usadas pelo professor e a importância que este atribui ao papel da cultura, do social na vida do aluno, tornam-se essenciais para o seu desenvolvimento. Por isso, se fazem necessárias práticas pedagógicas inclusivas voltadas para uma perspectiva

teórico-metodológica que valorizem a realidade, o coletivo, e as condições de vida do sujeito.

A importância atribuída ao ensino se caracteriza pelo fato de que, por meio dele se possibilita o desenvolvimento dos conceitos científicos que conduzem a mudanças qualitativas no pensamento e na tomada de consciência do sujeito sobre a realidade. O que nos leva a retomar Vigotski (2010) quando afirma que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, uma vez que “os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são dois processos independentes” (p. 310).

Assim, defendemos que o currículo deve orientar o conteúdo e a prática pedagógica no viés da cientificidade. A educação escolar traz em sua essência o saber erudito, a episteme, que resulta no saber elaborado. Para tanto, a especificidade da educação se dá por meio da concretude da prática pedagógica, a qual socializa o saber sistematizado que não é um saber qualquer, mas um saber que se efetiva numa perspectiva que se propõe à continuidade do salto qualitativo que visa à transformação do homem biológico em social.

A prática pedagógica e o currículo devem ser desenvolvidos, mediados com atividades que aproximem o sujeito e a cultura humana; realizados de forma intencional e conduzidos com o objetivo de garantir as possibilidades suscitadas pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a todos. Uma prática pedagógica pensada e articulada com a realidade, por meio de uma relação dialética entre o ensino e o desenvolvimento, possibilita o processo de humanização e a formação do sujeito, das suas possibilidades psíquicas, impulsionando sua tomada de consciência.

Ao se estabelecer uma relação de unidade entre a teoria e a prática, é possível criar condições para uma práxis transformadora por meio de ações reflexivas, conscientes, que permitam ao homem ver o mundo e a sociedade como tal, ou seja, uma sociedade dividida em classes antagonicas, bem como realizar ações que possibilitem que reflita sobre o

sistema alienado em que vivemos, estrategicamente engendrado pelo sistema capitalista e que se utiliza de discursos inclusivos mas que, em realidade, continua promovendo, no interior da escola, políticas de exclusão.

3. Práticas Pedagógicas Inclusivas com alunos com deficiência/NEE no Ensino Superior

O adjetivo “inclusivas” para as “práticas pedagógicas”, vem para demarcar a posição do PEE e da Universidade na direção da inclusão como princípio norteador do trabalho pedagógico com os alunos com deficiência/NEE, desde seu acesso, na garantia de que permaneça matriculado se apropriando dos conhecimentos científicos e que receba terminalidade/certificação com qualidade.

Ao voltarmos nossa atenção para as práticas pedagógicas inclusivas defendemos uma prática intencional e sistematizada, isto é, que se aproxime dos princípios de uma teoria revolucionária como a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski. Assim, essa prática precisa considerar o desenvolvimento humano como uma totalidade, não estando restrita ao ambiente escolar, mas considerando que diversos fatores – sejam eles orgânicos, sociais, culturais, políticos e ideológicos – fazem parte desse processo e que, por meio de uma relação dialética entre ensino e desenvolvimento, pode-se possibilitar a humanização do sujeito e a formação de sua consciência. Uma prática humanizadora, não excludente, que vê o sujeito como um ser cultural na sua singularidade.

Vigotskii¹⁰ (2001), contrapondo-se à dicotomia da velha psicologia defende que o bom ensino é aquele que promove e conduz o desenvolvimento integral do homem, o que nos leva a compreender que o

¹⁰ Grafia utilizada na obra.

ensino não pode ser provido por ações fragmentadas, mecânicas, vazias de significado, sem reflexão teórica, mas por meio de atividades que contribuam para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores/FPS.

No entanto, o que se tem vivenciado é uma escola que trabalha no limite de suas possibilidades, em que o obscurantismo que cerceia o ambiente escolar acentua práticas alienantes e contraditórias ao processo de humanização, minimizando a importância dos saberes históricos e científicos para o processo de desenvolvimento do sujeito. Historicamente, nos deparamos com políticas públicas educacionais que servem ao sistema capitalista, à mercê das ideologias dominantes que decidem o que se deve ou não ensinar, impondo à escola e ao professor inúmeras atribuições, as quais, muitas vezes, não lhes competem e fragilizam a ação docente por meio de referenciais e manuais sem aprofundamento teórico. O que urge é encontrar meios para que a escola exerça sua função social de desenvolver práticas pautadas na totalidade, na historicidade e na concepção de homem e de mundo preconizadas pela Psicologia Histórico-Cultural. É preciso desenvolver um processo de formação do aluno como um ser integral, contribuindo para que desenvolva reflexões críticas e conscientes sobre o mundo que o rodeia.

Nesse sentido, ao longo de seus mais de vinte anos de existência, o PEE tem desenvolvido diversas ações, seja no interior da Universidade, seja na comunidade externa. De tal modo, ressalta-se a importância de compreender as finalidades para as quais a educação é encaminhada e, conseqüentemente, a atuação do docente, o que exige um posicionamento consciente frente às inúmeras determinações que a permeiam.

Efetivar a educação escolar fundamentada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural nos leva a perceber que a realização de práticas pedagógicas inclusivas requer superar o mundo das aparências, dos conhecimentos que não levam em consideração a ciência e não contribuem com o desenvolvimento psíquico do aluno. Muitas vezes, as

capacidades dos alunos com deficiência/NEE são subestimadas, quando não lhes são proporcionados os apoios necessários como: mobiliário adequado, próteses e órteses, no caso da deficiência física; alfabetização em braile e softwares como o DOS VOX, para os cegos; ensino de Libras como L1 e Português como L2 e intérpretes, para os surdos; atividades pedagógicas que contribuam para a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento das FPS, no caso de alunos com deficiência intelectual e múltipla e TEA, lembrando que as FPS são desenvolvidas por todos os seres humanos, quando em processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a apropriação do conhecimento elaborado historicamente caracteriza-se como uma prática inclusiva e uma forma de superar o estado alienante instituído em nossa sociedade.

Cabe lembrar que quando nos referimos a falta de apoios necessários ao aluno com deficiência/NEE que adentra a Universidade, esta tem sido uma luta constante da grande maioria deles. Os investimentos públicos para a educação têm sido cada vez mais escassos neste governo, tanto para o Ensino Superior como para qualquer outro nível de ensino. Para além da falta de recursos que possam atendê-los com mais qualidade, ainda vivenciamos a busca constante desses alunos em provar suas capacidades, para o meio onde encontram-se inseridos.

Compreendemos, assim, que para além da necessidade de recursos financeiros, ao se tratar de ações que visem a práticas pedagógicas inclusivas, deve-se levar em consideração a necessidade constante de provocar o desenvolvimento das capacidades psíquicas, quer seja dos alunos com ou sem deficiência/NEE, pois, segundo Duarte (2016),

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando de trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-

social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente. (p. 93).

Dessa forma, entendemos, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, que o homem deve ser compreendido como um ser social e que as relações estabelecidas pelo ato educativo e com o mundo, o constroem e o determinam.

Segundo a equipe que vem vivenciando o cotidiano do PEE e realizando estudos e pesquisas¹¹ para dar suporte teórico-metodológico ao trabalho de inclusão dos alunos com deficiência/NEE na Universidade, este setor se constitui como espaço de desenvolvimento de ações voltadas às pessoas que necessitam de condições educacionais específicas para vivenciar todos os espaços dentro da Universidade, sejam essas condições temporárias ou permanentes. Para tanto, o PEE - por meio de seus docentes, de colaboradores do Programa e de alunos que utilizam seus serviços - tem atuado junto aos colegiados dos cursos de graduação e demais setores da Universidade por meio das Pró-Reitorias de Graduação e Extensão pois, segundo Iacono *et al.* (2018),

A presença de acadêmicos com deficiência na sala de aula, requer um olhar diferenciado do docente com base em conhecimentos que nem sempre ele possui. Para atender a essa especificidade, o PEE realiza reuniões com os docentes dos Colegiados de Cursos, expondo as formas de atendimento às necessidades especiais dos acadêmicos, as adaptações curriculares necessárias, a dilação do tempo de provas, abrindo um

¹¹ Para se discutir as práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Superior, trazemos alguns elementos dessas práticas realizadas na Unioeste campus de Cascavel-Pr. Para tanto, relatamos sobre alguns dados coletados numa pesquisa realizada em 2017 pelo PEE em conjunto com outras universidades (Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* de Erechim, coordenadora do Projeto; Universidade de Passo Fundo; Universidad Nacional de Misiones, na Argentina; Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em Portugal), a partir do Projeto “Ensino Superior: inclusão e permanência dos Setores Populares”, financiado pelo Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento - Edital Nº 02/2014/SECADI/CAPES (IACONO *et al.*, 2018).

canal de diálogo que se estende pelo período do Curso. (p. 154).

Além dessa atuação, o PEE também tem realizado outras ações visando a proporcionar aos alunos com deficiência/NEE maior autonomia, desenvolvimento do pensamento crítico e inclusão social. Assim, tem buscado oferecer suporte à prática pedagógica dos docentes da graduação e da pós-graduação. Esse atendimento iniciou como apoio a esses alunos pelo profissional transcritor-ledor, cuja função principal era transcrever as explicações do professor durante as aulas e, se necessário, ler para o aluno para que ele não perdesse essas explicações. (IACONO et al., 2014). O transcritor-ledor era contratado por meio de Processo Seletivo Seriado (PSS) e, em alguns casos, não era um profissional da área da educação. Posteriormente - no sentido de aperfeiçoar esse trabalho que ia se constituindo como fundamental para dar suporte aos alunos com deficiência/NEE e aos docentes das disciplinas dos diferentes cursos - a Unioeste passou a realizar PSS para contratar docentes de AEE (e não mais transcritor-ledor), ou seja, o requisito principal para essas contratações é de que esses profissionais fossem professores.

Segundo Iacono *et al.* (2018), um dos alunos entrevistados na pesquisa citada, que estudava num curso da área de ciências exatas e apresentava deficiência múltipla (deficiência física, surdez e dificuldades na visão), além do docente da disciplina, era atendido por outros dois profissionais em sala de aula: um tradutor intérprete de Libras e um transcritor-ledor¹², este para anotar as explicações e registros do docente em sala de aula e para atender o aluno nos apoios pedagógicos extra sala de aula. Justifica-se a necessidade desses dois profissionais pois, quando o docente está explicando o conteúdo da disciplina, o aluno está olhando para o intérprete e, assim, está perdendo a explicação do docente (inclusive

¹² Atualmente é o docente de AEE.

os registros que este está fazendo no quadro). Por isso, fazia-se necessário que o transcritor-ledor estivesse registrando por escrito a fala do docente e, também, o conteúdo exposto no quadro ou nos slides. Era importante, também, a presença do transcritor-ledor porque o referido aluno não acompanhava o raciocínio do docente das disciplinas e a esquematização do conteúdo no momento em que este utilizava os recursos visuais (slides, imagens, organogramas, equações, entre outros).

A diversidade de deficiências/NEE apresentadas pelos alunos exige, também, uma variedade de formas de se realizar o AEE, impondo à equipe do PEE a necessidade de constantes estudos e pesquisas, bem como, também, a necessidade de constituir, na Universidade, regulamentos que definam os procedimentos referentes a cada forma de AEE a ser efetivado. Assim, o PEE busca atender as demandas desses alunos, por meio de “[...] produção de material adaptado para alunos cegos ou com visão reduzida, lupa eletrônica, softwares/leitor de tela, impressora Braille, acesso à internet, tradutor intérprete de Libras, entre outros”, (p. 142), lembrando que constituem atividades que envolvem a equipe de trabalho e o Colegiado do PEE¹³, as “[...] ações de regulamentação interna do Programa, promoção de acessibilidade nos espaços universitários e a disseminação dos estudos por meio de publicação de livros (UNIOESTE, 2002; 2016; PEE, 2006; 2008; 2013; 2014; 2015)”. (p. 141). Em 2019, a equipe do PEE publicou a tradução Obras Completas - TOMO V: Fundamentos da Defectologia, de L. S. VIGOTSKI, edição cubana, que após alguns anos de muito estudo dessa obra, do trabalho de tradução e ações para obter a autorização para a publicação, inclusive da família do próprio Vigotski. (VIGOTSKI, 2019).

¹³ O Colegiado do PEE é composto pelos profissionais que nele atuam e por membros da comunidade externa: egressos com deficiência/NEE e membros de Associações de Defesa de Direitos das Pessoas com Deficiência que atuam nas cidades onde estão localizados os campi da UNIOESTE.

Os procedimentos metodológicos adotados para a definição do AEE iniciam-se a partir do conhecimento das necessidades dos alunos. Inicialmente, a equipe do PEE toma conhecimento do ingresso desses alunos na Unioeste, por meio de levantamento que se faz da seguinte forma: verificação, nas listas de candidatos aprovados, daqueles que participaram da Banca Especial do Concurso Vestibular; verificação junto à secretaria acadêmica, sobre candidatos com deficiência/NEE que ingressaram por meio do ENEM/SiSU¹⁴, PROVOU¹⁵, PROVARE¹⁶, ex-offício e, ainda, por meio de comunicação dos colegiados sobre alunos com deficiência/NEE iniciantes e que não foram informados pela Secretaria Acadêmica. Após conhecimento do número de alunos que ingressou na Universidade e em quais cursos estão matriculados, a equipe do programa de cada campus realiza contato com o aluno, estabelecendo um diálogo no sentido de verificar suas necessidades pedagógicas a serem atendidas durante sua permanência, até sua terminalidade nos cursos superiores da universidade, na graduação e na pós-graduação. A partir do levantamento das necessidades do aluno, verifica-se a estrutura que, em termos de

¹⁴ ENEM/SiSU - O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). (<http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas#conhecendo>).

¹⁵ PROVOU - Programa de Ocupação das Vagas Ociosas da Unioeste. Processo seletivo que permite a transferência de alunos de cursos de graduação, tanto no âmbito da Unioeste, para troca de turno e campus, como para permitir a transferência de alunos de outras instituições de ensino superior. Propicia, também, ao portador de diploma de graduação o ingresso em outro curso de graduação ou, ainda, a matrícula em disciplinas isoladas. (<http://www5.unioeste.br/portalunioeste/>).

¹⁶ PROVARE - Processo Seletivo das Vagas Remanescentes da Unioeste. É uma seleção que ocorre depois do SiSU e do Vestibular, condicionada à existência de vagas não preenchidas, quando não houver candidatos classificados para convocação, tanto do SiSU quanto do Vestibular. (<http://www5.unioeste.br/portalunioeste/>).

logística¹⁷, o PEE consegue realizar com relação ao AEE para esse aluno. Se a logística existente no PEE não é suficiente ou adequada, a equipe faz discussões e encaminhamentos para as Direções dos campi, Pró-Reitorias de Graduação e de Recursos Humanos e, em último caso, reporta-se ao Reitor. (IACONO *et al.*, 2018).

Como recursos humanos, o PEE conta com Tradutores Intérpretes de Libras, Docentes de AEE¹⁸ e bolsistas de monitoria acadêmica. Os alunos e os docentes surdos contam com o acompanhamento de profissionais Tradutores Intérpretes de Libras nas aulas e em outras atividades, como palestras e eventos. Como exemplo de um intenso trabalho que o setor vem realizando, há o caso de uma aluna com tetraparesia e afasia - cuja deficiência física foi em consequência de um acidente vascular cerebral (AVC) ocorrido quando a aluna estudava no 3º ano do curso de Medicina. Como forma de comunicação e interação socio-linguística, utiliza prancha de comunicação (linha/coluna) com retorno ocular. Atualmente a aluna cursa o internato¹⁹.

Em alguns casos, faz-se necessária a mediação da equipe do PEE com os colegiados, buscando estabelecer procedimentos que visam a garantir o atendimento por meio de ampliação de tempo para realização de provas; gravação de aulas; registro fotográfico das anotações do professor no quadro de giz e em telas de projeção; programação dos horários de

¹⁷ Compõem a estrutura logística do PEE, materiais como: linha braille, softwares específicos (ledores de tela - Jaws, NVDA, de conversão de textos de pdf para doc e txt), teclados virtuais - mousekey, ETM; dosvox, microfênix, tablet com emulador de mouse ocular (PCEye Go Tobii), Boardmaker, Editor de pranchas livre, máquinas braille, regletes e punção. Faz-se, ainda, a digitalização de textos utilizados em aula.

¹⁸ Na época da pesquisa, em 2017, esse profissional era o Transcritor-Ledor.

¹⁹ “O Internato Médico, estágio curricular obrigatório de formação em serviço, requisito obrigatório para a colação de grau, será realizado em serviços próprios, conveniados ou em regime de parcerias, estabelecidas por meio de Contratos Organizativos da Ação Pública Ensino-Saúde com os Secretários Municipais e Estaduais de Saúde, conforme previsto no art. 12 da Lei n.º 12.871, de 22 de outubro de 2013, e sob a supervisão de preceptores ou docentes da própria Faculdade”. (<http://www.medicina.ufc.br/internato/>).

apoio didático com o professor da disciplina e, no caso de atendimento individualizado, com apoio pedagógico do docente de AEE. Em alguns casos, ainda, nessas reuniões com os colegiados, os profissionais do PEE têm que trabalhar com quebra das barreiras atitudinais²⁰ demonstradas por docentes de alguns cursos, no sentido de lhes mostrar as capacidades e as possibilidades de exercício da profissão de determinado aluno com deficiência/NEE, sob outras perspectivas, nas quais eles ainda não haviam pensado.

Ressaltamos, ainda, que ao realizar “apoio didático”, a maioria dos docentes das disciplinas dos diferentes cursos onde estudam os alunos com deficiência/NEE relata que, a realização desse apoio lhes permite experiências de atuação docente que ainda não havia tido antes de atuar com esses alunos em sala, como, por exemplo, planejar, elaborar e aplicar atividades e provas diferenciadas e adaptadas às condições dos alunos. (IACONO *et al.*, 2018).

A adaptação dos textos científicos aos alunos cegos ou com visão reduzida, é realizada pelos Estagiários do PEE e pelos Bolsistas de Extensão, sendo que inicialmente os docentes das disciplinas encaminham os textos que são escaneados com o uso do *software ABBYY FineReader 9.0 Professional Edition* e, em seguida, faz-se a correção ortográfica, pois nem todas as palavras ficam corretas no escaneamento; depois são realizados “[...] os procedimentos específicos de paginação, notas de rodapé e formatação para a adequada leitura pelos softwares leitores de tela que são utilizados; os textos prontos com as normas da ABNT são enviados por e-mail aos acadêmicos”. (IACONO, 2018, p. 154).

Finalmente, outra questão que vem se impondo como necessária no Ensino Superior é a discussão sobre como conceder certificação de

²⁰ Art. 3º, IV, e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; (BRASIL, 2015).

conclusão dos cursos de graduação nas Universidades para alunos com deficiência intelectual. Ao longo dos últimos anos, a Universidade, de certa forma, se democratizou e alunos com mais dificuldades para se apropriar dos conhecimentos de seu curso, passaram a ser motivo de preocupação por parte do corpo docente, especialmente com a questão da sua terminalidade e consequente certificação que o habilitam para exercer uma profissão. Assim, algumas instituições têm buscado na “terminalidade específica” uma forma de se conceder essa certificação.

A terminalidade específica é um dispositivo legal instituído pela LDB nº 9394/96, Art. 59, para certificação de alunos que não se apropriaram da leitura, da escrita e do cálculo ao final do Ensino Fundamental, sendo que no histórico escolar desses alunos deveriam estar descritas as “competências e habilidades” por eles desenvolvidas no processo de escolarização. O fato de o requisito para receber terminalidade específica fosse que o aluno deveria encontrar-se ainda não alfabetizado ao final do Ensino Fundamental, tornou essa forma de certificação muito polêmica. Ainda são poucos os estudos sobre essa temática (IACONO, 2004; LIMA, MENDES, 2011), embora nos últimos anos algumas instituições a estejam discutindo e alguns novos estudos têm surgido sobre sua concessão no Ensino Superior (ELIAS *et al.*, 2012; SILVA, PAVÃO, 2019; OLIVEIRA, DELOU, 2020).

No estudo de Oliveira e Delou (2020), as autoras investigaram a terminalidade específica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), demonstrando que dos 38 IFs pesquisados houve regulamentação da terminalidade específica em 13, certificação de estudantes por meio de terminalidade específica em 6 (seis) e indicaram, ainda, que houve compreensões dúbias sobre essa forma de certificação. Assim, reitera-se que as discussões sobre este tema certamente poderão ocorrer de forma mais acentuada nos próximos anos, já que as Universidades, de maneira geral, estão cada vez mais, recebendo alunos com deficiência/NEE. Esse é o caso da Unioeste em que o PEE, em seus

grupos de estudos periódicos, já vem se dedicando a conhecer mais sobre as possibilidades de terminalidade com qualidade para os alunos com mais dificuldades. Nesse sentido, também vem estudando sobre a terminalidade específica para pensar formas de concessão de certificação/terminalidade com qualidade e sem discriminação negativa para os alunos com deficiência/NEE que atende.

Quando se trata de terminalidade/certificação acadêmica no ensino superior, há grandes desafios ainda a superar, dada a diversidade de deficiências e outras condições apresentadas pelos alunos da universidade como - transtornos funcionais específicos, especialmente a dislexia e transtornos mentais como esquizofrenia, ansiedade e depressão graves – o que demanda um trabalho colaborativo entre o PEE, os colegiados dos cursos e a Pró-Reitoria de Graduação desde a entrada do aluno até a conclusão de sua formação universitária, com sua formatura. Nesse momento, todo esse trabalho articulado entre as várias instâncias da universidade revela as possibilidades de supercompensação que ocorreram no processo educacional desses alunos como, por exemplo: - a aluna anteriormente referida que apresenta tetraparesia e afasia e que atualmente cursa o internato do curso de medicina, com previsão de formatura para os próximos meses; - um aluno do curso de ciências econômicas com paralisia cerebral e comprometimentos da linguagem oral de níveis bastante acentuados cuja trajetória acadêmica na infância passou por programas especializados e segregados e, no decurso de sua frequência no ensino superior, constituiu-se num processo diuturno de quebra de barreiras de toda ordem, inclusive barreiras atitudinais, conforme a Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015, p. 21). É inegável, dessa forma, que ambos os alunos podem ser exemplos de supercompensação, pois a grave deficiência física que apresentam constitui-se como a força motriz a impulsionar seu processo de aprendizagem do conhecimento científico de seus cursos na direção de seu desenvolvimento como médica, no primeiro caso, e economista, no

segundo. Há muito que aprender para a promoção da inclusão no ensino superior, mas, apesar das adversidades advindas das atuais condições sócio-econômico-culturais, as perspectivas têm sido promissoras.

Considerações Finais

Uma Universidade inclusiva desenvolve-se por meio de um longo e intenso processo de mudanças, eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. Processo esse que, sob nosso olhar, se dá no coletivo, a partir do respeito às diferenças, e ao lugar que cada ser humano ocupa na sociedade. O que ocorre no Ensino Superior não se distancia do que se dá em outros níveis e modalidades de ensino, as dificuldades para trabalhar com alunos com deficiência/NEE que necessitam de um atendimento mais específico e individualizado, desde o papel do professor, como na falta de recursos, está ainda muito presente no cotidiano desse cenário educacional.

Nos últimos anos, deparamo-nos, seja em âmbito nacional ou estadual, com uma educação formalizada em políticas públicas que trabalham na contramão do processo de humanização dos sujeitos, um modelo de educação neoliberal que desconsidera o arcabouço legal que, do ponto de vista formal, assegura a educação numa perspectiva de direitos humanos já garantidos historicamente.

Nesse mesmo viés de discussão, podemos dizer que temos presenciado sérias críticas às ciências humanas e sociais, principalmente quando o governo verbaliza que elas não proporcionam retorno econômico para a sociedade e promove cortes nos orçamentos anuais das Universidades públicas. A realidade tem demonstrado que no sistema capitalista, a educação que poderia ser um instrumento para contribuir na transformação da sociedade é ajustada aos moldes desse mesmo sistema, o qual impede o sujeito de ampliar sua concepção de mundo, de exercer um

papel consciente e crítico na sociedade, permitindo, então, ser dominado e explorado.

No início do século XX, Lev Semionovitch Vigotski por meio da Psicologia Histórico-Cultural, já demonstrava preocupação em relação ao desenvolvimento omnilateral do ser humano. Hoje, a educação orientada nos moldes do capital é direcionada para a formação de mão de obra barata com a finalidade de atender a demanda do mercado e tem sido utilizada na construção de seres humanos unilaterais e alienados. Ou seja, a educação realizada nessa perspectiva tem desconsiderado o sujeito omnilateral que se pretende formar. Nesse sentido, segundo Matos, Souza e Silva (2018),

[...] a escola não pode ser tomada apenas como um veículo de reprodução da sociedade hegemônica. Na escola, também é possível a formação do homem omnilateral. Ou seja, ela também é um *lócus* – alunos, professores, trabalhadores e comunidade escolar em geral – podem desenvolver as condições necessárias para a superação da sociedade de classes, alterando sua base material [...]. (p. 45).

Dessa forma, os estudos de Vigotski contribuem no sentido de compreendermos que a cultura, que vem sendo negada, precisa ser socializada na escola, considerando seu poder transformador na subjetividade do sujeito. E que o processo de escolarização fundamentado nesses pressupostos evidencia uma nova forma de pensar sobre práticas pedagógicas inclusivas. Essa perspectiva considera a influência da realidade social e cultural sobre a formação e a educação do sujeito, premissa fundamental nos estudos de Vigotski. Uma teoria revolucionária, crítica, que apresenta conceitos significativos e que requerem destaque quando se busca uma prática inclusiva que, de fato, contribua para o desenvolvimento de um dos estágios mais avançados da constituição humana: a consciência.

Assim, a prática pedagógica precisa superar o mundo das aparências, dos conhecimentos imediatistas e fragmentados que não

contribuem com o desenvolvimento psíquico do aluno. Por isso, a escola precisa propiciar meios alicerçados no conhecimento científico, submetendo a educação escolar aos pressupostos dessa teoria. Portanto, pensar no processo inclusivo no Ensino Superior, exige um trabalho coletivo e colaborativo, com práticas pedagógicas que assegurem, verdadeiramente a apropriação do conhecimento por parte dos alunos com deficiência/NEE.

Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 1. ed. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos por Ivone Castiljo Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BOLÍVAR, A. Equidad educativa y teorías de la justicia. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 3, n. 2, p. 42-69, 2005.
- BRASIL, *Constituição Federal* de 1988. República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei 7.853* de 24 de outubro de 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394* de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Aviso Circular nº 277/MEC/GM* de 8 de maio de 1996. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, 1996b.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.793* de dezembro de 1994. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais* - Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Tradução de Edilson Alkmin Cunha. Brasília: CORDE, 1997
- BRASIL. Ministro da Educação. *Portaria 1.679* de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, 1999a

BRASIL. *Decreto nº 3.298* de 20 de dezembro de 1999b. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Regulamenta a lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999b. Disponível em:

<https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/legislacao-e-normas/arquivoslegislacao/direcao-de-politicas-estudantis/decreto-no-3298-de-1999-politica-nacional-para-a-integracao-da-pessoa-portadora-dedeficiencia.pdf/view>. Acesso em: 8 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 3.284* de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério de Educação. SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

BRASIL. Senado Federal. *Decreto Legislativo nº 186* de 10 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de 150 seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *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. Brasília, 2009.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto 7.611* de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. 4. ed., rev. e atual. – Brasília, 2012.

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146* de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. *Lei n. 13.409* de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União. Brasília, 2016.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto 10.502*, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020.

DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. *Deficiência, Direitos Humanos e Justiça*. SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004. Acesso em: 25 abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>.

DUARTE, N. *Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ELIAS, C. S. R. *et al.* *Quando chega o fim?* Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. *SMAD, Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog.* (Ed. port.). 8(1):48-53 jan.-abr. 2012.

<https://doi.org/10.11606/issn.1806-6976.v8i1p48-53>

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Disponível em:

<https://www.dicio.com.br/equidade>. Acesso em: 2 nov. 2009.

IACONO, J. P.; SILVA, D. R.; SILVA, V. L. R. R.; TURECK, L. T. Z.;

DALGALO, V. S. *Programa de educação especial da UNIOESTE: vinte anos de atuação na busca da democratização do Ensino Superior às pessoas com deficiência/ necessidades especiais*. In: Ponencias del Coloquio Regional Balance de la Declaración de Cartagena y aportes para la CRES 2018 / Vera Mignaqui ... [et al.] ; compilado por Damián Del Valle. – 1. ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : IEC - CONADU ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNA-Universidad Nacional de las Artes, 2018.

Libro digital, PDF - (Cuadernos. Aportes para pensar la universidad latinoamericana / Socolovsky, Yamile, 4).

IACONO, J. P.; DALGALO, V. S.; SILVA, D. R. da S.; SILVA, V. L. R. R. da; TURECK, L. T. Z. (2014): Atendimento educacional especializado no ensino superior – AEE: a criação da função transcritor-ledor. *Anais... VI Congresso Brasileiro de Educação Especial*, UFSCAR e ABPEE, São Carlos, SP. Disponível em: <https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/atendimento-educacional-especializado-ae-no-ensino-superior-criacao-da-funcao-de-transcritorledor>.

Acesso em: 25 jun. 2017.

IACONO, J. P. *Deficiência mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada?* 2004. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. *Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares*. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 17, n. 2, p. 195-208, mai./ago. 2011. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000200003>

MATOS, N. S. D.; SOUZA, J. F. A.; SILVA, J. C. *Pedagogia Histórico-Crítica Revolução e Formação de Professores*. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018.

- OLIVEIRA, W. Moreira de; DELOU, C. M. C. Terminalidade Específica nos Institutos Federais: um panorama. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 33, p.1-36, 2020. <https://doi.org/10.5902/1984686X48006>
- ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 25 abr. 2020.
- PARADA, E. R. V. *Os Conceitos de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Aspectos Históricos e a Educação Especial Brasileira*. 162 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Oeste do Paraná. Cascavel, 2021.
- PARANÁ. *Lei nº 18.419* de 07 de janeiro de 2015. Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. Curitiba, 2015.
- PARANÁ. *Deliberação 02* de setembro de 2016. Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: CEE, 2016.
- ROJAS, M.T. (2004). *Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales 1*. Revista Praxis, 4, pp. 6-18 http://www.revistap Praxis.cl/ediciones/numero4/rojas_praxis_4.htm.
- ROSSETTO, Elisabeth. *Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 238 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- SILVA, M. C.; PAVÃO, S. M. O. Terminalidade específica para estudantes com deficiência na educação superior: práticas (a serem) implementadas? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240054>
- UNESCO. *Conferência Mundial de Educação para Todos. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien-Tailândia, 1990. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/DireitoaEduca%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- UNIOESTE. *Resolução nº. 323/1997* – CEPE. Regulamento do programa institucional de ações relativas às pessoas com necessidades especiais – PEE. Cascavel, PR, 1997.
- UNIOESTE. *Resolução nº 017/99* – COU. Aprova Estatuto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel, PR, 1999.
- UNIOESTE. *Resolução nº 127/2002* – CEPE. Regulamento dos Processos de Ingresso e Permanência de Pessoas com Necessidades Especiais na UNIOESTE. Cascavel, PR, 2002.
- UNIOESTE. *Resolução n 209/2016* – CEPE. Regulamento do programa institucional de ações relativas às pessoas com necessidades especiais – PEE, da União. Cascavel, PR, 2016.

VIGOTSKI, L. S. Obras completas. Tomo cinco. *Fundamentos de defectologia*. Cuba: Editorial Pueblo Educación, 1983.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001^a

VIGOTSKI, L. S. *Quarta aula*: a questão do meio na pedagogia. *Psicologia USP*, 21(4), 681-701. Recuperado em setembro 10, 2012, disponível em www.scielo.br (Originalmente publicado em 1935), 2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>

VIGOTSKI, L. S. *Obras Completas* – Tomo Cinco: Fundamentos de defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. – Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019

Data de registro: 14/04/2021

Data de aceite: 19/01/2022