

Estratégias educativas para o atendimento de acadêmica com síndrome¹ do encarceramento no curso de graduação em medicina

Educational strategies to attend a student with incarceration syndrome in the undergraduate course in medicine

Estrategias educativas para la atención de un estudiante de medicina con síndrome de encarcelamiento

Dorisvaldo Rodrigues da Silva^I

Vera Lucia Ruiz Rodrigues da Silva^{II}

Jane Peruzo Iacono^{III}

Lucia Terezinha Zanato Tureck^{IV}

Vilmar Malacarne^V

RESUMO

Este texto apresenta reflexões sobre a problemática de inclusão e o uso de estratégias educativas de apoio a acadêmica com síndrome do encarceramento no curso de medicina da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), em Cascavel (PR). Utiliza-se de pesquisa bibliográfica, documental e de campo com aplicação de questionário à discente com deficiência e entrevista com docente que a atende. O Programa de Educação Especial (PEE) apresenta as estratégias educativas de acordo com as necessidades e demandas da acadêmica. Para a fundamentação teórica, utiliza-se referências da legislação brasileira e dos *Fundamentos de defectologia*, de L. S. Vigotski. Os resultados demonstram que as estratégias educativas desenvolvidas e colocadas em prática são resultantes de um processo coletivo que promoveu a inclusão da aluna no ensino superior, permitindo a colação de grau no curso de medicina em 10 de junho de 2022.

Palavras-chave: Ensino Superior. Inclusão Educacional. Medicina.

- 1 A síndrome de encarceramento ou síndrome de bloqueio (*locked-in syndrome*) é um estado de vigília e consciência com tetraplegia e paralisia dos pares cranianos inferiores, resultando em incapacidade de exibir expressões faciais, movimentar-se, falar ou comunicar-se, exceto por códigos mediante movimentos oculares. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/profissional/dist%C3%BArbios-neurol%C3%B3gicos/coma-e-consci%C3%A2ncia-prejudicada/s%C3%ADndrome-de-encarceramento>. Acesso em: 15 ago. 2022. Neste caso, após o evento ocorrido em outubro/2014, os conhecimentos adquiridos anteriormente, bem como a capacidade cognitiva, mantiveram-se preservados, condição que permitiu à acadêmica a apropriação dos conteúdos das disciplinas do curso de medicina até a colação de grau.

^IUniversidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, Brasil. E-mail: drsilva55@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-3477-9089>

^{II}Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, Brasil. E-mail: vlrrasilva29@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-5433-7421>

^{III}Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, Brasil. E-mail: janeperuzo@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-3285-2411>

^{IV}Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, Brasil. E-mail: lutureck@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-0684-8697>

^VUniversidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, Brasil. E-mail: vilmar.malacarne@unioeste.br  <https://orcid.org/0000-0002-5222-4722>

ABSTRACT

This text reflects on the issue of inclusion and the use of educational support strategies for a student with locked-in syndrome in the medicine course of Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel (PR). It employs bibliographic, documentary, and field research methods, including a questionnaire for the disabled student and an interview with the assisting teacher. The Special Education Program (PEE) presents educational strategies tailored to the student's needs and demands. For the theoretical foundation, the study references Brazilian legislation and L. S. Vygotsky's *Fundamentals of Defectology*. The results demonstrate that the educational strategies developed and implemented through a collective process successfully promoted the student's inclusion in higher education, enabling her to graduate from the medicine course on June 10, 2022.

Keywords: Higher Education. Educational Inclusion. Medicine.

RESUMEN

Este texto presenta reflexiones sobre la problemática de inclusión y uso de estrategias educativas de apoyo a académica con síndrome de enclaustramiento en la carrera de medicinas de la Universidad Estadual del Oeste de Paraná – Unioeste, Cascavel (PR). Se utiliza de un estudio bibliográfico, documental y de campo con aplicación de un cuestionario a la discente con discapacidad y entrevista con el docente que la atiende. El Programa de Educación Especial (PEE) presenta las estrategias educativas de acuerdo con las necesidades y las demandas de la académica. Para la fundamentación teórica, se utiliza referencias de la legislación brasileña y de los Fundamentos de Defectología de L. Vigotski. Los resultados demuestran que las estrategias educativas desarrolladas y puestas en práctica son resultantes de un proceso colectivo que promovió la inclusión de la alumna en la enseñanza superior, permitiendo la graduación en la carrera de medicina en 10/06/2022.

Palabras clave: Educación Superior. Inclusión Educativa. Medicina.

INTRODUÇÃO

Discussões acerca da inclusão educacional no ensino superior têm sido recorrentes entre estudiosos e pesquisadores da educação especial, principalmente a partir da portaria n. 1.793, de dezembro de 1994, que recomendou às instituições de ensino superior (IES) a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” nos cursos de pedagogia e demais licenciaturas, fonoaudiologia, psicologia e outros (Brasil, 1994).

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) instituiu o Programa de Educação Especial (PEE) em 1997. Os atendimentos iniciaram-se naquele ano, sendo dispensados a dois acadêmicos com deficiência visual (um cego e uma com baixa visão), os quais eram atendidos com material ampliado em folha de papel tamanho A3 e texto digitalizado para permitir a leitura pelo sistema Dosvox, ou outros recursos com sintetizador de voz.

As legislações produzidas que abordam os direitos da pessoa com deficiência foram e são importantes nas conquistas e avanços da inclusão educacional nos diferentes níveis de ensino.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) reconhece a educação como direito social, tendo como responsáveis a família e o estado. Também determinou a implementação do atendimento educacional especializado (AEE) em todos os níveis de ensino. Essa condição amplia a possibilidade de ingresso das pessoas com deficiência nas instituições de ensino, pois pulveriza as responsabilidades dos autores no processo de inclusão.

O aviso circular n. 277/96 (Brasil, 1996) reforçou a operacionalização do AEE às IES, objetivando atender as pessoas com deficiência (PcD)/necessidades educacionais especiais (NEE) no concurso vestibular. Tal condição ampliou a participação dessa categoria de candidatos nesse processo de seleção.

A reprodução de textos em *braille* ou digitalizados para estudantes cegos ou com baixa visão, sem a obrigatoriedade de pagar direitos autorais, foi permitida pela lei n. 9.610/98 (Brasil, 1998), e o decreto n. 3.298/99 (Brasil, 1999) fez recomendações para assegurar as condições de acessibilidade de acordo com as normativas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a NBR-9050 (Brasil, 2020). As orientações acerca da supressão de barreiras arquitetônicas às PcD e/ou com mobilidade reduzida, descritas na lei n. 10.098/00 (Brasil, 2000), também contribuíram para ampliar as possibilidades de inclusão das PcD na educação.

O decreto n. 5.296/04 (Brasil, 2004) definiu normativas para promover o acesso à educação, classificou os tipos de deficiência e incluiu a ostomia e o nanismo na categoria de deficiência física. Dessa forma, ampliou os direitos de inclusão a essas pessoas.

As normativas do decreto n. 5.626/05 (Brasil, 2005) definem o ensino da língua brasileira de sinais (LIBRAS) na formação de professores, e as diretrizes operacionais para o AEE são estabelecidas pela resolução n. 04/09 do Conselho Nacional de Educação — CNE (Brasil, 2009). Também faz parte desse escopo de legislações importantes ao processo de inclusão a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (Brasil, 2008), que define como público da educação especial (PAEE) os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para ampliar a possibilidade de atendimento desse público, o decreto n. 7.611/2011 estabeleceu em seu art. 5º, inciso VII, a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior tendo como objetivo a eliminação de barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (Brasil, 2011).

Na esteira de ampliação de direitos, a lei n. 12.764/12 (Brasil, 2012) define como deficiência o transtorno do espectro autista (TEA); e a lei n. 13.146/15 (Brasil, 2015), a Lei Brasileira de Inclusão, identificada por Estatuto da Pessoa com Deficiência, define o conceito de pessoa com deficiência caracterizando-a como *aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas* (Brasil, 2015, p. 1). Essa lei estabeleceu normativas que asseguram todos os direitos que estão relacionados à vida e à cidadania dessas pessoas e é referência obrigatória para discutir questões relacionadas às PcD.

No estado do Paraná, tem-se o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná, constituído pela lei n. 18.419/2015 (Paraná, 2015). A definição do conceito de educação especial, do PAEE e do AEE, inclusive no ensino superior, é estabelecida pela deliberação n. 02/2016 do Conselho Estadual de Educação (CEE) (Paraná, 2016). Na perspectiva de ampliar a inclusão educacional também ocorreu a definição de cotas de 5% de vagas reservadas para as PcD nos cursos superiores e nas escolas técnicas públicas do estado, conforme previsto na lei n. 20.443/2020 (Paraná, 2020). Todas essas referências legais são medidas que ampliaram em possibilidades o ingresso dessas pessoas no ensino superior.

No âmbito da Unioeste, o Programa Institucional de Ações Relativas às Necessidades da Pessoa com Deficiência, mais conhecido como PEE, segue as normativas aprovadas nas instâncias superiores da IES, tais como a resolução n. 323/97 (Unioeste, 1997), que criou o programa; a resolução 127/2002 CEPE (Unioeste, 2002), que aprovou o regulamento, e as resoluções n. 319/2005 CEPE (Unioeste, 2005) e 209/2016 CEPE (Unioeste, 2016), que reformularam e regulamentaram as suas atividades. Também foi criada a função de docente de AEE pela resolução n. 005/2021 CEPE (Unioeste, 2021), objetivando regulamentar as atividades de atendimento aos acadêmicos com deficiência da instituição.

O PEE atende acadêmicos com deficiência em diversos cursos de graduação e pós-graduação. Os discentes atendidos possuem características e necessidades específicas causadas por sequelas advindas

de doenças ocorridas em diferentes faixas etárias ou por deficiências adquiridas por causa de acidentes que aconteceram antes ou após o ingresso na universidade. Este trabalho trata do caso de uma acadêmica com deficiência adquirida durante o curso de graduação em medicina. Em função da especificidade do quadro apresentado pela acadêmica, manifestado por sequelas motoras e de fala, e considerando-se o curso que ela frequenta (medicina), trata-se de um “caso exclusivo”, inédito nas IES do Brasil.

METODOLOGIA

Este trabalho é um recorte de discussão oriundo de pesquisa de doutorado sobre tecnologias assistivas na Unioeste, cujo projeto está cadastrado na Plataforma Brasil, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética — CAAE 95830518.5.0000.0107, que recebeu o parecer de aprovação n. 2.858.032, emitido em 31 de agosto de 2018.

A metodologia da pesquisa se caracteriza como qualitativa, bibliográfica, documental e de campo. Na pesquisa de campo, utilizaram-se entrevistas e questionários que foram aplicados aos acadêmicos com deficiência e aos docentes que os atendem.

Participaram 11 docentes da pesquisa, sendo: seis docentes do curso de ciências da computação, dois docentes do curso de pedagogia, um docente do curso de Letras, um docente do curso de ciências econômicas, um docente do curso de medicina. De todos os docentes participantes, dez possuem titulação de doutor e um de mestre. A experiência de docência no ensino superior varia de sete a 32 anos, e sete docentes estão na faixa de 19 a 32 anos. Os outros quatro docentes possuem de sete a 15 anos de experiência.

Na condição de acadêmicos foram cinco os participantes da pesquisa, sendo: dois do curso de pedagogia, um com cegueira e outro com baixa visão, um do curso de ciências da computação com deficiência física e surdez, um do curso de ciências econômicas com deficiência física, um do curso de medicina com deficiência física — a acadêmica com síndrome do encarceramento, como consequência de ter sofrido um acidente vascular cerebral (AVC) no segundo semestre do 3º ano do curso de medicina.

Para a análise qualitativa dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), com base na qual foram elaboradas sete unidades de análise ou de significados, que são resultantes das expressões e falas dos participantes da pesquisa. A discussão deste trabalho trata da unidade de análise “Tecnologia Assistiva (TA) e Inclusão” e dos procedimentos de AEE.

DESENVOLVIMENTO

DOS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PELO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ATENDER OS ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA/NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Para atender os acadêmicos PcD/NEE ingressantes, o PEE segue um protocolo previamente elaborado pela equipe, constituído pelas seguintes etapas:

- a. Consulta-se o acadêmico para verificar se ele tem necessidade do serviço de AEE. Se confirmada a necessidade, é realizado um encontro para esclarecer as atividades a serem desenvolvidas no AEE, as quais podem ser de apoio de transcritor, leitor, tradutor e intérprete de língua de sinais (TILS) ou de materiais digitalizados etc. Esse encontro pode contar com a presença de um familiar, objetivando saber se, em sua escolarização pregressa, o discente teve acompanhamento com professor de apoio pedagógico, se usou tecnologia assistiva específica etc.
- b. Confirmada a necessidade do AEE, o PEE solicita à secretaria acadêmica informações sobre o cronograma das aulas e ementas das disciplinas cursadas pelo acadêmico.
- c. Após a identificação das necessidades de adaptações curriculares e apoios extraclasse, o PEE envia memorando à coordenação do curso, pelo qual informa sobre o AEE e as orientações sobre adaptações curriculares.

- d. Os atendimentos aos acadêmicos podem ser realizados somente durante as aulas, ou somente durante as provas, ou durante aulas, provas e atividades extraclasse. Para cada acadêmico se faz um planejamento de AEE.
- e. Após a realização das primeiras provas, os docentes de AEE observam os resultados alcançados pelos acadêmicos. Se não há avanços, se fazem ajustes, os quais são discutidos e implementados nas atividades de AEE. Tal situação somente é colocada em prática mediante conversas entre o aluno, professor e a equipe do PEE.
- f. Quando o PEE é informado pelas Pró-Reitorias de Graduação e de Pós-Graduação da presença de acadêmico PcD/NEE adquirida durante o curso, e que necessita de AEE, os procedimentos adotados seguem as etapas citadas nas letras a, b, c, d, e.

OUTROS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PELAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR POR MEIO DE PARECERES JURÍDICOS

- a. Para os acadêmicos PcD/NEE é assegurado o direito de gravar as aulas, fazer fotos das anotações dos professores no quadro, bem como utilizar os *softwares* Scilabe ou MATHlabe, (ou outros), que são específicos para realizar exercícios de matemática. Essa condição é assegurada pelo parecer jurídico n. 043/2014, de 27 de março de 2014 (Unioeste, 2014), balizado por fundamentos legais previstos na legislação brasileira.
- b. Quando necessário, é possível realizar a flexibilização do currículo, objetivando atender às necessidades de estudos do acadêmico. Nesse caso, o colegiado pode solicitar a redução do número de disciplinas, a ampliação do prazo para lançar notas de trabalhos etc. no sistema informatizado da secretaria acadêmica. Essa medida é realizada após discussões e análise das especificidades relacionadas ao discente, sendo formalizada entre a equipe do PEE, professores do colegiado afeto e o acadêmico ou familiar. Com as devidas justificativas, o colegiado encaminha o pedido à Pró-Reitoria de Graduação para autorização e procedimentos necessários para implementar o processo mediante a secretaria acadêmica.

PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ATENDER A ACADÊMICA COM SÍNDROME DE ENCARCERAMENTO DO CURSO DE MEDICINA

No início do ano letivo de 2015, a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) fez contato com a Coordenação do PEE informando sobre uma estudante do curso de medicina que apresentava sequelas² oriundas de um AVC e que queria frequentar as aulas presenciais no *campus* de Cascavel e no Hospital Universitário do Oeste do Paraná (HUOP). A informação inicial era de que a estudante apresentava tetraparesia e afasia, ou seja, não possuía movimentos de membros superiores e inferiores, embora tivesse conservada a sensibilidade desses membros, e não possuía comunicação verbal. Foi informado também que a estudante já havia frequentado aulas no HUOP, utilizando de prancha de comunicação alternativa e aumentativa (CAA) durante as aulas.

O contato da Prograd com o PEE foi motivado pelo fato de parte do colegiado do curso de medicina não concordar com a presença da estudante nas aulas, alegando que em função das suas condições funcionais ela não poderia exercer a profissão de médica. Tal manifestação por parte do colegiado gerou um processo de judicialização que garantiu a permanência da estudante no curso. Entretanto, mesmo com a garantia judicial assegurando a sua presença nas aulas, a rejeição e as barreiras atitudinais se manifestaram por parte significativa dos docentes do curso.

2 Segundo avaliação neurológica, a estudante sofreu um acidente vascular cerebral (AVC) que atingiu os núcleos da base do sistema nervoso central, causando tetraparesia (perda de movimentos, sem perda de sensibilidade) e afasia (perda da capacidade de fala). Além disso, apresenta pequenos movimentos causados por espasticidade que dificultam manter a cabeça totalmente parada.

Por esse motivo, a Prograd fez uma reunião com o diretor do Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas (CCMF) e com o coordenador do colegiado do curso de medicina para discutir o caso. Após os esclarecimentos e argumentações contrárias e favoráveis, foi assegurado o direito de a aluna frequentar o curso e coube ao PEE fazer contato com a estudante e familiares para definir e planejar o AEE durante as aulas, tanto no HUOP como no Campus de Cascavel. Para realizar o acompanhamento da acadêmica nas aulas foi designada uma docente de AEE do PEE. O acordado foi que essa profissional ou outras que viessem a atendê-la estariam presentes em todas as suas aulas e provas.

Durante o acompanhamento, a docente de AEE utilizou uma prancha de comunicação alternativa³ (a interação verbal ocorria pelo ato piscar da estudante) para confirmar ou não as linhas ou letras da prancha, propiciando, assim, a formação de sílabas, palavras e frases, estabelecendo dessa forma a comunicação) (Silva, 2019).

DO ATENDIMENTO DA ESTUDANTE NO CENTRO DE REABILITAÇÃO FÍSICA

Após o ingresso no serviço de psicologia do Centro de Reabilitação Física (CRF) da Unioeste, foi avaliada a condição de uso de tecnologia assistiva pela acadêmica. Sugeriu-se realizar testes com alguns *softwares*. Um deles, por exemplo, foi o Mousekey.⁴ Entretanto, a família demonstrou rejeição a qualquer outro recurso que fosse diferente do PC eye Tobii.⁵

Diante disso, foi solicitada a aquisição do *software* PC eye Tobii, mediante uma justificativa do PEE. A instituição autorizou e fez a aquisição, que demorou em torno de dois meses. O PC eye Tobii foi entregue ao psicólogo do CRF da Unioeste para fazer testes e, posteriormente, treinar a acadêmica para o uso. Após um mês de treinamento, o *software* foi cedido à estudante mediante um processo de comodato para que ela o utilizasse durante o curso de graduação.

No CRF, a estudante também fez sessões de fisioterapia e de fonoaudiologia.

Após uma conversa informal sobre o atendimento da estudante com a docente de AEE, o psicólogo do CRF propôs fazer um teste utilizando o *software* Mousekey, o qual seria utilizado como uma prancha de comunicação. Para realizar os testes foi fixada uma caneta com raio *laser* em uma haste de fone de ouvido e colocada em sua cabeça, permitindo que ela apontasse o feixe de luz sobre as sílabas ou letras do teclado virtual do Mousekey. Tal condição permitia que o acompanhante ou profissional de apoio acionasse o clique do *mouse* na letra ou sílaba escolhida por ela, formando assim sílabas, palavras e frases. Esses testes realizados demonstraram bons resultados, reduzindo o tempo da escrita e eliminando o estresse e a fadiga causados pelo uso da prancha de comunicação alternativa com retorno ocular (piscar).

3 A comunicação em sala de aula era realizada pelo sistema de comunicação alternativa, por meio de uma prancha de comunicação em que as respostas às questões formuladas pelo interlocutor ocorriam por meio do retorno ocular da estudante. Essa prancha de comunicação era constituída por cinco linhas e cinco colunas, nas quais as letras do alfabeto estão colocadas sequencialmente em cada linha. A pessoa que estava conversando com a estudante perguntava-lhe a linha que continha a letra que ela desejava utilizar para compor a palavra que está pensando, se seria a linha 1, 2, 3, 4 ou 5. A pergunta era feita uma vez para cada linha. Quando se chegava à linha na qual se encontrava a letra que ela desejava, ela piscava, confirmando. O interlocutor verbalizava as letras da linha selecionada e ela confirmava a letra que desejava “escrever”, piscando. Dessa forma, sucessivamente, ela ia produzindo sílaba(s), formando palavra(s) ou frase(s). Como o interlocutor possuía ciência sobre o conteúdo do diálogo, conseguia deduzir qual a palavra em que a estudante estava pensando e compondo mentalmente, apenas pela junção das letras formando as sílabas e destas, formando as palavras e as frases. Então, o interlocutor perguntava à estudante se as letras/sílabas que ela indicou formaram determinada palavra ou frase a qual deveria estar relacionada ao assunto que estava sendo ministrado ou discutido em sala. Se ela confirmasse, completar-se-ia o ciclo da comunicação, o qual poderia continuar ou cessar de acordo com a decisão da acadêmica. Essa era a dinâmica estabelecida para todas as aulas do curso que a discente frequentava (Silva, 2019).

4 É um *software* que reproduz um teclado virtual silábico e foi desenvolvido por Claudio Dusik durante sua pesquisa de mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

5 *Software* acoplado ao PC que permite operacionalizar todas as funções do *mouse* pelos movimentos dos olhos. Combina rastreamento ocular, reconhecimento de voz, acionador manual e controle infravermelho (opcional) para acesso a computadores *desktop*.

A condição favorável demonstrada pelos resultados dos testes com o Mousekey e a caneta *laser* despertou a ideia de desenvolver um *headmouse*⁶ (*mouse* operado por movimentos da cabeça), objetivando assim mais autonomia e independência, pois o Mousekey possui um tempo de acionamento do clique do *mouse* que permitiria a ela escrever os seus textos sem a presença de outras pessoas para auxiliá-la.

A ideia do *headmouse* foi proposta pelo psicólogo do CRF para um professor do curso de ciência da computação que demonstrou interesse em desenvolver um protótipo. Após a aquisição de circuitos impressos e de pesquisa sobre a programação de funcionamento do *headmouse*, o professor iniciou os trabalhos com um aluno, e, após um ano de trabalho, o protótipo foi testado pela acadêmica. Passou por alguns ajustes, fez-se o treinamento e o equipamento foi cedido para ela utilizar em casa.

DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE ALICERÇAM AS ATIVIDADES DE ATENDIMENTO

A equipe do PEE utiliza como base teórica para desenvolver suas atividades os *Fundamentos de defectologia*, de Lev S. Vigotski (1896–1934).

Para Vigotski (2019), o defeito orgânico, por exemplo, a cegueira, a surdez, a deficiência física etc., é, em si, um fato biológico. Nessa perspectiva, o educador deve trabalhar não apenas com os fatos pertinentes ao campo biológico, mas com as consequências sociais causadas por tais fatos. Vigotski trata a questão em nível biológico (o defeito em si) e em nível social (a consequência do defeito). Da mesma forma, pode-se compreender que existem duas possibilidades de compensação, uma direta, em nível biológico, e outra indireta, em nível psíquico.

Vigotski utiliza como referência o próprio organismo humano, afirmando que a possibilidade de compensação ocorre em nível biológico, quando existe a falta de um dos órgãos pares — por exemplo, a retirada de um rim, um pulmão etc. Nesse caso, o outro órgão, que não foi retirado, faz a compensação, desenvolvendo a função orgânica necessária para manter o funcionamento equilibrado do organismo.

No segundo caso, não havendo a possibilidade de compensação direta, em nível orgânico ou biológico, o sistema nervoso central e o aparato psíquico do sujeito afetado pelo defeito desenvolvem mecanismos — por vias indiretas — para superar as dificuldades de funcionalidades existentes. Por exemplo, o cego desenvolve a habilidade tátil para realizar a leitura do *braille*, condição que ocorre de forma indireta, ou seja, sem o uso da visão. A aprendizagem do *braille* ocorre pela veiculação da informação tátil-auditiva na esfera psíquica, a qual é desencadeada e estimulada pelas exigências de atividades que requerem tal habilidade para executar determinada tarefa. Neste caso, a leitura do *braille*.

Vigotski (2019), com base nas reflexões de Adler (1870–1937), afirma que o processo educacional da pessoa com algum defeito físico apoia-se geralmente na compensação indireta, psíquica, já que a compensação direta, orgânica, por exemplo, da cegueira, da surdez e de outras deficiências, é impossível.

Ressalta-se, no entanto, que o processo de compensação social não ocorre da mesma forma para todas as PcD, pois tal condição está vinculada, segundo Vigotski (2019), às condições adequadas de funcionamento do sistema cerebral, às condições psicológicas dispensadas pela energia psíquica para vencer os obstáculos resultantes das condições da deficiência, ao aparato motor relacionado aos músculos responsáveis pelas operações de trabalho e ao sistema nervoso central, que é o responsável pelo recebimento e processamento das informações e de mecanismos de memória, planejamento, raciocínio, entre outros. Todo esse processo também está sujeito às condições sociais do entorno social, que estimulam ou minimizam o desenvolvimento das potencialidades que estão preservadas na PcD.

⁶ O *headmouse* é um dispositivo que permite realizar as funções do *mouse* por meio de movimentos da cabeça. A escrita com uso do *headmouse* era realizada no teclado virtual do Mousekey, que possui um tempo que permite dar o clique nas letras ou sílabas após permanecer sobre a letra ou sílabas escolhidas pelo usuário.

Para Vigotski (2019), todos esses elementos influenciam e refletem-se no processo educacional e no desenvolvimento cognitivo, na formação da personalidade e na adaptação social da PcD. Assim, são elementos que podem favorecer ou dificultar o processo de compensação social do defeito, que ocorre de forma indireta.

Os processos de compensação, de forma indireta, são dirigidos pela via do aparato psicológico para vencer as limitações e dificuldades, objetivando a conquista da posição social almejada pelo sujeito. Nesse aspecto, Vigotski (2019), citando Adler, afirma que o objetivo final da educação é a conquista da validade social da PcD.

Pode-se compreender, assim, que o processo educacional poderá criar condições adequadas para a superação indireta do defeito. Nesse sentido, a compensação social do defeito ocorre quando o sujeito conquista a posição social desejada e reconhecida pelo entorno social como algo de valor. Stephen Hawking (1942–2018) pode servir como exemplo de compensação social do defeito (na forma indireta), pois, enquanto ocorria o agravamento de sua doença, ampliando suas dificuldades motoras e limitações, por outro lado, seu desenvolvimento cognitivo era ampliado, avançando em apropriação e reprodução de conhecimento promovidos pela educação formal, sistematizada.

Vigotski (2019) afirma que o desenvolvimento cognitivo é mediado pela linguagem, signos e instrumentos, e que, nesse aspecto, as diversas atividades sociais são os seus elementos desencadeadores, entre elas a educação formal.

Entre os vários recursos disponíveis para realizar atividades estão as tecnologias, as quais podem ser vistas como instrumentos, como meios para facilitar a execução de tarefas.

Os recursos, materiais e equipamentos destinados ao uso das pessoas com deficiência são denominados de tecnologias assistivas, segundo definição do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) (Brasil, 2007). No campo educacional, Bersch (2017) afirma que uma tecnologia é considerada assistiva

[...] quando ela é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrita ou inexistente. (Bersch, 2017, p. 12)

Bersch (2017, p. 12) complementa a ideia afirmando que “identificamos que é tecnologia assistiva [aplicada à educação] quando percebemos que retirando o apoio dado pelo recurso, o aluno fica com dificuldades de realizar a tarefa e está excluído da participação”. Nessa perspectiva, existe uma relação de dependência entre o usuário da tecnologia assistiva e a realização de determinada atividade, que somente é possível de executar se ele utilizar a TA.

A TA pode ser vista como instrumento para mediar a ação de execução de uma atividade. Tal condição possibilita ao usuário a apropriação do conhecimento e a efetiva participação no seu processo de aprendizagem, que está intrinsecamente vinculado à condição de pensar, planejar e executar a ação necessária para alcançar o resultado desejado ou previsto. Nesse contexto, a TA apresenta duas possibilidades de inclusão educacional: primeiro, permite ao usuário a participação e execução de atividades que promovem o conhecimento e sua memorização e, segundo, propicia ao usuário expressar as suas potencialidades e os conhecimentos que são necessários à execução da tarefa desejada.

O USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PELA ACADÊMICA

A acadêmica com síndrome de encarceramento, que é a referência para as reflexões neste trabalho, utiliza diferentes tipos de TA: para se locomover usa a cadeira de rodas e um veículo

adaptado; para estudar e desenvolver suas atividades acadêmicas faz uso do PC eye Tobii, do *headmouse* com o Mousekey e do *software* Colibri; também usa prancha de comunicação alternativa para participar das aulas e fazer interações sociais entre colegas, professores, amigos e familiares.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Um cenário na perspectiva de inclusão requer a presença de, no mínimo, três elementos: o aluno sujeito da inclusão, as condições de acessibilidade propiciadas pelas instituições de ensino e os recursos humanos e materiais destinados e necessários ao atendimento do aluno. Tais condições, sendo atendidas, possibilitam ao acadêmico a sua permanência e apropriação dos conhecimentos necessários para conseguir alcançar os resultados esperados; no caso da educação superior, a graduação no curso que foi seu objeto de escolha no concurso vestibular ou na pós-graduação.

No caso específico, o sujeito da inclusão é a acadêmica com síndrome de encarceramento. Por ser dependente total, a acadêmica necessitou de cuidador para realizar as atividades necessárias para ela frequentar o curso. Os cuidados vão desde atividades de vida diária (comer, tomar banho, fazer higiene pessoal, trocar de roupas, se alimentar), até ser transferida da cama para a cadeira de banho, usar a cadeira de rodas para acessar o carro adaptado, ir até o Hospital Universitário, descer do carro e se deslocar até a sala de aula para estudar. Esse conjunto de atividades é executado rotineiramente, e essa disposição e motivação presentes nas ações da acadêmica podem ser vistas como um estoque de energia presente no seu psiquismo para alavancar a motivação necessária para ela alcançar seus objetivos.

Essa condição pode ser compreendida como o fundo de compensação citado por Vigotski (2019), entendido como a energia psíquica que o defeito gera no sujeito para superar limites presentes na sua vida e que são pertinentes às atividades a serem realizadas para alcançar os seus objetivos.

Nesse sentido, vale ressaltar o que afirma Adler, citado por Vigotski: “Não estamos em condições de pensar, sentir, querer e atuar sem que, diante de nós, haja algum objetivo” (Vigotski, 2019, p. 75). Essa compreensão cria na pessoa com deficiência a perspectiva de futuro, na busca por alcançar o máximo de suas potencialidades em termos de desenvolvimento cognitivo, indireto, mediante processos compensatórios.

Outro ponto destacado por Vigotski (2019) é a realização de atividades coletivas como meios de estimular o desenvolvimento da PcD. A participação nos grupos de trabalho produz resultados que afetam de forma bilateral os sujeitos participantes. A acadêmica, ao ser confrontada pelas exigências das atividades do curso, buscou superar os obstáculos utilizando todas as possibilidades de acessibilidade para conseguir o resultado desejado, a sua formação. Neste caso, expressou todas as suas potencialidades de inteligência, de capacidade cognitiva e de perseverança. A sua presença no curso possibilitou a ela aprender com as suas limitações, propiciando também que os docentes e colegas aprendessem a conviver e se relacionar com as suas necessidades e dificuldades. Esse processo fortaleceu aspectos de resiliência em face do seu contexto de vida atual, assim como fez aos seus pares do curso de medicina.

É interessante observar momentos de descoberta propiciados pelas relações humanas estabelecidas neste caso. Observem a percepção do docente D11 acerca das condições da acadêmica, bem como a sua concepção sobre a PcD.

Até agora não entendi muito como vocês se comunicam [uso de prancha de comunicação alternativa]. É fantástica a comunicação de vocês. Pensei em fazer uma experiência, fiz perguntas orais para ela e a docente de AEE fazia a interlocução da resposta e ela respondeu todas certas... Assim, já não precisava mais fazer daquele jeito, porque eu percebi que ela sabia... ela raciocinava da mesma maneira que os outros alunos e só que não errou uma. Disse: “Vou fazer diferente, vou fazer a prova de múltipla escolha para ela”. Respondeu tudo certo, tirou dez. Quero dizer que,

para mim, foi um ano riquíssimo, eu aprendi muito com ela [emocionado]... como eu aprendo, agora, quando a menina [entrevistadora] disse que é importante dar aula, porque você ensina o que sabe e aprende o que ensina. (Silva, 2022, p. 213-214)

A percepção inicial de D11 acerca das condições da acadêmica o levou à generalização da ideia de que a PcD é desprovida de capacidades ou suas capacidades são minimizadas. A narrativa demonstra a compreensão inicial de D11 de que a deficiência física (tetraplegia) mais a afasia afetavam a capacidade cognitiva da acadêmica (Silva, 2022, p. 214).

É possível supor que D11 ficou espantado e admirado durante uma atividade em sala de aula, quando descobriu as potencialidades preservadas da acadêmica. Segundo ele:

[...] percebi que ela sabia... ela raciocinava da mesma maneira que os outros alunos e só que não errou uma [...], ... [...] vou fazer diferente, vou fazer a prova de múltipla escolha para ela. Respondeu tudo certo, tirou dez. ... [...] ela realmente, dentro da minha cadeira, tem uma formação igual aos outros, e, melhor. (Silva, 2022, p. 214).

Convém ressaltar que um dos elementos importantes no processo de inclusão é o descobrir-se aprendendo pela interação com o outro; neste caso, uma PcD.

Com mais de 20 anos de atuação no ensino superior, o docente D11, durante a entrevista, demonstrou de forma emocionada e admirável a sua humanidade ao relatar essa experiência: “[...] quero dizer que, para mim, foi um ano riquíssimo, eu aprendi muito com ela [emocionado]...” (Silva, 2022, p. 214).

No período de atendimento da acadêmica, iniciado em março de 2015, as atividades de apoio foram desenvolvidas por oito docentes de AEE. Ela também teve apoio de colegas do curso, que filmaram os procedimentos cirúrgicos, tiraram fotos de atendimentos e participaram das discussões de casos e das atividades de internato. A perseverança e dedicação da acadêmica aos estudos resultou em notas excelentes em suas avaliações, conquistando o respeito e a admiração de todos. A sua formatura ocorreu em 10 de junho de 2022 e foi noticiada por matéria publicizada no *link* <https://catve.com/noticia/6/367271/primeira-medica-com-tetraparesia-do-brasil-se-forma-na-unioeste-de-cascavel>.

Quanto aos recursos destinados ao apoio da acadêmica, o docente D11 expressou: “Ela não conseguiria estudar sem o uso das tecnologias e o acompanhamento do profissional de AEE” (Silva, 2022, p. 201). Nesse caso, D11 compreende que é necessário existir a somatória das possibilidades propiciadas pelas TA, tais como *PC eye Tobii*, *headmouse*, *notebook*, rede de internet, vídeos de aulas práticas e fotos, cadeira de rodas motorizada e veículo adaptado, atendimento do docente de AEE, uso de prancha de comunicação alternativa com retorno ocular (Silva, 2022).

Somadas a esses recursos, há as questões de metodologias e adaptações de provas, a exemplo do tempo adicional para a realização das provas, que são discutidas e orientadas pelos docentes de AEE. Há ainda a acessibilidade arquitetônica provida pela IES, que consistiu nas adaptações físicas nos diversos ambientes do hospital, desde a locomoção em cadeiras de rodas e o acesso às diferentes salas, ao centro cirúrgico e às unidades de terapia intensiva (UTI) onde ocorriam as aulas.

Todos esses elementos foram imprescindíveis no processo de inclusão da acadêmica, pois o ensino e a aprendizagem requerem, de forma contínua, um processo de comunicação com o mínimo de barreiras entre emissores e receptores na troca de mensagens, bem como de acesso aos espaços onde ocorreram as atividades acadêmicas.

Mensagens são expressas por meio de argumentação, explicações e reflexões produzidas pelas interações entre os atores — docentes, discentes, docentes de AEE — e, apoiadas pelas TA, tendem a facilitar a apropriação de conhecimentos produzidos no ambiente universitário. Nesse contexto, é possível compreender que o desenvolvimento cognitivo da estudante com síndrome de encarceramento ocorreu na condição de compensação indireta — em nível psíquico — do defeito físico, caracterizado pela manifestação de tetraparesia e afasia da acadêmica.

A potencialidade cognitiva da acadêmica, associada ao desejo, à vontade de agir e de superar obstáculos postos pela sua condição de deficiência foram os elementos indispensáveis para conquistar a posição social desejada por ela e reconhecida no curso de medicina. Neste aspecto, vale destacar o que afirma Vigotski: “[...] da mesma maneira que a vida de qualquer organismo está dirigida pela exigência biológica da adaptação, a vida da personalidade está dirigida pelas exigências de seu ser social” (Vigotski, 1997, p. 30).

As exigências sociais que a acadêmica estabeleceu para si em termos de validade social e que foram balizadas por seus objetivos fez com ela direcionasse o pensar, o querer e o agir para alcançar a colação de grau em medicina e consistiu numa perspectiva de conquista futura, como cita Vigotski (2019). A conquista da posição social almejada por ela representa e expressa a mais alta manifestação de êxito, que pode ser entendida como compensação indireta do defeito, em nível psíquico. Um dos resultados desse processo de compensação foi o desenvolvimento cognitivo alcançado e reconhecido pelas normativas aprovadas pelo curso de medicina da Unioeste.

A conquista alcançada pela acadêmica e materializada pela colação de grau motivou diversas matérias⁷ veiculadas na imprensa regional, estadual e nacional.

Nas reflexões sobre o processo de desenvolvimento cognitivo da PcD, Vigotski (2019) deu grande importância à atividade coletiva, à colaboração e à interação. Esses elementos, considerados fundamentais na esfera da compensação, são propiciados pela elevação do desenvolvimento cultural, pela ampliação da esfera da comunicação e pela intensificação das relações coletivas sociolaborais.

Todas essas condições assinaladas por Vigotski (2019) estão presentes no processo de compensação social do defeito que ocorreu na vida dessa acadêmica e podem ser vistas como exemplo de inclusão no ensino superior da Unioeste — *campus* de Cascavel (PR).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados alcançados por esta estudante com síndrome de encarceramento do curso de medicina da Unioeste demonstram que a inclusão da PcD no ensino superior é possível e viável e tende a produzir novas possibilidades de vida para aquelas pessoas que passam por tal processo, alcançando os resultados esperados e desejados por elas.

A clareza dos atores envolvidos no processo de inclusão demonstrou que as condições de acessibilidade propiciadas pela instituição, desde a acessibilidade arquitetônica, do AEE, do uso de tecnologias assistivas, das metodologias aplicadas pelos docentes em sala de aula, da disposição em atender às questões legais que asseguram direitos de acesso ao ensino superior, das próprias condições orgânicas/biológicas e capacidades cognitivas preservadas da acadêmica, das condições psicológicas dela para dispensar energia para vencer obstáculos, foram, neste caso, os elementos que viabilizaram o seu sucesso acadêmico, a sua inclusão e conclusão no ensino superior.

Entretanto, o processo de inclusão não é algo dado de forma espontânea ou apenas como medida de cumprimento de normativas legais, pois, no ambiente universitário, também existem atitudes e comportamentos de uma parcela da comunidade acadêmica que não aceita a presença de PcD. Muitas vezes a busca de solução para as situações de rejeição culminam em processo de judicialização, objetivando garantir o direito da PcD de estar na universidade, frequentar as aulas e ter o AEE adequado para atender às suas especificidades.

7 Alguns sites que veicularam a notícia sobre a acadêmica com tetraparesia e afasia que se formou em medicina na Unioeste: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Unioeste-forma-primeira-estudante-de-Medicina-com-tetraparesia-do-Brasil>; <https://rede-suldenoticias.com.br/noticias/parana-vai-ter-a-primeira-medica-com-tetraparesia-do-brasil/>; <https://tribunapr.uol.com.br/cacadores-de-noticias/curitiba/estudante-com-tetraparesia-aprende-a-falar-so-mexendo-os-olhos-e-se-forma-em-medicina-no-parana/>; <https://globoplay.globo.com/v/10515996/>. Acesso em: 07 abr. 2022.

A judicialização pode ser considerada a última tentativa para garantir a inclusão, a qual é desencadeada após esgotados todos os recursos ou diálogos entre os que rechaçam a oportunidade de os alunos com deficiência frequentarem a universidade.

O processo de judicialização na inclusão acarreta, como consequência, duas questões importantes: primeiramente configura e efetiva o reconhecimento do direito da presença da PcD no espaço do qual antes estava excluída; em segundo lugar, tende a ser um processo que educa a instituição ou aqueles profissionais que, por alguma razão, são contrários à inclusão, pois permite a ambos o desenvolvimento de ações para melhorar o processo inclusivo (Silva, 2022). Tal situação demonstra que existe um caminho a ser percorrido para que a inclusão educacional seja um processo interinstitucional nos diferentes níveis de ensino, o qual deve ser formado por uma rede de ações, condutas e políticas a serem colocadas em prática na sociedade contemporânea (Silva, 2019).

As questões assinaladas demonstram que a universidade inclusiva “é um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado” (Moreira, Bolsanello e Seger, 2011, p. 141). Dessa forma, é possível compreender que a “inclusão é vista e vivenciada como um processo que, em decorrência da complexidade envolvida por questões de cunho administrativo, pedagógico, material, tecnológico e humano tende a ser, em algum grau, inacabada e incompleta” (Silva, 2022, p. 227).

Essas reflexões remetem ao conceito de deficiência apresentado no item 5 do preâmbulo da Convenção Mundial dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CMDPD):

[...] a deficiência é um conceito em evolução e [...] resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (UNICEF, s.d., p. 1)

Essa compreensão reforça a ideia de que as condicionalidades sociais são, em grande medida, os elementos que promovem ou minimizam as potencialidades da PcD em quaisquer espaços sociais e, dessa forma, podem contribuir para minimizar os obstáculos da inclusão de alunos que precisam desse tipo de apoio para estudar, em quaisquer níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR-9050** – Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2020. Disponível em: https://www.cairn.gov.br/wpcontent/uploads/2020/08/ABNT-NBR-9050-15-Acessibilidade-emenda-1_-03-08-2020.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 jun. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 1793**, de dezembro de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 06 maio 2018.

BRASIL. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM**, de 08 de maio de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf. Acesso em: 21 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.610**, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/243240>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/secretarias/segov/sub_pagina.php?id=100. Acesso em: 06 mai. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/secretarias/segov/sub_pagina.php?id=100. Acesso em: 06 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 06 out. 2019.

BRASIL. **ATA VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT CORDE/SEDH/PR**. 2007. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 04 CNE/CEB**, de 02 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 27 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146/15**, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 jun. 2017.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. s.d. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 18 set. 2022.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosângela Gerhrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, n. 41, p. 125-143, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300009. Acesso em: 25 ago. 2021.

PARANÁ. **Lei nº 18.419**, de 7 de janeiro de 2015. Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. Curitiba: Casa Civil, 2015. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=139152&codItemAto=845717>. Acesso em: 30 abr. 2019.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02**, de 15 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf. Acesso em: 30 abr. 2019.

PARANÁ. **Lei nº 20.443**, de 17 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-20443-2020-parana-dispoe-sobre-oingresso-de-pessoas-portadoras-de-deficiencia-nas-instituicoes-estaduaisdeeducacao-superior-e-instituicoes-estaduais-de-ensino-tecnico>. Acesso em: 10 mar. 2021

SILVA, Dorisvaldo Rodrigues da. **As tecnologias assistivas e a acessibilidade na Universidade Estadual do Oeste do Paraná**: possíveis repercussões no processo de inclusão. Cascavel, 2022. 469f. Tese (Doutorado Campus de Cascavel) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, 2022.

SILVA, Vera Lucia Ruiz Rodrigues da. **O estabelecimento de política pública, cidadania e atendimento educacional especializado na Unioeste/PR**. 2019. 273 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/8771/Vera%20Lucia%20Ruiz%20Rodrigues%20da%20Silva_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 4 nov. 2019.

UNIOESTE. **Resolução nº 323/1997** – CEPE. Documento impresso disponível no arquivo morto da Reitoria. Cascavel – PR.

UNIOESTE. **Resolução nº 127/2002** – CEPE. Documento impresso disponível no arquivo morto da Reitoria. Cascavel – PR.

UNIOESTE. **Resolução nº 319/2005** – CEPE. Documento impresso disponível no arquivo morto da Reitoria. Cascavel – PR.

UNIOESTE. **Parecer Jurídico 043/2014**. Documento impresso disponível no arquivo morto do Programa de Educação Especial – PEE.

UNIOESTE. **Resolução nº 209/2016** – CEPE. Documento impresso disponível no arquivo morto da Reitoria. Cascavel – PR.

UNIOESTE. **Resolução nº 005/2021** – CEPE. Documento impresso disponível no arquivo morto do Programa de Educação Especial – PEE.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Fundamentos de defectologia**: obras completas. Tomo V. Havana, Cuba: Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras completas Tomo V**: fundamentos de Defectologia. Tradução: Programa Institucional de Ações Relativas as Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo de la Paz Arias Beatón. Cascavel: Edunioeste, 2019.

Como citar este artigo: SILVA, Dorisvaldo Rodrigues da; SILVA, Vera Lucia Ruiz Rodrigues da; IACONO, Jane Peruzo; TURECK, Lucia Terezinha Zanato; MALACARNE, Vilmar. Estratégias educativas para o atendimento de acadêmica com síndrome do encarceramento no curso de graduação em medicina. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300102, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300102>

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuição dos autores: Administração do Projeto, Conceituação, Análise Formal, Investigação, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição: Silva, D.R. Supervisão; Conceituação; Análise Formal, Metodologia, Escrita – Primeira Redação: Silva, V.L.R.R.; Iacono, J.P.; Tureck, L.T.Z.; Malacarne, V.

Declaração de disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa só estão disponíveis mediante solicitação.

SOBRE OS AUTORES

DORISVALDO RODRIGUES DA SILVA é doutor em Educação em Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Coordenador do Programa de Educação Especial, membro dos grupos de Pesquisa Fopecin e do GEPEBES da mesma instituição.

VERA LUCIA RUIZ RODRIGUES DA SILVA é doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Subcoordenadora do Programa de Educação Especial e membro do grupo de pesquisa GEPEBES da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel (Unioeste).

JANE PERUZO IACONO é doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, membro dos grupos de Pesquisa GPAAD, GEPEBES e do Programa de Educação Especial da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel (Unioeste).

LUCIA TEREZINHA ZANATO TURECK é doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, membro dos grupos de Pesquisa HISTEDOPR, GEPEBES e do Programa de Educação Especial da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel (Unioeste).

VILMAR MALACARNE é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação e membro do grupo de Pesquisa Fopecin da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel (Unioeste).

Recebido em 9 de janeiro de 2023

Revisado em 26 de junho de 2024

Aprovado em 6 de agosto de 2024

Editor/a responsável: Salomão Antônio Mufarrej Hage  <http://orcid.org/0000-0001-7801-0696>