

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA ESTUDANTES APOIADOS(AS)
PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO PARANÁ**

LUCAS HENRIQUE BARBOSA ALVES

**MARINGÁ
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
HUMANO**

**POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA ESTUDANTES APOIADOS(AS) PELA
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ**

Tese apresentada por LUCAS HENRIQUE BARBOSA ALVES ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Orientadora:
Prof.^a Dra. Fabiane Freire França

Coorientador:
Prof. Dr. Fábio Alexandre Borges

MARINGÁ
2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

A474p

Alves, Lucas Henrique Barbosa

Políticas afirmativas para estudantes apoiados(as) pela educação especial e inclusiva da Universidade Estadual do Paraná / Lucas Henrique Barbosa Alves. -- Maringá, PR, 2025.

230 f. : il. color., tabs., mapas

Orientadora: Profa. Dra. Fabiane Freire França.

Coorientador: Prof. Dr. Fábio Alexandre Borges.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Educação especial - Ensino superior. 2. Ações afirmativas - Ensino superior. 3. Inclusão - Ensino superior. 4. Acessibilidade - Ensino superior. I. França, Fabiane Freire, orient. II. Borges, Fábio Alexandre, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 23.ed. 371.9

LUCAS HENRIQUE BARBOSA ALVES

**POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA ESTUDANTES APOIADOS(AS)
PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO PARANÁ**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Fabiane Freire França (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Fábio Alexandre Borges (Coorientador) – UEM

Prof.^a Dra. Gisela Maria da Fonseca Pinto – UFRRJ/RJ

Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo – IFES – Vitória/ES

Prof.^a Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula – UEM

Prof.^a Dra. Celma Regina Borghi Rodriguero – UEM

Data de aprovação: 02 de outubro de 2025

Aos meus pais Maria Eudete Barbosa do Carmo e José Alves do Carmo, que sob muito sol, me fizeram chegar até aqui, na sombra. Que sempre me incentivaram a estudar; seus sacrifícios e suas orientações me trouxeram até aqui. Cada página deste trabalho é uma celebração do amor incansável de vocês; especialmente a você minha mãe, cuja força, amor e apoio foram meu porto seguro nesta jornada.

A minha avó *Dona Cida (in memoriam)*, cuja sabedoria e histórias sempre encheram minha vida de cores. Sua lição de vida e sua força diante dos desafios, continuam a me inspirar todos os dias.

Ao Gustavo Lima (não o cantor famoso) a quem compartilhei não apenas os desafios, mas também as conquistas, cujo apoio e incentivo foram fundamentais; sua presença constante tornou essa jornada mais leve e significativa.

Aos estudantes da Universidade Estadual do Paraná atendidos pelo NESPI, cuja resiliência e determinação são uma fonte de inspiração. Dedico cada página desta tese a vocês, que me fizeram refletir sobre o verdadeiro significado de superação e de persistência. Que o exemplo de cada um de vocês ilumine o caminho de outras pessoas.

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos com a seguinte reflexão: quantas mãos são necessárias para escrever uma tese? Este texto leva o meu nome e representa a conclusão do meu Doutorado em Educação, bem como o início de um ciclo repleto de novos sonhos. No entanto, em cada página, está presente uma verdadeira multidão: as marcas deixadas por cada pessoa que contribuiu para minha formação e para a construção desta pesquisa.

A Deus, por ser meu refúgio nos momentos de aflição, pela força nas provas, pelas bênçãos incontáveis e pela alegria nos momentos de triunfo. Agradeço por me instruíres com Tua sabedoria, curares minhas feridas com Teu amor e iluminares a minha jornada com Tua luz.

À Professora Doutora Fabiane Freire França, minha querida orientadora; primeiramente, por ter confiado a mim uma de suas vagas de orientação no doutorado; depois, por suas orientações valiosas e pela partilha de conhecimento durante todo esse percurso. Tenha certeza de que sua atuação profissional não foi importante só para o meu desenvolvimento acadêmico e crescimento pessoal, mas também ficará marcada para sempre em meu coração. Obrigado por ser tão compreensiva, humana e por orientar esta pesquisa com tanta dedicação.

Ao meu coorientador, Professor Doutor Fábio Alexandre Borges, minha profunda gratidão pelo apoio e dedicação ao longo desta jornada. Gratidão por ter me escolhido como seu orientando no mestrado, por ter despertado meu interesse pela temática da Educação Especial e Inclusiva e por me apresentar à professora Fabiane. Seu incentivo e comprometimento foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Obrigado por coorientar esta pesquisa com excelência. Te admiro como profissional e como ser humano.

Aos meus pais, cuja presença e cujo apoio incondicionais tornaram possível a realização dos meus sonhos acadêmicos. A vocês, serei eternamente

grato pela paciência, compreensão, incentivo e amor, que me sustentaram nos momentos de desafio e me motivaram a seguir em frente. Seus exemplos de superação são a base do meu sucesso. Tudo sempre será por vocês.

À minha irmã, Lais Fernanda, e ao meu cunhado, Renato; a ela, pelo amor, incentivo e encorajamento que foram fundamentais em todos os momentos; a ele, por ter sido minha companhia e, na maioria das vezes, o motorista nas viagens semanais para Maringá, no primeiro ano do curso.

Ao Gustavo Lima, por ter me encorajado antes mesmo desta jornada começar. Seu apoio foi fundamental para que eu pudesse superar os desafios e concluir esta etapa tão importante da minha vida acadêmica. Sou grato por ter você ao meu lado, sempre me incentivando a dar o meu melhor, independente do contexto.

À Francineide e à Tia Salette, por acolherem a mim e à minha família com tanto amor, carinho e cuidado. O carinho sincero e o cuidado generoso que dedicaram a nós foram um verdadeiro refúgio. Vocês não apenas nos abriram as portas, mas encheram nossa vida de luz e conforto.

Às coordenações do NESPI e aos estudantes da UNESPAR atendidos pelo NESPI, pela atenção e disponibilidade, por terem acreditado nesta pesquisa e por terem compartilhado comigo suas experiências profissionais, acadêmicas e de vida.

À Professora Jaqueline Araújo, agente universitária da UNESPAR atuando como intérprete de LIBRAS, que gentilmente me auxiliou na mediação, condução e tradução de uma das entrevistas.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE/UEM (em especial à estimada Professora Doutora Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula), por me apresentarem novos horizontes e pelas contribuições indeléveis à minha formação.

A todos os professores e professoras que fizeram parte da minha trajetória acadêmica (especialmente às professoras Terezinha Alexandre e Marinalva Consoli), pelo carinho, dedicação, por me ensinarem a ler e escrever, e por me inspirarem a seguir nesta desafiadora profissão que é ser professor.

Aos meus amigos e amigas, e familiares (que não me atrevo a nominar para não esquecer nenhum nome importante), que me apoiaram e encorajaram nos momentos desafiadores com palavras de incentivo, celebrando comigo minhas conquistas e a realização dos meus sonhos. Sou grato pela presença de cada um em minha vida.

A todos os alunos e alunas que passaram por mim ao longo desses anos de docência: obrigado por me motivarem a ser uma pessoa melhor e um professor mais qualificado.

Por último, mas não menos importante, agradeço aos docentes: Dra. Gisela Maria da Fonseca Pinto, Dr. Edmar Reis Thiengo, Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula e Dra. Celma Regina Borghi Rodriguero, que compuseram minha banca de qualificação e de defesa final. Agradeço a disposição em compartilhar seus conhecimentos e pelas sugestões valiosas, que abriram novos horizontes para minha pesquisa, carreira profissional e reflexão pessoal.

“Se o mundo ficar pesado
eu vou pedir emprestado
a palavra poesia.

Se o mundo emburrecer
eu vou rezar pra chover
a palavra sabedoria.

Se o mundo andar pra trás
vou escrever num cartaz
a palavra rebeldia.

Se a gente desanimar
eu vou colher no pomar
a palavra teimosia.

Se acontecer afinal
de entrar em nosso quintal
a palavra tirania;

pegue o tambor e o ganzá
vamos pra rua gritar
a palavra utopia.”

(Samba da Utopia – Ceumar)

Alves, Lucas Henrique Barbosa. **Políticas afirmativas para estudantes apoiados(as) pela Educação Especial e Inclusiva da Universidade Estadual do Paraná**. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Fabiane Freire França. Coorientador Dr. Fabio Alexandre Borges. Maringá, 2025.

RESUMO

De modo geral, as legislações brasileiras têm avançado, viabilizando a inclusão dos estudantes atendidos pela Educação Especial e Inclusiva nos espaços de aprendizagem. Houve progresso, contudo, esse ainda é insuficiente, considerando a demanda dos estudantes que necessitam de atendimento conforme essas legislações. Em consequência das mudanças na educação básica, o acesso desses estudantes ao ensino superior tem se tornado mais comum, mas percebe-se que o número de matrículas ainda é reduzido. Reconhece-se que apenas o acesso ao ensino superior não garante, por si só, a inclusão dos estudantes nesse nível de ensino, sendo necessário refletir sobre quais ações têm sido realizadas pelas universidades para que esse público acesse, permaneça e conclua com êxito seus cursos, desenvolvendo aprendizagens. Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo analisar quais impactos as ações afirmativas promovidas pela Universidade Estadual do Paraná – Unespar, têm produzido na permanência e no desenvolvimento acadêmico de estudantes atendidos pela Educação Especial e Inclusiva. O aporte metodológico constituiu-se de pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, e de entrevistas semiestruturadas, realizadas via *Google Meet*, para a produção de dados. No que se refere à sistematização da amostra de dados, ancorou-se na metodologia de análise de conteúdo. Observou-se que as ações desenvolvidas pela universidade destacam a discussão das ações afirmativas para a permanência dos estudantes apoiados pela Educação Especial. Como resultados, obtiveram-se as seguintes categorias de análise: a resistência docente à inclusão no ensino superior e a persistência dos estudantes; a ausência de formação docente específica e a necessidade de flexibilização e adaptações curriculares; isolamento social e seu impacto na permanência dos estudantes atendidos pela Educação Especial no ensino superior; inclusão e suporte aos estudantes no ensino superior: acolhida e preconceito como desafios acadêmicos; e análise dos impactos do suporte institucional e das dificuldades estruturais e de comunicação na permanência dos estudantes atendidos pela Educação Especial no ensino superior. Conclui-se que as ações afirmativas são essenciais para garantir que os estudantes não apenas ingressem, mas também permaneçam em seus cursos e, mais do que isso, se desenvolvam por meio dos saberes universitários. Embora ainda haja a necessidade de fomentar discussões acerca dessa temática, as iniciativas promovidas pela Unespar têm desempenhado papel significativo para que os estudantes se sintam incluídos e pertencentes ao ensino superior.

Palavras-chave: Ações afirmativas; Educação Especial; Inclusão no ensino superior; Núcleos de acessibilidade no ensino superior.

Alves, Lucas Henrique Barbosa. **Affirmative action policies for students supported by Special and Inclusive Education at the State University of Paraná.** 230 p. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Advisor: Dr. Fabiane Freire França. Co-advisor Dr. Fabio Alexandre Borges. Maringá, 2025.

ABSTRACT

In general, Brazilian legislation has advanced, enabling the inclusion of students served by Special and Inclusive Education in learning spaces. There has been progress, but it is still insufficient, considering the demand from students who need assistance in accordance with these laws. As a result of changes in basic education, access to higher education for these students has become more common, but it is clear that enrollment numbers are still low. It is recognized that access to higher education alone does not guarantee the inclusion of students at this level of education, and it is necessary to reflect on what actions have been taken by universities to enable this population to access, remain in, and successfully complete their courses, developing their learning. In this context, this research aims to analyze the impact that affirmative actions promoted by the State University of Paraná (Unespar) have had on the retention and academic development of students served by Special and Inclusive Education. The methodological contribution consisted of qualitative research, bibliographic and documentary research, and semi-structured interviews conducted via Google Meet to produce data. The systematization of the data sample was based on content analysis methodology. It was observed that the actions developed by the university highlight the discussion of affirmative actions for the retention of students supported by Special Education. The following categories of analysis were obtained as results: teacher resistance to inclusion in higher education and student persistence; the absence of specific teacher training and the need for flexibility and curricular adaptations; social isolation and its impact on the retention of students served by Special Education in higher education; inclusion and support for students in higher education: acceptance and prejudice as academic challenges; and analysis of the impacts of institutional support and structural and communication difficulties on the retention of students served by Special Education in higher education. It is concluded that affirmative action is essential to ensure that students not only enroll but also remain in their courses and, more than that, develop through university knowledge. Although there is still a need to foster discussions on this topic, the initiatives promoted by Unespar have played a significant role in making students feel included and belonging to higher education.

Keywords: Affirmative action; Special Education; Inclusion in higher education; Accessibility Centers in Higher Education.

Alves, Lucas Henrique Barbosa. **Políticas afirmativas para estudiantes apoyados por la Educación Especial e Inclusiva de la Universidad Estatal de Paraná**. 230 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Estatal de Maringá. Directora: Dra. Fabiane Freire França. Codirector: Dr. Fabio Alexandre Borges. Maringá, 2025.

RESUMEN

En general, la legislación brasileña ha avanzado, facilitando la inclusión de los estudiantes atendidos por la Educación Especial e Inclusiva en los espacios de aprendizaje. Ha habido avances, pero aún son insuficientes, teniendo en cuenta la demanda de los estudiantes que necesitan atención de acuerdo con estas leyes. Como consecuencia de los cambios en la educación básica, el acceso de estos estudiantes a la educación superior se ha vuelto más común, pero se observa que el número de matriculaciones sigue siendo reducido. Se reconoce que el mero acceso a la educación superior no garantiza, por sí solo, la inclusión de los estudiantes en este nivel de enseñanza, por lo que es necesario reflexionar sobre las medidas que han tomado las universidades para que este público acceda, permanezca y concluya con éxito sus cursos, desarrollando el aprendizaje. En este contexto, el objetivo de esta investigación es analizar qué impacto han tenido las acciones afirmativas promovidas por la Universidad Estatal de Paraná (Unespar) en la permanencia y el desarrollo académico de los estudiantes atendidos por la Educación Especial e Inclusiva. El aporte metodológico consistió en una investigación cualitativa, de carácter bibliográfico y documental, y en entrevistas semiestructuradas, realizadas a través de Google Meet, para la producción de datos. En cuanto a la sistematización de la muestra de datos, se basó en la metodología de análisis de contenido. Se observó que las acciones desarrolladas por la universidad destacan la discusión de las acciones afirmativas para la permanencia de los estudiantes apoyados por la Educación Especial. Como resultados, se obtuvieron las siguientes categorías de análisis: la resistencia docente a la inclusión en la educación superior y la persistencia de los estudiantes; la ausencia de formación docente específica y la necesidad de flexibilización y adaptaciones curriculares; el aislamiento social y su impacto en la permanencia de los estudiantes atendidos por la Educación Especial en la enseñanza superior; la inclusión y el apoyo a los estudiantes en la enseñanza superior: la acogida y los prejuicios como retos académicos; y el análisis de los impactos del apoyo institucional y de las dificultades estructurales y de comunicación en la permanencia de los estudiantes atendidos por la Educación Especial en la enseñanza superior. Se concluye que las acciones afirmativas son esenciales para garantizar que los estudiantes no solo ingresen, sino que también permanezcan en sus cursos y, más aún, se desarrollen a través de los conocimientos universitarios. Aunque todavía es necesario fomentar el debate sobre este tema, las iniciativas promovidas por Unespar han desempeñado un papel significativo para que los estudiantes se sientan incluidos y parte de la educación superior.

Palabras clave: Acciones afirmativas; Educación especial; Inclusión em la enseñanza superior; Núcleos de accesibilidad em la enseñanza superior.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas encontradas com o primeiro termo de busca	29
Quadro 2 - Pesquisas encontradas com o segundo termo de busca	30
Quadro 3 - Síntese das pesquisas consideradas para análise.....	30
Quadro 4 - Questões da entrevista com as Coordenações do NESPI.....	71
Quadro 5 - Questões da entrevista com os estudantes atendidos pelo NESPI.....	73
Quadro 6 - Coordenadores(as) do NESPI entrevistados(as).....	77
Quadro 7 - Estudantes atendidos pelo NESPI entrevistados.....	77
Quadro 8 - Categorias de convergência das Coordenações do NESPI.....	144
Quadro 9 - Categorias de convergência dos(as) Estudantes do NESPI.....	146
Quadro 10 - Categorias de análise.....	150

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do tempo com as legislações consideradas para análise.....	52
Figura 2 - Localização geográfica dos sete campi da Unespar.....	65
Figura 3 - Organização do CEDH.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDH	Centro de Educação em Direitos Humanos
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
COU	Conselho Universitário
DCE	Diretório Central dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NERA	Núcleo de Educação para Relações Étnico-raciais
NERG	Núcleo de Educação para Relações de Gênero
NESPI	Núcleo de Educação Especial e Inclusiva
NESPIs	Núcleos de Educação Especial e Inclusiva
PCD	Pessoa com deficiência
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROGESP	Pró-reitoria de Gestão de Pessoas e Desenvolvimento
PROGRAD	Pró-reitoria de Ensino de Graduação
PROPEDH	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Direitos Humanos
SETI	Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

PRÓLOGO	19
1 INTRODUÇÃO	22
2 UM PANORAMA DE TESES E DISSERTAÇÕES ACERCA DA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES APOIADOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR.....	27
2.1 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM	32
2.2 INICIATIVAS INSTITUCIONAIS DOCENTES PARA A PERMANÊNCIA DOS(AS) ESTUDANTES APOIADOS(AS) PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS UNIVERSIDADES	38
2.3 A IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DE INCLUSÃO PRÓPRIOS DAS UNIVERSIDADES	48
3 PERSPECTIVAS INCLUSIVAS NO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DAS POLÍTICAS NACIONAIS E DO ESTADO DO PARANÁ.....	52
4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA DA UNESPAR.....	60
5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	65
5.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO	65
5.2 DIA DE CAMPO: PARTICIPAÇÃO EM UM ENCONTRO DO NESPI	69
5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	71
6 SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	77
6.1 AS COORDENAÇÕES DO NESPI	77
6.2 OS ESTUDANTES ATENDIDOS PELO NESPI.....	77
7 DESCRIÇÃO DAS IDEIAS INDIVIDUAIS.....	79
7.1 DAS COORDENAÇÕES DO NESPI.....	79
7.1.1 Descrição das ideias da Coordenadora Akemi.....	79
7.1.2 Descrição das ideias da coordenadora Manuella.....	83
7.1.3 Descrição das ideias da coordenadora Jenifer	88
7.1.4 Descrição das ideias da Coordenadora Cecília.....	93
7.1.5 Descrição das ideias do Coordenador Valentim	98
7.1.6 Descrição das ideias da Coordenadora Emanuely	103
7.1.7 Descrição das ideias da Coordenadora Rafaela.....	107
7.2 DOS ESTUDANTES ATENDIDOS PELO NESPI	111

7.2.1 Descrição das ideias do estudante Bruno	111
7.2.2 Descrição das ideias do estudante Wesley	114
7.2.3 Descrição das ideias da estudante Denise	117
7.2.4 Descrição das ideias da estudante Fernanda.....	120
7.2.5 Descrição das ideias da estudante Gabriela	122
7.2.6 Descrição das ideias da estudante Ingredi.....	125
7.2.7 Descrição das ideias da estudante Kátia	128
7.2.8 Descrição das ideias da estudante Larissa	131
7.2.9 Descrição das ideias do estudante Nelson.....	133
7.2.10 Descrição das ideias do estudante Pedro	135
7.2.11 Descrição das ideias do estudante Osmar	138
7.2.12 Descrição das ideias do estudante Ulisses	141
8 AS CATEGORIAS DE CONVERGÊNCIA	144
9 ANÁLISE DAS CATEGORIAS DE CONVERGÊNCIA	150
9.1 A RESISTÊNCIA DOCENTE À INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E A PERSISTÊNCIA DOS ESTUDANTES	151
9.2 A AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE ESPECÍFICA E A NECESSIDADE DE FLEXIBILIZAÇÃO E ADAPTAÇÕES CURRICULARES ..	155
9.3 ISOLAMENTO SOCIAL E SEU IMPACTO NA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES APOIADOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR.....	158
9.4 INCLUSÃO E SUPORTE AOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR: ACOLHIDA E PRECONCEITO COMO DESAFIOS ACADÊMICOS.....	162
9.5 ANÁLISE DOS IMPACTOS DO SUPORTE INSTITUCIONAL E DAS DIFICULDADES ESTRUTURAIS E DE COMUNICAÇÃO NA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES APOIADOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR.....	167
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS.....	175
APÊNDICES	188

PRÓLOGO

Este texto inicial aborda aspectos que perpassam tanto a minha trajetória acadêmica quanto a profissional, conectando a minha experiência como professor e estudante com os depoimentos coletados neste estudo. Para isso, decidi empregar, nesta seção, a primeira pessoa do singular, diferentemente do restante da tese.

A minha jornada acadêmica começou quando eu nem tinha idade para frequentar a escola. “Tia” Rita, minha vizinha, era professora e tornou-se uma influência significativa para mim, pois, cada vez que a via a caminho da escola, eu queria acompanhá-la. Até que, certo dia, a minha mãe pediu-lhe que me levasse. Ela atuava no “famoso” jardim de infância, do qual participei brevemente, pois a vontade de ficar perto da minha mãe superou o desejo de ir à escola. Lembro que, após iniciar efetivamente os meus estudos, não gostava de faltar às aulas; adorava quando o meu pai me levava ao mercado para comprar o material escolar. Para mim, sempre foi um momento muito mágico, pelo qual esperava ansioso a cada início de ano letivo.

O início da minha jornada nos anos finais do ensino fundamental foi marcado por uma série de novas experiências, como as disciplinas, os professores e a nova escola. Recordo-me do receio que tinha quando passava em frente a essa escola na garupa da bicicleta monareta do meu pai, e ele sempre dizia que lá teria mais matérias, que o tempo seria mais curto para copiar da lousa, pois o formato das aulas era diferente do que eu estava acostumado na escola municipal (Alves, 2023).

Quando cheguei ao último ano do Ensino Fundamental, alguns estudantes do curso de formação docente (magistério) foram à minha sala de aula para divulgar o curso que era oferecido no município de Paranacity, limítrofe a Inajá. Quem realizasse esse curso estaria habilitado a atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Ainda sem a devida maturidade, abracei essa possibilidade como uma grande oportunidade de realizar um sonho: o de ser professor. Em casa, conversei com os meu pai e minha mãe sobre o desejo de realizar esse curso e, apesar dos futuros gastos com transporte, alimentação e materiais, eles decidiram apoiar-me nesse novo desafio, pois, apesar de não

terem tido oportunidade de concluir os estudos, devido às dificuldades financeiras e à necessidade de trabalhar na roça para ajudar no sustento da casa, sempre me incentivaram na busca por conhecimento (Alves, 2023).

Os quatro anos do Magistério foram muito enriquecedores, pois, apesar das dificuldades para pegar carona ou transporte para voltar para casa, vivi momentos de aprendizagem, que realmente foram (e ainda são) a minha base profissional. Lembro-me da experiência emocionante de ser aprovado no meu primeiro vestibular, para o curso de licenciatura em Geografia, na Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR. Estava na frente do computador com a minha irmã e a minha vizinha, percorrendo lentamente a lista de aprovados, ansiosos para encontrar o meu nome. Escolhi esse curso porque, no último ano do Magistério, fiz um estágio de regência de sala de aula sobre os problemas ambientais, e a aula foi tão envolvente e a participação dos alunos, tão satisfatória, que decidi prestar vestibular para Geografia.

Desde então, não parei de estudar e de buscar conhecimentos; tornei-me especialista em Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Autismo com base no modelo de ensino estruturado, além de obter uma segunda licenciatura em Pedagogia. No ano de 2019, fui aprovado para o Mestrado em Ensino da UNESPAR, e em maio de 2021 defendi a minha dissertação intitulada “A formação de pedagogos e pedagogas sob a perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar para os projetos pedagógicos de cursos paranaenses de formação inicial”, sob a orientação do querido Professor Doutor Fábio Alexandre Borges, que coorientou esta tese.

A partir da defesa da dissertação, foram nove meses de estudos até que, no dia vinte e nove de abril de 2022 (uma semana após o falecimento da minha avó Dona Cida), fui agraciado por Deus com a notícia da minha aprovação no processo de seleção para o Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Eu estava na edícula de casa, com a minha mãe, quando acessei o edital, e, a partir daí, a felicidade e a emoção tomaram conta do meu ser. O mês de maio daquele ano marcou o início de uma jornada repleta de aprendizagens e mais um passo em direção à realização dos meus sonhos (Alves, 2023).

As temáticas relacionadas ao ensino, à educação e à formação docente sempre me fascinaram, devido à sua relevância tanto para a atuação em sala de aula quanto para a sociedade em geral. Durante a minha formação, o contato mais próximo com a Educação Especial e Inclusiva ocorreu em um dos estágios de observação que realizei na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, no segundo ano do Magistério. Foi uma experiência fundamental para a minha formação; porém, em alguns momentos, tive receio de não saber como agir perante as necessidades dos alunos. Confesso que, até então, sempre que me deparava com pessoas com deficiência, emergiam em meus pensamentos sentimentos de capacitismo e compaixão.

Embora essenciais, as discussões acerca da Educação Especial e Inclusiva passaram a ter destaque na minha vida acadêmica e profissional somente após a leitura do texto *Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva* (Rodrigues, 2006), indicado pelo meu professor orientador do mestrado. A leitura desse texto possibilitou reflexões sobre a relevância e a extensão do tema, não apenas no ambiente escolar, mas na esfera social. Cada ideia apresentada pelo autor me permitiu refletir sobre o contexto e a realidade nos quais eu estava inserido (Alves, 2021). Além disso, a leitura me possibilitou compreender melhor que a Educação Inclusiva não se restringe à matrícula de estudantes com deficiência, mas exige uma transformação cultural que combata a segregação simbólica e física, ainda muito presente em nossa sociedade.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão é um processo que envolve a participação plena e efetiva de todos, independentemente de suas habilidades ou necessidades; é a criação de condições que viabilizem a igualdade de oportunidades, a valorização das diferenças e o respeito à diversidade (Rodrigues, 2006). O autor enfatiza que a verdadeira inclusão requer mudanças estruturais e culturais na sociedade e nas instituições, com vistas à garantia de que todos os indivíduos possam contribuir e se beneficiar plenamente, sem barreiras ou discriminação.

Assim como Rodrigues (2006), Mantoan (1997) conceitua a inclusão como um movimento de transformação do sistema educacional para atender a todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, não se restringindo apenas à inserção nos diferentes ambientes, mas em condições que oportunizem a aprendizagem e a participação efetiva de todos. A inclusão é um direito e só será alcançada quando a sociedade assumir o compromisso de garantir uma educação que respeite e valorize a diversidade, pois requer mudanças significativas nas práticas pedagógicas, nas atitudes dos professores, na organização escolar e nas políticas públicas educacionais (Mantoan, 1997).

Para Mantoan (1997), as instituições de ensino é que devem se adaptar às especificidades e necessidades dos estudantes. Segundo a autora, é preciso caminhar em direção a uma reforma educacional mais abrangente, em que todos os estudantes sejam atendidos no ensino comum. A Educação Especial e Inclusiva deve ser absorvida pela escola comum e, para isso, é necessário um processo alicerçado em transformações, uma vez que não faz sentido conceber uma educação que não inclua.

Quando se oferece um ensino qualificado, os professores consideram as limitações e exploram as possibilidades de cada estudante, e isso não quer dizer que devam aceitar, de forma passiva, o desempenho escolar de cada um, mas, sim, agir com realismo e coerência, admitindo que os espaços educativos e/ou formativos existem para formar as novas gerações e não apenas alguns de seus membros (Mantoan, 2015).

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) e das demais legislações editadas posteriormente, em resposta aos preceitos da Carta Magna e a pressões internacionais e internas, muitos direitos básicos, reconhecidos universalmente, passaram a ser garantidos a todos, sem exceção. Com base na ampliação das discussões acerca da Educação Especial e Inclusiva, observou-se a necessidade de políticas públicas alinhadas aos princípios de uma formação inclusiva, pois a ausência dessas políticas afirmativas enfraquecia as iniciativas curriculares.

Segundo Gomes (2001), as ações afirmativas são políticas sociais que viabilizam um tratamento prioritário e humanizado, no qual as pessoas tenham condições de participar de todos os contextos, tendo como principal objetivo apoiar e fomentar os grupos mais vulnerabilizados, como é o caso dos estudantes atendidos pela Educação Especial. Para Rossi (2005), tais ações são instrumentos políticos que possibilitam a igualdade jurídica em diversos campos, especialmente no educacional. No Brasil, essas políticas têm sido implantadas de forma gradativa com vistas ao combate à discriminação e à exclusão (Gomes, 2003).

O recorte desta pesquisa faz referência aos estudantes atendidos pela Educação Especial, ou seja, aqueles que recebem o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Esse público inclui pessoas com deficiência, altas habilidades e/ou superdotação, Transtornos Globais do Desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e condições de saúde crônicas. O AEE foi projetado para atender às necessidades específicas desses estudantes, por meio de estratégias, recursos educacionais e apoio individualizado (Brasil, 2008a).

As informações contidas no Memorando nº 058/2023, de 19 de outubro de 2023, emitido pela Diretoria de Direitos Humanos da UNESPAR (representada pela Professora Doutora Fabiane Freire França) à Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Direitos Humanos (representada pela Professora Doutora Andréa Sérgio), revelam dados relevantes sobre os estudantes com deficiência na instituição. O documento (Unespar, 2023) aponta o crescimento de 71% nas matrículas de estudantes com deficiência na graduação, entre 2021 e 2023 (totalizando 68 matrículas a mais), com predominância feminina. Contudo,

observam-se evasão (24 em 2021; 28 em 2022) e baixa conclusão (5 em 2021; 12 em 2022). Na pós-graduação, há instabilidade nas matrículas e apenas dois concluintes em 2021.

Com base nos dados mencionados e na análise de algumas das políticas brasileiras que asseguram aos estudantes o acesso ao ensino superior, como a Lei nº 12.711 (Brasil, 2012a), é possível traçar um panorama. No entanto, ao voltarmos o olhar para o número de estudantes que concluem os cursos, percebe-se uma desconexão entre o que é anunciado por essas propostas e a realidade, no que tange à permanência no curso até a sua conclusão com êxito (Dussilek; Moreira, 2017).

A inclusão escolar desses estudantes deve ser oportunizada de forma ampla e, nas universidades, esse compromisso é de toda a comunidade acadêmica, ou seja, professores, agentes educacionais e os próprios estudantes, pois cada grupo tem um papel fundamental na garantia de que sejam disponibilizadas práticas e recursos acessíveis e adequados ao processo de aprendizagem, além da implementação e manutenção de políticas inclusivas que caracterizem a universidade como um ambiente de ensino acessível e acolhedor.

Diante desse contexto, surge a seguinte questão central: quais impactos as ações afirmativas promovidas pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR têm produzido na permanência e no desenvolvimento acadêmico de estudantes atendidos pela Educação Especial? Entre os objetivos secundários estão: mapear as políticas de Educação Especial da UNESPAR e sua articulação com as legislações nacionais e estaduais; identificar os desafios enfrentados por esses estudantes em sua trajetória acadêmica; analisar as percepções de coordenações e discentes sobre as ações afirmativas implementadas pela instituição e; discutir de que forma tais ações contribuem para a permanência e o desenvolvimento acadêmico.

A Unespar é uma instituição pública, formada pelos seguintes campi: Apucarana, Campo Mourão, Curitiba I e II, Paranaguá, Paranaíba e União da Vitória. Integra o sistema estadual de ensino superior e é vinculada à Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), mantida pelo governo do estado. Foi criada em 2013 e surgiu da transformação de faculdades estaduais isoladas em uma universidade multicampi.

Sua fundação buscou organizar e fortalecer faculdades estaduais pré-existentes, evitando sua municipalização.

Para a produção de dados, adotamos uma abordagem qualitativa (Moraes; Galiazzi, 2016), envolvendo as metodologias de pesquisa bibliográfica e documental (Gil, 2002), associadas a entrevistas semiestruturadas (Gil, 2010). Após a realização das entrevistas com as coordenações do NESPI e com os estudantes por elas indicados, procedemos à análise dos dados mediante a metodologia de Análise de Conteúdo, que, segundo Moraes (1999), é um conjunto de técnicas que permitem analisar comunicações por meio de estratégias sistemáticas e objetivas de descrição, com o objetivo de alcançar indicadores que possibilitem a inferência de conhecimentos. Esses encaminhamentos possibilitaram a identificação e a análise das ações desenvolvidas pela UNESPAR, por meio do NESPI, para a permanência dos estudantes atendidos pela Educação Especial na universidade.

Apesar dos avanços nas pesquisas sobre inclusão no ensino superior, observa-se uma lacuna em estudos que se focam, especificamente, no papel das universidades na consolidação de políticas afirmativas. A literatura concentra-se, maioritariamente, em universidades federais ou em experiências pontuais. Nesse sentido, esta pesquisa busca contribuir não apenas para a área da Educação Especial e Inclusiva, mas também para a formulação de políticas institucionais mais eficazes na Unespar, podendo servir de subsídio para ações em outras universidades do Brasil.

O estudo foca o contexto da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, abrangendo os sete campi que contam com Núcleos de Educação Especial e Inclusiva - NESPIs. O recorte temporal adotado para análise compreende o período de 2021 a 2025, a fim de contemplar os anos imediatamente posteriores à pandemia de Covid-19, momento em que as questões de permanência estudantil e inclusão se intensificaram e exigiram novas estratégias institucionais.

Que a sociedade possa colocar em prática o lema “nada sobre nós, sem nós” (Sasaki, 2007, p. 1, grifo nosso), oportunizando aos estudantes atendidos pela Educação Especial o diálogo e a partilha de suas experiências no ensino superior. A inclusão é uma via de mão dupla, um processo que traz benefícios

não apenas para quem está sendo incluído, mas para todos os envolvidos, pois, conforme ressalta Sassaki (2012), é fundamental entender os paradigmas da inclusão para compreender as necessidades e as dificuldades enfrentadas para permanecer no processo formativo.

Quanto à organização, esta tese está estruturada em dez seções. A Seção um consiste nesta introdução; a Seção dois compreende uma revisão de literatura sobre Educação Especial e Inclusiva no ensino superior, referente a pesquisas de mestrado e doutorado realizadas no Brasil e publicadas entre 2021 e 2025. Nas Seções três e quatro, apresentam-se análises das políticas de Educação Especial e Inclusiva no ensino superior em nível nacional, do estado do Paraná e institucionais da UNESPAR, sob uma perspectiva inclusiva. Na Seção cinco, estão contemplados os encaminhamentos metodológicos desta pesquisa, a caracterização do campo de estudo, os passos para a realização das entrevistas com as coordenações do NESPI e o processo de escuta dos estudantes atendidos pelo AEE da Unespar. Nas Seções seis e sete, apresentam-se os perfis dos participantes da pesquisa, bem como a descrição dos dados levantados por meio das entrevistas. Na Seção oito, apresentam-se as categorias de convergência originadas das falas dos estudantes e das coordenações do NESPI. Na Seção nove, apresenta-se a análise dos dados obtidos nas entrevistas, com base na revisão de literatura apresentada na Seção dois. Por fim, a Seção dez contempla as considerações finais desta pesquisa.

2 UM PANORAMA DE TESES E DISSERTAÇÕES ACERCA DA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES APOIADOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR

Ao longo da história, muitas terminologias foram utilizadas para fazer menção à inclusão e aos estudantes atendidos pela Educação Especial (Sasaki, 2002). Atualmente, o termo em vigência é PcD, que se refere a Pessoas com Deficiência, em seu sentido mais amplo. No que tange às terminologias no contexto da inclusão, destacam-se os termos integração, inclusão e segregação. A integração refere-se à simples inserção do estudante em uma escola regular sem o devido suporte; já a inclusão envolve adaptações arquitetônicas e curriculares para o atendimento das necessidades individuais (Silva, 2009).

Durante muito tempo, houve certa confusão entre esses conceitos. No entanto, Mantoan (2015, p. 29) ressalta que “a distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas”. O termo segregação era utilizado para indicar a separação das pessoas sob a justificativa de que as minorias deveriam receber tratamento e atenção específica, em vez de seguir o mesmo currículo das escolas regulares (Silva, 2009), o que atualmente é inadmissível, por configurar um retrocesso, conforme será discutido adiante.

As discussões acerca do processo de inclusão dos estudantes atendidos pela Educação Especial permitem refletir sobre como o acesso à educação no Brasil foi idealizado e de que forma se estrutura diariamente. Carvalho (2006) destaca que, no início da década de 1990, alguns dados estatísticos sobre o acesso à educação, por parte das pessoas com deficiência, representavam cerca de 10% das crianças sem acesso à educação primária, em um contexto de 600 milhões de pessoas com deficiência no mundo. Diante desse cenário, observa-se a necessidade de políticas públicas específicas de suporte, para que essas pessoas não permaneçam à margem da sociedade, mas participem de forma ativa do contexto em que estão inseridas.

Em uma sociedade plural e democrática, evidencia-se a necessidade da Educação Inclusiva e da implementação de políticas que viabilizem o acesso e a permanência na estrutura regular de ensino (Filietaz, 2006). A Lei nº 11.133/2005

instituiu o dia 21 de setembro como o Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência, justamente por coincidir com o início da primavera, que simboliza o florescimento, que, de modo geral, é do que a sociedade necessita, ou seja, fomentar a sensibilização acerca do respeito às diferenças e da igualdade de oportunidades (Brasil, 2005a).

Para Sassaki (2002), a inclusão é um processo em que a sociedade se adapta para conviver e respeitar, independentemente das características de cada um, possibilitando que, assim, assumam seus papéis em comunidade. Portanto, matricular um estudante atendido pela Educação Especial em uma instituição de ensino regular, inserindo-o em uma classe comum, ainda que garanta o seu acesso e esteja sob uma perspectiva inclusiva, não é suficiente. Faz-se necessário refletir sobre a permanência desses estudantes, por meio de esforços que devem ser coletivos e democráticos.

Neste cenário, para a revisão de literatura, utilizam-se as metodologias de pesquisa bibliográfica e documental (Gil, 2002). A pesquisa bibliográfica consiste em realizar buscas em materiais já elaborados e disponibilizados para acesso, especialmente em textos científicos. Na pesquisa documental, podem ser utilizados materiais que ainda não receberam tratamento analítico, podendo ser ressignificados de acordo com os objetivos e encaminhamentos de cada pesquisa, pois são fontes diversificadas de dados na exploração de pesquisas históricas (Gil, 2002).

Para Libâneo (1994), a pesquisa documental é um método que envolve a análise de documentos que não foram produzidos originalmente para fins de pesquisa e que podem oferecer informações acerca do contexto histórico, social e cultural de um fenômeno ou evento. Os dados tornam-se matéria-prima nas mãos do pesquisador (Severino, 2007), havendo inúmeras maneiras de organizar as informações que se encontram dispersas, conferindo-lhes novas reflexões e importantes fontes de consulta (Prodanov; Freitas, 2013).

Recorreu-se ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, para a seleção de pesquisas com contribuições científicas acerca das políticas de ações afirmativas voltadas à permanência de estudantes atendidos pela Educação Especial no ensino superior. A escolha desse recurso fundamenta-se no objetivo de assegurar

a originalidade da temática proposta, por meio de um mapeamento abrangente dos estudos disponíveis. Esse processo permite não apenas analisar o corpus de publicações existentes, mas refletir criticamente sobre as lacunas de conhecimento que demandam produção acadêmica inédita. A opção apoia-se no fato de o catálogo integrar teses e dissertações de todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* do país, ferramenta essencial para identificar a escassez na pesquisa nacional e, conseqüentemente, conferir maior relevância e originalidade a esta pesquisa.

Buscou-se no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes pesquisas de mestrado (acadêmico ou profissional) e doutorado publicadas entre os anos de 2021 e 2025, com os seguintes termos de busca: “A Educação Especial e Inclusiva no ensino superior” e “A Educação Especial e Inclusiva no ensino superior do Paraná”, resultando em 86 pesquisas oriundas das buscas com os dois termos.

A busca com o termo “A Educação Especial e Inclusiva no ensino superior” foi realizada no dia 28 de maio de 2025 e resultou em 82 pesquisas, conforme o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Pesquisas encontradas com o primeiro termo de busca

PESQUISAS	2021	2022	2023	2024	2025	ME	DO	SEM DIVULGAÇÃO AUTORIZADA
82	19	33	30	--	--	58	24	16

Fonte: (Org.) os autores, 2025.

Entre os anos de 2021 e 2023, foram encontradas 82 pesquisas, das quais 58 são de mestrado e 24, de doutorado. A distribuição por ano mostra 19 pesquisas em 2021, 33 em 2022 e 30 em 2023, não havendo registros referentes aos anos de 2024 e 2025. Do total de pesquisas identificadas, 16 não possuem divulgação autorizada, restando, portanto, 66 trabalhos considerados para a análise preliminar.

A busca com o termo “A Educação Especial e Inclusiva no ensino superior do Paraná” também foi realizada no dia 28 de maio de 2025 e resultou em quatro pesquisas, conforme o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Pesquisas encontradas com o segundo termo de busca

PESQUISAS	2021	2022	2023	2024	2025	ME	DO	SEM DIVULGAÇÃO AUTORIZADA
4	--	1	3	--	--	4	0	1

Fonte: (Org.) os autores, 2025.

Entre os anos de 2021 e 2023, foram encontradas quatro pesquisas de mestrado. A distribuição por ano mostra apenas uma pesquisa em 2022 e três em 2023, não havendo registros referentes aos anos de 2024 e 2025. Do total de pesquisas identificadas, uma não possui divulgação autorizada, restando, portanto, três trabalhos considerados para a análise preliminar, sendo os mesmos que aparecem na busca com o primeiro termo.

Como critério para seleção e exclusão das pesquisas para análise teórica, optou-se por utilizar apenas as que apresentavam, em seu resumo, resultados convergentes com o problema desta pesquisa; que abordavam reflexões acerca das ações realizadas pela universidade para garantir a permanência dos estudantes atendidos pela Educação Especial, identificando as lacunas e potencialidades das políticas. Foram, então, consideradas para a análise 15 pesquisas, sendo 12 de mestrado e três de doutorado, descritas no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Síntese das pesquisas consideradas para análise

	TÍTULO	AUTORES	PESQUISA		ANO	UNIVERSIDADE UF
			ME	DO		
1	A perspectiva da inclusão de discentes com altas habilidades/superdotação na educação superior	Débora Thalita Santos Pereira	x		2022	Universidade Federal do Maranhão - MA
2	Acessibilidade arquitetônica: implicações nos processos de acesso e permanência de estudantes com deficiência na universidade federal do Espírito Santo	Larissa Littig Francisco	x		2021	Universidade Federal do Espírito Santo - ES
3	O uso de recursos de tecnologia assistiva para o ensino de matemática a alunos com deficiência visual no Ensino Superior.	Mariane de Almeida da Silva	x		2021	Universidade Federal do Rio de Janeiro - RJ
4	Tecnologias digitais: o (re)pensar do ensino para o estudante público-alvo da Educação Especial.	Gisele Soncini Rodrigues	x		2022	Universidade Estadual de Maringá - PR
5	Educação Especial e inclusão no Ensino Superior em teses e dissertações da área da educação (2009-2019)	Aracy Cristina Kenupp Bastos Marcelino		x	2022	Universidade Estácio de Sá - RJ
6	Tecnologia Assistiva nas instituições de Ensino Superior público no município de Boa Vista – Roraima.	Ana Paula De Sousa Moraes	x		2022	Universidade Federal de Roraima - RR

7	A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: preconceito, diferença e exclusão na perspectiva dos coordenadores de curso da UFR	Camila Soncini Nogueira	x		2022	Universidade Federal de Mato Grosso - MT
8	Escolarização do estudante com deficiência intelectual no contexto da educação profissional tecnológica	Thálita Juliana Boni de Mendonça	x		2022	Universidade Federal de São Carlos - SP
9	Estudantes com deficiência na educação superior do Instituto Federal Catarinense: um caminho em construção	Viviane Pedri	x		2022	Universidade da Região de Joinville - SC
10	Altas habilidades/superdotação na educação superior: contextos das universidades federais do Rio Grande do Sul	Angélica Regina Schmengler		x	2022	Universidade Federal de Santa Maria - RS
11	Políticas de educação inclusiva no instituto federal de educação de Itaituba (PA): representações e práticas em narrativas docentes	Maria Rodrigues Oliveira	x		2023	Universidade Luterana do Brasil - RS
12	Inclusão e permanência na educação superior: as percepções e o impacto das ações implementadas na UFF - Campus Aterrado	Débora Cristine Sodré Mota	x		2023	Universidade Federal Fluminense - RJ
13	O contexto da inclusão nas produções de pós graduação em Educação das IES do paraná de 2015 a 2022	Cassiana Patrícia Morandi	x		2023	Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná – PR
14	A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior do setor privado	Janine Lopes Carvalho		x	2023	Universidade Federal de Juiz de Fora - MG
15	Desafios e possibilidades na formação acadêmico/profissional de estudantes surdos em licenciaturas de química, física e matemática	Karianny Aparecida Gerotto Del Mouro	x		2023	Universidade Federal do Paraná - PR

Fonte: (Org.) os autores, 2025.

Conforme exposto no Quadro 3, foram analisadas 15 pesquisas, sendo 12 de mestrado e três de doutorado. Três dessas pesquisas são provenientes do estado do Paraná. Com base na leitura crítica, considerou-se que as pesquisas mencionadas são relevantes para a discussão sobre a permanência dos estudantes atendidos pela Educação Especial no ensino superior.

Nesse contexto, de acordo com seus resultados, organizaram-se os textos em três categorias para direcionar as discussões: tecnologias assistivas para o desenvolvimento da aprendizagem; iniciativas institucionais e docentes para a permanência dos estudantes atendidos pela Educação Especial nas universidades; e implementação de programas de inclusão próprios das universidades.

2.1 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Das quinze pesquisas, consideraram-se, nesta subseção, quatro delas, que são voltadas para a contribuição das tecnologias assistivas em sala de aula ou em outros espaços formativos, com vistas à potencialização da aprendizagem e ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes. A Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146 (Brasil, 2015), define como tecnologia assistiva os dispositivos, recursos, metodologias e práticas destinadas à participação das pessoas atendidas pela Educação Especial e Inclusiva, com o intuito de viabilizar sua autonomia, qualidade de vida e inclusão social; são tecnologias importantes para atender às individualidades.

A tecnologia assistiva faz parte do cotidiano de muitas pessoas, como no caso de bengalas, que garantem estabilidade e segurança aos idosos ao caminharem; dispositivos auditivos, que facilitam a comunicação de deficientes auditivos; ou veículos modificados, para garantir mobilidade mais independente às pessoas com deficiência física (Manzini, 2005).

Rodrigues (2022) ressalta a importância das tecnologias digitais no processo de aprendizagem dos estudantes atendidos pela Educação Especial e menciona alguns desafios relacionados, como a formação docente insuficiente, a resistência à inovação e à adequação das tecnologias e o acesso, a inclusão e a superação das limitações. Os dados evidenciam certa ausência de formação continuada para os professores, que necessitam desenvolver habilidades e competências, o que representa uma limitação quanto ao uso das tecnologias digitais em sala de aula.

Essa resistência pode ser atribuída ao preconceito com relação ao desconhecido e à falta de conhecimento sobre como manusear essas ferramentas de forma produtiva no processo de ensino e aprendizagem. Analisar os impactos das tecnologias digitais como reflexo de uma sociedade que promove contextos, se conecta e interage em espaços cada vez mais diversificados torna-se essencial, pois representa renovação no desenvolvimento educacional (Santos, 2022). Costa, França e Santos (2019) ressaltam que, apesar de integrarmos a sociedade da informação e do conhecimento, ainda há

profissionais que optam por não fazer uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Rodrigues (2022) também constatou que, apesar do aumento das matrículas de estudantes com necessidades especiais, a inclusão ainda enfrenta barreiras, especialmente no que tange às políticas públicas para a garantia da formação e do suporte necessário aos estudantes e ao corpo docente. As tecnologias são importantes aliadas no processo de ensino e aprendizagem, mas sua implementação requer compreensão das necessidades individuais dos estudantes e um planejamento cuidadoso. Elas devem contemplar todas as dimensões humanas e, para isso, é necessário que os professores realizem as adaptações necessárias, inicialmente, em suas próprias práticas (Moran; Masetto; Behrens, 2013).

A tecnologia deve ser utilizada para superar limitações e adversidades, garantindo que todos tenham acesso ao conhecimento, pois aprender é um direito de todos, e isso implica a adequação das escolas frente aos avanços tecnológicos e às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Silva (2021) aponta que o atendimento a estudantes com deficiência visual, por exemplo, inclui tanto o uso de tecnologia assistiva quanto estratégias de ensino específicas. Para garantir a compreensão dos conceitos, o autor defende que os professores adaptem suas abordagens conforme as necessidades individuais desses estudantes. Rodrigues (2022) aborda a tecnologia assistiva como um recurso fundamental para a inclusão e a comunicação dos estudantes, que não se limita a equipamentos, mas inclui aplicativos e softwares que medeiam a aprendizagem e a interação social. Além disso, a autora (2022) enfatiza a necessidade de fomentar conhecimento sobre recursos tecnológicos para que os professores possam utilizá-los em suas práticas pedagógicas.

Rodrigues (2022) apresenta questionamentos acerca da forma como essas tecnologias têm sido aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a necessidade de políticas públicas. A pesquisa (2022) sugere que a transformação no modo de ensinar deve considerar as experiências e interações cotidianas docentes, buscando um olhar crítico sobre o uso das tecnologias no contexto educacional. Em suma, o ato de repensar o ensino envolve reflexões

sobre a inclusão, a formação docente e a utilização de tecnologias digitais como ferramentas somativas ao processo de aprendizagem.

Moraes (2022) identificou que, embora a produção de teses e dissertações sobre tecnologias assistivas tenha aumentado, parte das IES ainda não alcançou um percentual significativo de desenvolvimento e aplicação. Dentre os principais desafios destacados, está a baixa utilização das tecnologias assistivas, que resulta na limitação do desenvolvimento de habilidades, na desigualdade de oportunidades e, de certa forma, na exclusão dos estudantes com deficiência. Esse fator indica a necessidade de maiores investimentos nas tecnologias e na formação docente.

Outro aspecto observado por Moraes (2022) é a falta de infraestrutura que garanta a mobilidade e a inclusão dos estudantes com deficiência, bem como a não implementação das diretrizes de forma prática nas IES, o que compromete não só o acesso, mas a permanência acadêmica, pois o uso das tecnologias assistivas ainda é incipiente e faz-se necessário um esforço conjunto para efetivá-las.

No caso dos estudantes com deficiência intelectual, os principais desafios enfrentados estão relacionados à falta de acessibilidade, limitações na adaptação curricular e nas avaliações, bem como insuficiência de recursos e estruturas adequadas. Além disso, frequentemente há uma ausência de formação docente específica para atender a esse público, o que acaba dificultando o desenvolvimento de competências e autonomia dos estudantes (Mendonça, 2022).

Apesar do desenvolvimento das legislações e do movimento por inclusão, ainda há dificuldades na implementação prática de uma Educação Inclusiva para todos os estudantes com deficiência nos institutos federais e universidades brasileiras. Para Mendonça (2022), a percepção que se tem é de que as instituições estão se organizando para garantir a permanência, participação e aprendizagem desses estudantes, mas ainda existem obstáculos significativos, como as barreiras estruturais e pedagógicas, práticas pedagógicas pouco individualizadas e ações colaborativas com foco na articulação entre a universidade, família e estudante.

Silva (2021) aborda a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino superior, enfatizando a necessidade de políticas e práticas que garantam seu acesso, permanência e adaptação ao meio acadêmico. A autora (2021) ressalta a contribuição das tecnologias assistivas para a construção de um ambiente mais acessível, no qual uma comunicação eficaz entre núcleos de acessibilidade e departamentos possibilite que os docentes tenham ciência das particularidades de seus alunos antes do início das aulas. A autora defende ainda que a prática da escuta ativa seja constante, pois o ato de acolher e viabilizar as adaptações necessárias também contribui para o desenvolvimento da autonomia estudantil (Silva, 2021).

A pesquisa de Silva (2021) evidencia uma relação direta entre o uso adequado de tecnologia assistiva e o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência, particularmente em matérias que envolvem raciocínio lógico e abstração, como a matemática. Nesse contexto, a autora defende que a formação docente continuada é um pilar fundamental, pois capacita os educadores a utilizarem esses recursos de forma eficaz. Esse suporte especializado, por sua vez, cria um ciclo virtuoso: ao se sentirem compreendidos e instrumentalizados, os estudantes desenvolvem um maior vínculo com a instituição, fator decisivo para sua permanência e conclusão do ensino superior.

Para Garreto (2021), a formação docente para o atendimento das especificidades vai além da simples presença física em sala de aula, pois requer um compromisso com a acessibilidade e a adaptação dos métodos de ensino. Os dados (Garreto, 2021) apontam para a escassez de estudos acerca da permanência dos estudantes surdos nas IES, o que acaba dificultando a formulação e implementação de políticas públicas mais eficazes.

Novaes (2010) ressalta que a eficácia de um modelo inclusivo transcende a mera coexistência de estudantes ouvintes e surdos no mesmo ambiente acadêmico, mas deve considerar as necessidades específicas de cada um. É papel das IES assegurar condições para que o aprendizado de todos os estudantes seja oportunizado de forma equitativa. Isso se concretiza por meio de adaptações físicas, curriculares e metodológicas, garantindo que todos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem (Chahini, 2010).

Embora haja avanços em termos de acesso, muitos estudantes surdos, por exemplo, ainda enfrentam desafios significativos que impactam seu processo de aprendizagem, como a ausência de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), adaptações nas metodologias de ensino e formações pedagógicas. Destaca-se, portanto, que a inclusão deve ser um processo ativo e dinâmico, que envolve a colaboração de toda a comunidade acadêmica. O processo avaliativo deve considerar as necessidades específicas de cada estudante e ser um meio efetivo para expressar suas percepções sobre a aprendizagem (Garreto, 2021).

Conforme Garreto (2021), a percepção que estudantes surdos têm da Educação Inclusiva frequentemente se restringe ao âmbito da interação em sala de aula com colegas ouvintes. Estes, por não enfrentarem as barreiras adicionais que dificultam a compreensão de conteúdos pelos surdos, tendem a assimilar os conhecimentos com maior facilidade.

As dificuldades vivenciadas pelos estudantes surdos decorrem tanto de metodologias de ensino inadequadas às suas necessidades quanto da ausência de adaptações pedagógicas, como a implementação de recursos visuais. Ainda que a inclusão seja compreendida como um processo em construção, muitos desses estudantes manifestam uma sensação de desamparo em relação às garantias de seu aprendizado. Contudo, e de forma significativa, mesmo diante dessas circunstâncias, eles afirmam sentir-se pertencentes ao espaço do ensino superior.

Os principais obstáculos para a implementação da tecnologia assistiva nas universidades estão relacionados à insuficiência de recursos materiais e financeiros, à formação específica voltada aos profissionais envolvidos na área de inclusão e à insuficiência de normativas e estratégias institucionais efetivas que promovam a adoção e o uso dessas tecnologias de forma sistemática e contínua. Além disso, há desafios quanto à acessibilidade física e de ambientes, como a escassez de espaços adaptados e recursos arquitetônicos, o que afeta a permanência e a participação plena desses estudantes nas atividades acadêmicas (Silva, 2022).

Com base na análise realizada, observou-se que as tecnologias assistivas consolidam-se como alicerces fundamentais para uma educação inclusiva, com potencial inquestionável de promover equidade e progresso acadêmico. Contudo,

a concretização desse potencial depara-se com uma complexa rede de obstáculos que separa a teoria legal da prática em sala de aula. A efetividade plena dessas ferramentas exige, portanto, uma ação sinérgica e engajada de todos os envolvidos: do poder público, com políticas sólidas e investimento adequado; das IES, que precisam institucionalizar a acessibilidade em sua infraestrutura, currículo e formação; e dos docentes, cuja capacitação contínua e abertura à inovação são catalisadores indispensáveis.

Superar as barreiras identificadas da insuficiência formativa à infraestrutura precária, vai além de um imperativo técnico; é um compromisso ético e social urgente para transformar o direito à educação em uma experiência de aprendizagem significativa, autônoma e genuinamente para todos.

2.2 INICIATIVAS INSTITUCIONAIS DOCENTES PARA A PERMANÊNCIA DOS(AS) ESTUDANTES APOIADOS(AS) PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS UNIVERSIDADES

Das quinze pesquisas, considerou-se, nesta seção, nove delas, as quais mencionam iniciativas institucionais docentes, que são ações originadas institucionalmente, como políticas inclusivas, suporte psicossocial, infraestrutura, acessibilidade e recursos financeiros, ambas essenciais para a permanência dos estudantes atendidos pela Educação Especial no ensino superior. Dentre essas iniciativas, estão as adaptações curriculares, o desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI), conforme as necessidades dos estudantes, e a formação continuada do corpo docente.

Para Carvalho (2023), as iniciativas institucionais voltadas à inclusão dos estudantes atendidos pela Educação Especial nas instituições de ensino superior são importantes, especialmente porque, por meio delas, é possível implementar programas permanentes para a sensibilização da comunidade acadêmica e formar profissionais para atuação nos núcleos de acessibilidade e inclusão. Identificou-se tais ações na pesquisa desenvolvida por Castilho (2012), que analisou as condições de acessibilidade para estudantes com necessidades especiais em algumas IES do estado do Paraná.

Sobre essas iniciativas, Castilho (2012) inferiu recomendações, como a remoção de barreiras, incluindo as atitudinais; formações pedagógicas com conteúdos relacionados à Educação Especial; bem como programas de monitoria e tutoria para o atendimento dos estudantes. A acessibilidade é a oferta de oportunidades iguais, pela qual se busca romper barreiras físicas e digitais, para que as pessoas com qualquer limitação tenham o mesmo acesso à educação ou a qualquer outro serviço da sociedade (Mazzoni; Torres; Andrade, 2000).

Castilho (2012) destaca que as IES públicas do estado do Paraná estão em conformidade com as legislações federais no que tange à acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica. De forma geral, apresentam diversas estratégias para a garantia da acessibilidade; contudo, não definem instruções sobre a implementação dessas estratégias, e algumas IES não mencionam a acessibilidade atitudinal, o que indica lacunas na abordagem frente à diversidade.

Todas as recomendações visam não apenas garantir o acesso físico, mas promover um ambiente educacional que valorize a diversidade e a inclusão na formação integral dos estudantes atendidos pela Educação Especial.

Para a aplicação dessas diretrizes, há muitos obstáculos, como a resistência cultural e a escassez de recursos, fazendo-se necessárias ações concretas e contínuas para que haja uma sociedade mais inclusiva, pois a ausência de barreiras é crucial para assegurar a inclusão de todos (Melo, 2006). Quanto a isso, Mantoan (2001, p. 51) ressalta que:

Não lidar com as diferenças é não perceber a diversidade que nos cerca, nem os muitos aspectos em que somos diferentes uns dos outros e transmitir, implícita ou explicitamente, que as diferenças devem ser ocultadas, tratadas à parte.

Pereira (2022) indica que as dificuldades para identificar e realizar o acompanhamento especializado traduzem a invisibilidade dos estudantes. Para a autora, ainda há limitação de programas para esse atendimento, de infraestrutura física e material adequados e de formação docente continuada de qualidade. Schmengler (2022) corrobora o posicionamento de Pereira (2022) ao reconhecer as mesmas dificuldades, visto que, para Schmengler, as universidades estão dando passos importantes na direção da inclusão, com a implementação de núcleos de apoio e adaptações pedagógicas. Entretanto, ainda há um caminho a percorrer para superar resistências, ampliar a quantidade de estudantes atendidos e consolidar políticas mais efetivas e inclusivas (Schmengler, 2022). Por isso, posiciona-se no sentido de que é essencial fortalecer as políticas públicas educacionais que priorizem essas iniciativas.

Oliveira (2023) identificou que a falta de formação e qualificação específica dos docentes, de recursos humanos e materiais e de suporte institucional e políticas específicas são os principais desafios no que tange às adaptações curriculares nas práticas pedagógicas. A principal dificuldade relatada pelos professores é a articulação entre atender à diversidade sem comprometer a qualidade de ensino para todos. Outro fator diz respeito às atitudes, pois ainda há resistência e preconceitos tanto entre os estudantes quanto por parte do corpo docente.

Segundo Morandi (2023), em estudo acerca dos desafios relacionados à inclusão no ensino superior do estado do Paraná, ainda persistem limites teóricos e metodológicos na implementação de práticas inclusivas, o que exige uma transformação da perspectiva de inclusão que supere a mera transferência de estudantes com deficiência rumo a uma abordagem mais efetiva.

Conclui-se que existe um movimento de reflexão e discussão, mas ainda há muitas demandas por ações mais concretas para a consolidação da inclusão (Morandi, 2023). Para Castilho (2012), a compreensão da diversidade e as atitudes dos envolvidos no processo educativo são essenciais para a efetivação do acesso e da inclusão dos estudantes com deficiência. As ações dos núcleos de acessibilidade concentram-se não apenas no ingresso, mas também na permanência dos acadêmicos, garantindo que haja o suporte necessário no decorrer de sua trajetória acadêmica (Castilho, 2012). Outro aspecto evidenciado é a colaboração entre os departamentos e a oferta de cursos relacionados à inclusão, no sentido de informar e sensibilizar a comunidade acadêmica, pois a articulação de ações inclusivas entre os diferentes setores é essencial para um ambiente mais acessível (Castilho, 2012).

As IES investigadas implementaram ações-chave para garantir a permanência estudantil, dentre as quais se destacam: a criação de núcleos de acessibilidade, com monitorias e suporte pedagógico; assistência contínua que inclui adaptações físicas e recursos como intérpretes de Libras; extensão do tempo para realização de avaliações; disponibilização de salas adaptadas durante vestibulares; e a inserção de disciplinas sobre Educação Especial nos cursos de formação docente (Castilho, 2012). Dessa forma, tais iniciativas configuram uma abordagem sistêmica voltada a assegurar as condições mínimas para a permanência dos alunos.

Castilho (2012) aponta ainda quatro eixos de ação docente para inclusão: a adaptação metodológica com recursos didáticos diversificados conforme as especificidades discentes; a construção de ambiente acolhedor com diálogo aberto e incentivo à solicitação de recursos; avaliações flexíveis; e formação docente em inclusão e articulação com núcleos de acessibilidade das IES, para fundamentar estratégias de apoio que contemplem as necessidades dos estudantes.

A acessibilidade, então, possui relação com o princípio da isonomia, que tem como intuito promover a igualdade entre as pessoas. A legislação brasileira, especialmente a Constituição Federal (Brasil, 1988), enfatiza a redução das desigualdades e a garantia de que todos tenham acesso a meios para o seu desenvolvimento, como a adaptação dos espaços físicos, mobiliários, as adaptações curriculares, a disponibilização de informações e tecnologias que favoreçam a inclusão. Além disso, posiciona-se no sentido de que haja ações concretas, realizadas de forma individual e coletiva.

Nas situações em que os gestores descumprem os preceitos de acessibilidade, Lima (2022) ressalta que pode haver algumas implicações, como a responsabilização judicial, improbidade administrativa, a exoneração do cargo e a proibição de atuar em outras funções públicas. Para Lima (2022), de certa forma, as hipóteses de sanções legais previnem possíveis casos de omissão e incentivam a adoção de medidas proativas. Acredita-se que os aspectos elencados destacam a relevância de um arcabouço legal que não apenas reconheça, mas promova efetivamente a acessibilidade.

Lima (2022) ressalta que, embora haja leis que garantam a acessibilidade, sua efetividade ainda é limitada, o que representa uma lacuna entre o texto da legislação e a sua aplicação prática. Segundo o autor, a hipótese de responsabilização judicial dos gestores em casos de omissão às políticas de acessibilidade configura-se como um passo significativo. A ausência de um plano de ação concreto contribui para a ineficácia das normas existentes e possibilita reflexões sobre como implementar as medidas necessárias (Lima, 2022).

Apesar dos avanços em termos de legislação que abrange a acessibilidade, a implementação efetiva e a responsabilização dos gestores são fatores que necessitam de maior atenção (Lima, 2022). Observa-se, com base nas discussões estabelecidas até o momento, que as instituições ainda enfrentam desafios significativos devido à insuficiência de recursos, que impactam as experiências acadêmicas e a permanência desses estudantes nos cursos de graduação, como limitações orçamentárias e resistência às adaptações. Tais aspectos refletem a complexidade da acessibilidade e a necessidade de um compromisso por parte das IES para a garantia do acesso igualitário à formação de todos os estudantes.

No caso dos intérpretes, que atuam como mediadores no processo de aprendizagem em Libras, Filietaz (2006) destaca a necessidade de intensificar as discussões e de identificar de que forma as políticas públicas influenciam tanto a formação do intérprete quanto a acessibilidade do estudante surdo à educação, a fim de que as IES possam oferecer meios e instrumentos que garantam uma formação sob a perspectiva inclusiva.

As barreiras na acessibilidade à comunicação, como a falta de intérpretes de Libras durante as atividades acadêmicas, além da dificuldade na formação de vínculos sociais na rotina universitária, são alguns dos principais obstáculos no processo de formação e permanência dos estudantes surdos na universidade (Del Mouro, 2023).

A ausência de diretrizes específicas para a formação de intérpretes de Libras é um ponto crítico, pois sua vivência prática e interação com a comunidade surda são fundamentais para que se tenha qualidade, já que a surdez não deve ser considerada apenas uma condição clínica, mas uma questão social e cultural, que implica uma abordagem mais ampla, que contemple as especificidades individuais (Filietaz, 2006). Na formação docente, faz-se necessária certa sensibilização acerca da surdez e das práticas inclusivas, para que as metodologias aplicadas atendam às reais necessidades (Filietaz, 2006).

Conforme Filietaz (2006), as iniciativas por ele destacadas demonstram o empenho das IES em constituir ambientes mais acessíveis e inclusivos, assegurando, com isso, a permanência de estudantes surdos em seus cursos. O autor defende que o aprimoramento da formação de intérpretes e o fortalecimento de políticas públicas são caminhos essenciais para que esse público seja incluído. Nessa mesma direção, Marcelino (2022) reforça que a inclusão e o direito à educação dos surdos são inegociáveis, porém alerta que as ações e os recursos atualmente disponíveis ainda são insuficientes para a inclusão, uma vez que esse é um processo que transcende o mero acesso físico ao ambiente escolar.

Em nossa perspectiva, o texto de Marcelino (2022) apresenta contribuições para a Educação Especial e Inclusiva, ao possibilitar reflexões críticas acerca das práticas pedagógicas, das adaptações curriculares e da formação docente. A pesquisa contribui para a compreensão das condições de acessibilidade e permanência desses estudantes e para a formação de uma sociedade mais justa

e igualitária, na qual todos desenvolvam seu potencial acadêmico e profissional, pois a universidade é um espaço de pluralidade e de respeito às diferenças e deve inspirar ações colaborativas no coletivo.

Uma das ações pertinentes encontradas na pesquisa de Marcelino (2022) é a forma como ele apresenta e discute a relevância dos núcleos de acessibilidade nas IES. Esses núcleos, que, para o contexto desta pesquisa, conforme será discutido mais adiante, são identificados como Centro de Educação em Direitos Humanos - CEDH e Núcleo de Educação Especial e Inclusiva - NESPI, têm como objetivo central eliminar barreiras e oferecer suporte desde o processo seletivo até a conclusão do curso.

Marcelino (2022) conduziu uma investigação com estudantes com deficiência, que consistia em uma avaliação de satisfação, na qual eles expressaram insatisfação com relação às condições de acesso e permanência nas IES, com a falta de recursos adequados e de adaptações necessárias. Outra questão em destaque na pesquisa é o relato dos professores de que a inclusão provoca mudanças significativas em suas abordagens e concepções acerca da docência, evidenciando a necessidade de formação continuada para professores e gestores, a fim de que desenvolvam as habilidades necessárias para o atendimento das demandas dessa modalidade (Marcellino, 2022). Apesar das barreiras físicas e atitudinais que ainda persistem, os resultados indicam que as políticas de ações afirmativas são essenciais para a discussão dessa temática (Marcellino, 2022).

Embora haja políticas públicas que garantam o acesso desses estudantes ao ensino superior, ainda existem desafios quanto à sua permanência. Dentre esses desafios, os mais recorrentes são as barreiras físicas e atitudinais, a ausência de suporte adequado, as experiências vivenciadas pelos estudantes e, conforme já mencionado, o atendimento às especificidades dos estudantes por meio de ações curriculares e arquitetônicas, além do compromisso institucional para criar condições que favoreçam a continuidade do processo de formação, pois conforme defende Sassaki (2003, p. 47):

Cabe, portanto, à sociedade eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas com necessidades especiais possam ter acesso a serviços, lugares, informações e bens

necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

Paixão (2021) investigou abordagens de ensino e aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior, com ênfase na perspectiva da aprendizagem invertida, que, nesse contexto, é aplicada de diversas maneiras, com vistas ao atendimento de suas especificidades. A aprendizagem invertida é um método pedagógico em que o primeiro contato com novos conceitos acontece de forma individual, por meio de atividades estruturadas; posteriormente, o espaço grupal é transformado em um ambiente dinâmico e interativo, em que o educador orienta os estudantes na aplicação dos conceitos e no engajamento criativo com os temas (Talbert, 2019).

Para Talbert (2019), a aplicação da aprendizagem invertida a estudantes com TEA facilita a interação, a comunicação e o desenvolvimento de suas habilidades sociais, possibilitando que tenham maior controle sobre o processo de aprendizagem e que estejam inseridos em ambientes confortáveis. Ainda de acordo com Talbert (2019), isso minimiza os desafios sensoriais enfrentados nas salas de aula tradicionais, pois o planejamento e as adaptações das aulas, bem como a disponibilização antecipada dos conteúdos, são essenciais para a organização e o gerenciamento do tempo.

Quanto às questões relacionadas à formação, Rezende (2019, p. 119) ressalta que:

É preciso que as IES e o poder público fomentem políticas de formação cultural e científica aos seus docentes, visto que essas iniciativas contribuirão qualitativamente para o desempenho profissional dos mesmos, para atuar com todos os estudantes com TEA que chegam às Instituições de Ensino Superior e que precisam de atendimento específico, para permanência e conclusão dos estudos.

Esse apoio institucional é respaldado pelo Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), que instituiu a criação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior, para garantir apoio técnico e pedagógico aos estudantes, especialmente aos com TEA. Quanto à acessibilidade, são necessários recursos pedagógicos, incluindo atenção aos termos de linguagem e à organização visual; a formação continuada é essencial para que os professores possam repensar

suas práticas. No entanto, os impactos da ausência de uma formação adequada ainda são evidentes.

A pesquisa desenvolvida por Rodriguero, Galuch e Silva (2021) evidenciou a importância da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, com destaque para o Programa de Monitoria Especial de uma universidade, em que os estudantes recebem apoio individualizado, promovendo uma experiência de aprendizado mais rica e humanizadora.

Os principais desafios para a inclusão estão relacionados à acessibilidade física e pedagógica, à formação docente insuficiente para lidar com a diversidade, ao preconceito e à estigmatização, à falta de recursos e apoio e à adaptação curricular. O Programa de Monitoria Especial tem impactos positivos, pois proporciona apoio personalizado, sensibiliza a comunidade acadêmica para a inclusão e promove o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais nos estudantes. Além disso, contribui para a formação de profissionais mais sensíveis às questões de diversidade (Rodriguero; Galuch; Silva, 2021).

Mota (2023) identificou que, embora haja avanços nas ações de permanência e inclusão dos estudantes com deficiência, ainda persistem várias lacunas que dificultam uma inclusão plena, como o conhecimento e a divulgação das ações; a percepção da necessidade de melhorias; o reconhecimento da fragmentação do apoio; reflexões acerca das concepções sobre permanência; barreiras na educação regular; e a avaliação dos impactos.

Segundo as percepções dos estudantes com deficiência relatadas no estudo, o apoio recebido durante a graduação é frequentemente percebido como fragmentado e insuficiente. Embora alguns relatem ter tido acesso a suporte adequado, incluindo atendimento por profissionais de mediação escolar e bolsas de apoio, fundamentais para sua permanência e para custear elementos básicos, como medicamentos e recursos de inclusão, parte dos participantes indica não ter recebido qualquer tipo de suporte estruturado (Mota, 2023).

A realidade apresentada pela autora demonstra a ausência de políticas públicas contínuas para a promoção da inclusão e da acessibilidade no ensino superior. Sem profissionais qualificados e adaptações permanentes, o suporte fica restrito a iniciativas isoladas e, portanto, a pesquisadora considera imprescindível que a universidade implemente medidas estruturais e perenes. Todas as

questões elencadas ressaltam a relevância da acessibilidade como um componente fundamental para a inclusão e permanência dos estudantes apoiados pela Educação Especial nas IES. Destacam, ainda, a necessidade de ações concretas para a garantia da igualdade de oportunidades no processo educativo.

Ainda existem, nas universidades, ambientes que não atendem às normas de acessibilidade e acabam dificultando a mobilidade, a autonomia e a participação contínua dos estudantes. Essas barreiras contribuem para a exclusão social e acadêmica, dificultando a permanência e o pleno aproveitamento das atividades universitárias pelos estudantes com deficiência (Del Mouro, 2023).

Para Sassaki (2002, p. 41), "deve ainda expressar que o significado de inclusão não se resume ao acesso, mas também à permanência desses educandos, o que é primordial e deve ser alvo de atenção e investimento político, financeiro e pedagógico". Ainda há um longo caminho a percorrer para que as condições sejam plenamente adequadas para atender às demandas. A principal crítica concentra-se na necessidade de ações mais concretas e contínuas que transformem as diretrizes teóricas em práticas reais e eficazes, assegurando aos estudantes o acesso e a permanência na educação de qualidade e inclusiva, e a sua conclusão com êxito (Sassaki, 2002).

Conclui-se que garantir a permanência de estudantes apoiados pela Educação Especial no ensino superior configura um desafio multidimensional, o qual ultrapassa a atuação docente individual e exige um comprometimento institucional contínuo e sistêmico. Apesar das ações promovidas pelas IES, como é o caso da implantação de núcleos de acessibilidade, de adaptações curriculares e do cumprimento de diretrizes legais, percebe-se um abismo significativo entre a teoria e a prática.

Barreiras atitudinais, formação docente deficitária, recursos insuficientes e uma estrutura de suporte fragmentada demonstram que a inclusão integral permanece como um objetivo a ser conquistado. Diante disso, torna-se imperativo que as universidades convertam suas políticas de acesso em medidas efetivas de permanência, mediante investimentos sustentáveis, por meio da formação humanizada da comunidade acadêmica e da consolidação de uma cultura

institucional genuinamente inclusiva, em que a diversidade não seja meramente aceita, mas reconhecida como alicerce para uma educação superior de qualidade para todos.

2.3 A IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMAS DE INCLUSÃO PRÓPRIOS DAS UNIVERSIDADES

Nesta categoria, considera-se três pesquisas que abordam a implementação de atividades e programas próprios das universidades aos estudantes. Nogueira (2022) investigou o preconceito e a exclusão de estudantes com deficiência no contexto da inclusão, destacando que esse processo não depende apenas dos esforços ou da “boa vontade” dos professores, mas também dos encaminhamentos realizados pela universidade em parceria com o governo, que deveriam considerar a inclusão como uma prioridade na construção das políticas educacionais.

Para Nogueira (2022), a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior é um dos aspectos cruciais do processo de inclusão. Essa permanência não ocorre apenas com a presença física dos estudantes nas instituições, mas envolve um conjunto de condições que favorecem sua continuidade no curso (Nogueira, 2022). A ausência de um ambiente acolhedor e a presença de preconceitos estruturais que, segundo Horkheimer e Adorno (1944), são ações que sustentam a hierarquia social e promovem desigualdades e exclusão, muitas vezes, sem que os indivíduos envolvidos estejam conscientes disso, contribuem para a exclusão e a evasão.

Dentre as ações que a universidade pode implementar, destacam-se a formação continuada de professores e coordenadores, estruturada a partir de diagnósticos periódicos, workshops práticos sobre tecnologias assistivas e metodologias, além de suporte técnico-pedagógico especializado, ação que visa não só a superação de barreiras, mas também a promoção de estratégias concretas para lidar com as necessidades dos estudantes, buscando garantir não apenas a sua permanência, mas também a participação efetiva de todos.

Nogueira (2022) relata, em sua pesquisa, que alguns dos coordenadores não tinham conhecimento das políticas públicas inclusivas existentes na própria universidade, o que indica uma falha na disseminação de informações essenciais, que deveria ocorrer assim que assumem esses cargos, sem mencionar as manifestações de preconceito e abordagens assistencialistas que ainda persistem

entre alguns professores. Além disso, o autor (2022) ressalta a necessidade da efetiva participação de equipes multidisciplinares nas discussões e na compreensão das necessidades desses estudantes, a exemplo do apoio de profissionais como os intérpretes de Libras.

A escuta dos estudantes é um ponto de partida fundamental para identificar ações que possam melhorar sua experiência acadêmica. Segundo Lira (2014), os estudantes devem ser os protagonistas desse processo, adquirindo os conhecimentos necessários para uma participação ativa tanto na vida social quanto no ambiente acadêmico. Em tese, a universidade deve adotar uma abordagem proativa e integrada, que inclua formação, divulgação de políticas institucionais, apoio educacional e escuta ativa, a fim de garantir a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência.

No entanto, sabe-se que há insuficiência de recursos financeiros para esses fins. As ações afirmativas no contexto educacional representam uma mudança fundamental na perspectiva educacional, pois elas não alcançam exclusivamente os estudantes com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, mas a todos (Mantoan, 2015).

Cavalcante (2022) identificou os principais desafios da tutoria inclusiva em uma universidade, que são as barreiras atitudinais, a percepção dos tutores, que também enfrentam desafios quanto à formação e suporte para lidar com as especificidades, e a dificuldade de interação entre os estudantes. A tutoria é um sistema em que professores e/ou estudantes auxiliam na compreensão dos conteúdos e atividades acadêmicas, configurando-se como um processo colaborativo e benéfico a todos os envolvidos (Kligman, 2016).

Para Cavalcante (2022), a tutoria é uma ação ofertada pela universidade, que traz importantes contribuições aos estudantes, como a promoção da permanência, o suporte acadêmico e social. O desenvolvimento de vínculos entre tutores e tutorados torna o ambiente de aprendizagem mais colaborativo e facilita o aprimoramento das práticas pedagógicas (Cavalcante, 2022). Esses aspectos são fundamentais para garantir que todos os estudantes acessem e permaneçam em uma educação de qualidade, alcançando o seu potencial acadêmico (Cavalcante, 2022).

A percepção dos estudantes, segundo a pesquisa (2022), é de que a tutoria inclusiva contribui para o rendimento acadêmico e para a sua permanência nas universidades. O apoio ofertado é fundamental para auxiliá-los nas adaptações ao ambiente acadêmico, sendo uma estratégia efetiva na identificação das necessidades de melhorias e resolução dos desafios encontrados (Cavalcante, 2022). Embora a tutoria seja uma ferramenta valiosa, não é a única solução para os desafios enfrentados pelos estudantes, sendo necessário um olhar mais crítico, bem como ações estruturais que abordem as barreiras de acessibilidade e inclusão no contexto universitário (Cavalcante, 2022).

Faz-se necessária a implementação de estratégias de enriquecimento curricular que envolvam a adaptação e a ampliação de conteúdos, bem como a consideração de questões emocionais, vistas como fatores que impactam diretamente a aprendizagem (Cavalcante, 2022). Por sua vez, o desenvolvimento de políticas institucionais e a criação de programas de apoio e de recursos possibilitam o amplo acesso ao ensino (Cavalcante, 2022).

Uma reflexão importante refere-se ao fomento à pesquisa e à escassez de informações sobre altas habilidades e superdotação no ensino superior, o que evidencia a necessidade de mais estudos sobre o tema (Lima, 2011). O autor (2011) identificou como principal resultado a fragilidade na formação dos professores no reconhecimento de altas habilidades e superdotação, o que dificulta o atendimento sistemático desses estudantes. Isso aponta, segundo o autor (2011), uma lacuna tanto na prática pedagógica quanto na organização das universidades, que precisa ser evidenciada.

Para Silva (2022), é essencial ouvir as experiências e perspectivas dos estudantes com deficiência, já que ainda há uma limitação de estudos com foco na inclusão no ensino superior, o que indica a urgência de mais pesquisas acerca dessa temática e das especificidades e desafios enfrentados, para que se tenha um olhar mais atento às experiências dos estudantes sob a perspectiva inclusiva.

Em síntese, a análise do panorama de teses e dissertações constata progressos nos debates sobre a permanência dos estudantes atendidos pela Educação Especial e Inclusiva no ensino superior, particularmente no que tange às tecnologias assistivas e às iniciativas institucionais de acessibilidade. Contudo,

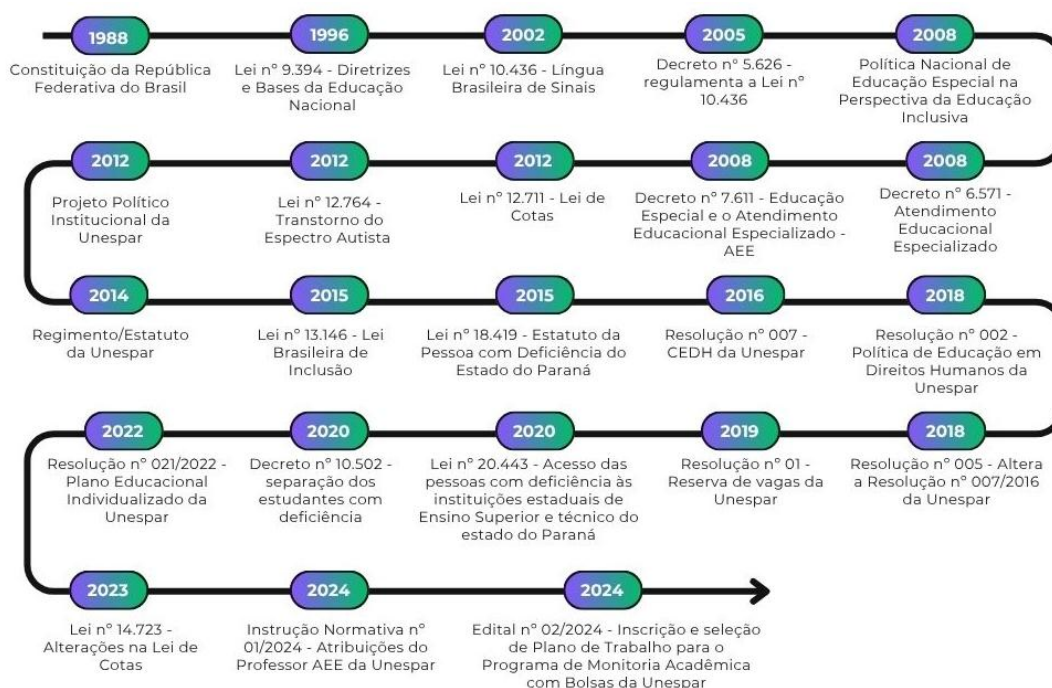
identifica-se uma lacuna: a ausência de pesquisas que analisem de forma sistemática o papel das universidades estaduais paranaenses na formulação e consolidação de políticas afirmativas. É precisamente essa omissão que confere pertinência à presente investigação, a qual almeja compreender, tomando a Unespar como estudo de caso, de que maneira tais políticas vêm sendo implementadas e que impactos reais têm gerado na trajetória acadêmica dos estudantes.

3 PERSPECTIVAS INCLUSIVAS NO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DAS POLÍTICAS NACIONAIS E DO ESTADO DO PARANÁ

Conforme se observa na seção anterior, as pesquisas brasileiras têm mencionado as contribuições das políticas públicas na promoção da igualdade, no acesso e na permanência no ensino superior. Olhar para as legislações e compreender o que elas representam é essencial para o avanço das discussões acerca da inclusão no ensino superior, porque constituem um marco regulatório de orientação na adoção de práticas inclusivas que asseguram aos estudantes oportunidades de desenvolvimento.

Na Figura 1, a seguir, apresentam-se legislações relacionadas à inclusão e à permanência dos estudantes atendidos pela Educação Especial no ensino superior. Nela, busca-se explicar que, embora as resoluções estejam dispostas de acordo com a ordem cronológica em que foram sancionadas, algumas têm maior impacto do que outras, em razão de sua abrangência e capacidade de implementação. Portanto, conduz-se a análise pelas mais abrangentes e, em seguida, aprofunda-se nas específicas, até chegar-se às resoluções institucionais da Unespar, que constituem o campo de estudo.

Figura 1 - Linha do tempo com as legislações consideradas para análise



Fonte: (Org.) os autores, 2025.

Em 5 de outubro de 1988, foi publicada a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), que representa um marco na consolidação dos direitos humanos, especialmente das crianças, adolescentes e pessoas com deficiência. Seus objetivos essenciais estão relacionados à construção de uma sociedade livre, justa e solidária, em que a igualdade de direitos seja garantida a todos, sem qualquer distinção.

O documento (Brasil, 1988) destaca a educação como direito universal, cuja garantia deve ser assegurada pelo Estado, ou seja, é seu dever assegurar o acesso e a permanência dos estudantes nas instituições de ensino, com igualdade de condições, constituindo a família como responsável por esse acompanhamento. Define, ainda, que o atendimento educacional especializado seja realizado preferencialmente na rede regular de ensino, com o desenvolvimento de ações com vistas à eliminação de preconceitos e de barreiras arquitetônicas e comunicacionais (Brasil, 1988).

Embora haja diversas emendas realizadas desde sua publicação, a Constituição (Brasil, 1988) ainda apresenta lacunas no que se refere à inclusão no ensino superior, pela forma modesta como aborda as necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Há lacunas que precisam ser preenchidas, pois, apesar de ser uma das legislações pioneiras na garantia de direitos, nota-se a necessidade de aprimoramentos que possam garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos, em todos os níveis de ensino.

Oito anos depois, em 20 de dezembro de 1996, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, nº 9.394, que regulamentou a organização da educação no Brasil, embasada nos princípios da Constituição (Brasil, 1988). Até aquele momento, foram duas versões publicadas, em 1961 e 1971, sendo a versão mais atualizada a que permanece em vigor, ressaltando a pertinência da educação, do desenvolvimento dos estudantes, bem como sua formação para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho.

Com relação à inclusão educacional, a LDB (Brasil, 1996) assegura a igualdade de condições tanto para o acesso quanto para a permanência em todos os níveis de ensino, estabelece diretrizes para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência e a educação especial como uma modalidade transversal, que deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996). No

que se refere às adaptações curriculares e metodologias específicas, o AEE é estabelecido como um meio em que os estudantes possam se apropriar dos conhecimentos, com o apoio de professores especializados (Brasil, 1996).

Assim como a Constituição (Brasil, 1988), caracteriza o Estado como responsável pelo suporte técnico e financeiro às instituições de ensino, haja vista a necessidade do atendimento educacional adequado aos estudantes, inclui a formação continuada de qualidade para os professores, que, por sua vez, poderão desenvolver pesquisas colaborativas ao processo de desenvolvimento educacional. Embora a LDB (Brasil, 1996) aborde a obrigatoriedade dos sistemas de ensino, não discute detalhadamente a posição dos estudantes atendidos pela educação especial nesse contexto e não fornece encaminhamentos explícitos acerca da efetivação da inclusão no ensino superior. A principal crítica, do ponto de vista adotado, está na abordagem genérica e na falta de especificidade sobre essa inclusão.

De acordo com Mendes (2006), o modelo de inclusão vigente no Brasil está alinhado ao princípio da inclusão total, concepção estabelecida para superar paradigmas anteriores, como os de segregação e integração (Silva, 2009). Uma das principais políticas que reconhece a educação inclusiva como essencial, e não apenas como um fator social ou pedagógico, é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008a).

A PNEEPEI (Brasil, 2008a) enfatiza a necessidade de formação docente continuada, que contemple a atuação nas salas de aula comuns sob o contexto inclusivo e define como público-alvo da educação especial os estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação.

Nesse cenário, a educação especial passou a ser vista como uma modalidade não substitutiva, transversal e não isolada (Garcia; Michels, 2011), ou seja, como uma oferta para complementar ou suplementar o processo de aprendizagem, embasada pelas discussões acerca da acessibilidade e adaptações curriculares (Mantoan, 2015) e não para substituir o ensino regular. Ainda que seja necessária a superação das barreiras culturais, estruturais e atitudinais, como a falta de infraestrutura, investimento na formação docente e a

escassez de recursos de tecnologia assistiva, a PNEPEI (Brasil, 2008a) representa um passo importante na consolidação da inclusão, passo que foi colocado em risco quando aprovado o Decreto nº 10.502 (Brasil, 2020), que tinha como objetivo separar os estudantes com deficiência em escolas e salas de aula distintas dos demais estudantes, fazendo alusão a conceitos ultrapassados.

No entanto, foi revogado por meio do Decreto nº 11.370 (Brasil, 2023a), pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que reconheceu o enorme retrocesso em termos de política e direitos humanos. A revogação, de certa forma, simboliza um convite à reflexão das políticas públicas e um compromisso com a educação inclusiva. Outro marco importante é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146, que instituiu, em 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), para a garantia da inclusão e igualdade de condições nos diferentes contextos.

Assim como outras legislações, estabelece como responsabilidade do Estado a garantia desses direitos e a implementação de políticas públicas efetivamente financiadas. Para que a inclusão aconteça em todos os níveis de ensino e para que sejam viabilizadas condições de acesso, aprendizagem e permanência dos estudantes no ensino superior, a Lei (Brasil, 2015) propõe não somente a implementação, mas o acompanhamento e a avaliação contínua do sistema educacional, para que sejam disponibilizados os recursos necessários à eliminação das barreiras. Em seu Artigo 30, estabelece diretrizes para o ingresso por meio de processos seletivos e para a permanência nos cursos de nível superior, que demandam ações concretas, como a adaptação das avaliações, recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva, além de critérios avaliativos que considerem as especificidades, assegurando a participação plena e igualitária no ambiente acadêmico (Brasil, 2015).

A Lei (Brasil, 2015) ressalta a autonomia e o respeito às escolhas das pessoas com deficiência, desprendendo-se da visão puramente patológica, reconhecendo a capacidade individual de cada um, o que contribui para a inclusão das pessoas com deficiência, embora ainda haja muitos desafios a serem enfrentados, desde a educação básica até o ensino superior (Viana, 2018).

Com relação ao desenvolvimento das políticas inclusivas no Brasil, a LBI (Brasil, 2015) representa a conquista de direitos respaldados, anteriormente negados por uma sociedade pouco sensível às diferenças, e evidencia a falta de

suporte especializado, que, em muitos momentos, fica evidente nas ações governamentais e que afeta diretamente a organização do ensino superior.

O Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005b) regulamentou a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), que reconheceu a Libras como meio de expressão e comunicação, com sistema linguístico visual-motor de estrutura gramatical própria para transmissão de ideias e fatos relacionados à comunidade surda no Brasil, sem substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Por meio desse Decreto (Brasil, 2005b), a Libras passou a ser obrigatória nos cursos de formação de professores em nível médio e superior, além dos cursos de fonoaudiologia e educação especial. No Artigo 9º, o Decreto evidencia a necessidade de tradutores e intérpretes de Libras em aulas e eventos acadêmicos, para garantir a participação efetiva dos estudantes surdos nas universidades. Nesse contexto, elencam-se três desafios: o primeiro se refere à ausência de intérpretes, o segundo à necessidade de materiais pedagógicos adaptados e o terceiro às fragilidades da formação docente continuada.

A inclusão da Libras nos currículos de formação docente é uma resposta voltada à educação que realmente atenda às especificidades de cada estudante, que não considere apenas a presença física, mas o seu acesso pleno (Omote, 1994). O Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008b), revogado, mais tarde, pelo Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), estabeleceu as diretrizes para a organização e oferta do AEE, um conjunto de estratégias educativas com base em recursos pedagógicos, oferecidos de maneira complementar ou suplementar ao ensino regular. As instituições de ensino são orientadas a elaborar planos de atendimento individualizados, que incluam estratégias pedagógicas e recursos específicos para o atendimento às necessidades dos estudantes (Brasil, 2011).

Além disso, o Decreto estipula a criação de salas de recursos multifuncionais com materiais didáticos especializados e destaca a necessidade da formação docente continuada para a garantia de um atendimento de qualidade (Brasil, 2011). No contexto do ensino superior, o Decreto (Brasil, 2011) estabeleceu a obrigatoriedade de estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, visando eliminar as barreiras físicas, de comunicação e de informação que limitam a participação plena e o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência.

O documento (BRASIL, 2011) permite inferências acerca das fragilidades ainda existentes na formação docente continuada e no atendimento mais humanizado, evidencia desafios como a implementação efetiva das medidas propostas e a necessidade de maior engajamento da comunidade escolar e da sociedade.

Outra conquista, em termos de legislação, foi a implementação da Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012b), conhecida como Lei Berenice Piana, que trata dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista (TEA) no Brasil. A Lei prevê o atendimento multiprofissional e a elaboração de um plano de atendimento educacional individualizado, baseado nas especificidades e necessidades dos estudantes, e estimula a formação profissional continuada (Aranha, 2001). O direito à matrícula em escolas regulares, incluindo as universidades, com as devidas adaptações curriculares, é uma das recomendações da legislação (Brasil, 2012b).

Esse movimento já é um processo de transformação das instituições de ensino que devem adaptar-se às necessidades dos estudantes. Por isso, é necessário refletir sobre o princípio de adaptação institucional, visto que, embora o ensino superior não seja mencionado diretamente, as disposições acerca da inclusão escolar são aplicáveis a todos os níveis de ensino.

No mesmo ano, foi aprovada a Lei de Cotas nº 12.711/2012 (Brasil, 2012a), que estabeleceu a reserva de vagas nos cursos de graduação das instituições de ensino superior e técnico, com o intuito de promover a inclusão e, de certa forma, corrigir desigualdades históricas e sociais, pois, de acordo com Ferreira (2010, p. 44), "as elites econômicas e políticas que governavam o Brasil durante o Império negaram a possibilidade histórica da educação para o povo em geral", ou seja, os estudantes provenientes de escolas públicas, negros, indígenas e com deficiência eram, e ainda são, discriminados.

A Lei de Cotas (Brasil, 2012a) determina a revisão a cada dez anos, para os ajustes necessários e que, no mínimo, 50% das vagas sejam reservadas aos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita. O restante das vagas é distribuído com base nos dados dos últimos censos demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE,

contemplando os estudantes negros, pardos, indígenas e com deficiência. Uma das alterações mais recentes se deu por meio da Lei nº 14.723/2023 (Brasil, 2023b), que estendeu a reserva de vagas aos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

As cotas possuem um papel essencial na construção de um espaço mais diversificado nas universidades e refletem, ainda, a necessidade de enfrentar desafios persistentes para que o ensino de qualidade seja acessível a todos, de modo a superar barreiras históricas e sociais (Melero; Martins; Rossi, 2018). Para Bueno et al. (2015), a inclusão vai além da reserva de vagas, pois envolve o desenvolvimento de um ambiente acessível e acolhedor, propício ao desenvolvimento dos estudantes.

Embora existam legislações nacionais, o estado do Paraná instituiu, por meio da Lei nº 18.419/2015, seu próprio Estatuto da Pessoa com Deficiência. O documento define, em seu art. 3º, pessoas com deficiência como aquelas que possuem impedimentos de longo prazo, de natureza mental, intelectual, sensorial, física ou outras necessidades especiais (Paraná, 2015). O Estatuto aborda a educação especial como uma modalidade transversal que deve permear todos os níveis de ensino e assegurar a participação efetiva do coletivo, considerando as suas especificidades.

Com relação ao ensino superior, estabeleceu que as instituições devem adaptar as avaliações e oferecer o apoio que se fizer necessário aos estudantes atendidos pela educação especial, inclusive nos processos seletivos para ingresso (Paraná, 2015). Ainda, incluiu a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia e orientou a inserção de conteúdos relacionados às deficiências nos currículos dos cursos (Paraná, 2015).

Um ponto que merece destaque é que o estado do Paraná incluiu os transtornos específicos de aprendizagem, como transtorno do déficit de atenção com hiperatividade - TDAH, discalculia e dislexia, como parte do público-alvo da educação especial, uma abordagem que se difere das legislações nacionais, que, comumente, se concentram apenas nas deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Paraná, 2015).

O estado do Paraná reforçou o compromisso com o acesso ao ensino superior, com a aprovação da Lei nº 20.443/2020, que regulamentou o acesso

das pessoas com deficiência às instituições estaduais de ensino superior e técnico e determinou a reserva mínima de 5% das vagas dos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação e pós-graduação, aos estudantes com deficiência, por meio de critérios específicos, previamente estabelecidos para o preenchimento das vagas (Paraná, 2020).

Para Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), a inclusão deve abranger e atender todas as formas de diversidade e a Lei (Paraná, 2015) está alinhada sob essa visão, pois assegura aos estudantes o suporte necessário para o seu desenvolvimento acadêmico, o que representa um avanço em termos de legislação. Embora a lei aborde pontos essenciais acerca dos direitos das pessoas com deficiência, observa-se maior destaque para a inclusão no seu sentido mais amplo, perante a sociedade e não, especificamente, no que se refere ao ambiente acadêmico.

Apesar dos avanços legais, a análise das políticas nacionais e estaduais indica contradições e limitações em sua aplicação. Muitas dessas normativas, ainda que discursivamente progressistas, deparam-se com obstáculos em sua implementação, devido a fatores como subfinanciamento, ausência de formação continuada específica para o corpo docente e o descompasso entre a letra da lei e as práticas das instituições. No contexto paranaense, as políticas estaduais reiteram diretrizes inclusivas, contudo, sua operacionalização está condicionada à capacidade administrativa e orçamentária das universidades estaduais, as quais frequentemente carecem de recursos humanos e financeiros suficientes.

Face a esse cenário de tensão entre preceitos legais e realidade institucional, torna-se relevante investigar de que maneiras a Unespar tem atuado e que estratégias têm sido viabilizadas para garantir a permanência e o desenvolvimento dos estudantes atendidos pela Educação Especial e Inclusiva.

Na próxima seção, apresentam-se as políticas institucionais da Unespar que abordam a Educação Especial e Inclusiva no ensino superior.

4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA DA UNESPAR

A Unespar possui um regimento/estatuto que estabelece os princípios organizacionais da instituição. Este regimento atribui como função da universidade, a produção e a disseminação de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos, bem como a inovação nas diversas áreas, para o fomento à diversidade e ao desenvolvimento humano (Universidade Estadual do Paraná [Unespar], [s.d.]). Quanto aos princípios que devem orientar as ações da universidade, destaca-se o acesso e a permanência, que é um fator relevante na garantia de que todas as pessoas tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem (Universidade Estadual do Paraná [Unespar], [s.d.]).

No que tange aos seus objetivos gerais, inclui o desenvolvimento de uma educação de qualidade, pautada no respeito aos direitos humanos e na implementação de políticas afirmativas para a inclusão social, porém, não menciona diretamente a Educação Especial Inclusiva, evidenciando maior preocupação com o contexto social dos estudantes (Universidade Estadual do Paraná [Unespar], [s.d.]). Com relação à inclusão, atribui ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão a responsabilidade pelas políticas de acessibilidade e inclusão social (Universidade Estadual do Paraná [Unespar], [s.d.]). No contexto do ensino superior, as instituições devem assumir um papel proativo na implementação dessas políticas, que são essenciais para que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades de ensino e ao suporte necessário para o seu desenvolvimento acadêmico (Universidade Estadual do Paraná [Unespar], [s.d.]).

Durante a leitura na íntegra do documento, constatamos que, na maioria das vezes em que o termo “inclusão” aparece, faz menção ao contexto geral de sociedade, o que é válido do ponto de vista da pesquisa, pois indica um compromisso formal da instituição com esses valores. No entanto, a ausência de menção específica sobre a inclusão no contexto acadêmico, reflete lacunas, visto que a inclusão deve ser tratada como uma abordagem ampla e contínua, contemplando todas as demandas dos indivíduos.

A Unespar também possui um Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (Unespar, 2012), gerado de forma colaborativa, e que se configura como um

instrumento de ações políticas e pedagógicas da universidade. Dentre seus objetivos, prevê a utilização de recursos materiais e humanos para a inclusão das diversidades e para a oferta de cursos que contemplem o atendimento às necessidades dos estudantes.

O PDI é essencial para a organização institucional e curricular dos cursos, no entanto, observou-se que o texto não estabelece objetivos específicos para a Educação Especial e Inclusiva, tampouco para a inclusão desses estudantes. Essa ausência de ênfase, representa uma lacuna que precisa ser sanada, pelo fato de que não deve ser tratada de forma genérica.

Posteriormente, em 07 de maio de 2018, a Unespar estabeleceu sua Política de Educação em Direitos Humanos, por meio da Resolução nº 002/2018 – COU/UNESPAR, tendo como principal objetivo o de estruturar e implementar ações para a defesa dos direitos humanos, com base em perspectivas educacionais inclusivas, com valorização da diversidade no âmbito universitário.

A concepção de educação em direitos humanos da Unespar (2018a) baseia-se em uma visão holística da formação educacional, ou seja, que considera o todo e não de forma fragmentada, fundamentada em princípios de igualdade e transversalidade, complementares e indissociáveis. Nessa perspectiva, o acesso é o caminho, e a acessibilidade não se restringe às barreiras arquitetônicas, abrangendo também as curriculares e metodológicas, o que assegura não só o ingresso ao ensino superior, mas condições para o desenvolvimento e permanência dos estudantes.

Em 2 de junho de 2022, dá-se mais um salto positivo com relação a Educação Especial e Inclusiva, por meio da Resolução nº 021 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE/UNESPAR, que regulamentou a implementação do Plano Educacional Individualizado – PEI, o qual deve ser construído de forma coletiva e viabilizar ações de formação continuada aos docentes e agentes universitários para o atendimento das demandas, que podem ser identificadas no ato da matrícula, por avaliação docente ou de forma espontânea pelo próprio estudante. O PEI é direcionado aos estudantes apoiados pela Educação Especial, a fim de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem por meio do planejamento de ações, incluindo a diferenciação curricular, com foco

no atendimento às necessidades e no desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

O PEI (Unespar, 2022) consolida-se como um instrumento pedagógico respaldado por legislações nacionais e internacionais, dentre elas a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a LDB (Brasil, 1996) e a LBI (Brasil, 2015), além de algumas normativas do estado do Paraná. Tem como principal objetivo garantir acessibilidade curricular, igualdade de oportunidades e inclusão educacional. É elaborado anualmente de forma colaborativa, envolvendo coordenação de curso, professores, equipe do NESPI, o próprio estudante e, quando pertinente, familiares.

Por meio do PEI, é possível adaptar conteúdos, estratégias didáticas e os métodos avaliativos, de acordo com as necessidades específicas de cada estudante, potencializando seu desenvolvimento acadêmico e promovendo sua autonomia. O documento (Unespar, 2022) ainda especifica os mecanismos de identificação de elegíveis, como a matrícula, demanda espontânea ou observação docente, dispensa laudo médico para o início do atendimento, garante o direito de recusa ao estudante e designa o NESPI como órgão central para coordenação, mediação, registro de adaptações curriculares e formação docente continuada.

As coordenações do NESPI realizam encontros periodicamente para avaliar o planejamento e ajustá-lo sempre que houver necessidade. A inserção de profissionais especializados, como os professores do AEE e os tradutores intérpretes de LIBRAS, garantem um suporte adequado e necessário não só aos estudantes, mas à comunidade acadêmica como um todo. A resolução (Unespar, 2022), em si, já aponta um caminho promissor para a Educação Inclusiva na universidade, mas o monitoramento contínuo é essencial para garantir o desenvolvimento dos estudantes.

Em parceria com a PROGESP¹, PROPEDH² e PROGRAD³ a Unespar estabeleceu diretrizes para o registro das atividades docentes e atribuições dos professores do AEE, por meio da Instrução Normativa Conjunta nº 01 de 11 de março de 2024. A Instrução (Unespar, 2024a) define o AEE como intervenção pedagógica, que tem como intuito facilitar o acesso ao currículo, por meio do

¹ Pró-reitoria de Gestão de Pessoas e Desenvolvimento.

² Pró-reitoria de Políticas Estudantis e Direitos Humanos.

³ Pró-reitoria de Ensino de Graduação.

planejamento e desenvolvimento de práticas que atendam às necessidades específicas dos estudantes apoiados pela Educação Especial, bem como suas potencialidades.

Em seu Artigo 4º, reconhece como professor(a) de AEE, docentes com licenciatura plena em qualquer área do conhecimento e especialização em Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado ou em Educação Inclusiva. Dentre as suas atribuições, estão o mapeamento das demandas e orientação aos estudantes, bem como de seus professores e familiares, acerca dos encaminhamentos necessários para o planejamento, flexibilização curricular e aquisição de tecnologias assistivas para a elaboração do PEI (Unespar, 2024a).

O NESPI deve acompanhar continuamente os estudantes, por meio dos registros e relatórios semestrais realizados pelos professores para que sejam planejadas novas políticas de inclusão educacional. O documento orienta que haja diálogo entre os professores atuantes no NESPI com os demais lotados em diferentes departamentos. A família é convocada e orientada somente se houver a necessidade.

A Resolução nº 005 (Unespar, 2018b), que altera o regulamento do CEDH, prevê a destinação de 20 horas semanais para a coordenação do CEDH da Unespar; quatro horas semanais para as coordenações de CEDH locais e de Núcleos nos campi; e duas horas semanais para as vice coordenações e demais membros integrantes. Dessa forma, o professor de AEE dispõe de 20 horas semanais para atendimentos no NESPI; os professores efetivos da coordenação do NESPI têm quatro horas semanais incluídas em seus planos de atividades na universidade para essa função; e os professores colaboradores recebem duas horas semanais.

Os encaminhamentos e as atribuições específicas aos professores de AEE representam mais um passo importante na consolidação de práticas inclusivas na Unespar. No entanto, é importante que a instituição e o Estado continuem investindo, com ênfase na formação continuada dos profissionais envolvidos, bem como na ampliação da carga horária e aquisição de recursos que assegurem melhorias ao desenvolvimento dos estudantes.

Uma das ações que ocorrem na Unespar, é o Programa de monitoria acadêmica, que de acordo com o Edital nº 02/2024 (Unespar, 2024b), que trata da

inscrição e seleção para o Bolsas, tem como objetivo aprimorar o ensino e a aprendizagem nos cursos de graduação. Essa iniciativa ocorre por meio do apoio de monitores aos professores e do acompanhamento e auxílio aos estudantes atendidos pelo NESPI na universidade, em disciplinas específicas. Dentre as atividades desenvolvidas, estão o apoio a estudantes com dificuldades, a elaboração de materiais didáticos e de metodologias de ensino, a redução dos índices de evasão e retenção, a integração de egressos e a formação pedagógica.

A carga horária mínima é de dez horas semanais, distribuídas em duas horas para atendimento direto aos estudantes e oito horas para preparação e organização de atividades. O monitor deve estar com a matrícula ativa em curso de graduação da UNESPAR ou diploma de egresso (com matrícula em pós-graduação); aprovação prévia na disciplina a ser monitorada; disponibilidade para cumprir a carga horária, bom desempenho acadêmico e ausência de sanções disciplinares.

O processo de seleção requer a submissão do Plano de Trabalho pelo professor responsável, bem como sua provação por meio de uma comissão institucional. A seleção do monitor é realizada pelo professor após homologação do Plano, com cadastro via formulário on-line. São sete bolsas para atuação com estudantes indígenas e sete bolsas para os estudantes vinculados ao NESPI, com uma bolsa mensal de quatrocentos reais. Ressaltamos que as Resoluções nº 007 (Unespar, 2016), nº 005 (Unespar, 2018b) e a nº 01 (Unespar, 2019), que, respectivamente criaram o Centro de Educação em Direitos Humanos, alteraram o regulamento do CEDH e tratam da reserva de vagas na Unespar, não foram mencionadas neste tópico, pois serão apresentadas na próxima seção.

Com base nas reflexões tecidas anteriormente acerca das políticas apresentadas, é possível afirmar que todas são essenciais para a democratização do acesso e da permanência no ensino superior. É necessário compreender que essas políticas afirmativas não se limitam ao acesso inicial, mas requerem suporte contínuo, para que os estudantes superem suas barreiras acadêmicas e sociais, algo que a Unespar tem feito no decorrer dos anos. Ainda há muito a avançar no que tange ao acompanhamento e à permanência dos estudantes atendidos pela Educação Especial no ensino superior.

5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Assume-se uma abordagem qualitativa (Moraes; Galianzi, 2016), que visa analisar as experiências e os desafios enfrentados pelos estudantes apoiados pela Educação Especial no ensino superior, com ênfase em sua permanência.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO

A Unespar, *lócus* desta pesquisa, foi criada pela Lei nº 13.283, de 25 de outubro de 2001 (Paraná, 2001) e oficialmente instituída como universidade no ano de 2013, quando transformou o conjunto de faculdades estaduais do Paraná em uma universidade *multicampi*, consolidando-a como uma instituição de ensino superior pública, autônoma e descentralizada geograficamente. Enquanto universidade, a instituição ainda é jovem, porém, conforme já mencionado, originou-se da junção de sete faculdades estaduais presentes nos municípios de Apucarana, Campo Mourão, Curitiba (dois campi), Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória, que são, no momento do desenvolvimento desta pesquisa, os municípios que sediam os sete campi universitários, estando a sede da reitoria localizada no município de Paranavaí.

Figura 2 - Localização geográfica dos sete campi da Unespar



Fonte: (Org.) os autores, 2024.

Cada campus possui uma trajetória influenciada pela cultura local dos municípios em que foram criados, possibilitando aos estudantes o acesso ao conhecimento por meio dos cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, além de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Por meio da Resolução nº 001, de 29 de maio de 2019 (Unespar, 2019), a Unespar passou a ofertar metade das vagas de ingresso ao Sistema de Seleção Unificada – SISU e a outra parte destinada aos processos seletivos internos de ingresso.

Por meio do sistema de cotas, a universidade reserva 50% das vagas para as políticas afirmativas, assegurando o acesso ao ensino superior para os estudantes de escolas públicas, estudantes indígenas, pretos e pardos e estudantes com deficiência. Trata-se de 25% das vagas para candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, 20% para os candidatos pretos e pardos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e 5% para os candidatos com deficiência (Unespar, 2019).

No que tange às violências derivadas de discriminação e preconceitos, a Unespar tem desenvolvido estratégias pedagógicas para combatê-las; as ações desenvolvidas têm como objetivo garantir a permanência desses estudantes no ensino superior.

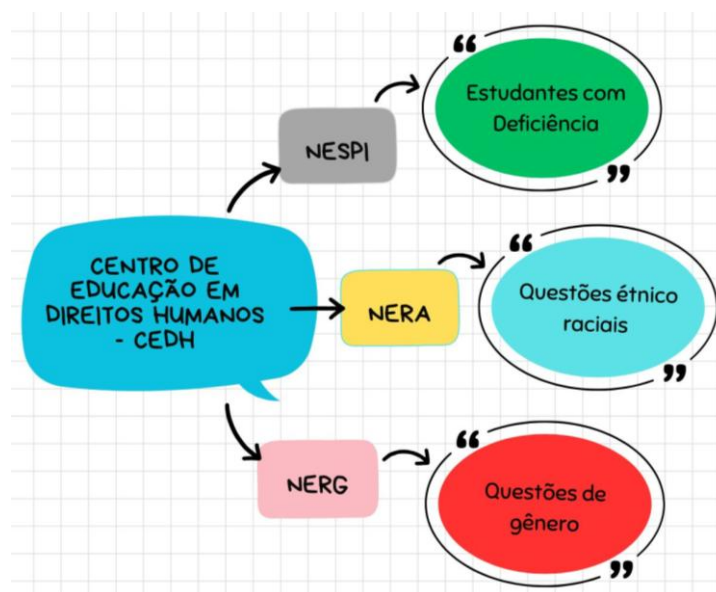
Uma das principais políticas de ações afirmativas da universidade ocorreu por meio da Resolução nº 007, de 06 de setembro de 2016, que criou o Centro de Acesso, Inclusão e Permanência da Diversidade Humana no ensino superior da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, mais tarde denominado Centro de Educação em Direitos Humanos - CEDH (Unespar, 2016). Este centro tem como finalidade formular, implementar e acompanhar políticas que garantam o acesso e a permanência de grupos historicamente excluídos, promovendo uma cultura de respeito à diversidade e à equidade no ambiente acadêmico.

O principal objetivo do CEDH é desenvolver ações voltadas à melhoria e ao avanço da Educação em Direitos Humanos, que facilitem não apenas o acesso, mas a inclusão e a permanência das diversas identidades, especialmente as vulneráveis ou socialmente excluídas. É coordenado pela diretoria de Direitos Humanos da Pró-Reitoria de assuntos estudantis e Direitos Humanos – PROPEDH, que busca organizar e articular ações de suporte para o atendimento das demandas dos estudantes, na criação de condições para que permaneçam

em seu processo formativo superior, por meio de abordagens inclusivas que valorizem a diversidade e os direitos humanos (Unespar, 2016).

Em seu Artigo 6º, a Resolução (Unespar, 2016) ressalta a responsabilidade de sustentar e fomentar a integração das ações dos CEDHs de cada campus, bem como de seus núcleos, por meio da criação de uma rede de suporte intercampi e da expansão das redes de colaboração interinstitucional. O CEDH está presente em todos os sete campi universitários e é constituído pelos seguintes núcleos: Núcleo de Educação Especial Inclusiva - NESPI; Núcleo de Educação para Relações Étnico-raciais - NERA; e Núcleo de Educação para Relações de Gênero - NERG. Os três núcleos não atuam isoladamente, mas formam uma rede integrada cooperativa e complementar sob a coordenação do CEDH, que é o gestor desse processo.

Figura 3 - Organização do CEDH



Fonte: (Org.) os autores, 2025.

Cada núcleo representa ambientes dedicados ao acolhimento, à construção de conhecimento, à orientação para práticas educacionais fundamentadas em princípios de equidade, respeito à diversidade e promoção da cidadania e ao acompanhamento do processo de desenvolvimento desses estudantes na universidade e suas ações abrangem os domínios do ensino, pesquisa, extensão e gestão (Unespar, 2016). A Resolução nº 005/2018 alterou o

inciso I do Artigo 25, com relação à carga horária dos profissionais que compõem a gestão do CEDH, sendo 20 horas semanais para a coordenação do CEDH da Unespar, quatro horas semanais para a coordenação de CEDH nos *campi* e dos Núcleos e duas horas semanais para as vice coordenações (Unespar, 2018b).

Dentre as várias atribuições do NESPI, foco de nossa investigação, estão: a promoção de momentos de diálogo e discussões acerca da temática inclusão; o planejamento de estratégias para a garantia do acesso, inclusão e permanência dos estudantes apoiados pela Educação Especial; o levantamento das necessidades de tecnologia assistiva e acessibilidade arquitetônica; e supervisão de acadêmicos para tutoria. Além da assistência aos acadêmicos, o NESPI também implementa ações de formação docente e divulga informações a toda a comunidade acadêmica, em regime de colaboração com outras instâncias da universidade (Unespar, 2016).

A Unespar consolidou-se como uma das instituições pioneiras na implementação de ações afirmativas no ensino superior paranaense para questões relacionadas à Educação Especial sob a perspectiva inclusiva, com a Resolução nº 007, de 6 de setembro de 2016. Essa medida criou o Centro de Acesso, Inclusão e Permanência da Diversidade Humana, posteriormente denominado Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH) (Unespar, 2016). Entre as primeiras universidades estaduais a tomar uma iniciativa dessa natureza, a Unespar, por meio do CEDH, passou a formular e implementar políticas destinadas a garantir o acesso e a permanência de grupos historicamente excluídos, promovendo ativamente uma cultura de equidade e respeito à diversidade no ambiente acadêmico.

Por meio das Resoluções nº 007 (Unespar, 2016) e nº 001 (Unespar, 2019), a Unespar fomentou as discussões para a organização e funcionamento do AEE, para a criação de estratégias relacionadas às adaptações curriculares e metodológicas para o atendimento das necessidades específicas dos estudantes; para o incentivo da formação docente continuada com foco na Educação Inclusiva e para o monitoramento e avaliação das políticas de inclusão e dos serviços oferecidos pela universidade.

5.2 DIA DE CAMPO: PARTICIPAÇÃO EM UM ENCONTRO DO NESPI

Cada campus da Unespar possui um NESPI, que se reúne regularmente para compartilhar experiências. Cabe destacar que os estudantes apoiados pela Educação Especial também participam, relatando contribuições e reflexões acerca das ações para sua permanência no ensino superior. Em uma das entrevistas, uma das coordenações mencionou que, nas semanas seguintes, aconteceria o primeiro encontro do ano letivo de 2024, intitulado Políticas e Práticas Inclusivas na Unespar, um evento aberto à comunidade acadêmica, e que minha presença seria muito bem-vinda.

Confirmei⁴ minha participação e, no final de fevereiro de 2024, fui à universidade repleto de expectativas, pois seria uma oportunidade de ouvir professores e estudantes compartilharem suas experiências e de me aproximar do meu objeto de pesquisa. Fui muito bem recebido por todos. O encontro começou com uma professora da Unespar, traçando o histórico da Educação Especial e Inclusiva na instituição. Sua fala provocou reflexões sobre como a sociedade enxerga a Educação Especial, os desafios enfrentados e as conquistas diárias, especialmente em suporte pedagógico e acessibilidade.

Após essa contextualização, a coordenadora pediu que todos se apresentassem. Estavam presentes professores de diversos cursos de graduação, professores da educação básica, acadêmicos de Pedagogia, monitores e estudantes atendidos pelo NESPI. À medida que cada estudante se apresentava, eram mencionadas ações que contribuíam para sua trajetória acadêmica.

Observei que superar barreiras, enfrentar dificuldades de acompanhamento e receber apoio são fatores essenciais para a permanência dos estudantes. Os depoimentos encerraram com agradecimentos como: 'Se não fosse o NESPI, eu não estaria aqui'. Entre os participantes, havia estudantes autistas, com dificuldades de aprendizagem, um cadeirante e um estudante surdo, cuja comunicação com a intérprete de Libras impressionou.

⁴Neste tópico retomo a escrita em primeira pessoa do singular, tendo em vista que se trata do relato da coleta de dados, o que requer um tom mais pessoal e direto.

A coordenação mencionou que os intérpretes da Unespar são temporários e contratados por meio da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS. O estudante surdo relatou experiências de seu primeiro estágio na educação infantil, atuando em turmas regulares. Ele destacou a acessibilidade e a convivência entre as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, ressaltando que atuou com todas sem distinção. Seu orientador, presente no evento, enriqueceu o diálogo, relevante para esta investigação.

Os objetivos desta pesquisa foram expostos, destacando-se a importância de evidenciar o trabalho da Unespar e a necessidade de ampliar sua visibilidade. Todos foram convidados a contribuir com entrevistas, reforçando a relevância desse retorno para a instituição e a sociedade.

5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a produção de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, que, segundo Gil (2010), oportuniza a liberdade de expressão dos entrevistados sem perder o roteiro pré-definido. Triviños (1987, p. 152) complementa, indicando que “a entrevista semiestruturada favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”. Esse método permite coletar informações espontaneamente, com respostas que não seguem padrões rígidos, pois mantém o foco no tema estruturado no roteiro, sem descartar questionamentos adicionais que sejam pertinentes (Manzini, 1990/1991).

Para contextualizar o NESPI, foram analisados regimentos e resoluções institucionais da Unespar, que detalham as ações desenvolvidas para a permanência de estudantes apoiados pela Educação Especial nos cursos de graduação. Esses documentos foram acessados pelo site da universidade ou fornecidos pelas coordenações do NESPI durante as entrevistas. Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá, por meio do parecer consubstanciado sob o número 6.328.898, iniciou-se o contato com as coordenações do NESPI via *WhatsApp*, mediado pela professora orientadora da pesquisa.

Encaminhou-se um formulário on-line (*Google Forms*) para coleta de dados iniciais. Após o aceite, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, solicitando leitura e assinatura, para, então, agendarmos as entrevistas via *Google Meet*, conforme a disponibilidade dos participantes. Ressaltou-se que as identidades seriam preservadas e que as gravações (áudio e tela) seriam usadas apenas para transcrição, descrição e análise dos dados.

A primeira entrevista com as coordenações de NESPI aconteceu no dia 22 de janeiro de 2024 e a última entrevista aconteceu no dia 25 de março de 2024. Todas seguiram um roteiro previamente estruturado, disponível nos apêndices e detalhado no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 - Questões da entrevista com as Coordenações do NESPI

1	Há quanto tempo atua no NESPI?
---	--------------------------------

2	Como surgiu a oportunidade de trabalhar no NESPI?
3	Quais ações a Unespar, por meio do NESPI, tem ofertado a estudantes público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, a docentes e familiares envolvidos?
4	De que forma ocorre o acompanhamento do processo de aprendizagem desses estudantes?
5	Quais ações/práticas promovem a permanência de estudantes apoiados pelo NESPI nos cursos de graduação e pós-graduação?
6	De que forma são planejadas as ações do NESPI?
7	Como se dá a interação entre o NESPI e os cursos de graduação, coordenadores e professores?
8	Quais os principais desafios que você tem encontrado estando a frente da coordenação do NESPI?
9	Em sua opinião as políticas de ações afirmativas da Unespar têm suprido as necessidades específicas de estudantes e docentes apoiados pelo NESPI? Comente.

Fonte: (Org.) os autores, 2024.

As coordenações tiveram espaço para compartilhar informações adicionais, não abordadas nas questões prévias. As entrevistas, em particular, representaram uma oportunidade valiosa para conhecer o trabalho e as ações desenvolvidas pelos professores na universidade, bem como os desafios enfrentados, que, em grande parte, assemelham-se aos da Educação Básica. De modo geral, as coordenações indicaram leituras complementares e enviaram materiais para contribuir com a escrita desta pesquisa, sempre demonstrando empatia e disponibilidade.

Solicitou-se às coordenações que indicassem estudantes atendidos pelo NESPI que pudessem contribuir e conceder entrevistas, com base no método *Snowball* (Baldin; Munhoz, 2011). Nesse tipo de amostragem, é necessário um intermediário inicial, que identifica ou indica pessoas com o perfil adequado para a pesquisa (Bockorni; Gomes, 2021).

Primeiramente, encaminhou-se um formulário por meio do Google Forms, contendo a apresentação do pesquisador pós-graduando, os objetivos da pesquisa e o convite aos estudantes para participarem da entrevista. Solicitou-se que manifestassem interesse e fornecessem um número de WhatsApp para contato. As coordenações do NESPI mediram esse contato inicial, responsabilizando-se pelo envio do formulário aos estudantes.

No projeto de pesquisa original, estava prevista a participação de 30 pessoas: sete integrantes das coordenações do NESPI e 23 estudantes de graduação da Unespar atendidos pelo programa. Inicialmente, planejou-se solicitar às coordenações dos CEDHs uma listagem dos estudantes atendidos

pelo NESPI para estabelecer o primeiro contato. Contudo, com o início das entrevistas, optou-se por solicitar que as próprias coordenações indicassem estudantes que pudessem participar do estudo, considerando seu conhecimento prévio sobre o histórico e suas demandas específicas.

Após o consentimento dos estudantes, entrou-se em contato, individualmente, via WhatsApp, destacando seu papel como protagonistas no processo e a relevância de suas contribuições para debates sobre políticas públicas de apoio à permanência de estudantes atendidos pela Educação Especial no ensino superior. Encaminhou-se o TCLE com as informações essenciais da pesquisa, incluindo a garantia de anonimato aos participantes, e solicitou-se a assinatura do documento. Todos os participantes eram maiores de idade.

As entrevistas foram agendadas via Google Meet, conforme a disponibilidade dos estudantes, e o roteiro das entrevistas foi enviado após a devolução do TCLE assinado. A primeira entrevista com estudantes realizou-se no dia 7 de fevereiro de 2024, e a última, no dia 18 de junho do mesmo ano. As questões abordadas estão detalhadas no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Questões da entrevista com os estudantes atendidos pelo NESPI

1	Você exerce alguma profissão? Qual?
2	Em qual curso está matriculado?
3	Qual o ano de ingresso no curso?
4	Como você se enquadra no grupo de estudantes apoiados pelo NESPI?
5	O que te motivou a matricular-se em um curso de nível superior?
6	Como foi o seu acesso ao Ensino Superior?
7	Quais dificuldades enfrentou/enfrenta para permanecer no curso?
8	O campus, bem como o colegiado de seu curso, oferece meios e recursos para que você possa se desenvolver no processo de aprendizagem e permanecer no curso? Comente.
9	Quais ações/práticas você destacaria como positivas e que viabilizam a sua permanência no curso? E quais você destacaria como negativas que atrapalham sua permanência?
10	Qual a importância dessas ações para o seu sentimento de pertencimento ao local em que está inserido?
11	Quais desafios você tem encontrado para permanecer no curso e para desenvolver seus conhecimentos?
12	Durante a sua trajetória acadêmica até o presente momento, quais ações ou atitudes te incentivaram a cursar e/ou permanecer no curso superior?
13	Em algum momento pensou em desistir do curso? Por quais motivos?

14	Em sua opinião, as políticas de ações afirmativas da Unespar têm suprido as suas necessidades específicas de aprendizagem? Comente.
15	Quais outras ações, além das já realizadas pelo NESPI, você sugere pensando na melhoria da qualidade de ensino e na sua permanência?
16	O colegiado do curso e professores têm desenvolvido algo favorável e que esteja em consonância com o NESPI?
17	Quais as contribuições das ações desenvolvidas no NESPI para o seu sentimento de pertencimento ao Ensino Superior?

Fonte: (Org.) os autores, 2024.

Conforme indicado anteriormente, as entrevistas foram agendadas exclusivamente de acordo com a disponibilidade dos estudantes e ocorreram virtualmente, por meio da plataforma Google Meet. Ressalta-se que, de acordo com o disposto no TCLE e na Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Brasil, 2018), foi garantido o anonimato quanto à identidade e ao campus de lotação e informou-se que seria feita a gravação de tela e áudio da entrevista apenas para realizar a transcrição, descrição e análise dos dados.

Optou-se por entrevistar coordenações e estudantes, justamente pelo fato de que a inclusão não deve ser pensada apenas com base na pessoa que se adapta ao outro, mas por uma via de mão dupla, ou seja, refletir sobre como os profissionais estão organizando o atendimento na universidade sob a perspectiva inclusiva e de que forma os estudantes estão recebendo esses atendimentos.

Após a realização das entrevistas com as coordenações dos Núcleos de Educação Especial e Inclusiva (NESPI) da Unespar e com os estudantes atendidos pelo NESPI, procedeu-se à análise dos dados por meio da metodologia de Análise de Conteúdo, que, segundo Moraes (1999), é um conjunto de técnicas para a análise de comunicações por meio de estratégias sistemáticas e objetivas de descrição, buscando alcançar indicadores que possibilitam a inferência de conhecimentos. Esses encaminhamentos possibilitaram a análise das ações desenvolvidas pela Unespar por meio do NESPI, para a permanência dos estudantes atendidos pela Educação Especial no ensino superior.

Posteriormente à revisão de literatura, ao estudo das ações desenvolvidas na Unespar por meio do NESPI e à produção das informações fornecidas pelas coordenações e estudantes por meio das entrevistas realizadas e devidamente

gravadas, realizou-se o tratamento das informações e a análise dos dados com base na Análise de Conteúdo (Moraes, 1999).

De acordo com Moraes (1999), há algumas etapas a serem seguidas para a análise de conteúdo, sendo: a preparação das informações; a unitarização, ou transformação do conteúdo em unidades; a categorização, ou classificação das unidades em categorias; a descrição; e a interpretação.

Na preparação das informações, realizou-se a transcrição das entrevistas, um processo lento, mas necessário, para descrever e interpretar o conteúdo dos mais variados documentos (Moraes, 1999). Utilizaram-se pseudônimos para nominar os entrevistados, a fim de proteger a identidade e garantir a privacidade e a confidencialidade expressas no TCLE. Percorreu-se cada entrevista, descrevendo minuciosamente as palavras proferidas pelos entrevistados, as quais foram transcritas e analisadas paralelamente à análise bibliográfica e documental, relacionando as ações desenvolvidas nos núcleos às necessidades e realidade dos estudantes.

A unitarização para a composição das unidades de significado, que, para Garnica (1997), correspondem aos excertos essenciais da temática, foi realizada com base na transcrição das entrevistas. Esse processo envolve a leitura das perspectivas dos entrevistados, na qual o pesquisador deve assumir suas próprias interpretações (Moraes; Galiazzi, 2016) e, para a sua constituição, é fundamental ler, reler, interpretar e analisar textos e outros materiais, para inferir e atribuir novas compreensões aos problemas discutidos (Moraes, 1999).

Os critérios utilizados para seleção das unidades de significado basearam-se nas falas que estavam alinhadas aos objetivos da pesquisa, ou seja, foram escolhidas aquelas que trouxeram reflexões acerca da permanência dos estudantes nas IES, que destacavam as ações desenvolvidas pela Unespar por meio do NESPI, os desafios enfrentados e a interação com a comunidade acadêmica.

Para melhor compreensão do leitor, utilizaram-se códigos para cada unidade de significado, por exemplo, o código U1CL se refere à primeira unidade de significado (U1) da Coordenadora Lais⁵, já o código U7EG refere-se à sétima

⁵ Os nomes dos estudantes e das coordenações entrevistados são fictícios, tendo sido escolhidos pelo pesquisador entre nomes de amigos, alunos e ex-alunos, com o objetivo de preservar o

unidade de significado da Estudante Gabriela, e assim por diante. Realizadas as transcrições, descrevemos as ideias individuais de cada entrevistado, considerando o conjunto de seu discurso.

Posteriormente a essa etapa, iniciamos a categorização das unidades, com base em critérios específicos (Moraes, 1999), que, para o desenvolvimento da investigação, foi a convergência entre os aspectos presentes em duas ou mais falas, identificados nas entrevistas com as coordenações e com os estudantes. As unidades de significado de cada entrevistado seguem dispostas em quadros individuais, nos apêndices desta pesquisa. Procedeu-se à análise dos dados a partir das categorias de análise. Trata-se de um movimento de partir do descritível e individual para o analítico e coletivo.

6 SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

6.1 AS COORDENAÇÕES DO NESPI

A pesquisa contou com a participação de sete coordenações de NESPI. No Quadro 6, a seguir, estão dispostas as características gerais desses profissionais.

Quadro 6 - Coordenadores(as) do NESPI entrevistados(as)

COORDENAÇÃO	FAIXA ETÁRIA	GÊNERO	MAIOR TITULAÇÃO ACADÊMICA	PERÍODO DE ATUAÇÃO NO NESPI ⁶
Akemi	Entre 25 e 35 anos	Mulher Cis	Doutorado em Educação Física	Há 6 meses
Emanuely	Acima de 46 anos	Mulher Cis	Doutorado em Educação	Há 4 anos
Rafaela	Acima de 46 anos	Mulher Cis	Doutorado em Letras	Há 6 meses
Cecília	Entre 35 e 45 anos	Mulher Cis	Mestrado em Artes	Há 7 meses
Jenifer	Acima de 46 anos	Mulher Cis	Doutorado em Educação	Há 8 anos
Manuella	Entre 25 e 35 anos	Mulher Cis	Doutorado em Educação	Há 1 ano e 7 meses
Valentim	Entre 35 e 45 anos	Homem Cis	Mestrado em Educação	Há 8 anos

Fonte: (Org.) os autores, 2024.

6.2 OS ESTUDANTES ATENDIDOS PELO NESPI

A pesquisa contou com a participação de 12 estudantes dos cursos de graduação da UNESPAR, que recebem atendimento do NESPI. O Quadro 7, a seguir, apresenta algumas características desses estudantes.

Quadro 7 - Estudantes atendidos pelo NESPI entrevistados

ESTUDANTE	FAIXA ETÁRIA	GÊNERO RAÇA/COR	CAMPUS CURSO	PÚBLICO
Bruno	Entre 18 e 20 anos	Homem Cis Branco	Paranavaí Pedagogia	Transtorno do Espectro Autista, TDAH

⁶ Considerando que a entrevista foi realizada no período compreendido entre janeiro e março de 2024.

Wesley	Entre 24 e 28 anos	Homem Cis Branco	Paranaguá Letras – Português	Transtorno do Espectro Autista; Dificuldades de aprendizagem
Denise	Entre 21 e 24 anos	Não Binário Branca	Curitiba II Cinema e audiovisual	Transtorno do Espectro Autista
Fernanda	Acima de 28 anos	Mulher Cis Branca	Curitiba I Museologia	Deficiência Visual
Gabriela	Entre 18 e 20 anos	Mulher Cis Branca	União da Vitória Matemática	Surdez ⁷
Ingredi	Entre 21 e 24 anos	Mulher Cis Parda	Paranavaí Enfermagem	Baixa Acuidade Visual
Kátia	Acima de 28 anos	Mulher Cis Branca	Campo Mourão Turismo	Dificuldades de Aprendizagem
Larissa	Acima de 28 anos	Mulher Cis Parda	Paranavaí Pedagogia	Deficiência Intelectual
Nelson	Acima de 28 anos	Homem Cis Branco	Apucarana Secretariado	Transtorno do Espectro Autista
Osmar	Entre 21 e 24 anos	Homem Cis Branco	Apucarana Pedagogia	Transtorno do Espectro Autista
Pedro	Acima de 28 anos	Homem Cis Branco	Paranavaí Direito	Deficiência Visual
Ulisses	Entre 24 e 28 anos	Homem Cis Branco	Curitiba II Artes Cênicas	Paralisia Cerebral

Fonte: (Org.) os autores, 2024.

⁷ Ressaltamos que para a realização dessa entrevista, contamos com a mediação voluntária de uma professora intérprete de Libras, que atende a estudante na universidade.

7 DESCRIÇÃO DAS IDEIAS INDIVIDUAIS

Nesta seção, apresenta-se a descrição das ideias individuais dos participantes, elencando, a título de exemplo, excertos que representam seus posicionamentos. Ou seja, todas as ideias apresentadas são narrativas dos próprios entrevistados. Trata-se de um exercício inicial em que foi possível identificar, primeiramente, como pensa cada entrevistado e, em um segundo momento, possibilitar a criação de questões convergentes entre as falas.

Conforme mencionado anteriormente, para facilitar a compreensão do leitor, adotaram-se códigos para identificar as unidades de significado, como U1CL (primeira unidade da Coordenadora Laís) e U7EG (sétima unidade da Estudante Gabriela), e, dessa forma, garantir o anonimato dos participantes da pesquisa.

7.1 DAS COORDENAÇÕES DO NESPI

7.1.1 Descrição das ideias da Coordenadora Akemi

A coordenadora Akemi atua no NESPI há pouco mais de seis meses, desde que assumiu o cargo após o afastamento de uma das professoras, para exercer outras funções na universidade. Convidada devido a sua formação acadêmica e disponibilidade, possui Mestrado e Doutorado em Educação Física, especializações em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Educação Especial com ênfase em Libras e Deficiência Visual. É graduada em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, atuando, simultaneamente, na rede estadual de ensino do Paraná e no ensino superior. Desenvolve pesquisas nas áreas de Trabalho Docente e Formação em Educação Física e Educação Física inclusiva, com foco em políticas de inclusão.

Para Akemi, os estudantes apoiados pela Educação Especial têm sido beneficiados pelas políticas afirmativas da Unespar, que têm contribuído para o seu desenvolvimento acadêmico, conforme vemos na unidade de significado a

seguir, em que a entrevistada menciona a título de exemplo o programa de monitoria:

U1CA: [...] *quando nós começamos com a monitoria, foi um projeto assim, fantástico.*

A coordenadora também relata a existência do PEI, que oferta adaptações individuais necessárias para que os estudantes possam se desenvolver melhor.

U2CA: [...] *além dessa monitoria, que para mim deveria ser para sempre, nós temos a adaptação curricular, que é o PEI.*

Por meio do PEI, o acesso ao currículo tem sido viabilizado conforme as demandas individuais, mediante adaptações curriculares, como prova oral e tempo estendido para a realização de avaliações. Akemi relata que a prova oral consiste em uma avaliação adaptada, que reconhece os desafios específicos dos estudantes com TEA, como dificuldades de comunicação, processamento sensorial e interação social, e aplica adaptações personalizadas para garantir equidade. Todos os estudantes apoiados pela Educação Especial na instituição têm direito ao PEI, ainda que se identifiquem como pessoas com deficiência após o ingresso no curso.

U3CA: *A prova oral com alguns alunos é fundamental, principalmente com os alunos autistas [...].*

U4CA: [...] *também tem o tempo estendido para a prova [...].*

A coordenadora relata certa decepção em seu ingresso no campus, ao observar o sofrimento dos estudantes, causado pela exclusão, conforme observamos:

U5CA: *Eu achei que quando eu chegasse na universidade eu iria encontrar alunos 'ditos normais', que fossem receptivos, acolhedores, que fossem aqueles que trouxessem esse aluno com deficiência para o próprio grupo, mas isso é muito raro.*

Akemi observou que a convivência com estudantes com deficiência ainda é marcada por barreiras atitudinais, como indiferença, desconhecimento ou até

mesmo discriminação velada. Para ela, a sociedade ainda enxerga a deficiência como um desvio da norma, reforçando estereótipos que associam a pessoa com deficiência à incapacidade ou fragilidade. A universidade investe em políticas de acessibilidade, como rampas e intérpretes de Libras, mas ainda negligencia a formação socioafetiva da comunidade acadêmica. Sem oficinas, campanhas ou disciplinas sobre Educação Inclusiva, o estudante não é estimulado a refletir sobre seu papel na construção de ambientes acolhedores. O colega pode evitar interagir, não necessariamente por preconceito, mas por não saber como se comunicar ou por receio de cometer erros.

Além da monitoria e das formações ofertadas, há um projeto de extensão em parceria com psicólogos e assistentes sociais que aborda temas essenciais à inclusão. Segundo Akemi, sensibilizar professores em relação aos direitos e necessidades dos estudantes não é uma ação simples, pois muitos deles foram formados em um contexto em que essas questões eram tratadas de forma diferente. Por isso, não concebem que existam pessoas que não tenham esse acesso. Eles vivem em um mundo de variáveis controladas e se recusam a olhar para os lados e enxergar que há algo além de seus próprios núcleos.

U6CA: *[...] e toda hora nós temos que estar conscientizando os professores de que esses alunos têm esse direito.*

U7CA: *[...] os professores eram muito resistentes a mudar o formato de avaliação.*

Os estudantes atendidos pelo NESPI são acompanhados via e-mail ou mensagens, no entanto, há muita resistência para estabelecer contato com muitos dos coordenadores de curso, devido à falta de respostas. Quando questionada sobre os principais desafios enfrentados estando a frente da coordenação do NESPI, Akemi relata ser a devolutiva das coordenações dos cursos.

U8CA: *[...] eu encaminho sempre e-mails ou mensagens [...], mas os coordenadores não recebem, não respondem e-mail. É muito complicado, sabe?*

Muitas coordenações exigem a formalização do contato por e-mail ou por meio do sistema, tornando o processo de comunicação mais difícil e, em alguns casos, quando o estudante não apresenta bom desempenho final, questionam a

atuação do NESPI, embora não tenham encaminhado ou orientado os estudantes.

U10CA: *[...] eu mandei e-mail e mensagem para você o ano todo, você falou que estava tudo bem e agora o que eu posso fazer com o aluno, que está reprovando numa disciplina de cálculo? [...].*

Segundo Akemi, poucos coordenadores de colegiado de curso possuem uma abordagem diferente e acolhedora, realizando um contato inicial imediato ao receberem a matrícula de um estudante apoiado pela Educação Especial; em contrapartida, outros já realizam tal trabalho de maneira satisfatória. A coordenadora Akemi afirma que o acolhimento é a principal ação que contribui para a permanência dos estudantes na universidade, sendo mais evidente em seu campus, no curso de Pedagogia. Para ela, todos os professores deveriam ser mais receptivos e compreensivos com relação às necessidades dos estudantes.

U12CA: *Eu percebo que se houvesse um pouco mais de acolhimento da parte dos professores, eu acho que a gente avançaria muito.*

U13CA: *[...] já outros professores, outros colegiados, eu vejo que existe uma certa resistência e assim, um distanciamento.*

No período da entrevista, os professores do campus em que Akemi atua passaram a ter um contato mais frequente com o NESPI, especialmente quando se deparam com situações desafiadoras em sala de aula. Ela percebeu que, de modo geral, os professores vêm reconhecendo a importância de um esforço conjunto para alcançar melhores resultados. A ação e o comprometimento precisam partir de ambos os lados, tanto da instituição quanto dos estudantes ou dos demais envolvidos, pois, se apenas um dos lados se empenhar, os resultados esperados podem não ser alcançados.

U14CA: *[...] eles perceberam que existe resultado que dá para trabalhar com o NESPI, mas que o resultado e a ação precisam vir dos dois lados. Não adianta só a gente ficar correndo atrás e a gente não ter esse retorno.*

Segundo Akemi, as ações afirmativas adotadas pela Unespar vêm atendendo de forma limitada às demandas específicas de estudantes e

professores envolvidos no processo. Ela aponta como principal lacuna a falta de formação continuada em Educação Especial fundamentada na perspectiva inclusiva, problema que pode estar associado à cultura acadêmica institucional. Para ela, superar essa deficiência seria fundamental para a efetiva implementação de adaptações nas metodologias de aprendizagem e para a ampliação do repertório teórico e prático da comunidade universitária.

Em outras palavras, iniciativas como as monitorias e o PEI representam progressos importantes para assegurar condições de aprendizagem mais igualitárias. Contudo, de acordo com a coordenadora Akemi, a inclusão no ambiente universitário esbarra em obstáculos que vão além da oferta de adaptações formais. A resistência de parte dos docentes, a comunicação ineficaz com as coordenações dos cursos e, principalmente, a persistência de barreiras atitudinais, somadas à falta de formação continuada em educação inclusiva, demonstram que a implementação de políticas de acessibilidade ainda é um projeto por completar.

Evidencia-se, assim, que a construção de um espaço universitário acolhedor demanda uma profunda transformação cultural, que envolva todo o corpo discente e docente em um compromisso coletivo e constante. É necessário ir além das estruturas físicas e normativas para promover uma mudança genuína nas posturas e ações do cotidiano.

7.1.2 Descrição das ideias da coordenadora Manuella

Coordenadora do NESPI desde o segundo semestre de 2022, Manuella foi convidada para a função devido à sua trajetória profissional em Educação Especial, focada no atendimento a pessoas com TEA. É graduada em Pedagogia, especialista em Educação Especial e Psicopedagogia Clínica e Institucional, e possui Mestrado e Doutorado em Educação. Desenvolve trabalhos nas áreas de políticas inclusivas, AEE, avaliação psicopedagógica e intervenção no espectro autista, combinando atuação acadêmica com prática clínica como terapeuta. Para ela, a abordagem de Educação Inclusiva do campus está alinhada à política de

não assistencialismo, promovendo um diálogo contínuo com os colegiados, conforme observamos na unidade de significado a seguir:

U1CM: *[...] a nossa visão de Educação Inclusiva é muito integrada na política de não assistencialismo, na ideia de não assistencialismo.*

Quanto aos desafios relacionados aos estudantes, a coordenadora relata que o foco principal é motivá-los a se envolverem de forma mais ativa, sendo necessário o desenvolvimento de metodologias diversificadas, pois, em sua visão, essas abordagens permitem que os estudantes assumam um papel mais central no processo de aprendizagem, promovendo o pensamento crítico e a resolução de problemas, uma vez que esses estudantes não admitem nem permitem serem carregados, aprovados ou reprovados em virtude da deficiência que possuem.

U2CM: *[...] muitos vem com esse vício de “vou sendo levado”, chega no ensino superior ele dá um baque, porque ele não vai ser levado, mas ele vai ter, sim, a garantia dos seus direitos de acessibilidade, adaptação, flexibilização curricular, mas levado, não.*

Manuella ressalta que esse período de transição exige maior autonomia e responsabilidade, no qual os estudantes devem buscar informações, se engajar e se adaptar às novas experiências acadêmicas, enquanto a universidade pode apoiar esse processo por meio de orientações e recursos que favoreçam o desenvolvimento de suas habilidades. A coordenadora relata, ainda, que o NESPI oferta suporte e as devidas adaptações curriculares necessárias e o fato de estar disponível para todos os estudantes que necessitam de apoio, acaba atendendo um número significativo de demandas, inclusive as que não são específicas do NESPI, como as demandas psicológicas e emocionais.

U3CM: *[...] toda semana tem aparecido um aluno com crise de ansiedade, com problemas emocionais.*

U4CM: *[...] então a gente acaba tendo que, no primeiro momento, acolher esse aluno.*

Para a coordenadora, além das políticas de acesso já estabelecidas, a principal estratégia que tem mantido os estudantes nos cursos é a implementação

de práticas individualizadas, como o PEI, a flexibilização curricular e adaptações específicas.

U5CM: *[...] o principal mecanismo de acesso e permanência são as adoções de medidas individualizadas, como o plano de ensino individualizado, flexibilização curricular, adaptação individualizada.*

Segundo Manuella, o PEI, bem como as adaptações individualizadas, permite que os estudantes desenvolvam suas habilidades, pois, ao considerar as particularidades de cada estudante, as instituições podem criar um ambiente mais inclusivo. Frequentemente, os estudantes são associados como responsabilidade exclusiva do NESPI e Manuella sempre reforça que eles são da universidade e devem ser atendidos por todos, com as devidas adaptações.

U6CM: *[...] E o professor tem uma barreira ali de entender o que é isso e aceitar esse aluno.*

U7CM: *[...] nossa ideia era sempre assim que esse aluno ele é do colegiado, é do curso, embora em alguns momentos esse aluno fique como aluno do NESPI, a gente fala: - não, esse aluno é seu!*

U8CM: *[...] então nossa ideia não é tanto essa individualização em sala, mas no suporte mesmo, né.*

U9CM: *[...] nessa perspectiva de não capacitismo, [...] buscamos entender o aluno na sua individualidade, [...] em alguns casos que requerem uma maior atenção, a gente conversa sim com a família.*

Com relação ao início de sua atuação como coordenadora, Manuella relata mudanças acerca da resistência inicial dos professores, que atualmente reconhecem esses estudantes como parte da comunidade acadêmica, que têm direito a avaliações contínuas com mais oportunidades de aprendizagem e, nesse sentido, eles têm sido bastante colaborativos.

U10CM: *[...] acredito que a gente tenha avançado um pouco mais sobre a perspectiva de permanência e desenvolvimento.*

U11CM: *[...] a maior parte dos professores hoje [...] entendem que esse é um movimento da educação, inclusive, que começou lá na educação básica [...] e a gente vai ter que aprender a lidar com esse aluno.*

A coordenadora ressalta que parte dessas mudanças positivas se deve à inclusão do cargo de Professor AEE, que possibilitou uma maior proximidade entre os acadêmicos, os professores e a instituição, tornando possíveis metodologias mais inclusivas e avaliações que consideram a especificidade de cada estudante.

U12CM: *[...] a gente conseguiu então trabalhar um pouco mais próximo desse aluno e desse professor [...].*

U13CM: *Os professores procuram bastante a gente para conversar sobre as provas, sobre o sistema avaliativo, sobre como o aluno foi.*

U14CM: *A maior parte dos cursos me chamam para as reuniões de colegiado do início do ano [...].*

Sobre a interação entre o NESPI e os cursos de graduação, assim como seus coordenadores e professores, Manuella demonstra satisfação, pois sempre que solicita um diálogo, recebe uma resposta positiva. Essa comunicação aberta é fundamental para promover um ambiente colaborativo e garantir que as necessidades dos estudantes sejam atendidas.

A coordenadora Manuella reconhece que as políticas afirmativas da Unespar têm, em certa medida, atendido às necessidades específicas dos estudantes apoiados pelo NESPI. No entanto, ela também ressalta que ainda há lacunas que precisam ser abordadas, como a necessidade de maior formação docente específica em relação à diversidade e a implementação de recursos adicionais para apoio acadêmico.

U15CM: *[...] a gente vai ter que passar por um segundo passo, que é a consolidação da permanência desse estudante no ensino superior.*

Para a coordenadora, essa consolidação pode ocorrer por meio de ações concretas, como a criação de programas de formação docente contínua e a promoção de eventos que incentivem a troca de experiências entre os pares. A colaboração entre o NESPI e as coordenações de curso é, portanto, crucial para a efetivação de um ambiente mais inclusivo. Para ela, a Unespar está à frente de muitas universidades em termos de políticas já implementadas. Ela relata, ainda,

a necessidade de consolidar a permanência desses estudantes no ensino superior, não apenas no contexto pedagógico, mas também estrutural.

U16CM: [...] *nosso campus é um campus muito antigo, que praticamente não tem acessibilidade nenhuma, então, assim, está sendo bem desafiador, receber esse aluno enquanto estrutura.*

U17CM: [...] *ainda é uma 'pseudo acessibilidade' pensando em infraestrutura.*

A coordenadora relata que as questões de acessibilidade estão aquém do ideal e, em alguns casos, inexistem. Garantir a acessibilidade e proporcionar um ambiente adequado aos estudantes são ações que devem ser priorizadas pela instituição nos próximos anos. Segundo Manuella, as políticas de Educação Especial e Inclusiva passam por um processo não linear, com progressos e recuos, em que diversos aspectos foram aprimorados, mas outros ainda demandam aperfeiçoamento, implementação mais sólida e aprofundamento. Ela avalia que o NESPI e as ações por ele realizadas representam um amadurecimento institucional no tratamento das ações afirmativas, caracterizado pela mudança de uma perspectiva assistencialista para um compromisso com a inclusão como responsabilidade coletiva.

Os progressos são perceptíveis no maior envolvimento do corpo docente, na adoção de metodologias personalizadas e no acompanhamento especializado do professor de AEE, fatores determinantes para a permanência dos discentes. Entretanto, a trajetória em direção à inclusão permanece exigindo a superação de obstáculos, particularmente na efetivação de um programa permanente de formação docente e no equacionamento imediato das questões de acessibilidade arquitetônica e infraestrutural.

Deste modo, a sustentabilidade das políticas inclusivas da instituição está intrinsecamente vinculada à manutenção dos êxitos obtidos no campo pedagógico e à adoção prioritária de medidas que assegurem um espaço universitário verdadeiramente inclusivo e acolhedor.

7.1.3 Descrição das ideias da coordenadora Jenifer

Jenifer é Mestra e Doutora em Educação, com especialização em Psicopedagogia, Orientação e Supervisão Escolar e Educação Especial Inclusiva. Graduada em Pedagogia, possui formação complementar em Deficiência Visual. Coordenou a Educação Especial e os anos iniciais do Ensino Fundamental por oito anos. Atualmente, integra o colegiado de Pedagogia como professora e atua como pedagoga escolar em processos de gestão, além de participar do NESPI desde sua fundação.

A coordenadora relatou que, ao ingressar no campus, deparou-se com um professor surdo dentro do curso de pedagogia, o que gerou preocupações para a instituição em termos de comunicação.

U1CJ: *[...] as pessoas mal se aproximavam dele porque elas não tinham ou não dominavam a LIBRAS, não sabiam como conversar, então tinham receios.*

Diante dessa situação, a coordenadora iniciou debates sobre inclusão e implementou um projeto de suporte, o qual resultou no convite para atuar no NESPI. Quanto às ações destinadas aos alunos do AEE, relatou que se concentram em fornecer suporte à aprendizagem.

U2CJ: *Aos estudantes a gente faz o apoio mesmo a aprendizagem, a diferenciação curricular [...] uma orientação, porque a grande parte deles não se auto declaram na matrícula, né? [...].*

A coordenadora ressalta que o NESPI trabalha em conjunto com os colegiados para orientar sobre o ambiente educacional, estratégias de estudo e maneiras de facilitar seu desenvolvimento acadêmico; realizando mediações com base nas devolutivas dos próprios estudantes:

U3CJ: *[...] O sujeito que a gente ouve é a pessoa com deficiência, ele que nos passa qual é a melhor forma [...].*

Jenifer relata a oferta de suporte específico tanto aos alunos quanto aos professores, bem como orientações acerca da diferenciação curricular; sobre

como otimizar os enunciados, produzir e aplicar avaliações diferenciadas e utilizar adequadamente os recursos tecnológicos.

U4CJ: *[...] antes dessa pessoa se declarar, [...] apresenta [...] produções que não tem nada a ver com o que ele está trabalhando. E quando a gente vai fazer o trabalho com o sujeito, [...] a gente vai perceber que o conteúdo está tudo ali, mas ele está manifestando de uma outra forma [...].*

No campus, não há um serviço direto de atendimento às famílias em situações nas quais os estudantes não se identificam como parte do público da Educação Especial, mas quando os professores identificam dificuldades, é estabelecido um contato com as famílias com o objetivo de orientá-las:

U5CJ: *[...] com a família, a gente orienta [...] a buscar neurologista, se for o caso. [...] teve vários casos que a família descobriu a partir do nosso encaminhamento, que o filho era [...] um autista, tinha [...] deficiência auditiva.*

Após os encaminhamentos, Jenifer relata que há o acompanhamento do desenvolvimento acadêmico dos alunos assistidos, por meio de discussões com os coordenadores de curso, em reuniões envolvendo todos os professores com uma abordagem colaborativa para orientar como apoiar esses estudantes.

U6CJ: *[...] a gente é o tempo todo chamando o aluno, conversando com o aluno e também conversando com os professores para ver se ele está conseguindo, se não está, se precisa uma outra estratégia.*

A coordenadora define as ações de permanência dos estudantes apoiados pelo NESPI nos cursos como uma das primeiras rupturas das barreiras atitudinais, enfatiza a necessidade de um processo de formação mais estruturado, já que ainda persiste em alguns profissionais, a ideia de que, com doutorado ou pós-doutorado, já sabem tudo e não precisam adaptar suas práticas, tampouco discutir determinados assuntos.

U7CJ: *[...] há um mito, uma ideia de que porque eu sou doutor, eu já sei tudo, eu não preciso fazer curso, eu não preciso fazer uma semana pedagógica, eu não preciso discutir determinados temas.*

U8CJ: *[...] os discentes, não são mais os mesmos.*

Portanto, para Jenifer, o processo de formação é fundamental para que os professores compreendam que as metodologias e abordagens não devem ser uniformes. Ela enfatiza que cada estudante aprende de formas distintas.

U9CJ: *Há professores [...] que acham que, pelo fato de o aluno estar no ensino superior, ele tem a obrigação de acompanhar como os demais.*

U10CJ: *[...] o professor não quer estudar, ele não quer ler, porque ele pensa que sabe tudo [...].*

U11CJ: *[...] quando eu proponho uma diferenciação curricular, o professor fala: - cadê o laudo? [...].*

U12CJ: *[...] precisa ter uma equipe mais forte na Unespar [...].*

Com a formação adequada, os professores aprendem como adaptar suas metodologias de modo que atendam às especificidades de cada estudante. Isso não apenas contribui para a compreensão dos conteúdos, como também motiva os estudantes, ou seja, relaciona-se não apenas com a aquisição do conhecimento, mas igualmente com o interesse e a adesão a ele. A coordenadora reforça a necessidade de os currículos dos cursos incluírem, obrigatoriamente, uma disciplina de inclusão sob a perspectiva das pessoas com deficiência. Para ela, uma das primeiras ações dos coordenadores de colegiados, no início do ano letivo, deveria ser a sensibilização acerca das contribuições do CEDH e do NESPI nos cursos.

U13CJ: *[...] há uma ideia de que quem discute inclusão de pessoa com deficiência é a pedagogia.*

U14CJ: *Os outros cursos, quando discute a inclusão é numa perspectiva muito ampla [...].*

U15CJ: *[...] quando eu trato do recorte da PcD, eu tenho especificidades e eu preciso considerá-las.*

U16CJ: *[...] uma análise dos TCC da Unespar, e a pedagogia na sua maioria, é o que discute e os demais cursos não discutem, mas são professores que vão trabalhar, que formam professores.*

U17CJ: *[...] isso é uma precariedade do ensino superior, praticamente no país, não só da Unespar [...].*

Jenifer relata que a interação entre o NESPI e os professores é bastante fluida e que, embora apresentem certa resistência, reconhecem a ação do núcleo no processo de ensino dos estudantes e no atendimento as suas necessidades diversas. Ela destaca que, quando identificam qualquer dificuldade, buscam apoio, orientação e encaminham imediatamente, demonstrando preocupação.

U18CJ: *[...] os professores que não nos conhecem é porque troca muito o corpo docente colaborador [...].*

U20CJ: *[...] eles estão olhando para além [...] do curso, estão olhando para o ser humano e como que esse ser humano está interagindo ali na sala [...].*

Sobre os desafios, a coordenadora relata que o fator que mais a deixa frustrada é a escassez de recursos materiais e humanos para lidar com a diversidade de demandas. Apesar de ser um mal transversal à universidade, essa limitação dificulta a implementação de ações efetivas que possam apoiar os estudantes de maneira adequada. Outro desafio está relacionado à formação dos educadores. A coordenadora destaca a necessidade de um diálogo mais amplo com a comunidade acadêmica, visando não apenas sensibilizar sobre as questões de inclusão, mas capacitá-los em práticas pedagógicas, para, assim, construir uma cultura de apoio e colaboração.

U21CJ: *Se a gente tivesse uma equipe mais sólida, mais forte e com mais tempo [...].*

U22CJ: *A equipe é precária, que faz o que pode e se desdobra.*

U23CJ: *[...] A questão da formação também [...].*

U24CJ: *[...] sem uma equipe mais ampla, você também não consegue ter formação, [...] fazer um acompanhamento mais rotineiro [...] tanto com os professores quanto com os alunos [...].*

Jenifer relata que outra questão relevante é a ausência de discussões sobre as ações para o atendimento dos estudantes apoiados pela Educação Especial e de reconhecer essa demanda como parte essencial do currículo de todos os cursos. A coordenadora relata, ainda, que, na Unespar, as ações para estudantes englobam adaptações pedagógicas, físicas e tecnológicas, como os recursos de tecnologia assistiva, o Plano Educacional Individualizado,

atendimento do NESPI, com psicólogos e intérpretes de Libras, dentre outras ações.

U25CJ: *[...] é que os cursos, sobretudo as licenciaturas, discutam mais sobre isso, que [...] reconheçam [...] a pessoa com deficiência [...].*

U26CJ: *[...] o bacharelado deveria estar discutindo também [...] porque já acho um absurdo não ter, mas a gente vai ter que avançar nisso.*

U27CJ: *[...], mas quem disse que você só vai interagir com pessoas que você está dando aula? [...] então eles fazem curso, mas ainda tem resistência, é o mínimo de alunos dos bacharéis que fazem.*

A coordenadora Jenifer afirma que as políticas afirmativas da Unespar têm suprido parcialmente as necessidades específicas dos estudantes. Um dos fatores que contribuem para essa afirmação é o reconhecimento de que o NESPI deveria estar ainda mais próximo dos estudantes, realizando um acompanhamento mais contínuo e efetivo, pois, para ela, essa proximidade é essencial para identificar e abordar as demandas individuais.

U28CJ: *[...] eu sempre acho que deveria ter um acompanhamento, eu acho que ela supre parcialmente, está sendo um processo de avanço, né?*

U29CJ: *[...] a gente deveria estar mais próximo acompanhando realmente, [...] eu tenho um aluno com autismo, se você esquece ele, ele se perde também.*

U30CJ: *[...] você sabe, porque é pedagogo como eu, [...] tem que estar muito mais próximo desse sujeito e a gente não tem essa condição por vários fatores, né?*

A coordenadora destaca que a ausência de acompanhamento mais próximo pode levar os estudantes a se sentirem desamparados, comprometendo o impacto das políticas afirmativas. Nesse contexto, os monitores cumprem papel essencial ao suprir essa lacuna. Portanto, fortalecer a conexão entre o NESPI e os discentes é fundamental para otimizar recursos e promover um ambiente inclusivo. Para Jenifer, embora a universidade tenha suprido, no sentido de reconhecer os direitos desses estudantes e na busca por garantias de condições desde o acesso ao vestibular, as ações ainda precisam ser fortalecidas do ponto de vista da qualidade.

U31CJ: *[...] não é o acesso, a gente tem que garantir a permanência e a saída com êxito desse espaço [...].*

U32CJ: *O AEE [...], eles acham que tem que ser PSS, eu acho que tem que ser concurso [...].*

U33CJ: *[...] o professor de AEE [...] um intérprete de libras, [...] um psicopedagogo, [...] um psicólogo, [...] deveria ter pelo menos um concursado [...] em cada campus, mas não tem [...].*

Embora reconheça alguns avanços em comparação com outras instituições, Jenifer enfatiza que ainda há muito a ser feito e que é preciso reconhecer que este é apenas o início do processo. Ela ressalta que, apesar das melhorias nas políticas afirmativas e no suporte aos estudantes, a implementação efetiva dessas iniciativas requer um comprometimento contínuo e uma avaliação constante. Para que essas mudanças se consolidem, é fundamental que a instituição invista em formação contínua e específica aos educadores, amplie o diálogo com a comunidade acadêmica e busque parcerias que fortaleçam o suporte aos estudantes. Jenifer acredita que, ao abordar essas questões de maneira proativa, será possível avançar ainda mais na construção de um ambiente educacional inclusivo e equitativo.

7.1.4 Descrição das ideias da Coordenadora Cecília

Cecília possui graduação em Teatro, especialização em Educação Especial e Inclusiva, Mestrado em Artes e, atualmente, está cursando o Doutorado em teatro. Atua no NESPI há sete meses e foi convidada a assumir a coordenação em virtude de sua formação e das demandas do NESPI.

Sobre as iniciativas conduzidas pela Unespar, ressalta que a permanência dos estudantes apoiados pela Educação Especial nos cursos de graduação é viabilizada pelo atendimento e compreensão das individualidades.

U1CC: *[...] é muito a questão da escuta, porque, embora pareça que é uma escuta sobre a deficiência em si, nem sempre é sobre isso [...].*

U2CC: *[...] elas querem falar, elas querem ser ouvidas, e isso embora pareça muito pequeno, faz uma diferença, porque às vezes, a instituição [...] faz*

o papel de casa desse estudante, porque o que ela não tem em casa, ela vai ter [...] na universidade.

Para Cecília, nem sempre as questões estão relacionadas diretamente à deficiência, mas às experiências vivenciadas, e para ela, esse é um dos motivos pelos quais os estudantes retornam em busca de mais atendimento e fornecem *feedback*⁸.

U3CC: *[...] eu percebo que os atendimentos que eu faço, as pessoas voltam. E não porque elas têm novos problemas [...].*

A coordenadora destaca que o acolhimento inicial dos alunos é essencial para a compreensão das suas principais necessidades, pois, mais do que qualquer qualificação ou conhecimento teórico, é fundamental saber acolher e atender as pessoas de maneira empática.

U4CC: *[...] a gente faz essa etapa de acolhimento do estudante para tentar entender quais são essas demandas [...].*

U5CC: *[...] esses estudantes vêm e eles abrem o coração ali, falam que estão precisando, o que estão sentindo [...].*

U6CC: *[...] que define o nosso trabalho sempre quando a gente trabalha com pessoas, que é o afeto.*

No que tange às ações de formação e às rodas de conversa, a coordenadora relata que elas são planejadas semestralmente. Sempre que um atendimento é realizado, as orientações e os encaminhamentos são enviados mensalmente ao colegiado, de acordo com as demandas recebidas ou conforme a necessidade.

U7CC: *[...] estudante que precisa de flexibilização de horários [...].*

U8CC: *[...] eu passo a solicitação, o colegiado me retorna, não tem tido problemas assim com relação a isso.*

⁸ O feedback é um processo de comunicação, orientação e reconhecimento entre duas pessoas, cujo objetivo é promover a melhoria contínua. Ele revela como uma ação é percebida pelo outro e ajuda a identificar pontos fortes e áreas que precisam de aprimoramento.

A coordenadora Cecília acredita que o NESPI é visto pelos colegiados como um ponto de orientação e, apesar de certa resistência, demonstram receptividade, solicitam momentos de diálogo e o desenvolvimento de oficinas não apenas relacionadas à inclusão, mas também de natureza artística.

U9CC: *[...] E a gente tem que ir pelo processo inverso, a gente tem que entender que não precisa ser curado, a gente precisa celebrar diferenças, porque nossa, que bom que a gente pode aprender com essa pessoa.*

O NESPI realiza uma intervenção, no sentido de que não faz verificações, mas promove diálogos com a comunidade acadêmica e oferece acompanhamento aos estudantes. Inicialmente, havia, porém, o receio por parte dos professores de que o NESPI estivesse monitorando-os.

U10CC: *[...] o medo de o NESPI estar fiscalizando meu trabalho, né?*

U11CC: *[...] está vendo se eu estou sendo cientista ou não?*

U12CC: *[...] é a falta de conhecimento, né?*

U13CC: *[...] desconhecimento genuíno de professores [...].*

Antes de ser professora na instituição, Cecília foi aluna do campus e isso lhe proporcionou uma proximidade positiva com relação aos professores, apesar de alguns deles ainda serem resistentes. Ela aponta que, atualmente, os professores têm procurado o NESPI e que há muitas solicitações de assistência para adaptação das aulas às necessidades dos estudantes. Além dessas adaptações, existe, também, o PEI. Todos os encaminhamentos são realizados de forma colaborativa, nunca de maneira isolada.

U14CC: *[...] aplicado em situações em que o estudante tem uma condição de deficiência [...] que realmente adaptações do dia a dia não resolvem [...].*

Com relação às famílias, a coordenadora relata que envia mensagens a elas, pois considera fundamental fortalecer essa relação, para que a universidade seja um ambiente acolhedor, em que os estudantes sejam autênticos e não encontrem mais obstáculos, além dos já existentes.

U15CC: [...] o NESPI tem esse tripé, que é o núcleo, o estudante e o professor [...].

U16CC: [...] eu tenho trazido bastante as famílias, embora seja ensino superior, a gente entende que família também deveria entrar nesse tripé, nesse suporte [...].

U17CC: [...] em vez de a gente ficar batendo a cabeça e tentando criar teorias, a gente pode estreitar esses laços e trazer a família para dentro da instituição [...].

Outra ação relevante para ela é a formação dos professores e demais agentes educacionais no contexto da Educação Especial e inclusiva, para que os estudantes percebam que suas necessidades são levadas em consideração.

U18CC: Nós não somos pessoas com deficiência, mas quando a gente estava na graduação, o que fazia a gente permanecer na graduação? A gente se sentir bem, a gente gostar daquilo que a gente está estudando.

Para a coordenadora, os estudantes devem encontrar um ambiente inclusivo, que minimize as barreiras, sejam elas físicas, como a acessibilidade das instalações; tecnológicas, garantindo o acesso a ferramentas e recursos digitais; pedagógicas, com metodologias que atendam as diferentes formas de aprendizagem; e sociais, promovendo um clima de respeito e valorização da diversidade. Além disso, é fundamental que haja suporte emocional e psicológico, com serviços de orientação que auxiliem os estudantes nesse processo de acolhimento e motivação.

U19CC: [...] a arquitetônica, a atitudinal, a comunicacional.

U20CC: [...] a comunicacional é um dos maiores problemas que a gente tem na universidade [...].

Quanto aos desafios, Cecília relata que estão relacionados ao espaço físico, à formação e à comunicação. Ela destaca que a infraestrutura, muitas vezes, não é adequada para atender às necessidades de todos os estudantes, o que pode limitar a participação e o aprendizado. Além disso, a falta de formação específica para os professores em práticas inclusivas é uma barreira significativa. Cecília também aponta que a comunicação entre os diferentes setores da

instituição precisa ser aprimorada, pois um diálogo mais efetivo pode facilitar a identificação e a solução de problemas enfrentados pelos estudantes.

U22CC: [...] *tem muito professor que já é aposentado, que já está se aposentando, que já é velhinho; tipo assim: - eu não preciso saber disso, né?*

U23CC: [...] *Aí, no meu tempo não era assim, esse negócio de flexibilizar coisas [...].*

U25CC: [...] *É essa barreira comunicacional aí, que é bem intensa, são desafios diários.*

Com a sala de atendimento compartilhada, nem sempre há privacidade para conversar com os estudantes. Os desafios relacionados à formação e à comunicação se referem à resistência docente para flexibilizar conteúdos e adaptar metodologias; são desafios no sentido de compreender as necessidades dos estudantes.

U21CC: [...] *a gente tem uma sala, mas que é usada por todos os núcleos, então isso para mim é um pouco dificultoso [...].*

A coordenadora Cecília ressalta que o trabalho desenvolvido pelo CEDH/NESPI tem sido muito empático e considera que as políticas afirmativas da Unespar têm suprido as necessidades específicas dos estudantes.

U26CC: [...] *tem sido assim, de uma fineza, de uma delicadeza, de uma empatia pelo ser humano [...].*

U27CC: [...] *sou muito feliz trabalhando lá, mesmo não tendo uma sala fixa; dá vontade de chorar, porque eu acho um trabalho muito lindo.*

Cecília considera a Unespar como pioneira na implementação de políticas afirmativas para o atendimento das necessidades dos estudantes, mas, apesar disso, destaca que ainda se faz necessário um número maior de profissionais habilitados para trabalhar com as questões relacionadas à inclusão.

U28CC: [...] *a gente tem poucas pessoas ainda que tem essa formação, né? [...]* Então a gente precisa ampliar essas questões de acessibilidade e comunicação.

A coordenadora indica que, além das contribuições já relatadas, a equipe do NESPI desenvolveu um material denominado “informe mensal”, que fornece informações à comunidade acadêmica sobre as características das pessoas com deficiência, neurodiversidade e outros transtornos, que funciona como uma ferramenta importante para sensibilizar e educar a todos sobre as diversas realidades dos estudantes, promovendo maior compreensão e empatia. Essa iniciativa também fomenta diálogos construtivos e ações concretas dentro da instituição.

7.1.5 Descrição das ideias do Coordenador Valentim

Valentim possui graduação em história e pedagogia, é Mestre em Educação; possui especialização em Educação Especial: física, mental, auditiva e visual, e em Estudos de história cultural. É professor da rede estadual de ensino do Paraná e atua no ensino superior. Atualmente, está cursando Doutorado em Educação. Valentim atua no NESPI desde a sua formação, devido às pesquisas que desenvolveu, inicialmente, no curso de pedagogia e, posteriormente, em outros cursos, sobre a ausência de disciplinas que abordavam a temática da Educação Especial.

O coordenador relata que, no início de cada ano letivo, o NESPI comparece aos colegiados para fornecer as orientações e encaminhamentos necessários, pois, desde o processo seletivo, auxiliam na organização das salas, disponibilizam leitores e, após serem aprovados, muitos estudantes sentem-se mais confiantes para fazer novas solicitações, como se vê nas unidades de significado abaixo:

U1CV: *[...] temos tido um grande fluxo de trabalho, [...], porque ele não começa quando o aluno está lá na graduação, começa antes, oferecendo oportunidade para eles já no vestibular.*

U2CV: *[...] já vai criando um vínculo ali.*

Valentim relata que, sempre que solicitado, o NESPI oferece assistência quanto avaliação e ao uso dos recursos disponíveis, bem como realiza reuniões a

fim de avaliar o desenvolvimento sob a perspectiva do colegiado, do professor AEE e dos estudantes.

U3CV: *[...] nós começamos com o AEE e surgiu uma demanda absurda assim de materiais [...] conseguimos um estagiário, [...] uma monitora [...].*

U4CV: *[...] de uma forma geral, [...] eu fiquei bem feliz que o trabalho andou bem, então a gente faz esse acompanhamento.*

O coordenador relata que o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes é realizado em colaboração com os colegiados, professores do AEE e os próprios alunos. Para ele, essas interações são essenciais.

U5CV: *[...] a gente tem feito encontros com os acadêmicos, [...] professores, porque a gente procura estar próximos, mesmo que às vezes por uma mensagem [...].*

O coordenador enfatiza que o acolhimento, o contato frequente com os professores e o suporte oferecido são elementos essenciais para manter os estudantes apoiados pelo NESPI, assíduos nos cursos de graduação.

U6CV: *[...] é esse acolhimento, primeiro porque ele já vem fragilizado historicamente [...].*

U7CV: *[...] - Ah, pode me mandar mensagem, pega o meu WhatsApp, me manda áudio.*

Quanto aos desafios, Valentim aponta que o principal deles está relacionado à questão institucional, com a limitação da carga horária, que ainda é insuficiente, levando os membros da equipe a se desdobrarem entre as funções docentes e as demandas do NESPI.

U8CV: *[...] a questão de carga horária, porque é ainda pequena, tem que estar dividindo com sala, e eu [...] tenho turma de estágio, [...] coordeno TCC no colegiado [...] então é essa divisão de trabalho, tudo em uma mesma carga horária, prejudica.*

O coordenador destaca que a interação entre o NESPI e os colegiados não é fortalecida, pois falta diálogo e, quando existe, a demanda por parte do

colegiado sempre é no sentido de terceirizar o processo e não de solicitar auxílio e orientações.

U9CV: [...] - Ah, eu tenho um aluno lá que está com esse problema [...].

U10CV: [...] – Ah, eu preciso de alguém que acompanhe esse menino [...].

U11CV: [...] - nós temos um aluno que parece, que tem algum transtorno, tem como você dar uma conversada?

U12CV: [...] tem colegiados que não, a universidade é um universo paralelo e esses alunos têm que se virar.

Outro desafio relatado por Valentim é a resistência de alguns docentes, especialmente os que já são efetivos, em aceitar orientações do NESPI. Sempre que procurados, demonstram resistência, o que acaba dificultando a implementação de práticas inclusivas e limita o desenvolvimento das políticas afirmativas. As instituições devem promover uma cultura de abertura ao diálogo e à formação contínua, para que todos compreendam a importância das orientações e da atuação do NESPI.

U13CV: [...] da gente não ter uma aceitação de muitos [...].

U14CV: [...], mas eu já estou aqui na universidade como efetivo, sou adjunto, assistente, e aí eu vou ter que pedir pro NESPI me ensinar a dar aula?

U15CV: [...] - não, aqui é a universidade, ele tem que se virar, não é? Nós não temos que oferecer condições.

O coordenador ressalta a necessidade de um diálogo inicial para abordar questões e preocupações, mas também reconhece que é necessário tomar outras medidas caso haja desrespeito aos direitos dos estudantes. Na perspectiva do coordenador, isso é essencial para garantir um ambiente seguro e inclusivo. Quando um professor ignora a necessidade de adaptações, não está exercendo liberdade, mas violando direitos. Se as conversas não resultarem em melhorias, é importante criar um plano de ação que inclua medidas disciplinares ou administrativas, pois, dessa forma, a instituição demonstra seu compromisso com a defesa dos direitos dos estudantes e a criação de um espaço educacional em que todos sejam respeitados e valorizados.

U16CV: [...] *A invisibilidade, né?*

U17CV: [...] - *Esqueci que você estava aqui, tirei cópia, mas não tirei cópia ampliada.*

U18CV: [...] *o professor se recusou a fazer uma prova ampliada para ela.*

A recusa de um professor em fornecer prova ampliada (como na situação em questão), ou qualquer outro recurso básico de acessibilidade, se configura como violação grave de direitos humanos.

U19CV: [...] *o pessoal que precisa adaptar material, mas nem manda o material, pede para os estagiários, fazerem na última hora, tem um pessoal que resiste bastante.*

U20CV: [...] *nós temos avançado em questão material, mas ainda não é o ideal né?*

U21CV: [...] *muito mais do que o NESPI, o que faz eles desistirem são essas pequenas coisinhas que vão acontecendo diariamente [...].*

U22CV: [...] *é direito e você está desrespeitando, e antes de chegar no ministério público, vamos resolver.*

Valentim também destaca a necessidade de um profissional dedicado a articulação e comunicação entre os colegiados, não apenas em momentos específicos, mas de forma contínua.

U23CV: [...] *a grande maioria dos professores do NESPI são colaboradores [...].*

U24CV: *Se a gente tivesse uma pessoa para fazer essa articulação, estar nos colegiados [...].*

U25CV: [...] *o grande desafio nosso é não chegar no colegiado x só por tal aluno, mas eu estar lá, na hora que chega um aluno com atividade [...].*

U26CV: [...] *os desafios passam [...] por [...] material estrutural, mas também epistemológico [...].*

Valentim também relata que o NESPI tem buscado se aproximar das famílias, no sentido de dialogarem sobre as necessidades e especificidades dos estudantes, pois essa parceria é fundamental para oferecer um suporte mais efetivo. Ao envolver as famílias, o NESPI compreende melhor as necessidades, o contexto e fortalece o engajamento dos estudantes.

U27CV: *[...] a necessidade do professor AEE específico, surge a partir da gente ali com os autistas [...].*

Então, quando é possível estabelecer uma relação sólida entre professor, aluno e família, o processo se torna mais fluido. Valentim destaca o atendimento AEE da Unespar como um avanço significativo.

U28CV: *[...] o pessoal tem deixado as particularidades para vir cursar na Unespar, porque ali tem o AEE, tem um olhar diferenciado.*

Considerando a realidade do campus e comparando a outras instituições, Valentim afirma que a Unespar tem avançado no sentido de políticas de ações afirmativas, no entanto, elas têm suprido parcialmente as necessidades dos estudantes.

U29CV: *[...] precisa de mais pessoal, mais funções [...] tem que ter a pessoa que faz a avaliação, tem que ter a pessoa de tecnologia [...].*

U30CV: *[...] um centro de tecnologia, que desse suporte para o NESPI, para a Educação Especial [...].*

U31CV: *[...] a gente tem muito a avançar, com pessoal, com material [...].*

U32CV: *[...] se a gente for comparar, que nem tem uma pró-reitoria, não tem uma série de coisas, então estamos com uns 3 passos na frente.*

Para o coordenador, apesar dos esforços para se aproximar das demandas dos acadêmicos e garantir suporte e oportunidades, ainda há muito a ser feito. Persistem lacunas em áreas como a disponibilização de recursos adequados, a formação continuada dos professores e a necessidade de um acompanhamento mais próximo dos estudantes.

U33CV: *[...] a gente ainda tem um caminho grande [...].*

U34CV: *[...] a Unespar tem trabalhado para se consolidar [...].*

Para Valentim, é apenas o início de um longo caminho a percorrer, especialmente no que diz respeito às questões financeiras e institucionais. No entanto, ressalta que a Unespar tem se mostrado uma instituição comprometida com o desenvolvimento de todos os estudantes. Esse comprometimento é

evidenciado por meio da implementação de políticas afirmativas e da busca por melhorias nas condições de ensino. Apesar dos desafios ainda existentes, ele ressalta que a disposição da universidade em dialogar e buscar soluções é um passo importante para garantir que todos tenham acesso às oportunidades necessárias para o seu desenvolvimento acadêmico.

7.1.6 Descrição das ideias da Coordenadora Emanuely

Emanuely possui Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação, é professora na Graduação e na Pós-Graduação. Atua como coordenadora do NESPI desde o ano de 2021, a convite da coordenação da época, devido a sua experiência com pesquisas no campo da Educação Especial e Inclusiva. Ela ressalta que o NESPI acompanha os estudantes desde a sua matrícula, para identificar as suas necessidades e realizar os encaminhamentos necessários.

U1CE: [...] *a gente faz esse um trabalho diferenciado para atender esses alunos.*

U2CE: [...] *pode ser por meio da matrícula, indicação do próprio aluno, pelo encaminhamento da coordenação ou professores ou o próprio estudante pode [...] procurar.*

Posteriormente ao atendimento dos estudantes, a coordenadora visita os colegiados, solicita pautas nas reuniões de colegiado para dialogar com os professores sobre os seus desafios, direitos dos estudantes e documentos relacionados à inclusão. Ela relata que a equipe do NESPI se reúne semestralmente para o planejamento das ações e organização de cursos de formação on-line e presencial, estendidos à comunidade acadêmica, além de rodas de conversa para ouvir a história e os desafios de cada um.

U4CE: [...] *o curso de pedagogia é o curso que tem a maioria dos alunos que são atendidos [...].*

U5CE: [...] *E mesmo [...] sendo um curso de formação de professores, a gente vê ainda, várias ações dos nossos próprios alunos de exclusão [...].*

A Unespar oferece bolsas de monitoria como uma forma de apoio aos estudantes, com relação à organização para os estudos, que auxiliam no acompanhamento individualizado.

U6CE: [...] bolsas de monitoria [...].

Essas bolsas são uma oportunidade de os alunos monitores contribuírem com o aprendizado dos colegas e, ao mesmo tempo, desenvolverem habilidades de ensino, comunicação e liderança. Além disso, a monitoria proporciona suporte adicional para os estudantes que enfrentam desafios em seu percurso acadêmico, colaborando para a sua permanência e sucesso no ensino superior.

U7CE: [...] posso ter formação continuada, [...] dez alunos em sala, [...] professor de apoio, [...] atendimento em sala de recursos multifuncionais [...] Mas se eu [...] não aceitar esse processo e não entender que é direito do estudante, que eu preciso modificar as minhas mediações com ele, ela não vai acontecer [...].

U8CE: É um processo colaborativo [...].

U9CE: [...] fiquei feliz com os professores, por terem essa cabeça, essa abertura e essa preocupação [...].

Para Emanuely, apesar dos desafios, essa iniciativa deve ser mantida, pois tem contribuído para a universidade. Ela ressalta ainda que a Educação Inclusiva só será alcançada quando todos compreenderem sua necessidade e relevância. "Todos" significa que essa não é uma função exclusiva do professor, mas um esforço coletivo que envolve a instituição, a administração pública, a sociedade e os estudantes, ou seja, todos os setores, evitando-se, assim, a sobrecarga de responsabilidade sobre o docente. Esse processo tem início na conscientização sobre as políticas públicas e na compreensão do papel de cada indivíduo na sociedade.

U10CE: [...] para apresentar o NESPI, [...] porque tem professor ainda de universidade que não conhece.

U11CE: [...] primeiramente eles entenderem [...] que pertencem a universidade e que suas especificidades vão ser atendidas dentro da sala de aula.

U12CE: [...] esse trabalho colaborativo [...].

Esse processo envolve a aproximação e interação do NESPI com os professores, estudantes e famílias para identificar as demandas, para, então, discutir as ações a serem implementadas em sala de aula.

U13CE: *[...] esse é o grande desafio, ter um grande trabalho, juntamente com os professores, para que esses alunos consigam ter o acesso aos conhecimentos produzidos na universidade [...] e se sintam acolhidos [...].*

U14CE: *[...] precisa estar atento às necessidades desse estudante [...].*

Neste contexto, Emanuely também reforça a necessidade de empoderamento por parte dos estudantes, no intuito de reconhecerem suas omissões e reivindicar seus direitos com uma postura mais ativa, de modo que auxilie, também, na atuação docente. Isso implica na superação da visão paternalista que reduz a inclusão a mero cuidar.

A coordenadora compartilhou uma situação relatada por uma estudante surda no retorno às aulas presenciais, após o período da pandemia. A estudante não conhecia a Libras e, devido às máscaras que ainda eram obrigatórias, mesmo que transparentes, não conseguia fazer leitura labial.

U16CE: *[...] teve professor que mandou áudio no grupo [...].*

U17CE: *[...] ela tinha que ficar pedindo para alguém transcrever [...].*

No caso em questão, a coordenadora relata que houve falta de interesse e responsabilidade do professor, pois ele tinha ciência da necessidade da estudante e, devido a situações como essa, ela acabou desistindo do curso.

U18CE: *[...] isso [...] contribuiu para que ela não se sentisse acolhida, [...] aceita na universidade.*

Emanuely ressalta que o principal desafio é garantir um espaço institucional de atuação na universidade, não apenas físico, mas funcional, além de viabilizar carga horária adequada e a contratação, via concurso público, de equipe multidisciplinar para atendimento especializado aos estudantes.

U19CE: [...] os professores, tem uma carga muito maior [...] de trabalho do que para a qual eles foram contratados.

U20CE: [...] os professores tenham qualidade [...] Uma condição digna de trabalho [...].

U21CE: [...] não teve nem candidatos para o teste seletivo [...].

U22CE: [...] por que ninguém quer vir para trabalhar? Uma coisa que é temporária [...].

A coordenadora destaca que a ausência de contratação de profissionais por meio de concurso público impacta negativamente, já que a renovação dos contratos acontece a cada dois anos. Ela menciona que, quando assumiu a coordenação, observou a falta de publicações e atividades por parte do NESPI.

U23CE: [...] é que não tem publicações, quase não tem.

Contudo, revelou que, atualmente, há publicações realizadas e outras em andamento. Para ela, é fundamental não deixar o trabalho guardado, pois ele sempre será valioso para outras pessoas.

U24CE: [...] a Unespar está indo no caminho certo.

U25CE: [...] não [...] existe uma política pública pronta e acabada, elas vão surgindo de acordo com as demandas [...].

Segundo a coordenadora, embora a Unespar seja uma instituição relativamente nova, destaca-se pelo compromisso com a inclusão, uma vez que tem se estruturado gradualmente e implementado políticas afirmativas para ampliar o acesso e garantir a permanência de todos.

Diante do exposto, percebe-se que a consolidação da Educação Inclusiva na universidade é um processo complexo e colaborativo, que transcende a responsabilidade individual do docente. Para Emanuely, a atuação do NESPI evidencia a necessidade de uma estrutura institucional sólida, com políticas permanentes, suporte multidisciplinar e formação continuada, para amparar tanto os estudantes quanto o corpo docente.

A análise dos depoimentos evidencia um tensionamento constante entre avanços significativos, como as ações de acolhimento e as monitorias, e desafios

profundos, que vão da descontinuidade de contratos à necessidade de uma mudança cultural em toda a comunidade acadêmica. Portanto, o êxito dessas ações depende fundamentalmente de um pacto coletivo, no qual a instituição, os professores, os discentes e a sociedade compreendam seu papel compartilhado na construção de um ambiente acolhedor, garantindo não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso acadêmico de todos os estudantes.

7.1.7 Descrição das ideias da Coordenadora Rafaela

Rafaela possui licenciatura em Letras; é Mestra em linguagem, identidade e subjetividade; Doutora em estudos linguísticos; e possui 21 anos de experiência como professora na Educação Básica. Atua como coordenadora do NESPI há um semestre, a convite da coordenação da época, que notou a procura dos estudantes e o aumento de suas demandas como professora do AEE.

Quando Rafaela iniciou a docência na Unespar, percebeu o envolvimento do CEDH com os estudantes e suas famílias, especificamente no caso dos pais de um estudante autista, que foram conhecer a universidade e verificar se o filho se interessaria por algum curso; situação que Rafaela relata não ter observado em outras instituições. Com relação às ações destinadas aos estudantes do AEE:

U1CR: [...] *a primeira ação é acolher os pais e esse aluno, antes mesmo dele ser aluno da universidade.*

U2CR: [...] *esse atendimento psicológico, que [...] não é específico do NESPI, mas que acaba [...] envolvendo a proposição desse professor de atendimento educacional especializado.*

Embora seja uma etapa em que os estudantes precisam de autonomia, a coordenadora relata que procura o estudante e a família para um primeiro atendimento por meio de entrevista, após a aprovação no vestibular.

U3CR: [...] *Eles apresentaram assim qual era o gatilho, né, que alguns realmente entravam em crise [...].*

U4CR: [...] *O primeiro passo era [...] a entrevista, depois a conversa com os professores [...] para algumas ações direcionadas.*

No que tange às ações para a permanência dos estudantes nos cursos de graduação e pós-graduação, a coordenadora destaca que a aproximação com o aluno é o fator mais importante.

U5CR: [...] num primeiro momento, eles chegam muito perdidos no ambiente acadêmico.

U6CR: [...] A universidade, o NESPI, os professores precisam ter [...] um olhar voltado para esse aluno.

U7CR: [...] quando o professor [...] o NESPI ou as pessoas se aproximam desse aluno, ele já se sente acolhido [...].

U8CR: [...] - professora eu chego na cantina, a moça da cantina pergunta para a minha amiga do meu lado o que que eu quero.

Para a coordenadora, essa postura geralmente não deriva de má-fé, mas do receio de como interagir com pessoas com deficiência. Nesse sentido, Rafaela defende que a aproximação e o acolhimento são fundamentais para a comunidade acadêmica. Ela acrescenta que a inclusão só se concretizará quando houver uma compreensão coletiva de seu significado pela sociedade.

U9CR: [...] quando eles chegam na sala e se sentam no lugar e [...] você observa, não tem ninguém em volta [...] Quer dizer alguma coisa?

U10CR: [...] eles estão ali por direito [...] E nós estamos ali exercendo uma profissão.

Rafaela compartilhou uma experiência que vivenciou, há quase vinte anos, em uma escola particular, quando recebeu um aluno com deficiência visual.

U11CR: [...] aquele medo de não saber mesmo o que fazer.

U12CR: [...] Naquela época nem se falava de capacitismo [...].

U13CR: [...] também tive muito receio e acredito que hoje nas universidades, os acadêmicos tendo contato com isso, serão profissionais diferentes.

U14CR: [...] Eu entendo essa aproximação [...] não de alguém doutor em educação, que sabe tudo, mas de uma pessoa comum e que está disposta a aprender [...].

Assim que assumiu a coordenação, Rafaela solicitou a participação nas reuniões quinzenais de colegiados com acadêmicos com deficiência, para discutir o atendimento pedagógico.

U15CR: *[...] os professores se viram desesperados né? Por que como que eu faço agora?*

U16CR: *[...] os professores [...] falavam: [...] - eu achei que só eu tinha medo [...].*

U17CR: *[...] eu vejo essas ações como diferenciadas e importantes [...].*

Tanto os professores quanto os demais agentes procuram o NESPI com frequência e compartilham preocupações relacionadas à forma adequada de atender os estudantes.

U18CR: *[...] os funcionários acabaram pedindo [...] - a gente não sabe como atender [...] aluno autista, chegou uma aluna surda, a gente ficou perdido.*

U19CR: *[...] foram feitos [...] atendimentos quando os professores precisam e vêm procurar [...] eles recorrem ao NESPI [...].*

U20CR: *[...] momentos de encontros mesmo para falar um pouco sobre esse atendimento ou sobre a inclusão.*

Rafaela relata a falta de integração entre as coordenações dos cursos e o NESPI como o principal desafio.

U21CR: *Tem que ser uma conversa constante, com orientações didáticas, com esclarecimento de dúvidas, como trabalhar em conjunto com os pais [...].*

U22CR: *[...] o acadêmico sai ganhando [...] Ou ele pelo menos consegue não desistir do curso, não acontece a evasão, [...] que pode acontecer por inúmeros motivos, mas um deles é se sentir completamente à mercê [...].*

U23CR: *[...] quando acontece essa parceria de todos os âmbitos ali da universidade, é muito mais benéfico [...].*

O envolvimento de todos que interagem diretamente com os acadêmicos é essencial para compreender a melhor maneira de atendê-los.

U24CR: *[...] são coisas tão simples que não só a coordenação do NESPI, não só o professor do AEE, mas qualquer pessoa com um pouco de empatia poderia fazer.*

U25CR: *[...] acontece o acompanhamento no vestibular e depois que o aluno entra, parece que ele fica meio esquecido [...].*

U26CR: *[...] a inclusão não é individual, ela é social [...].*

Para Rafaela, uma breve conversa diz muito sobre a vida dos estudantes e, por isso, o NESPI acaba atendendo todos os estudantes que solicitam auxílio em suas dificuldades momentâneas. A coordenadora afirma que a qualidade da interação entre o NESPI e os colegiados varia conforme a coordenação de cada curso.

U29CR: *Tentava conversar [...] alertar e orientar de alguma forma esses alunos [...] a gente não tinha muita resposta [...].*

U30CR: *Nós atendíamos os alunos [...] os pais e só conseguimos chegar em alguns professores, quando surgiram as crises desses alunos [...].*

A coordenadora relata que ainda há resistência dos professores, especialmente os mais experientes, a mudar seus métodos para atender às necessidades dos estudantes de forma individualizada. Apesar disso, o NESPI trabalha para garantir as adaptações curriculares e a oferta de cursos de formação, mas reconhece que ainda há muito a ser feito.

U31CR: *[...] houve a tentativa de organizar os planos individualizados, mas [...] acabou ficando para o NESPI [...].*

U32CR: *Tem que ter o querer, [...] a estrutura, [...] o pessoal. [...] é um conjunto de elementos, tem que ter as políticas.*

Para a coordenadora Rafaela, as políticas da Unespar que são contínuas e construídas por diversas ações, incluindo acompanhamento e orientações, têm atendido, em grande medida, às necessidades específicas dos estudantes.

U33CR: *[...] penso que em parte sim, na medida do possível, e ainda tem muito a ser feito.*

U34CR: *[...] é um caminho, é um processo [...].*

U35CR: *[...] ainda há muita coisa a ser feita [...] principalmente de pessoal envolvido nessas práticas [...].*

U36CR: *[...] nós é que temos que aprender as formas de comunicação para interagir com todas as pessoas [...].*

Embora algumas dificuldades cotidianas persistam, a coordenadora observa os esforços da instituição para se tornar um espaço de acolhimento à comunidade acadêmica.

U37CR: *[...] Acredito que a educação é isso, é quebrar essas certezas e mostrar que tudo é possível [...].*

U38CR: *[...] é um caminho [...] que a gente encontra muita barreira, [...] dificuldade, no entanto, se é o que nos deixa mais felizes e nos realiza, a gente precisa seguir.*

A atuação de Rafaela como coordenadora evidenciou que diversas questões não podem ser resolvidas apenas com boa vontade, mas exigem um conjunto de fatores e políticas consolidados. Isso inclui a necessidade de infraestrutura adequada, suporte institucional, integração entre os diversos setores da universidade e desenvolvimento de estratégias que garantam a continuidade das ações, especialmente as relacionadas à inclusão.

7.2 DOS ESTUDANTES ATENDIDOS PELO NESPI

7.2.1 Descrição das ideias do estudante Bruno

Bruno se enquadra no grupo de estudantes apoiados pelo NESPI, por ter autismo, TDAH, ansiedade, e dificuldades de aprendizagem. Está matriculado no curso de Pedagogia desde o ano de 2023 e a opção pelo curso se deu pela praticidade que enxergou nas matérias e para melhorar seu currículo.

U1EB: *[...] eu não tenho essa capacidade, porque eu sou bastante tímido para falar na frente dos outros.*

U2EB: *[...] história! Só que [...] não sei interagir com pessoas e minha interação social numa nota de 0 a 10, é -2.*

Sobre o seu primeiro dia de aula no ensino superior, Bruno relata:

U3EB: *Eu fiquei parecendo uma barata tonta [...].*

U4EB: *[...] mas eu sou um cara que não me abalo muito fácil.*

Bruno destaca que os principais desafios enfrentados para permanecer no curso estão relacionados à questão financeira e à distância, pois mora a 60 km do campus; então há gastos com transporte e alimentação no campus, além dos remédios de que faz uso.

U5EB: *Então a minha maior dificuldade tem sido me manter [...].*

U6EB: *[...] porque os problemas mentais, eu tenho psicóloga, tomo remédio, frequento psiquiatra [...].*

U7EB: *[...] para estar falando com você no computador e no celular, eu tive que começar a estagiar na universidade [...].*

Ainda como ponto negativos, Bruno destaca a existência de muitas formigas no campus, o que o incomoda muito, mas, apesar disso, relatou que seu *campus* oferece vários meios para seu desenvolvimento e permanência no curso, como adaptações e tempo extra nas avaliações, e auxílio de um professor de apoio.

U8EB: *[...] eles estão fazendo bastante para me manter permanecendo no curso.*

Bruno relata que são ofertadas bolsas de monitoria para que acadêmicos possam auxiliar os estudantes atendidos pelo NESPI no desenvolvimento de suas atividades e justifica a sua permanência no curso, no sentido de que:

U11EB: *[...] depois que eu terminar aqui eu tenho uma chance maior de conseguir um emprego [...].*

O estudante relata que, em momentos críticos, recorreu ao NESPI e recebeu o apoio necessário, destacando a importância das ações do NESPI para o seu sentimento de pertencimento ao ensino superior.

U12EB: *[...] foram duas vezes que eu estava perto de explodir [...].*

U13EB: [...] *eu já falava: - meu Deus, meu Deus do céu, eu não sou uma pessoa normal.*

Bruno relatou que foi demitido de seu estágio remunerado sem receber uma justificativa clara para o desligamento, o que o deixou surpreso.

U14EB: [...] *não teve uma justificativa sólida, eles só alegaram que eu parecia outra criança no meio dos alunos.*

U15EB: [...] *a gente não está sabendo lidar com ele [...].*

U16EB: [...] *a gente prefere mandar ele para fora.*

U17EB: [...] *me fez explodir e falei: - meu Deus do céu, o que que eu estou fazendo de errado?*

Portanto, para o estudante, a atuação do NESPI dentro da universidade tem sido um suporte importante, auxiliando, especialmente em seus momentos de crises.

U18EB: [...] *às vezes que eu precisei do NESPI, ele me ajudou bastante.*

Bruno relata que, durante sua trajetória acadêmica, quem mais o incentivou a fazer um curso superior foram suas tias e avó, justamente por suas experiências de vida.

U19EB: [...] *elas já foram ou são professoras.*

U20EB: [...] *se em algum momento eu me desanimava, [...] elas vinham e faziam minha cabeça para seguir em frente.*

Sobre as políticas de ações afirmativas da universidade, Bruno relata ter consciência de que não utiliza nem a metade dos atendimentos oferecidos pelo NESPI, destacando o compromisso da universidade com a inclusão. Ressalta, ainda, que não necessita de local individual ou tempo extra para realizar as avaliações, pois sua turma é muito silenciosa. Para Bruno, o Diretório Central dos Estudantes – DCE, está bastante envolvido no desenvolvimento de atividades relacionadas à inclusão e o que facilitaria a permanência da maioria dos estudantes seria a implantação de um restaurante universitário no campus.

Os professores e o colegiado do seu curso têm desenvolvido ações favoráveis com relação a sua permanência e dos demais estudantes apoiados pela Educação Especial, ainda que de maneiras diferentes, e isso contribui para a sua persistência no curso.

U23EB: [...] *entendem o lado humano do aluno, não só o lado estudante.*

U24EB: [...] *esse sentimento positivo de pertencimento [...].*

U25EB: [...] *eu sinto um apreço pela faculdade [...].*

Bruno menciona que, além do apoio incondicional de sua família, que sempre o incentivou a persistir no curso mesmo diante das dificuldades enfrentadas, as ações do NESPI foram decisivas para sua permanência na graduação. Essa combinação de suportes permitiu que ele superasse barreiras acadêmicas e sociais: enquanto a família oferecia sustento emocional e motivação contínua, o NESPI provia recursos práticos para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Em suma, sua permanência é sustentada pela combinação do apoio incondicional da família com as ações práticas da Unespar e com sua própria resiliência, que é constantemente testada por um contexto social que ainda não sabe incluí-lo de fato.

7.2.2 Descrição das ideias do estudante Wesley

Wesley é um estudante autista que enfrenta dificuldades de aprendizagem e iniciou o curso de Letras – Português, em 2020. A sua escolha por esse curso se deu pelo interesse que já tinha em estudar língua portuguesa, além de sua paixão por ler e escrever. Ele conseguiu acesso ao ensino superior por meio do vestibular, onde solicitou uma banca especial para garantir sua participação. No entanto, encontrou desafios significativos relacionados à conexão com a internet, especialmente porque, no início do seu curso, as atividades eram realizadas de forma remota, devido à pandemia da Covid-19. Esses obstáculos, entre outros fatores, o levaram a considerar a possibilidade de desistir do curso.

U3EW: [...] *por conta da correria, porque eu também trabalho [...].*

U4EW: [...] *é muita coisa ao mesmo tempo e isso acaba empatando um pouco [...].*

Como ações negativas, Wesley indica a locomoção até o campus, sua própria insegurança que o sabota em muitos momentos e a atitude de alguns colegas.

U5EW: [...] *às vezes eu tenho mesmo as dificuldades, [...] crises [...] acabo tendo [...] dificuldade em pensar [...] ou fazer um trabalho [...].*

U6EW: [...] *às vezes o prazo de entrega não ajuda tanto [...].*

U7EW: [...] *a gente acaba escutando uma piadinha de algum colega [...].*

Wesley relatou que pensou em desistir do curso:

U8EW: [...] *quando eu tive a dependência da matéria, [...] eu não queria mais continuar, me desmotivou [...].*

Embora tenha enfrentado esses desafios, o estudante ressalta a felicidade de estar caminhando para a conclusão do curso. Com relação aos recursos oferecidos pelo colegiado, Wesley destaca o acesso ao laboratório de informática e à biblioteca do campus.

U9EW: [...] *uso os computadores, [...] Wi-Fi [...] biblioteca que é um lugar silencioso, porque eu não gosto de lugar barulhento [...] isso me ajuda bastante, quando eu quero fazer um trabalho [...].*

A principal ação que Wesley considera positiva está em sua própria determinação e teimosia. Essa persistência o impulsiona a continuar enfrentando os desafios do curso, mesmo diante das dificuldades que surgem ao longo de sua trajetória acadêmica.

U10EW: [...] *eu quero continuar no curso e eu também preciso do diploma de ensino superior [...].*

Durante a sua trajetória acadêmica, além dos colegas da universidade e de sua namorada, o estudante destaca que o NESPI, com todas as ações que já desenvolveu, o incentivou a permanecer em seu curso. Wesley relata que,

esporadicamente, necessita de tempo extra para realizar suas atividades, pois sua turma é muito silenciosa. Para o estudante, as ações afirmativas da Unespar têm suprido as suas necessidades, pois na existência de qualquer dificuldade sobre determinados conteúdos ou atividades avaliativas, recorre aos professores, que sempre o auxiliam.

U12EW: [...] *Eu percebo que os professores compreendem a diferença de aprendizagem que os alunos têm.*

U13EW: [...] *As avaliações são iguais para todos e as metodologias também são iguais, não mudam [...].*

U14EW: [...] *Estão me suprimindo e ajudando muito sim.*

Wesley considera a inclusão como uma ação essencial, que deve acontecer em todos os níveis da educação, e demonstrou indignação, pelo fato de ainda existirem pessoas que não buscam informação e conhecimento.

U15EW: *que são ignorantes, que às vezes não sabe lidar com próximo [...].*

Ele participa de eventos ofertados na universidade, e esse espaço dado aos estudantes tem contribuído para o sentimento de pertencimento e seu desejo de concluir o curso.

U16EW: [...] *you vê a importância de existir esses espaços de discussão aberto a todas as pessoas, porque isso tem que ter [...].*

U17EW: [...] *é importante ter esses eventos e todas essas ações.*

U18EW: [...] *tem que investir na acessibilidade, porque quando isso acontece, já é meio caminho andado [...].*

U19EW: [...] *só tenho a agradecer o trabalho que os professores desenvolvem [...].*

O estudante conclui dizendo que o NESPI tem um papel importante, com contribuições não apenas em sua vida acadêmica, mas também na de muitos colegas da universidade, desempenhando uma função transformadora que vai além do apoio individual, embora ainda enfrente desafios práticos e atitudinais. Ele reconhece e valoriza o papel fundamental do NESPI e dos professores, que o

incentivaram e auxiliaram, atendendo a suas necessidades e contribuindo para seu pertencimento. Para ele, a inclusão ideal é aquela que ocorre em todos os níveis e é sustentada por um esforço coletivo de informação e conhecimento no trato com o próximo.

7.2.3 Descrição das ideias da estudante Denise

Denise possui o Transtorno do Espectro Autista e está matriculada no curso de Cinema e Audiovisual, desde o ano de 2019. A principal motivação para a matrícula no curso é o sonho de ser cineasta, que alimenta desde a sua infância. O acesso ao curso se deu por meio de vestibular, porém, sobre esse processo, Denise destaca que não é muito agradável para pessoas neurodivergentes. A parte social é a mais desafiadora, especialmente no curso que escolheu, em que é preciso muito contato.

U2ED: *[...] a parte mais difícil tem sido essa parte social.*

Outra questão levantada é sobre a visão equivocada de que as pessoas com deficiência são inferiores às demais.

U3ED: *[...] nos deparamos com pessoas muito capacitistas [...].*

U4ED: *[...] eu escuto coisas que eu sei que eu não deveria estar ouvindo [...].*

Além do deslocamento até a universidade, a distribuição da carga horária na matriz curricular é o que incomoda Denise, pois:

U5ED: *[...] minhas aulas são todas de 4 horas, todas numa manhã só e tem matérias que são muito maçantes [...].*

U6ED: *[...] falta motivação para ir até lá.*

Desde o retorno ao ensino presencial, Denise relata enfrentar dificuldades de frequência às aulas. Essa situação, marcada por reprovações por faltas em

várias disciplinas, é apontada por ela como a razão pela qual ainda não conseguiu concluir o curso.

U7ED: [...] *a minha maior dificuldade é com presença [...].*

Para ela, os últimos dias têm sido difíceis, pois não consegue encontrar motivação para frequentar o curso após a pandemia, ainda que seja o que ela tenha escolhido.

U8ED: [...] *ter motivação de ir até lá assistir as aulas [...].*

U9ED: [...] *eu não gosto o suficiente das matérias para me sentir motivada a ir só para assistir aula [...].*

U10ED: [...] *eu tenho sentido muita solidão no campus, [...] é uma coisa que atrapalha muito a minha permanência [...].*

A estudante relatou ter pensado em desistir do curso em vários momentos, pois se sente muito só, embora esteja rodeada de colegas. Ela destaca o desejo de conhecer novas pessoas e estar em um ambiente menos tóxico (conforme sua denominação), em que as suas individualidades sejam respeitadas.

U11ED: [...] *já pensei muitas vezes em desistir do curso [...].*

U12ED: [...] *a coisa que mais me pega mesmo é a questão da solidão e a sensação de [...] estar muito sozinha [...].*

U13ED: [...] *às vezes se forma aquelas panelinhas, meio que de ensino médio, então, eu não me sinto em um ambiente universitário a maior parte do tempo.*

Sobre os professores do curso, Denise relata que:

U14ED: [...] *eles fazem o que eles podem, o que está ao alcance deles [...].*

Denise tem buscado o auxílio do NESPI em decorrência de situações graves vivenciadas. Relata uma ótima recepção por parte dos profissionais, que estão sempre dispostos ao diálogo sobre as adaptações necessárias aos estudantes.

U15ED: *[...] sempre foi [...] fácil, conversar com eles [...].*

U16ED: *[...] os professores são flexíveis, o quanto estão dispostos a conversar de fato [...].*

A estudante possui maior dificuldade nas disciplinas práticas, que exigem muito trabalho em grupo, pois são as que ficaram pendentes, e relatou o desejo de prosseguir com seus estudos.

U17ED: *[...] porque o que me interessa mais no meu curso é a parte teórica [...].*

U18ED: *[...] eu quero muito fazer um mestrado [...].*

A convivência com os colegas de curso sempre foi muito difícil, no entanto, com os professores é marcada por diálogos ricos em compreensão.

U19ED: *[...] eles se colocarem no lugar do aluno, de serem empáticos, de conversar mesmo, já faz eu me sentir pertencente ao ambiente que estou inserida [...].*

U20ED: *[...] foram os professores que fizeram eu me sentir pertencente a esse ambiente universitário.*

Apesar do bom relacionamento com os seus professores, no que tange aos colegas, sente a necessidade de ações formativas no sentido de garantir a sua permanência no curso. No entanto, não soube opinar quais ações poderiam ser realizadas para melhorar essa convivência.

U21ED: *[...] sinto que os meus problemas mais sérios com o curso não são problemas tão simples de resolver [...].*

U22ED: *[...] não é uma coisa que dá para dar uma palestra e resolver.*

Para a estudante, as políticas da Unespar têm suprido as suas necessidades específicas, pois em todas as situações que solicitou mediação do NESPI, obteve sucesso no atendimento. Ela ainda conclui dizendo que as ações e atividades promovidas pelo NESPI contribuem significativamente para o seu sentimento de pertencimento ao ensino superior.

U24ED: *[...] me fez sentir que eu importava, que as minhas questões eram importantes. É isso, eu falei bastante.*

Em tese, Denise relata que todo o esforço conjunto realizado pelo NESPI, o colegiado e os professores foi essencial para que se sentisse parte integrante do ambiente universitário. Essa mobilização coletiva foi um fator determinante não só para sua inclusão, mas para a sua permanência no ensino superior.

7.2.4 Descrição das ideias da estudante Fernanda

Fernanda é uma estudante com deficiência visual, matriculada no curso de Museologia, desde o ano de 2021. Seu ingresso no curso se deu por meio do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. O fator inicial que motivou a escolha do curso foi uma viagem que realizou com sua mãe, na qual visitou alguns museus e ficou encantada com a história por trás de cada obra exposta.

Quando as aulas presenciais retornaram na universidade, os colegas de turma já sabiam de suas especificidades. No entanto, a estudante relata que foi necessário explicar aos professores a necessidade de gravar as aulas para que pudesse estudar e que, ao utilizarem slides em sala de aula, deveriam descrevê-los para que ela pudesse compreender. Dentre as dificuldades para a sua permanência no curso, destaca:

U1EF: [...] *a questão de professor não ser orientado para lidar com aquele certo aluno e acabar lidando de uma forma mais agressiva [...].*

U2EF: *Nem todos os professores estavam sabendo que tinha uma aluna cega dentro da sala de aula [...].*

U3EF: [...] *teve assim, meio que uma dificuldade de não repassar a informação de um aluno com uma deficiência que ia começar a estudar presencialmente [...].*

U4EF: [...] *os maiores desafios, é a falta de sensibilidade mesmo.*

Fernanda pontua que uma ação positiva que viabiliza a sua permanência no curso é o fato de que a universidade, por meio das ações de inclusão e atendimento às demandas, abre as portas para que outros estudantes como ela possam vir a frequentar a universidade. Como ações negativas, ela reforça que:

U5EF: [...] a falta de orientação aos professores na questão de acessibilidade, de lidar com os alunos.

U6EF: [...] a universidade deveria dar um curso para orientar os professores nessa área.

No que tange às ações ofertadas pelo colegiado para o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem e permanência no curso, Fernanda ressalta a necessidade de lembrar os professores que na sala de aula há uma aluna com deficiência e que são necessárias adaptações. É válido ressaltar que, nas semanas pedagógicas, estes cursos e ações de formação são ofertados e mediados pelo NESPI e pelas coordenações, porém, nem sempre há adesão docente.

U7EF: [...] descrever os slides e fazer um material mais acessível [...].

U8EF: Tem alguns professores que tentam, tem alguns [...] que não querem. Tem alguns [...] que chegam e pergunta como que é.

Fernanda relata que, durante sua trajetória acadêmica, sempre obteve muito apoio de sua mãe e de amigos, que, nos momentos de desânimo, a acalentava:

U9EF: Você vai ser a primeira museóloga cega no Paraná.

A estudante relata ainda, que sempre teve pensamentos relacionados a desistência do curso, mas que nunca pensou efetivamente em colocar um ponto final em sua trajetória.

U10EF: [...] eu sou dessas pessoas que não desistem fácil das coisas [...].

Além das já realizadas pelo NESPI, Fernanda indica a necessidade de maior suporte psicológico aos estudantes, como vemos na unidade de significado abaixo:

U11EF: [...] de vez em quando algumas situações na faculdade, mexem com nosso psicológico.

U13EF: [...] *poderia fazer um grupo de apoio com os alunos e professores.*

No que tange às contribuições das ações desenvolvidas, Fernanda relata que o NESPI realiza ações essenciais.

U14EF: [...] *eles vão atrás do que o aluno precisa, fazem parceria com os professores.*

U15EF: [...] *assim a gente se sente uma parte desse curso com direito de estar lá, com esse pertencimento.*

Fernanda ressaltou que o NESPI busca compreender quais são as necessidades de cada estudante, para, então, solicitar e realizar as adaptações, e que esse apoio faz a diferença na caminhada dos estudantes. Para ela, as políticas afirmativas da Unespar têm suprido parcialmente as suas necessidades específicas de aprendizagem, pois:

U17EF: *Acho que falta mais cursos e formações para os professores, para eles saberem como lidar com os alunos, principalmente audiodescrição em alguma imagem.*

A estudante enfatiza a importância de os professores conhecerem as características individuais de seus alunos e levarem em consideração suas especificidades ao planejar e desenvolver suas práticas pedagógicas, pois só assim as necessidades diversas presentes em sala de aula serão atendidas.

7.2.5 Descrição das ideias da estudante Gabriela

Gabriela é uma estudante surda e ingressou no curso de matemática por meio do vestibular no ano de 2023. A opção pelo curso se deu por dois motivos: o primeiro, pela sua preferência pelos números e operações matemáticas, e o segundo, por situações que vivenciou anteriormente ao seu ingresso no curso.

U1EG: [...] *sempre percebi que os professores surdos não estavam ensinando a matemática para os alunos surdos.*

Neste contexto, decidi estudar matemática para ensinar seus futuros alunos surdos a compreenderem da melhor forma os conceitos e problemas matemáticos. Apesar das suas dificuldades, a estudante relata que:

U2EG: *[...] já pensei em desistir, mas estou me segurando aqui [...].*

U3EG: *[...] tive inclusive neste ano umas ideias de desistir, mas eu sei que é importante para o meu futuro [...].*

Durante sua trajetória acadêmica, Gabriela nunca teve incentivo por parte de seus professores regulares. No entanto, destaca com alegria o apoio que recebeu de um intérprete formado em matemática, que sempre a incentivou a buscar mais conhecimento e aperfeiçoamento, independente de suas dificuldades.

U4EG: *[...] olha, você tem facilidade, então vai nesse caminho para você poder ir para uma universidade.*

A falta de intérpretes de Libras nas fases iniciais de seu processo de aprendizagem resultou em reprovações, dificuldade de compreensão das aulas, além de vários sentimentos de exclusão. Gabriela relata que o campus, bem como o colegiado do curso, oferta meios e recursos, não só para o seu desenvolvimento, mas para todos os estudantes, viabilizando, dentre outras questões, um tempo maior para realização das avaliações.

U5EG: *[...] eu só fui ter intérprete a partir do sexto ano do ensino fundamental [...].*

U6EG: *[...] nessa época teve uma demora de contratação.*

U7EG: *[...] os professores tinham algum preconceito [...].*

Gabriela destaca que o fato de os professores da universidade sempre a auxiliarem na compreensão e resolução das operações matemáticas, além de fornecer materiais, é um fator positivo.

U8EG: *[...] conseguir a intérprete foi muito fácil, [...] e isso é muito importante, porque me ajuda bastante.*

No entanto, a estudante também ressaltou alguns fatores negativos, como:

U9EG: [...] a comunicação às vezes.

U10EG: [...] disciplinas específicas da matemática, porque é muito abstrato, eu tento me esforçar [...].

U11EG: [...] eu sinto um pouco de preconceito em relação aos meus colegas [...].

U12EG: [...] a única amiga dentro da sala é a minha intérprete.

Esses são alguns dos principais desafios destacados por Gabriela, que afetam o desenvolvimento de seus conhecimentos e sua permanência no curso. Ela ressaltou, ainda, situações referentes aos encaminhamentos pedagógicos realizados pelos professores:

U14EG: [...] alguns trazem essa adaptação, então não são todos [...].

U15EG: [...] alguns [...] pedem a minha opinião, mas assim é mais a questão dos textos [...].

U16EG: [...] eles não trazem muitos recursos visuais [...].

Para Gabriela, uma ação essencial a ser realizada na universidade é:

U17EG: [...] a questão dos materiais de matemática da instituição, que poderiam ser adaptados [...].

U18EG: [...] aulas adaptadas são importantes para que eu consiga entender.

U19EG: [...] porque é muito difícil para mim por ser surda [...].

U20EG: [...] às vezes não consigo entender, a intérprete tenta explicar, mas falta essa adaptação dos materiais [...].

Ainda que com o apoio de intérprete especializado, em muitos momentos a estudante relata não conseguir manter uma boa comunicação e compreensão acerca do que deve ser realizado. Além disso, uma ação imprescindível à universidade é:

U21EG: [...] a oferta de formação para todos da universidade [...].

Diante de alguns fatores, Gabriela acredita que a Unespar tem suprido as suas necessidades específicas de aprendizagem:

U22EG: *[...] a questão da acessibilidade, [...] as vagas [...] as cotas [...] e questão de intérprete [...].*

U23EG: *[...] eu tenho que ter ajuda.*

A estudante mostra que o apoio adequado e a presença de intérpretes na universidade foram fundamentais para sua permanência nos estudos e para participar ativamente das discussões do curso. A trajetória de Gabriela evidencia, portanto, tanto os avanços quanto os desafios persistentes na inclusão de estudantes surdos no ensino superior. A consolidação de uma trajetória acadêmica bem-sucedida para estudantes como ela depende da transformação do ambiente educacional em um espaço que não apenas acomode, mas valorize efetivamente as diferenças, por meio de práticas pedagógicas acessíveis e de uma cultura institucional que promova o pertencimento.

7.2.6 Descrição das ideias da estudante Ingredi

Ingredi é uma estudante com baixa visão com bastante limitação, porque tem catarata congênita. Ingressou no curso de enfermagem no ano de 2022. A acadêmica ressalta que a opção pelo curso de enfermagem se deu após a sua participação em uma feira de profissões, em que refletiu sobre a importância de cuidar e ajudar o próximo.

U1EI: *[...] a gente dá um jeito de adaptar, eu tenho um jeito diferente pra ler, pra limpar a casa, então pra mim é normal, é o meu normal.*

Sobre as dificuldades que enfrentou, ou ainda enfrenta para permanecer no curso, relata que:

U2EI: *[...] as dificuldades começaram a vir a partir do segundo ano, que começou a questão de medicação, que é muito mais visual [...].*

U3EI: *[...] é a capacitação dos professores, porque é um curso que tem muita prática [...].*

U4EI: *[...] eles não têm muita capacitação, mas eles tentam; eles vão perguntando como que dá pra fazer, de que forma fica melhor, então eles estão nesse processo, acredito que os próximos alunos vão ter sorte.*

Ingredi ressalta que o campus e o colegiado do curso têm se esforçado para oferecer meios e recursos que promovam o desenvolvimento no processo de aprendizagem e a sua permanência no curso, como vimos nas unidades de significado abaixo:

U5EI: *[...] quando eu preciso fazer alguma prova, eu tenho um horário a mais pra fazer [...].*

U6EI: *[...] se precisar, eles disponibilizam um monitor especial [...].*

U7EI: *Eles colocam monitor específico, mas não só para mim, mas para todos. Eles ampliam as provas. Não é 100%, mas o curso tem possibilitado esse retorno.*

A estudante relata que a correria cotidiana é o principal desafio para permanecer no curso e desenvolver seus conhecimentos. Um dos pontos mais relevantes para ela é:

U8EI: *[...] essa questão dos monitores, que realmente eles colocam [...].*

U9EI: *[...] por eu não aparentar ter uma deficiência mais visível, eles acabam esquecendo, de ampliar uma prova ou trabalho [...].*

U10EI: *[...] é mais no processo de adaptação dos professores [...].*

Para Ingredi, o colegiado de seu curso tem desenvolvido, parcialmente, ações em consonância com o NESPI, pois:

U11EI: *Os professores fazem adaptações se você for atrás e pede, agora se não fizer isso, eles tocam o barco; mesmo percebendo as dificuldades dos estudantes.*

Ingredi destaca que nunca considerou desistir do curso, pois tem alcançado boas notas e aprecia os conteúdos discutidos em sala de aula. Ela enfatiza que se dedicou, foi aprovada e agora tem que se formar. Além disso, a estudante destaca o apoio constante de seus pais, que sempre acreditaram em

sua capacidade de atingir seus objetivos, o que tem sido fundamental em sua formação acadêmica. As ações de incentivo e inclusão são essenciais para o seu sentimento de pertencimento.

U13EI: *[...] meus pais sempre me incentivaram bastante [...].*

U14EI: *[...] não desiste, você vai ser a primeira, depois virão outros [...].*

U15EI: *[...] eu me sinto pertencente aquele lugar [...].*

Além das ações já realizadas pelo NESPI, Ingredi sugere a melhoria da qualidade de ensino e da infraestrutura:

U16EI: *[...] a principal ação que deve acontecer frequentemente é a formação mesmo.*

U17EI: *[...] a única coisa que eu percebo que falta, é uma capacitação maior dos professores [...].*

U18EI: *[...] a questão do piso tátil, são poucas salas que possuem rampas, e isso poderia melhorar no campus.*

A estudante considera que suas necessidades específicas são atendidas e que as iniciativas da universidade reforçam o seu compromisso com a inclusão.

U19EI: *[...] na medida do possível, eles procuram atender as necessidades específicas [...].*

U20EI: *[...] é uma universidade que está procurando esse espaço de inclusão [...].*

U21EI: *Só o fato de a gente saber que tem aquela política que vai assegurar os nossos direitos [...].*

U22EI: *[...] isso é uma coisa que conforta, que nos dá motivo para continuar [...].*

Para Ingredi, as ações desenvolvidas no NESPI têm contribuído significativamente para o sentimento de pertencimento ao ensino superior, especialmente por assegurar os direitos dos estudantes com deficiência.

7.2.7 Descrição das ideias da estudante Kátia

Kátia é uma estudante com dificuldades de aprendizagem, que desde o ano de 2014, acessou o ensino superior, marcado por algumas experiências, até ingressar no curso de turismo e meio ambiente por meio da sua nota do ENEM. Ela relata que ficou muito tempo longe dos estudos e que, no início do curso, sentiu muitas dificuldades para se adaptar às disciplinas, aos professores e ao curso como um todo. Atualmente, ela demonstra satisfação com sua participação na universidade.

U1EK: *[...] eu morria de medo de apresentar seminário e hoje eu já apresento tranquilamente, sem medo. Os meus amigos da sala, do NESPI, os professores, estão me ajudando muito.*

A principal motivação de Kátia ocorreu, inicialmente, na adolescência, pois sempre ouviu falar do curso e devido às pesquisas que realizou na internet, passou a ter mais interesse no curso.

U2EK: *Está sendo uma delícia fazer esse curso agora, estou no último ano e já estou triste porque está terminando.*

U3EK: *Estou pensando em fazer uma pós-graduação e depois um mestrado quem sabe.*

A estudante mencionou que, em alguns momentos, pensou em desistir do curso, por conta das suas dificuldades de aprendizagem. No entanto, sempre sobressaiu o pensamento:

U4EK: *[...] não vou parar, nem desistir, eu vou em frente [...] se eu tivesse desistido, não estaria agora quase terminando o curso.*

Kátia destaca que o apoio constante dos professores é fundamental para a permanência no curso. Ela afirma que esse suporte foi essencial para superar desafios e seguir sua trajetória acadêmica, reforçando a importância de uma rede de apoio no ambiente universitário.

U5EK: *[...] eles não desistiram de mim, ficaram comigo e me ajudaram.*

U6EK: *[...] se eu cheguei aonde eu estou agora, no último ano do curso, devo a Deus e em segundo lugar a eles, por não terem deixado eu desistir na primeira oportunidade.*

Sobre as dificuldades enfrentadas para permanecer no curso, a estudante relata que:

U7EK: *[...] a principal dificuldade que eu tive foi na aprendizagem [...].*

U8EK: *[...] eu cheguei a pensar que eu não iria conseguir [...].*

U9EK: *[...] agora eu só vou parar quando eu pegar o diploma na minha mão.*

U10EK: *No começo eu tive assim, bastante dificuldade com as provas [...].*

Apesar das dificuldades relatadas, Kátia buscou auxílio e explicações complementares com seus professores e, hoje, consegue se dedicar mais aos estudos e realizar as atividades avaliativas do curso. Ela destaca que:

U11EK: *Por enquanto eu não vi pontos negativos, mas de positivo é a assistência que os professores dão aos alunos [...].*

Para ela, o suporte oferecido pela Unespar e pelo NESPI são diferenciados em relação a outras universidades, pois a sensibilidade dos professores em reconhecer não só as suas necessidades individuais, mas as de todos os alunos, é essencial na superação das dificuldades. Sobre os meios e recursos para o desenvolvimento, Kátia destaca que:

U12EK: *[...] os professores, estão me dando um apoio muito bom dentro de sala de aula.*

U13EK: *[...] no início eu estava perdida, eu não sabia nem onde eu estava, tinha medo e receios e agora estou mais tranquila.*

U14EK: *Sempre que eu preciso de ajuda, os professores do NESPI marcam horário para mim, me atendem, conversam comigo [...].*

Para ela, o colegiado do curso e os professores estão alinhados com o NESPI, pois desenvolvem práticas favoráveis à sua aprendizagem e inclusão e mantêm uma comunicação entre si.

U15EK: *[...] poderia ter mais atividade de interação com os alunos [...] todos.*

Kátia ressalta que a convivência entre os estudantes dos diferentes cursos poderia melhorar a qualidade do ensino e contribuir para a permanência de todos os estudantes em seus cursos. A estudante relata que as políticas de ações afirmativas da Unespar estão suprimindo suas necessidades. Ela valoriza a abordagem dinâmica dos professores que utilizam atividades interativas e lúdicas, que facilitam a compreensão dos conteúdos.

U16EK: *[...] estão atendendo sim, porque eu estou aprendendo muito, bastante coisas que eu nem imaginava que iria aprender ou estudar.*

U17EK: *[...] o que eu acho bacana no meu curso [...] é que os professores não fazem só aulas [...] no quadro; eles trazem brincadeiras para a gente brincar que tem tudo a ver com a matéria da aula e [...] com isso a gente acaba aprendendo melhor.*

U18EK: *Eu me sinto pertencida a faculdade [...].*

U19EK: *Os amigos da turma me tratam normal, não me tratam como diferente deles [...].*

U20EK: *Porque na Unespar eles não olham só uma parte dos alunos, mas eles tentam incluir todos, se aproximam da gente, ninguém exclui ninguém.*

Para Kátia o NESPI tem sido fundamental para o seu desenvolvimento acadêmico:

U21EK: *Antigamente eu não tinha apoio, e hoje eu tenho esse apoio e o melhor é que eu não preciso pagar para ter esse apoio; está vindo para mim de graça.*

U22EK: *[...] o NESPI [...] dá a possibilidade de aprender para outras pessoas, atende todos os alunos.*

Ela considera o NESPI uma iniciativa essencial dentro da universidade, pois oferece oportunidades de aprendizagem, o que contribui significativamente para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes, garantindo que suas necessidades sejam atendidas de forma adequada.

7.2.8 Descrição das ideias da estudante Larissa

Larissa ingressou no curso de pedagogia no ano de 2022, por meio do ENEM. Se enquadra no grupo de estudantes apoiados pelo NESPI, porque possui deficiência intelectual e TDAH. A estudante nunca imaginou que conseguiria ser aprovada em uma universidade, porque sempre teve muitas dificuldades, mas que se surpreendeu com o acolhimento dos professores no primeiro dia de aula. No entanto:

U1EL: *[...] pelos alunos não, eles me excluíram devido ao problema e as dificuldades que eu tenho. Eu tive que trabalhar essa parte, porque até eu não aceitava a minha condição [...].*

U2EL: *[...] alguns colegas de turma que demonstram ter preconceito da gente.*

A estudante revela que os principais motivos que a levaram a escolher o curso de Pedagogia foram o sonho de infância de se tornar professora, o incentivo que recebeu de algumas professoras em sua cidade natal e o desejo de ajudar crianças que enfrentam as mesmas dificuldades que ela vivenciou. Esses fatores despertaram nela a vontade de fazer a diferença na vida dos alunos, especialmente daqueles que precisam de maior apoio no processo de aprendizagem. Dentre as suas dificuldades, Larissa destaca que as principais estão relacionadas à interpretação de texto.

U4EL: *[...] O [...] mais difícil são as interpretações de texto, porque eu tenho muita dificuldade, não consigo interpretar e nem entender o que o texto fala.*

Além de aprender e auxiliar os futuros estudantes com as mesmas dificuldades, ela deseja superar as expectativas de sua família, pois:

U5EL: *[...] a minha família falava para eu desistir e ir para a roça [...]. a minha família falava para eu desistir e ir para a roça.*

Larissa já considerou desistir do curso devido as suas dificuldades, especialmente:

U6EL: [...] *por questões de nota das provas, porque às vezes o professor não dá suporte [...].*

A estudante indica que, para a melhoria da qualidade do ensino ofertado pela universidade, faz-se necessário:

U7EL: [...] *ter um professor de apoio [...].*

U8EL: *As metodologias dos professores são as mesmas; melhorar as provas, porque são iguais e isso dificulta.*

U9EL: [...] *as provas, mais leves e adaptadas [...].*

U10EL: [...] *porque falta muito suporte [...].*

Para Larissa, as ações do NESPI contribuem para o sentimento de pertencimento de cada estudante, especialmente na dimensão social, porque valorizam, elevam a autoestima e demonstram que pessoas com deficiência têm habilidades e capacidades equivalentes ou até superiores às das pessoas sem deficiência.

U11EL: [...] *não é porque uma pessoa tem deficiência, que tem um problema pequeno, que não pode conseguir as coisas [...].*

U12EL: [...] *O pessoal do NESPI trata a gente como se a gente fosse da família deles [...].*

U13EL: *Sem o apoio do NESPI ficaria mais complicada a minha permanência no curso, até porque muita gente exclui, tem preconceito, e o NESPI vem para mostrar que não é assim, que todos somos iguais.*

Para Larissa, as ações desenvolvidas no NESPI contribuem significativamente para a sua e para a permanência de muitos de seus colegas na universidade, visto que o suporte e o carinho com que os profissionais do NESPI tratam os estudantes é positivo e faz toda a diferença, reforçando a ideia de que todos são iguais.

7.2.9 Descrição das ideias do estudante Nelson

Nelson ingressou no curso de Secretariado, no ano de 2018, por meio do vestibular. Ele relata que tem diagnóstico de autismo desde a infância. O início do seu curso foi um pouco conturbado, devido à pandemia, pois tinha dificuldades para acompanhar as aulas on-line. Relatou que o seu comportamento de preferir realizar atividades sozinho e evitar solicitar a ajuda, tanto de colegas quanto dos professores, parte da desconfiança e incerteza com relação aos pensamentos e intenções das outras pessoas. Sua principal motivação para se matricular em um curso de nível superior sempre partiu de sua família. O estudante relata que as principais dificuldades para permanecer no curso estão relacionadas a sua atenção:

U2EN: *Eu tenho dificuldade para prestar atenção e me concentrar; para fazer algumas atividades, [...] e também para falar em público [...] mas apesar disso, [...] estou persistindo.*

O estudante reconhece que os recursos oferecidos pelo campus e pelo colegiado do curso são limitados, no entanto, expressa gratidão à atual coordenadora do NESPI:

U3EN: *[...] recursos eu sei que é difícil e nem sempre depende dos professores, mas esse apoio depende muito de quem assume a coordenação do curso e do NESPI [...].*

U4EN: *[...] a coordenadora atual tem me ajudado muito; me encaminha e auxilia, oferece monitoria, [...] me auxilia muito na compreensão dos conteúdos.*

U6EN: *[...] tem contribuído muito para que eu fique no curso é a atual coordenadora do meu curso e do NESPI.*

Nelson destaca o preconceito por parte de colegas de sala, como um dos principais fatores negativos, que o desmotivam e afetam sua experiência acadêmica.

U5EN: *[...] a única coisa que aconteceu comigo foi desânimo, por causa de cochichos, fofocas e de certa forma, o preconceito dos colegas de sala de aula [...].*

Além da percepção de preconceito, outra questão que gera preocupação e afeta seu desempenho acadêmico são:

U7EN: *[...] as minhas dificuldades de aprendizagem nas disciplinas, [...] porque geralmente não tem muitas adaptações das atividades.*

Nelson menciona que as pessoas a sua volta sempre tentaram influenciá-lo com conversas negativas e críticas sem fundamentos.

U8EN: *[...] eu acabava pensando em desistir do curso, então a principal causa desse pensamento, sempre foi as outras pessoas.*

Além das ações já realizadas pelo NESPI, Nelson indica a necessidade de:

U10EN: *[...] Incentivo, comunicação, campanhas, palestras aos professores e estudantes [...].*

Ele observa que essas iniciativas são essenciais para a melhoria da qualidade de ensino e para a permanência de todos os estudantes; especialmente as ações da coordenadora do NESPI. Nelson ressalta que a comunicação é falha por parte de alguns professores e sente que falta formação para melhor atender às necessidades de todos os estudantes.

U11EN: *[...] a coordenadora do NESPI que tem feito um bom papel me auxiliando [...] Os professores em si eu não vejo muito interesse [...].*

Para Nelson, as políticas de ações afirmativas da Unespar têm ajudado, mas ainda há muito a ser feito.

U12EN: *[...] projetos de pesquisa e políticas específicas para auxiliar as pessoas com deficiência [...].*

U13EN: *A principal contribuição é o incentivo, a ajuda a não desanimar, mas persistir.*

U14EN: *[...] eu sou muito agradecido a coordenadora do NESPI pelo carinho, dedicação [...] que ela tem com os alunos isso faz toda a diferença.*

Nelson relata que as ações desenvolvidas no NESPI contribuem para que os estudantes lutem por transformar sua realidade e persistam diante das dificuldades, especialmente aqueles apoiados pela Educação Especial.

7.2.10 Descrição das ideias do estudante Pedro

Pedro é acadêmico do último ano do curso de Direito, tendo ingressado no ano de 2020, por meio do ENEM. Pedro tornou-se deficiente visual em meados de sua infância e, a partir daí, enfrentou vários desafios para prosseguir seus estudos, justamente devido à cegueira que adquiriu. Ele relata que no ensino médio, estudou em uma sala normal, até que uma de suas professoras não o aceitou em sala de aula:

U1EP: [...] *ela mandou minha mãe procurar uma sala especial [...].*

Pedro relata que, após esse episódio, sua família buscou atendimento em uma sala especial, que tinha os recursos que ele precisava para aprender e se desenvolver. Para ele, foi um período de muita aprendizagem e crescimento, no entanto, ele sempre teve vontade de estudar em uma sala de aula regular com todos os alunos e não em uma sala separada. Seu desejo de se desenvolver foi o que o trouxe ao ensino superior.

U2EP: *Eu sempre quis aprender, então busquei fazer o possível para conseguir entrar na faculdade.*

Questionado sobre as dificuldades que enfrentou, ou ainda enfrenta para permanecer no curso, Pedro revela que, inicialmente, era o fato de não conhecer ninguém na universidade, pois precisava de auxílio, mas não era ofertado, e isso se agravava porque ele não conhecia alguém que pudesse lhe ajudar, nem mesmo algum dos professores.

U3EP: [...] *não tinha monitor, não tinha nada, estava sem ninguém para me ajudar.*

U4EP: *[...] não tinha adaptações para que eu pudesse fazer as provas e as demais atividades.*

Para Pedro, o colegiado de seu curso oferece meios e recursos para que ele possa se desenvolver no processo de aprendizagem e permanecer no curso. O que ele destaca de mais positivo é a existência dos monitores e as adaptações curriculares realizadas pelos professores.

U5EP: *[...] tem os monitores que ajudam muito, e tem professores que [...] enviam os conteúdos, as apostilas e já fazem as adaptações de acordo com as minhas necessidades.*

Pedro ressalta que a atitude dos professores é muito importante, porque eles contribuem para o sentimento de pertencimento ao lugar em que está inserido. Sobre os desafios que encontrou, ou ainda encontra, para permanecer no curso, destaca que:

U6EP: *[...] alguns professores atrasavam o meu lado com a questão das provas e dos conteúdos.*

U7EP: *[...] a prova oral, porque eu achava muito difícil e tinha dificuldade para acompanhar.*

Pedro ressalta que no decorrer de seu processo de formação, se deparou com barreiras significativas no âmbito educacional. Alguns dos professores ainda apresentavam muita resistência, não faziam uso de metodologias ou recursos que atendiam suas necessidades, como as provas mal elaboradas ou de forma oral, sem o devido acompanhamento. Ele destaca que a prova oral, no início do curso, foi muito difícil, e além disso:

U8EP: *[...] eu também queria aprender a ir para a faculdade sozinho, ter mais independência, porque isso às vezes pode atrapalhar e desanimar.*

Durante a sua trajetória acadêmica até o presente momento, Pedro ressalta que o que mais o motivou a ingressar e permanecer no curso superior era o desejo de estudar e aprender, mas também para transmitir uma mensagem à sociedade:

U9EP: *[...] para mostrar para as pessoas que uma pessoa que tem alguma deficiência também pode estudar e ter uma profissão.*

Por mais que alguns momentos tenham sido difíceis, principalmente devido a prova oral, conforme já mencionado, em nenhum momento ele pensou em desistir, porque sempre foi seu desejo estudar e aprender mais.

U10EP: *[...] hoje os recursos tecnológicos que temos me ajuda bastante a participar das aulas e acessar os materiais.*

Pedro destaca que as políticas de ações afirmativas da Unespar têm suprido as suas necessidades específicas de aprendizagem, embora não tenha sido desde o início do curso. Para ele, algumas ações podem ser aprimoradas para a melhoria da qualidade de ensino e na permanência dos estudantes com deficiência.

U11EP: *[...] hoje tem a monitora, que me ajuda muito, mas ainda tem bastante coisa para ser ofertada.*

U12EP: *[...] aumentar o número de monitores e melhorar a acessibilidade física [...].*

Pedro destaca que o colegiado do curso e professores têm desenvolvido ações em consonância com o NESPI; o auxiliam, enviam arquivos em PDF, tentam auxiliar as suas dificuldades.

U13EP: *[...] os professores tentam fazer as adaptações que eu preciso, hoje a prova oral não mais uma vilã para mim como foi no início.*

U14EP: *O Nespi me ajuda muito [...].*

U15EP: *Tudo o que o Nespi e os professores fazem são muito importantes para mim.*

Por meio do trabalho articulado, atendimento e mediação do NESPI, Pedro demonstra ter as condições práticas e o suporte emocional necessários para transcender a simples presença física na universidade e desenvolver um genuíno sentimento de pertencimento, participação ativa e valorização como membro do ensino superior.

7.2.11 Descrição das ideias do estudante Osmar

Osmar é um estudante formalmente diagnosticado com Altas Habilidades e Transtorno do Espectro Autista. Está matriculado no curso de Pedagogia desde o ano de 2021. Ele relata que sua principal motivação em se matricular no curso, além de sua teimosia, é o desejo de se formar em um curso de graduação.

Sobre o início do curso, ele lembra que:

U1EO: *Foi um pouco conturbado, porque comecei bem no início da pandemia.*

Questionado sobre suas principais dificuldades para permanecer no curso, Osmar relata que, além das dificuldades com as aulas realizadas de forma remota, devido ao período da pandemia, ele via:

U2EO: *[...] dificuldades como a falta de debates com os colegas de turma, porque a aula presencial não é igual a remota.*

A questão da conexão com a internet também o atrapalhou bastante no início do curso, porque enquanto os professores estavam explicando os conteúdos, a conexão caía no meio da aula. Osmar relata que sempre reclamou de sua turma para todos que pudessem ouvir, traduzindo suas dificuldades mais aos aspectos sociais do que aos acadêmicos.

U3EO: *Eles me excluem, tipo, não tem outra palavra para usar.*

Sobre essa situação, Osmar relata que, inicialmente, preferia pensar que eles estavam apenas o ignorando e não excluindo. O único momento em que os colegas prestavam atenção nele, era quando precisava fazer algumas apresentações de trabalho.

U4EO: *[...] Fora isso, é como se eu não existisse.*

O que sempre o deixa reflexivo é o fato de os colegas estarem em um curso de formação de professores e, ainda assim, excluírem uma pessoa autista, em vez de acolhê-la na turma. Sobre as suas dificuldades relacionadas a área acadêmica, Osmar revela que tem bastante relação com os trabalhos, pois sentiu

muitas dificuldades no início do curso. Para ele, o campus, bem como o colegiado de seu curso, oferece meios e recursos para que ele possa se desenvolver no processo de aprendizagem e permanecer no curso, ressaltando que o NESPI o ajuda muito.

No entanto, pontua:

U5EO: [...] acredito que precisa melhorar várias coisas. O motivo de eu não desistir do curso é mais pela minha teimosia do que por qualquer outra coisa.

Osmar está no último ano do curso e acredita que o pior já passou. Ele considera seus professores muito solícitos e relata que muitos deles inclusive mencionaram o quanto aprenderam ao trabalharem com ele em sala de aula. Em síntese, o que ele não gosta no campus é:

U6EO: [...] só não gosto da minha turma, as matérias optativas eu faço com outras turmas.

O estudante relata que o principal ponto positivo é o olhar humanizador que os professores têm, não só para ele, mas para todos os outros estudantes. O principal ponto negativo, conforme já mencionado, são as atitudes dos colegas de sala. Ele também ressalta a questão dos trabalhos acadêmicos.

U7EO: [...] alguns professores não têm a postura de apoio e não datam as atividades. Eu já surtei por causa de um trabalho, porque eu não conseguia fazer e isso vai além dos limites; eu aprendo muito por meio do visual e auditivo.

Osmar relata que todas as ações realizadas pelo NESPI são importantes, no entanto ele ressalta que:

U8EO: [...] mas para mim ainda não são suficientes para um sentimento pleno de pertencimento ao ensino superior, de modo geral.

Além da questão da organização com relação aos trabalhos, a empatia e parceria dos colegas de sala de aula, estão entre os desafios que Osmar tem encontrado para permanecer no curso e para desenvolver seus conhecimentos.

U9EO: [...] muitas vezes me excluem e me ignoram.

Durante a sua trajetória acadêmica até o presente momento, ele relata que sua família, especialmente sua mãe, sempre o incentivou a buscar o caminho do conhecimento. Além das adaptações das atividades e provas, a principal ação que contribui para a sua permanência é:

U10EO: [...] o apoio e o acompanhamento da professora durante as crises sempre foi essencial para mim.

Questionado se em algum momento pensou em desistir do curso, Osmar revela que sim, devido a alguns acontecimentos além da questão dos trabalhos. Em um determinado momento, ele percebeu que não estava conseguindo concluir todas as suas demandas e solicitou uma professora de apoio. No entanto, ele relata que o atendimento prestado pela professora não atendia suas especificidades:

U11EO: [...] quem sou eu para questionar a prática dela ou dizer que ela é uma profissional ruim, mas essa professora de apoio foi insuficiente, não alcançava as minhas demandas [...].

Sobre as políticas de ações afirmativas da Unespar, Osmar indaga que:

U12EO: [...] Sim, tem suprido parcialmente as suas necessidades de aprendizagem, mas com lacunas muito significativas.

Os fatores positivos estão relacionados às adaptações práticas, o acompanhamento da professora de apoio, e a própria existência do Nespi já é algo muito positivo. No entanto o estudante sugere que outras ações, além das já realizadas pelo NESPI, sejam pensadas para a melhoria da qualidade de ensino e não só na sua permanência, como:

U13EO: [...] poderia ser criadas salas de aula sensoriais e um trabalho de sensibilização com todas as pessoas inseridas na universidade.

U14EO: [...] *Para mim, a melhor coisa que a universidade poderia fazer, seria ter um profissional supervisionando diretamente essa questão da realização dos trabalhos.*

Osmar relata que o colegiado do curso e professores têm desenvolvido algo favorável e em consonância com o Nespi, especialmente pelos professores que têm formação mais específica na Educação Especial. Para ele, o Nespi por meio das ações que desenvolve, trouxe muitas contribuições para o seu sentimento de pertencimento ao ensino superior.

U15EO: [...] *A coisa mais importante que a universidade fez para mim é o fornecimento de um professor de apoio.*

Osmar finaliza dizendo que não havia solicitado esse atendimento antes, porque de certa forma cultivava um preconceito ou vergonha, no entanto ressalta que foi a melhor coisa que lhe aconteceu na universidade. A maior parte do atendimento que recebe vem da coordenação do Nespi, e isso fez toda a diferença em sua vida acadêmica e pessoal.

7.2.12 Descrição das ideias do estudante Ulisses

Ulisses tem paralisia cerebral, é acadêmico do último ano do curso de Artes cênicas, que iniciou em 2021. Ele revela que sempre sonhou em estudar, por isso tentou até conseguir ingressar na universidade.

U1EU: *Eu sempre quis estudar e sempre gostei de artes, e o curso é muito bom, eu adoro.*

Questionado sobre como foi o seu acesso ao ensino superior, ele relata:

U2EU: *Foi muito difícil, não foi fácil não. [...] eu sofri muito.*

Sobre as dificuldades que enfrentou ou ainda enfrenta para permanecer no curso, ele destaca o preconceito e as adaptações para conseguir compreender tudo e aprender.

U3EU: *[...] Foi e tem sido muito difícil ficar no curso.*

Quando questionado se o campus, bem como o colegiado de seu curso, oferece meios e recursos para que ele possa se desenvolver no processo de aprendizagem e permanecer no curso, Ulisses afirma que:

U4EU: *Não, isso não acontece.*

Ulisses considera o apoio de toda a equipe do NESPI fundamental para sua permanência no curso, pois, apesar de suas inúmeras dificuldades, estão sempre ao seu lado para auxiliá-lo. Além disso, todas as iniciativas desenvolvidas pelo núcleo, contribuem para fortalecer seu sentimento de pertencimento ao ensino superior.

U5EU: *O trabalho do NESPI é importante sim, para me incluir.*

Desde o início do curso, o estudante tem enfrentado alguns desafios para permanecer no curso e para desenvolver seus conhecimentos; dentre eles estão o preconceito e a solidão.

U6EU: *O preconceito e a falta de apoio dos colegas da faculdade e até de alguns professores.*

U7EU: *Quando tinha dificuldades e não tinha ninguém para me ajudar ou as pessoas tinha dificuldade para me entender.*

Ao ser questionado se as políticas de ações afirmativas da Unespar têm suprido as suas necessidades específicas de aprendizagem, o estudante afirma que:

U8EU: *Ainda falta muita coisa, [...] Essa realidade precisa mudar.*

Além das ações já realizadas pelo NESPI, Ulisses sugere que sejam ofertados mais momentos de formação e conhecimento aos professores e a todos os agentes da universidade, incluindo os colegas universitários. Ele ressalta ainda que, apesar da formação, o colegiado do curso e professores nem sempre atuam em consonância com o NESPI.

U9EU: [...] eles ainda reproduzem metodologias excludentes.

Ulisses destaca que as ações desenvolvidas no NESPI são essenciais para o seu sentimento de pertencimento ao ensino superior.

U10E2: *É muito importante, porque me inclui, eu posso cursar a faculdade apesar das minhas dificuldades.*

U11EU: *Não quero só estar no palco; quero redefinir o que é o palco. O NESPI abriu a cortina para isso, mas preciso que todos entrem em cena.*

Diante do exposto, observa-se que a trajetória de Ulisses, embora sustentada pelo NESPI, evidencia desafios que transcendem a esfera individual. Sua vivência revela que a inclusão no ensino superior é um empreendimento coletivo e institucional em construção. A permanência de estudantes com deficiência ainda é comprometida por barreiras atitudinais, como preconceito e solidão, e por uma estrutura que frequentemente terceiriza a responsabilidade da inclusão para setores específicos, sem integração efetiva com o corpo docente e discente.

O relato de Ulisses, que culmina com seu desejo de não apenas ocupar um lugar no palco, mas de “redefinir o que é o palco”, constitui um apelo para que a universidade, como um todo, assuma seu papel. Para tanto, é necessária a superação de metodologias excludentes, a efetivação de políticas permanentes de acolhimento e a transformação cultural do ambiente acadêmico, que converta o discurso da inclusão em prática cotidiana, compartilhada e corresponsável.

8 AS CATEGORIAS DE CONVERGÊNCIA

Nesta parte do texto, apresentou-se as categorias identificadas a partir da convergência de duas ou mais unidades de significado, relativas a dois ou mais diferentes entrevistados. Optou-se por organizar as categorias de convergência das coordenações e dos estudantes em quadros individuais, pois as falas das coordenações representam a gestão institucional sob uma perspectiva normativa e organizacional; já as falas dos estudantes remetem a experiências vividas, à recepção das práticas institucionais, e as suas necessidades. Portanto, mantê-las separadas neste momento permite-nos preservar e evidenciar essas vozes distintas.

As unidades constituídas pelas falas das coordenações, que formam essas categorias seguem listadas com alguns excertos no quadro a seguir, apenas a título de exemplo.

Quadro 8 - Categorias de convergência das Coordenações do NESPI

Nº	CATEGORIAS DE CONVERGÊNCIA	UNIDADES DE SIGNIFICADO	EXCERTOS DE UNIDADES CONVERGENTES
1	Resistência docente à Inclusão	U6CA, U7CA, U6CM, U7CJ, U9CJ, U10CJ, U22CC, U12CV, U13CV, U14CV, U18CV, U19CV, U22CV.	<i>[...] os professores eram muito resistentes a mudar o formato de avaliação.</i> <i>[...] o professor se recusou a fazer uma prova ampliada para ela.</i> <i>[...] e toda hora nós temos que estar conscientizando os professores de que esses alunos têm esse direito.</i> <i>Há professores [...] que acham que, pelo fato de o aluno estar no ensino superior, ele tem a obrigação de acompanhar como os demais.</i> <i>[...] o professor não quer estudar, ele não quer ler, [...] ele pensa que sabe tudo [...].</i>
2	A necessidade da acolhida no ensino superior	U1CA, U5CA, U11CA, U12CA, U4CM, U12CM, U3CJ, U22CJ, U1CC, U2CC, U3CC, U4CC, U5CC, U6CC, U6CV, U18CE, U1CR, U2CR, U5CR, U6CR, U7CR, U19CR, U36CR, U38CR.	<i>[...] quando nós começamos com a monitoria, foi um projeto assim, fantástico.</i> <i>[...] Eu percebo que se houvesse um pouco mais de acolhimento da parte dos professores, eu acho que a gente avançaria muito.</i> <i>O sujeito que a gente ouve é a pessoa com deficiência, ele que nos passa qual é a melhor forma [...].</i>

			<i>[...] é muito a questão da escuta, porque, embora pareça que é uma escuta sobre a deficiência em si, nem sempre é sobre isso [...].</i> <i>[...] eu percebo que os atendimentos que eu faço, as pessoas voltam. E não porque elas têm novos problemas [...].</i> <i>[...] que define o nosso trabalho sempre quando a gente trabalha com pessoas, que é o afeto.</i>
3	Adaptação curricular e flexibilização	U2CA, U3CA, U4CA, U5CM, U8CM, U2CJ, U11CJ, U16CJ, U7CC, U8CC, U23CC, U3CV, U17CV, U19CV, U20CV, U7CE, U16CE, U17CE, U18CE, U20CR, U24CR.	<i>[...] além dessa monitoria, que para mim deveria ser para sempre, nós temos a adaptação curricular, que é o PEI.</i> <i>O principal mecanismo de acesso e permanência são as adoções de medidas individualizadas, como o plano de ensino individualizado, flexibilização curricular, adaptação individualizada.</i> <i>[...] quando eu trato do recorte da PCD, eu tenho especificidades e eu preciso considerá-las.</i> <i>[...] - Esqueci que você estava aqui, tirei cópia, mas não tirei cópia ampliada.</i> <i>[...] nós temos avançado em questão material, mas ainda não é o ideal né?</i> <i>[...] são coisas tão simples que não só a coordenação do NESPI, não só o professor do AEE, mas qualquer pessoa com um pouco de empatia poderia fazer.</i>
4	Dificuldades estruturais e de comunicação	U8CA, U10CA, U15CA, U7CM, U16CM, U14CM, U17CM, U1CJ, U12CJ, U23CJ, U24CJ, U25CJ, U35CJ, U36CJ, U10CC, U29CC, U19CC, U20CC, U25CC, U7CV, U8CV, U9CV, U10CV, U11CV, U21CC, U24CV, U26CV, U32CV.	<i>[...] eu encaminho sempre e-mails ou mensagens [...], mas os coordenadores não recebem, não respondem e-mail. É muito complicado, sabe?</i> <i>[...] nossa ideia era sempre assim que esse aluno ele é do colegiado, é do curso, embora em alguns momentos esse aluno fique como aluno do NESPI, a gente fala: - não, esse aluno é seu!</i> <i>[...] ainda é uma 'pseudo acessibilidade' pensando em infraestrutura.</i> <i>Se a gente tivesse uma equipe mais sólida, mais forte e com mais tempo [...].</i> <i>[...] a arquitetônica, a atitudinal, a comunicacional.</i> <i>[...] a comunicacional é um dos maiores problemas que a gente tem na universidade [...].</i>

			<i>[...] precisa ter uma equipe mais forte na Unespar [...].</i>
--	--	--	--

Fonte: (Org.) os autores, 2024.

Os principais fatores identificados nas entrevistas realizadas com as coordenações de NESPI foram a resistência docente à inclusão, decorrente da ausência de formação específica para lidar com as deficiências, da compreensão limitada da inclusão como mera matrícula e preconceitos quanto ao potencial discente; a necessidade da criação de ambientes seguros e sensibilização entre os pares; adaptação e flexibilização curricular; e as dificuldades estruturais e de comunicação.

As unidades de significado oriundas das falas dos estudantes formaram as categorias, que seguem listadas com alguns excertos no Quadro 9, a seguir, apenas a título de exemplo.

Quadro 9 - Categorias de convergência dos Estudantes do NESPI

Nº	CATEGORIAS DE CONVERGÊNCIA	UNIDADES DE SIGNIFICADO	EXCEROTOS DE UNIDADES CONVERGENTES
1	Isolamento social e dificuldades de interação	U1EB, U2EB, U9EB, U2ED, U7ED, U8ED, U10ED, U12ED, U13ED, U9EG, U12EG, U1EK, U15EK, U3EO, U4EO, U9EO.	<i>[...] não sei interagir com pessoas e minha interação social numa nota de 0 a 10, é -2.</i> <i>[...] a parte mais difícil tem sido essa parte social.</i> <i>[...] a minha maior dificuldade é com presença [...].</i> <i>[...] eu tenho sentido muita solidão no campus, [...] é uma coisa que atrapalha muito a minha permanência [...].</i> <i>[...] a coisa que mais me pega mesmo é a questão da solidão e a sensação de [...] estar muito sozinha.</i> <i>[...] a única amiga dentro da sala é a minha intérprete.</i> <i>Eles me excluem, tipo, não tem outra palavra para usar.</i> <i>[...] Fora isso, é como se eu não existisse.</i> <i>[...] muitas vezes me excluem e me ignoram.</i>
	Ausência de formação docente específica e adaptações	U6EW, U13EW, U9ED, U14ED,	<i>[...] As avaliações são iguais para todos e as metodologias também são iguais, não</i>

2	curriculares	U16ED, U1EF, U2EF, U3EF, U4EF, U5EF, U6EF, U7EF, U8EF, U14EG, U17EF, U19EG, U20EG, U21EG, U15EG, U16EG, U17EG, U18EG, U1EI, U3EI, U4EI, U5EI, U6EI, U7EI, U8EI, U9EI, U10EI, U11EI, U17EI, U4EL, U6EL, U7EL, U8EL, U9EL, U10EL, U11EL, U17EK, UE3N, U7EN, U10EN, U1EP, U3EP, U4EP, U12EP, U2EU, U3EU, U9EU, U7EO.	<i>mudam [...].</i> <i>[...] eles fazem o que eles podem, o que está ao alcance deles [...].</i> <i>[...] descrever os slides e fazer um material mais acessível [...].</i> <i>[...] às vezes não consigo entender, a intérprete tenta explicar, mas falta essa adaptação dos materiais [...].</i> <i>[...] a oferta de formação para todos da universidade [...].</i> <i>[...] a única coisa que eu percebo que falta, é uma capacitação maior dos professores [...].</i> <i>[...] ela mandou minha mãe procurar uma sala especial [...].</i> <i>[...] não tinha monitor, não tinha nada, estava sem ninguém para me ajudar.</i> <i>[...] não tinha adaptações para que eu pudesse fazer as provas e as demais atividades.</i> <i>[...] aumentar o número de monitores e melhorar a acessibilidade física [...].</i> <i>Foi muito difícil, não foi fácil não. [...] eu sofri muito.</i> <i>[...] eles ainda reproduzem metodologias excludentes.</i> <i>[...] Foi e tem sido muito difícil ficar no curso.</i> <i>[...] alguns professores não têm a postura de apoio e não datam as atividades. Eu já surtei por causa de um trabalho, porque eu não conseguia fazer e isso vai além dos limites; eu aprendo muito por meio do visual e auditivo.</i>
3	Persistência no curso e apoio do NESPI	U4EB, U8EB, U18EB, U20EB, U23EB, U24EB, U25EB, U10EW, U19EW, U11ED, U19ED, U20ED, U24ED, U10EF, U11EF, U2EG, U3EG, U4EG, U14EI, U19EI, U20EI,	<i>[...] eles estão fazendo bastante para me manter permanecendo no curso.</i> <i>[...] às vezes que eu precisei do NESPI, ele me ajudou bastante.</i> <i>[...] entendem o lado humano do aluno, não só o lado estudante.</i> <i>[...] foram os professores que fizeram eu me sentir pertencente a esse ambiente universitário.</i>

		U4EK, U5EK, U6EK, U8EK, U9EK, U11EK, U12EK, U14EK, U20EK, U21EK, U22EK, U12EL, U13EL, U2EN, U4EN, U6EN, U11EN, U13EN, U14EN, U11EU, U5EO, U10EO, U15EO.	[...] eu sou dessas pessoas que não desistem fácil das coisas [...]. [...] agora eu só vou parar quando eu pegar o diploma na minha mão. [...] O pessoal do NESPI trata a gente como se a gente fosse da família deles [...]. Não quero só estar no palco; quero redefinir o que é o palco. O NESPI abriu a cortina para isso, mas preciso que todos entrem em cena. [...] acredito que precisa melhorar várias coisas. O motivo de eu não desistir do curso é mais pela minha teimosia do que por qualquer outra coisa. [...] o apoio e o acompanhamento da professora durante as crises sempre foi essencial para mim. [...] A coisa mais importante que a universidade fez para mim é o fornecimento de um professor de apoio.
4	Preconceito na universidade	U14EB, U15EB, U16EB, U17EB, U7EW, U15EW, U1ED, U3ED, U4ED, U21ED, U22ED, U7EG, U11EG, U1EL, U2EL, U5EL, U5EN, U8EN, U9EP, U6EU.	[...] a gente não está sabendo lidar com ele [...]. [...] a gente acaba escutando uma piadinha de algum colega [...]. [...] que são ignorantes, que às vezes não sabe lidar com próximo [...]. [...] nos deparamos com pessoas muito capacitistas [...]. [...] não é uma coisa que dá para dar uma palestra e resolver. [...] os professores tinham algum preconceito [...]. [...] eu sinto um pouco de preconceito em relação aos meus colegas [...]. [...] para mostrar para as pessoas que uma pessoa que tem alguma deficiência também pode estudar e ter uma profissão. O preconceito e a falta de apoio dos colegas da faculdade e até de alguns professores.

Fonte: (Org.) os autores, 2024.

Os principais fatores mencionados nas entrevistas com estudantes foram o isolamento social e as dificuldades de interação, marcados pela exclusão em atividades acadêmicas e sociais, por barreiras atitudinais provenientes dos colegas e pela solidão decorrente da invisibilização; a ausência de formação docente específica e adaptações curriculares efetivas, evidenciada pela compreensão limitada da diversidade por parte dos professores, por adaptações superficiais ou negligenciadas e por metodologias rígidas que ignoram as necessidades específicas de cada estudante.

A análise revela duas dimensões cruciais para a trajetória discente: a persistência do estudante, sustentada pela resiliência pessoal e pelo apoio institucional do NESPI, e a experiência do preconceito no ambiente universitário. Tais fatores evidenciam não apenas desafios operacionais, mas violações de direitos que impactam diretamente as trajetórias acadêmicas.

Observou-se que, enquanto as coordenações enfatizaram desafios operacionais e institucionais, como a recorrente resistência docente, a ausência de adaptações curriculares e as limitações estruturais, os estudantes destacaram sobretudo os impactos socioafetivos e as violações de direitos, como o isolamento social e o preconceito explícito na universidade, que emergem como dores centrais em suas vivências, mas permanecem invisíveis no discurso institucional.

Esta dissonância revela que os desafios da inclusão no espaço acadêmico são complexos e multifacetados. O que as coordenações frequentemente interpretam como uma mera falha comunicacional ou operacional é vivenciado pelos estudantes como exclusão relacional e discriminação efetiva. Da mesma forma, a noção institucional de acolhida, esbarra na expectativa discente por ações concretas e transformadoras que combatam o preconceito enraizado e corrijam as lacunas formativas dos docentes. Torna-se evidente, portanto, que a inclusão transcende a oferta de recursos de acessibilidade ou protocolos formais. Ela exige, fundamentalmente, o confronto das dinâmicas de poder e da cultura institucional que naturalizam práticas excludentes e perpetuam sofrimentos que costumam ser silenciados.

9 ANÁLISE DAS CATEGORIAS DE CONVERGÊNCIA

Conforme mencionado anteriormente, optou-se pela apresentação separada das categorias de convergência em quadros individuais, para preservar as distintas naturezas das falas: as das coordenações, que refletem a perspectiva normativa e organizacional, e as dos estudantes, que expressam experiências vividas e suas necessidades.

De acordo com as unidades de significado convergentes, formaram-se as seguintes categorias para as coordenações: resistência docente à inclusão; necessidade de acolhida no ensino superior; adaptação curricular e flexibilização; e dificuldades estruturais e de comunicação. Quanto às unidades de significado dos estudantes, formaram-se as seguintes categorias: isolamento social e dificuldades de interação; ausência de formação docente específica e adaptações curriculares; persistência no curso e apoio do NESPI; e preconceito na universidade.

Para a análise, optou-se por integrar as categorias semelhantes de cada grupo (coordenações e estudantes), originando as categorias finais dispostas no Quadro 10, a seguir, as quais serão analisadas posteriormente.

Quadro 10 - Categorias de análise

1	A resistência docente à inclusão no ensino superior e a persistência dos estudantes
2	A ausência de formação docente específica e a necessidade de flexibilização e adaptações curriculares
3	Isolamento social e seu impacto na permanência dos estudantes apoiados pela Educação Especial no ensino superior
4	Inclusão e suporte aos estudantes no ensino superior: acolhida e preconceito como desafios acadêmicos
5	Análise dos impactos do suporte institucional e das dificuldades estruturais e de comunicação na permanência dos estudantes apoiados pela Educação Especial no ensino superior

Fonte: (Org.) os autores, 2024.

A partir das categorias convergentes elencadas no Quadro 10, observa-se que a permanência dos estudantes apoiados pela Educação Especial no ensino

superior enfrenta desafios complexos e multifacetados, que se inter-relacionam. O isolamento social entre os estudantes emerge como uma barreira ao seu desenvolvimento, agravada por dificuldades estruturais, de comunicação e suporte institucional insuficiente. Paralelamente, a ausência de formação docente específica e a resistência à inclusão por parte de alguns professores evidenciam a necessidade de flexibilização curricular e adaptações pedagógicas que sejam efetivas e inclusivas.

Além disso, a inclusão acadêmica é comprometida tanto pela falta de suporte adequado quanto pela persistência de atitudes preconceituosas no ambiente universitário. Portanto, os resultados apontam para a indispensabilidade de ações institucionais integradas que atuem simultaneamente nas dimensões estrutural, formativa, relacional e atitudinal, para que assim seja favorecido não apenas o acesso, mas também a permanência de todos os estudantes. A seguir, seguem as categorias de análise, resultados das unidades de significados dos entrevistados, combinados com revisão de literatura acerca de cada temática.

9.1 A RESISTÊNCIA DOCENTE À INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E A PERSISTÊNCIA DOS ESTUDANTES

A primeira categoria intitula-se *A resistência docente à inclusão no ensino superior* e, para a sua construção, emergiram 57 unidades de significado, elencadas por dez estudantes e cinco coordenações. Historicamente excluídas e marginalizadas, as pessoas com deficiência foram tratadas, por muito tempo, como inferiores, relegadas à caridade e privadas de muitos dos seus direitos (Mota, 2023). Apesar dos avanços recentes, impulsionados pela legislação e, consequentemente, por mudanças graduais na cultura da sociedade, ainda prevalece a associação desse tema ao assistencialismo, em vez de ao pleno exercício da cidadania, enquanto direito fundamental (Mota, 2023).

Para Sassaki (2003), o modelo biomédico da deficiência é responsável pela resistência da sociedade em aceitar mudar suas atitudes com relação às pessoas com deficiência, que tinham políticas isoladas e habitualmente restritas à saúde, assistência e Educação Especial em escolas segregadas. Maior (2017) ressalta a inexistência de políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência nesse

período.⁹ Por isso, faz-se necessário desconstruir essas representações em todos os seus contextos, inclusive no universitário.

Mota (2023) identificou que essa mentalidade assistencialista permeia tanto as percepções sobre as políticas de permanência quanto a conduta de alguns professores, que agem como se concedessem favores. Atitudes como essas acabam causando constrangimento na luta por direitos que deveriam ser automáticos.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a escola se organiza para acolher estudantes com deficiência, reconhecendo suas diferenças e fornecendo recursos para que tenham acesso à mesma formação dos demais, ainda que por caminhos diferentes, focando no desenvolvimento de suas potencialidades. Esse movimento foi influenciado por marcos globais e reforçou a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular (Nogueira, 2022).

A formação docente influencia a qualidade da educação oferecida, tornando imprescindível que as práticas pedagógicas contemplem a diversidade do corpo discente no ensino superior. Muitas vezes, a resistência dos professores à inclusão reflete lacunas formativas para atuação com esse público, além da falta de convívio com pessoas com deficiência durante sua trajetória acadêmica e profissional (Maior, 2017). Esta ausência de experiência durante a formação inicial foi evidenciada na investigação de Alves (2021).

Essa relutância à inclusão no ensino superior ainda é um obstáculo e se manifesta tanto em recusas explícitas, a exemplo da recusa de adaptações, quanto em preconceitos implícitos, como defender meritocracia sem considerar o contexto de desigualdades. Essa resistência é visível na fala das coordenações, que relatam que os professores não aceitavam mudar o formato de suas avaliações ou, simplesmente, produzir uma prova ampliada, direito garantido por lei. Muitas vezes, inclusive, as coordenações precisam sensibilizar os professores quanto a isso.

⁹O modelo biomédico considera a deficiência como uma lesão no corpo, de responsabilidade individual, e que seus impedimentos devem ser objeto de intervenção médica com práticas de reabilitação a fim de atenuar a anormalidade. Esse modelo predominou como paradigma hegemônico desde o século XIX até as últimas décadas do século XX, com influências que persistem até hoje em algumas práticas. Sua consolidação ocorreu principalmente entre os anos 1950 e 1980, antes do surgimento do modelo social da deficiência nos anos 1970-1980 (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

U10CJ: [...] *o professor não quer estudar, ele não quer ler, porque ele pensa que sabe tudo [...].*

U11CJ: [...] *quando eu proponho uma diferenciação curricular, o professor fala: - cadê o laudo? [...].*

As coordenações também relataram que muitos professores acreditam que, pelo fato de o estudante estar no ensino superior, deve acompanhar os demais. Concepções como essas reforçam barreiras que prejudicam a permanência e a conclusão do curso com êxito, além de refletirem o conflito entre tradições acadêmicas rígidas e a inovação pedagógica, o que intensifica a exclusão. Para superar esse cenário, é essencial investir na formação docente e em processos contínuos de sensibilização e revisão das práticas institucionais, com vistas a uma cultura acadêmica mais inclusiva.

Schmengler (2022) identificou em sua pesquisa que parte dos professores veteranos demonstra pouco interesse nas questões relacionadas à inclusão. Eles costumam apresentar maior resistência aos estudantes apoiados pela Educação Especial, especialmente pelo fato de terem de sair de suas práticas consolidadas. Essa dinâmica envolve uma relação de poder peculiar entre docente e discente, na qual a necessidade de adaptação ao estudante desafia um imaginário pedagógico já consolidado.

Do ponto de vista analítico, contudo, tal dinâmica expõe uma contradição significativa. Percebe-se que essa aversão a abandonar práticas pedagógicas consolidadas, comumente associada a docentes experientes, manifesta-se também entre professores em início de carreira. Nota-se, assim, que mesmo os recém-contratados, cuja base teórico-profissional ainda estaria em construção, muitas vezes replicam modelos tradicionais e revelam resistência similar à adaptação de suas práticas. Essa constatação indica que o impasse transcende uma questão geracional, configurando-se como um problema de ordem estrutural e cultural, profundamente arraigado na formação inicial e no ambiente escolar.

Durante as entrevistas, conforme já mencionado, as coordenações relataram que alguns professores têm a visão de que o simples fato de o aluno estar no ensino superior não lhe confere o direito de ter dificuldades ou de necessitar de um acompanhamento pedagógico mais efetivo. Elas acrescentaram

que essa resistência não está condicionada apenas às adaptações curriculares, mas também aos cursos de formação continuada, uma vez que muitos docentes julgam já dominar tudo o que é essencial para a sua prática, o que corrobora a ideia anteriormente anunciada por Schmengler (2022).

Em contrapartida a esse contexto, os estudantes demonstram perseverança para permanecer na universidade e concluir sua graduação. Apesar da falta de sensibilidade e apoio por parte de alguns professores e colegas, conforme indicado nos excertos apresentados, eles persistem em seguir adiante com seus estudos, pois, conforme relataram, não são daqueles que desistem facilmente diante das dificuldades.

U4EB: [...] *mas eu sou um cara que não me abalo muito fácil.*

U10EW: [...] *eu quero continuar no curso e eu também preciso do diploma de ensino superior [...].*

U18ED: [...] *eu quero muito fazer um mestrado [...].*

U9EF: *Você vai ser a primeira museóloga cega no Paraná.*

Em seus relatos, também destacaram a existência de professores comprometidos, que fazem o possível para mantê-los no curso, compreendendo não apenas sua dimensão acadêmica, mas também a humana.

U8EB: [...] *eles estão fazendo bastante para me manter permanecendo no curso.*

U24ED: [...] *me fez sentir que eu importava, que as minhas questões eram importantes. É isso, eu falei bastante.*

Nesse contexto de resistência docente e perseverança estudantil, o NESPI constitui um alicerce fundamental para os estudantes, sendo crucial para sua permanência no curso e para a superação de dificuldades. Os estudantes classificam o NESPI como ambiente de acolhimento, o que os fortalece no objetivo de "obter o diploma", expressão utilizada por alguns para se referir à conclusão bem-sucedida da graduação.

Observou-se um quadro complexo, marcado por uma tensão central entre a resistência dos professores e a resiliência dos estudantes. De um lado,

mantém-se uma cultura acadêmica arraigada, pautada por modelos biomédicos e por uma concepção assistencialista da deficiência, que se reflete na relutância de parte do corpo docente em adaptar suas práticas e rever paradigmas consolidados. De outro, os estudantes com deficiência demonstram tenacidade e empenho para concluir sua formação, amparados por iniciativas institucionais como as promovidas pelo NESPI, que atua como base de apoio e acolhimento.

Portanto, evidencia-se que a resolução desse impasse está condicionada à desconstrução ativa das barreiras atitudinais e pedagógicas, por meio de investimento permanente não só na formação e sensibilização do corpo docente, mas em todos os atores da universidade.

9.2 A AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE ESPECÍFICA E A NECESSIDADE DE FLEXIBILIZAÇÃO E ADAPTAÇÕES CURRICULARES

A segunda categoria é intitulada *A ausência de formação docente específica e a necessidade de flexibilização e adaptações curriculares* e, para a sua construção, emergiram 73 unidades de significado, elencadas por 11 estudantes e pelas sete coordenações. A crescente presença dos estudantes apoiados pela Educação Especial nas universidades evidencia a urgência em debater aspectos pedagógicos do atendimento acadêmico, visando assegurar condições básicas de acesso e permanência no meio universitário (Dechichi; Silva; Gomide, 2008).

A formação docente representa um desafio central para a Educação Inclusiva, sendo necessário que os debates sobre diversidade sejam integrados não apenas na formação inicial, mas também na continuada, em todo o processo formativo. Essa qualificação é indispensável para que os educadores desenvolvam competências que promovam a pluralidade humana em sua integralidade. O aumento contínuo do número de estudantes com necessidades educacionais específicas, em todos os níveis de ensino, demanda profissionais qualificados com vistas a garantia de uma educação inclusiva e de qualidade (Vieira; Santiago; Melo, 2022).

Aqui, buscou-se destacar a necessidade da formação docente sob a ótica de um modelo centrado no professor, adotando recursos variados, como multimídia e outros meios interativos on-line, para a compreensão e desenvolvimento dos estudantes. A insegurança ou a resistência do professor diante da inovação tecnológica, ou qualquer outra finalidade, poderia ser considerada natural, pois, como Maquiavel (1996) alertou, iniciar mudanças é um processo árduo e incerto. No entanto, observou-se, por meio desta investigação, que, na prática, essa resistência tem outras origens.

Para Freire (1981), a natureza libertadora da educação torna ilusória a expectativa de que as elites promovam conscientização crítica nos oprimidos. Nesse contexto, nós educadores, devemos instrumentalizar-nos com conhecimentos acerca das políticas públicas, para assegurar uma Educação Inclusiva, que contemple as adaptações necessárias, especialmente aos estudantes apoiados pela Educação Especial, guiando-nos pelo método ação-reflexão-ação, rumo a uma pedagogia humanizadora (Freire, 1996).

A dificuldade em explorar as ferramentas digitais educacionais, conforme Santos (2022), ainda gera rejeição ao novo em vários setores sociais. Essa falta de familiaridade com metodologias inovadoras e seu potencial acaba por fomentar preconceito contra as práticas que fogem aos métodos convencionais. Os relatos dos acadêmicos participantes corroboram o posicionamento do autor (2022), ao mencionarem momentos em que as metodologias e as avaliações são iguais para todos, sem considerar as especificidades de cada estudante, como nos casos em que há a necessidade de prova ampliada, por exemplo. Essa atitude contribui para o sentimento de não pertencimento e, conseqüentemente, representa o descumprimento de uma função que lhes é característica.

No que diz respeito à adaptação das abordagens docentes no processo de ensino e aprendizagem, Borges (2024, p. 100) ressalta que:

[...] ainda que nossas tarefas estejam alinhadas aos princípios equitativos, para serem potencialmente inclusivas, elas exigirão de nós, docentes, maior flexibilidade durante o desenvolvimento das mesmas em sala de aula. Ser flexível, aqui, significa entender que diferentes maneiras de resolução são coerentes com o respeito às diferenças, pois, se somos todos diferentes, precisamos ser flexíveis e entender que a diversificação nas resoluções é benéfica ao aprendizado de todos.

Reconhece-se que dificilmente será possível antecipar por completo o abismo entre a atividade idealizada pelo professor e sua materialização em sala de aula. Diante dessa imprevisibilidade, defende-se a necessidade de agilidade para redirecionar as ações pedagógicas, desde que isso potencialize as diferentes formas de aprendizagem dos(as) estudantes.

Nesse contexto, se partirmos constantemente de quem são os aprendizes para os quais preparamos as aulas, certamente será muito mais assertivo e menos caótico; pois, conforme destaca Borges (2024, p. 101), “quando consideramos os estudantes “reais” e não “ideais”, estamos favorecendo as flexibilizações de nossas abordagens já em percurso. E o contrário, para mim, também é verdade”. Ainda que pareça óbvio, esta perspectiva precisa ser constantemente reafirmada por nós, guiada pelo compromisso de incluir todos os estudantes e olhar para as necessidades de cada um.

Diante desse cenário, os acadêmicos entrevistados também relataram ações necessárias, aparentemente óbvias, como adaptações nas avaliações e atividades acadêmicas, além da criação de materiais acessíveis, mas que nem sempre são implementadas.

U13EW: [...] *As avaliações são iguais para todos e as metodologias também são iguais, não mudam [...].*

U11EI: *Os professores fazem adaptações se você for atrás e pede, agora se não fizer isso, eles tocam o barco; mesmo percebendo as dificuldades dos estudantes.*

U16EG: [...] *eles não trazem muitos recursos visuais [...].*

U17CV: [...] *Esqueci que você estava aqui, tirei cópia, mas não tirei cópia ampliada.*

U18EG: [...] *aulas adaptadas são importantes para que eu consiga entender.*

As coordenações corroboraram essa percepção, ao destacarem a dificuldade dos professores em considerar as especificidades de cada estudante em suas práticas pedagógicas.

U6CA: [...] *e toda hora nós temos que estar conscientizando os professores de que esses alunos têm esse direito.*

U7CA: [...] *os professores eram muito resistentes a mudar o formato de avaliação.*

U6CM: [...] *E o professor tem uma barreira ali de entender o que é isso e aceitar esse aluno.*

U9CJ: *Há professores [...] que acham que, pelo fato de o aluno estar no ensino superior, ele tem a obrigação de acompanhar como os demais.*

Observa-se que a persistência dessas metodologias excludentes por parte dos professores e das instituições, como um todo, continua a gerar barreiras à inclusão, como evidenciado nos relatos acima. Essa reprodução de práticas inadequadas transforma a permanência no curso em uma experiência desafiadora e, conseqüentemente, negativa. Os acadêmicos explicitam essa realidade ao afirmarem que foi, e tem sido, muito difícil permanecer no curso. Tais declarações expõem a contradição entre o discurso inclusivo e a negligência sistemática de medidas acessíveis, e sintetiza o impacto direto dessas falhas pedagógicas em suas trajetórias acadêmicas.

9.3 ISOLAMENTO SOCIAL E SEU IMPACTO NA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES APOIADOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR

A terceira categoria intitula-se como *Isolamento social e seu impacto na permanência dos estudantes apoiados pela Educação Especial no ensino superior* e, para a sua construção, emergiram 16 unidades de significado, elencadas por cinco estudantes. Refletir sobre o processo de inclusão no Brasil envolve considerar tanto os avanços na legislação nacional quanto os marcos globais (Silva, 2019). Embora a inclusão dos estudantes apoiados pela Educação Especial no ensino superior tenha avançado nas últimas décadas, ainda há muitos desafios a serem superados (Frade, 2018).

Ribeiro (2016) define a inclusão como um processo coletivo, que se fundamenta no reconhecimento e na valorização das diferenças individuais. Nessa perspectiva, a responsabilidade pela adaptação é atribuída também, à sociedade, que deve garantir a igualdade de oportunidades, acesso e participação universal, independentemente das individualidades.

Para Villar (2003), dentre esses desafios, as dificuldades de interação social destacam-se como um dos principais obstáculos à plena participação na carreira acadêmica, pois, os estudantes que vivenciam experiências positivas, tendem a apresentar um desempenho superior em comparação àqueles que enfrentam vivências negativas.

Sobre a interação social, Moreira (2011, p. 92) destaca que:

[...] é o veículo fundamental para a transmissão dinâmica (de inter para intrapessoal) do conhecimento social, histórica e culturalmente construído. Essa interação implica um mínimo de duas pessoas intercambiando significados; implica também certo grau de reciprocidade e de direcionalidade entre os participantes deste intercâmbio, trazendo a ele diferentes experiências e conhecimentos, tanto em termos qualitativos como quantitativos.

A interação social funciona como uma espécie de mediação no processo de apropriação individual dos saberes coletivos; por meio dessa ação, cada pessoa contribui para a construção mútua de significados. Para Sassaki (2010) e Carvalho (2006), a inclusão nas IES requer um trabalho colaborativo, pois sua concretização envolve esforços coletivos. As barreiras atitudinais têm dificultado a permanência dos estudantes apoiados pela Educação Especial no ensino superior.

Durante as entrevistas, as coordenações dos NESPIs não relataram explicitamente essa questão. No entanto, uma das coordenações mencionou espanto ao ingressar como docente no ensino superior e perceber a falta de empatia com os estudantes apoiados pela Educação Especial advinda dos demais acadêmicos.

U5CA: *Eu achei que quando eu chegasse na universidade eu iria encontrar alunos 'ditos normais', que fossem receptivos, acolhedores, que fossem aqueles que trouxessem esse aluno com deficiência para o próprio grupo, mas isso é muito raro.*

Já os estudantes destacaram a dificuldade de interação com os colegas, em parte devido à timidez e, de certa forma, por se sentirem excluídos e isolados em vários momentos na universidade.

U1EB: *[...] não tenho essa capacidade, porque eu sou bastante tímido para falar na frente dos outros.*

U7EW: [...] *a gente acaba escutando uma piadinha de algum colega [...].*

U4ED: [...] *eu escuto coisas que eu sei que eu não deveria estar ouvindo [...].*

As barreiras sociais enfrentadas afetam não apenas o seu desempenho acadêmico, mas também o emocional e, conseqüentemente, a sua permanência na universidade, que nem sempre possui um coletivo qualificado para favorecer os processos inclusivos.

U2ED: [...] *a parte mais difícil tem sido essa parte social.*

U3ED: [...] *nos deparamos com pessoas muito capacitistas [...].*

U2EG: [...] *já pensei em desistir, mas estou me segurando aqui [...].*

Os estudantes relatam que a maior dificuldade na universidade tem sido socializar, não por vontade própria, mas por não se sentirem à vontade pelo fato de não integrarem os grupos formados pelos demais acadêmicos, o que gera um sentimento de não pertencimento a esse ambiente.

U10ED: [...] *eu tenho sentido muita solidão no campus, [...] é uma coisa que atrapalha muito a minha permanência [...].*

U12EG: [...] *a única amiga dentro da sala é a minha intérprete.*

A solidão no campus foi citada pelos estudantes como um dos principais fatores que impactam sua permanência nos cursos, pois, ainda que estejam rodeados de pessoas, se sentem sozinhos. Neste contexto, o relato dos estudantes corrobora com Ribeiro (2016, p. 57) que defende que “as barreiras atitudinais são atitudes e posturas que limitam as possibilidades de desenvolvimento e de relação social e interferem diretamente na educação da pessoa com deficiência”. Essas ações se repetem cotidianamente e se dão, em partes, pela ausência de formação e informação na sociedade.

Pedri (2022) identificou em sua pesquisa, que os principais desafios para os estudantes com deficiência na universidade são as barreiras físicas, as limitações no uso de recursos pedagógicos e tecnológicos, as barreiras atitudinais e as dificuldades agravadas pela pandemia da Covid-19. Esses aspectos

configuram-se como obstáculos que vão além do acesso físico, prejudicando o pertencimento desses estudantes à comunidade acadêmica universitária.

Esse contexto reflete a complexidade da inclusão que passa pela criação de ambientes que favoreçam a interação social e que vai além das adaptações físicas e curriculares, com foco na mudança de atitudes e na cultura institucional (Sassaki, 2010). O ser humano é relacional, constrói sua história por meio de suas próprias ações, ou seja, o homem precisa interagir com os outros para conviver em sociedade (Freire, 1981) e a comunicação é uma das ações necessárias a essa convivência. Conforme observado nas entrevistas, o sentimento de isolamento é uma realidade comum entre os estudantes apoiados pela Educação Especial, que, muitas vezes, se sentem à margem das atividades sociais e acadêmicas.

Nesse contexto, é fundamental considerar as práticas cotidianas, as relações sociais, as oportunidades e o persistente capacitismo. Não basta termos estudos e legislações, precisamos também de uma transformação social mais profunda, de caráter cultural, pois as barreiras atitudinais são mais complexas e difíceis de superar do que as físicas, urbanísticas, de comunicação ou de transporte (Moreira *et al.*, 2023). Gohn (2012) ressalta a necessidade de despertar a consciência da sociedade para que as normas existentes sejam de fato respeitadas e implementadas, pois a Educação Inclusiva ainda tem longo caminho a percorrer.

A inclusão no ensino superior exige uma transformação cultural tanto nas pessoas quanto nas instituições, de modo que reconheçam e valorizem a diversidade, incentivando interações entre todos os integrantes da comunidade acadêmica. Essa transformação demanda um empenho deliberado das universidades para sensibilizar e formar a comunidade acadêmica quanto às necessidades e aos direitos dos estudantes (Sassaki, 2010).

O processo de interação envolve a criação de laços entre os indivíduos que interagem e os elementos que influenciam essa ação de forma inconsciente. Esses fatores incluem conceitos e simbologias enraizadas na cultura e nas atitudes das pessoas que, simultaneamente, transformam e são transformadas pela sociedade em que vivem, conforme demonstrado no excerto a seguir.

U20ED: [...] *foram os professores que fizeram eu me sentir pertencente a esse ambiente universitário.*

Portanto, a interação negativa pode comprometer o desenvolvimento dos indivíduos envolvidos, enquanto a interação positiva contribui para esse processo, promovendo uma mudança duradoura na atitude ou no conhecimento dos participantes (Salerno, 2009).

A ausência de menção à questão do isolamento social, por parte das coordenações, evidencia a necessidade de abordá-la, uma vez que esse foi o principal aspecto ressaltado pelos acadêmicos participantes em suas falas. Para Almeida Júnior e Fernandes (2016), é essencial que os professores possibilitem e fomentem reflexões sobre seu papel social na universidade, o que constitui um desafio diário para muitos professores, porém, necessário à sociedade.

Os dados indicam, portanto, que o sentimento de não pertencimento desencadeia uma série de consequências psicológicas e comportamentais, muitas vezes interligadas. Os apontamentos descritos nas entrevistas corroboram os dados apresentados na revisão de literatura. Como vimos, as questões sociais comprometem o desempenho acadêmico dos estudantes, tornando essencial que as IES implementem estratégias que promovam a inclusão, a comunicação aberta e o acolhimento desses estudantes. Assim, defendemos que é possível criar um ambiente que favoreça a participação ativa de todos e que os professores atuem nesse processo como agentes de transformação.

9.4 INCLUSÃO E SUPORTE AOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR: ACOLHIDA E PRECONCEITO COMO DESAFIOS ACADÊMICOS

Nossa quarta categoria intitula-se *Inclusão e suporte aos estudantes no ensino superior: acolhida e preconceito como desafios acadêmicos*. Para sua construção, emergiram 44 unidades de significado, elencadas por oito estudantes e pelas sete coordenações. A trajetória acadêmica dos estudantes apoiados pela Educação Especial carrega, historicamente, marcas de preconceito, manifestadas em discriminação social, marginalização e segregação, fruto da negação sistemática da deficiência (Silva, 2008).

Embora as diretrizes e legislações sejam fundamentais para regular a vida coletiva, por si só não promovem mudanças paradigmáticas, nem superam preconceitos e discriminações. Para Omote (2008), a verdadeira transformação social exige a revisão de conceitos e atitudes da sociedade perante situações de desigualdade.

Pensamentos e concepções excludentes orientaram, por décadas, as políticas para estudantes apoiados pela Educação Especial, configurando-se como violações aos direitos humanos, ainda que, apenas recentemente, os direitos das pessoas com deficiência passaram a ser concebidos como direitos humanos. Nesse contexto histórico, Piovesan (2014, p. 283, grifos no original) destaca quatro fases constitutivas dos direitos humanos das pessoas com deficiência:

a) uma fase de intolerância em relação às pessoas com deficiência, em que a deficiência simbolizava impureza, pecado, ou mesmo, castigo divino; b) uma fase marcada pela invisibilidade das pessoas com deficiência; c) uma terceira fase orientada por uma ótica assistencialista, pautada na perspectiva médica e biológica de que a deficiência era uma “doença a ser curada”, sendo o foco centrado no indivíduo “portador da enfermidade”; e d) finalmente uma quarta fase orientada pelo paradigma dos direitos humanos, em que emergem os direitos à inclusão social, com ênfase na relação da pessoa com deficiência e do meio em que ela se insere, bem como na necessidade de eliminar obstáculos e barreiras superáveis, sejam elas culturais, físicas ou sociais, que impeçam o pleno exercício de direitos humanos.

Sassaki (2003) sistematiza quatro fases históricas relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem das pessoas com deficiência:

a) exclusão, em que pessoas consideradas indignas eram barradas da escola; b) segregação, com atendimento pedagógico em instituições especializadas, segregadas dos demais estudantes; c) integração, período em que os estudantes eram inseridos na escola comum, mas precisavam adaptar-se ao sistema vigente; e d) inclusão, processo em que todos têm o direito de aprender juntos e nos mesmos espaços se assim o desejarem.

Tal trajetória histórica nos permite uma reflexão crítica: registrar os avanços das políticas inclusivas é fundamental, mas é igualmente urgente apontar suas fragilidades. Essa dupla perspectiva auxilia na prevenção de retrocessos e na garantia da consolidação do direito humano à educação como alicerce para novas conquistas. Nesse contexto, Lima Costa e Cabral (2018, p. 2) apontam que:

O capacitismo consiste no veemente e incansável pressuposto de que as pessoas com deficiência, são generalizadas como incapazes de produzir, aprender, cuidar, sentir desejo, de ter relações afetivas e sexuais, ocupando assim o lugar de confinamento legitimado pelo desconhecimento do lugar social que estas ocupam.

Glat e Fernandes (2005) ressaltam que, historicamente, negava-se a necessidade e a viabilidade de educação formal para pessoas com deficiência. O ensino limitava-se a exercícios mecânicos intermináveis de alfabetização, sem perspectivas de avanço, pois não se acreditava na capacidade de progresso acadêmico desses indivíduos (Glat; Fernandes, 2005). Infelizmente, conforme observado nos dados da pesquisa, essa realidade persiste: estudantes com deficiência ainda são vistos por colegas e professores como obstáculos ao processo educativo, conforme evidenciado nas entrevistas.

A exclusão das pessoas com deficiência é histórica, especialmente no passado, quando foram relegadas às margens da sociedade (Nascimento, 2024). Nesse processo, além dos diversos efeitos do capacitismo, destaca-se o desenvolvimento perverso do auto capacitismo, que ocorre quando as pessoas com deficiência internalizam os preconceitos capacitistas da sociedade, passando a crer na própria inferioridade ou incapacidade, o que restringe suas ações e potenciais (Nascimento, 2024).

Diante desse contexto, iniciativas institucionais de receptividade são fundamentais para o rompimento de paradigmas excludentes. Muitos estudantes relataram terem vivenciado piadas capacitistas e condutas discriminatórias.

U6EU: *O preconceito e a falta de apoio dos colegas da faculdade e até de alguns professores.*

U3EO: *Eles me excluem, tipo, não tem outra palavra para usar.*

U9EO: *[...] muitas vezes me excluem e me ignoram.*

Ressaltaram também que tais manifestações não decorrem de desconhecimento pontual, mas expressam um capacitismo estrutural, que transcende soluções simplistas, como palestras isoladas como solução para essas questões. Em todos os relatos, os estudantes evidenciaram barreiras atitudinais que demandam transformação cultural.

U8EU: *Ainda falta muita coisa, [...] Essa realidade precisa mudar.*

É preciso compreender que pessoas com deficiência não devem apenas acessar a universidade, mas nela se formar e exercer suas profissões com excelência, desconstruindo os estigmas sociais. Ribeiro, Simões e Paiva (2017) alertam que as barreiras atitudinais operam frequentemente de forma inconsciente, vinculadas a ações preconceituosas, sejam elas explícitas ou veladas, provenientes dos grupos dominantes. Sua invisibilidade fortalece a si mesmas e a outras formas de exclusão, exigindo estratégias efetivas de transformação (Ribeiro; Simões; Paiva, 2017).

No ambiente universitário, conforme indicam os dados, revelam-se preconceitos estruturais: estudantes enfrentam falta de apoio de colegas e resistência de alguns professores. Tais atitudes evidenciam não apenas dificuldades individuais, mas, sobretudo, incapacidade institucional de mediar conflitos e fomentar inclusão.

Como relatado pelos acadêmicos participantes, condutas preconceituosas entre professores perpetuam barreiras que transcendem o acesso formal à educação. Sobre os aspectos positivos do acompanhamento realizado pela Unespar, por meio do NESPI, as coordenações destacam o projeto de monitoria como iniciativa transformadora.

U1CA: *[...] quando nós começamos com a monitoria, foi um projeto assim, fantástico.*

U3CV: *[...] nós começamos com o AEE e surgiu uma demanda absurda assim de materiais [...] conseguimos um estagiário, [...] uma monitora [...].*

Contudo, ressaltam que a trajetória acadêmica avançaria significativamente com maior apoio docente. Esse apoio deve ser centrado na voz dos estudantes com deficiência, protagonistas de suas vivências, que indicam as estratégias mais eficazes para sua inclusão e aprendizagem. Evidenciou-se, nos relatos das coordenações, que a essência do trabalho do NESPI reside na escuta qualificada.

U21CR: *[...] Tem que ser uma conversa constante, com orientações didáticas, com esclarecimento de dúvidas, como trabalhar em conjunto com os pais [...].*

U4CR: [...] *O primeiro passo era [...] a entrevista, depois a conversa com os professores [...] para algumas ações direcionadas.*

U1CC: [...] *é muito a questão da escuta, porque, embora pareça que é uma escuta sobre a deficiência em si, nem sempre é sobre isso [...].*

U2CC: [...] *elas querem falar, elas querem ser ouvidas, e isso embora pareça muito pequeno, faz uma diferença, porque às vezes, a instituição [...] faz o papel de casa desse estudante, porque o que ela não tem em casa, ela vai ter [...] na universidade.*

Embora aparentemente focada na deficiência, essa prática transcende tal dimensão para acolher a integralidade do estudante. As coordenações acreditam que o afeto, enquanto alicerce relacional, humaniza a atuação, transformando intervenções em processos dialógicos, essenciais ao acesso, permanência e desenvolvimento acadêmico.

Incluir exige desconstruir paradigmas capacitistas, como o preconceito, ao mesmo tempo em que se constroem espaços de pertencimento. Inclusão não é adaptar o estudante ao sistema, mas transformar o sistema para que todos caibam; pois “ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas ser diferente” (Miranda, 2012, p. 127). Ela só acontece quando deixa de ser uma exceção e passa a ser uma cultura institucional.

Diante do exposto, evidencia-se que a inclusão no ensino superior transcende a mera garantia de acesso e exige transformação profunda da cultura institucional, conforme anunciado. A trajetória histórica de exclusão e o capacitismo estrutural, manifestados nas barreiras atitudinais, revelam que a simples existência de normas não é suficiente para assegurar a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência.

O caminho para a inclusão, portanto, passa necessariamente pela desconstrução de paradigmas excludentes e pela adoção de política institucional proativa, que priorize a escuta qualificada, valorize a voz e a expertise dos próprios estudantes e transforme o ambiente acadêmico em espaço de pertencimento coletivo. O direito à educação de qualidade e com dignidade será, de fato, universalizado quando a inclusão deixar de ser projeto pontual e se tornar princípio orientador de todas as ações institucionais.

9.5 ANÁLISE DOS IMPACTOS DO SUPORTE INSTITUCIONAL E DAS DIFICULDADES ESTRUTURAIS E DE COMUNICAÇÃO NA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES APOIADOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR

A última categoria intitula-se *Análise dos impactos do suporte institucional e das dificuldades estruturais e de comunicação na permanência dos estudantes apoiados pela Educação Especial no ensino superior* e, para a sua construção, emergiram 28 unidades de significado, elencadas por cinco coordenações.

É sabido que a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior é condicionada ao equilíbrio entre o apoio institucional e a superação de barreiras estruturais e comunicacionais. Nesse contexto, Rocha e Miranda (2009) sustentam que a universidade deve acolher as diferenças e, por isso, os investimentos estatais são imprescindíveis para formar professores, prover recursos tecnológicos, físicos e humanos, além de assegurar as condições essenciais para a permanência no ambiente universitário.

Um dos aspectos levantados pelas coordenações do NESPI está relacionado à ineficiência dos fluxos institucionais, revelada pela recorrente falta de respostas às comunicações enviadas aos coordenadores de curso, o que acaba refletindo em fragilidades mais profundas na gestão da inclusão no ensino superior.

U8CA: [...] eu encaminho sempre e-mails ou mensagens [...], mas os coordenadores não recebem, não respondem e-mail. É muito complicado, sabe?

U9CA: O retorno dos coordenadores, sem dúvida.

U12CV: [...] tem colegiados que não, a universidade é um universo paralelo e esses alunos têm que se virar.

Embora as políticas institucionais da Unespar, mencionadas anteriormente, afirmem que os estudantes atendidos pelo NESPI são responsabilidade de toda a universidade, persiste uma ruptura contraditória na comunicação, que gera uma descentralização problemática. Essa fragilidade permite o deslocamento de responsabilidades, eximindo professores externos ao NESPI desse compromisso.

Essa dinâmica reforça a lógica excludente que deveria ser superada, pois reduz os acadêmicos a objetos de disputa jurisdicional, em vez de reconhecê-los como integrantes plenos do corpo discente. Para Siqueira e Santana (2010), a inclusão no contexto universitário demanda diretrizes e ações institucionais concretas, imprescindíveis e planejadas de forma integrada, e não isoladamente, por meio de políticas amplas de acesso e permanência.

A efetividade das políticas de inclusão na Unespar também depende do fortalecimento estrutural das equipes técnicas, ou seja, se há limitação de recursos humanos, a capacidade de resposta às demandas complexas da Educação Especial pode ser comprometida.

U12CJ: [...] *precisa ter uma equipe mais forte na Unespar [...].*

U23CJ: [...] *não ter condições de um acompanhamento mais sistemático e rotineiro [...].*

U24CJ: [...] *Se a gente tivesse uma equipe mais sólida, mais forte e com mais tempo [...].*

U27CJ: [...] *sem uma equipe mais ampla, você também não consegue ter formação, [...] fazer um acompanhamento mais rotineiro [...] tanto com os professores quanto com os alunos [...].*

U8CV: [...] *a questão de carga horária, porque é ainda pequena, tem que estar dividindo com sala, e eu [...] tenho turma de estágio, [...] coordeno TCC no colegiado [...] então é essa divisão de trabalho, tudo em uma mesma carga horária, prejudica.*

Como evidenciam os relatos das coordenações, a construção de uma equipe robusta e com condições materiais para atuação não é mera conveniência operacional, mas um requisito fundamental para transformar os princípios inclusivos em práticas concretas que superam a atual lógica fragmentada.

Quando se menciona uma equipe robusta, refere-se à dimensão humana como um todo. Nesse contexto, as formações devem ser oferecidas aos professores e técnicos, possibilitando reflexões acerca das práticas pedagógicas inclusivas e da acessibilidade atitudinal, a fim de combater estereótipos e preconceitos que distanciam os estudantes apoiados pela Educação Especial da conclusão de seus cursos com êxito. Além disso, o apoio psicossocial e

acadêmico assegura que a permanência transcenda o acesso físico (Francisco, 2021).

A suposta acessibilidade universitária ainda se limita a uma superficialidade focada exclusivamente em infraestrutura física. As IES precisam eliminar obstáculos que limitam acesso, participação e êxito acadêmico. Para tal, as intervenções devem ser contínuas e precisam romper barreiras, assegurando não só o ingresso, mas a permanência e o desenvolvimento acadêmico (Felicetti; Morosini, 2009).

U8ED: [...] *ter motivação de ir até lá assistir as aulas [...]*.

U9EG: [...] *a comunicação às vezes*.

U15EK: [...] *poderia ter mais atividade de interação com os alunos [...]* todos.

Contudo, como evidenciam os estudantes, os maiores desafios residem nas barreiras arquitetônicas, atitudinais e, sobretudo, comunicacionais. Esta última configura-se como um dos principais problemas enfrentados na universidade.

Tal cenário expõe a lacuna entre o que se fala sobre inclusão e o que realmente acontece. Além de abordar e refletir sobre a inclusão, a universidade deve garantir a participação igualitária para todos. É preciso ir além de discursos, pois, como destaca Francisco (2021, p. 10), “espaços acessíveis e acolhedores potencializam o processo de aprendizagem de todos”. Portanto, a universidade deve ser pensada como um ambiente em que haja inclusão e não exceção, embasada pelos fundamentos éticos da educação pública e democrática. Para que a inclusão transcenda o plano das políticas e se efetive na prática, é fundamental que as instituições reconheçam e superem essa contradição.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar a esta etapa da tese sempre foi um sonho, pois a escrita das considerações finais representa a confirmação de que os objetivos foram cumpridos e de que novos resultados poderão contribuir para a sociedade. Saber que farei parte desse legado é algo grandioso. Realizar um doutorado não é tarefa fácil, tampouco impossível, mas exige dedicação, compromisso e resiliência. Assim como em outros aspectos da vida, em diversas situações foi necessário renunciar a certas coisas em prol de conquistas maiores. Olhar para trás e perceber a jornada percorrida, com seus desafios e aprendizados, enche-me de orgulho e da certeza de que cada esforço valeu a pena.

Ao longo do percurso trilhado nesta investigação, para além das renúncias de ordem pessoal já mencionadas, deparamo-nos com limitações e dificuldades metodológicas inerentes ao processo. É necessário falar dos "dragões" da pesquisa científica, metáfora para os desafios imprevistos que tornaram a trajetória de pesquisa não linear, mas singular. Assumir e descrever tais desafios permite que a sociedade compreenda que, por trás dos resultados apresentados, há um profundo compromisso com a ciência e com a ética. Esses "dragões", sejam eles a escassez de fontes, a complexidade na organização dos dados ou os imprevistos no decorrer da pesquisa, representam obstáculos que, uma vez superados, conferem maior solidez e credibilidade ao estudo.

Reconhecê-los não enfraquece a investigação; pelo contrário, atesta a seriedade e a transparência com que foi conduzida, reforçando a integridade do conhecimento produzido. Dentre os "dragões" desta pesquisa, estão a relutância de alguns estudantes, indicados pelas coordenações, em participar do estudo. Durante a fase de coleta de dados, mais especificamente na realização das entrevistas, enfrentaram-se contratempos técnicos, como instabilidade na conexão com a internet e na qualidade do áudio.

Além disso, algumas entrevistas estenderam-se por quase duas horas, ocasiões em que os participantes tangenciaram temas além do roteiro previamente estruturado, fator compreensível, dada a natureza reflexiva que um momento de escuta profunda pode propiciar. A transcrição do material audiovisual

também demandou investimento temporal considerável para assegurar tanto a fidelidade aos depoimentos quanto a necessária anonimização dos participantes.

Entretanto, tais obstáculos foram incorporados à reflexão metodológica, e as estratégias delineadas para superá-los reforçaram o compromisso com a integridade do estudo. Considera-se pertinente registrar tais dificuldades, que testemunham a complexidade inerente a uma investigação de doutorado. Mais do que simples percalços, esses "dragões" constituíram-se como oportunidades de aprendizado e aprimoramento. Apesar deles, reafirma-se a convicção de que o percurso vale a pena e de que os resultados alcançados têm potencial para contribuir significativamente para a sociedade. O enfrentamento dessas dificuldades não apenas enriqueceu o rigor metodológico, como também atestou a resiliência necessária para a construção de conhecimento científico socialmente relevante.

Contudo, ao retomar o objetivo geral desta pesquisa, quer seja, *Analisar o impacto das ações promovidas pela Universidade Estadual do Paraná – Unespar no âmbito das ações afirmativas para assegurar a permanência e o desenvolvimento de estudantes apoiados pela Educação Especial e Inclusiva*, identificou-se, na revisão de literatura realizada, que as tecnologias assistivas desempenham um papel essencial no desenvolvimento do processo de aprendizagem e na Educação Inclusiva. As pesquisas destacaram a importância das iniciativas institucionais docentes para a permanência dos estudantes apoiados pela Educação Especial nas IES.

A existência do NESPI na Unespar evidencia a necessidade de implementação de programas de inclusão específicos nas universidades brasileiras, reforçando o compromisso com a criação de um ambiente universitário mais acessível para todos. Os dados coletados nas entrevistas apontam para uma dicotomia crucial e já esperada, afinal, não seria possível que coordenações e estudantes apresentassem as mesmas percepções, já que cada grupo ocupa um lugar social distinto na estrutura universitária.

Enquanto as coordenações enfatizam os obstáculos operacionais, como a resistência docente, a insuficiência de recursos e as fragilidades na comunicação institucional, os estudantes destacam as consequências humanas e relacionais dessas falhas, vividas como experiências de isolamento social, preconceito

velado e uma luta diária por pertencimento. Essa divergência não é acidental, pois reflete a desconexão entre as políticas de inclusão e sua materialização no cotidiano acadêmico.

O que emerge dos dados, portanto, é um retrato de um sistema que, embora bem-intencionado em sua concepção política, enfrenta sérias dificuldades para se traduzir em uma vivência integralmente inclusiva. Essa lacuna revela que a inclusão não se resume à oferta de serviços, mas demanda uma transformação cultural profunda na comunidade acadêmica. Superar essa distância exige, necessariamente, a criação de canais de diálogo permanentes e estruturas de corresponsabilização que possibilitem que as vivências dos estudantes sejam o termômetro para a revisão constante das ações institucionais.

As entrevistas realizadas com as coordenações do NESPI revelaram tanto avanços quanto desafios. Um obstáculo significativo identificado foi a resistência docente à inclusão, que reflete a necessidade urgente de formação e de reflexões acerca do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A atuação docente universitária, por vezes, não se limita a uma questão de formação técnica ou pedagógica, mas está profundamente impregnada de uma cultura acadêmica institucionalizada. Reconhece-se que não é papel dos professores dominar todas as áreas e especificidades teórico-práticas requeridas para cada público.

Contudo, a promoção de formações continuadas, centradas não apenas em técnicas, mas também na desconstrução de representações e no fomento à empatia, constitui um caminho vital para essa transformação. Tais iniciativas, ainda que não eliminem integralmente a resistência, representam mecanismos fundamentais para sua superação progressiva. Portanto, a formação deve ser entendida não como um evento pontual, mas como um processo contínuo de apoio e construção coletiva, capaz de converter a resistência inicial em adesão consciente e, finalmente, em prática autônoma e inovadora.

O acolhimento institucional emergiu como ação fundamental para o sentimento de pertencimento dos estudantes, por meio de adaptações curriculares e da flexibilização de metodologias. Contudo, fatores estruturais e de comunicação ainda comprometem a efetividade dessas iniciativas, demandando investimentos em recursos, infraestrutura e diálogo intersetorial. As narrativas dos

estudantes revelaram uma característica recorrente entre eles: a resiliência frente às adversidades.

Apesar dos relatos de solidão, isolamento social, situações de preconceito e outras barreiras em seu processo de aprendizagem, a escolha consciente pela permanência nos cursos configura-se como ato de resistência e compromisso com a própria formação. Essa persistência transcende a esfera individual, tornando-se um fenômeno coletivo, que desafia as estruturas excludentes e demanda políticas institucionais efetivas. Essa característica, aliada ao suporte do NESPI e ao empenho de docentes sensíveis à inclusão, constitui uma força que impulsiona e sustenta as trajetórias de cada acadêmico.

Para o pesquisador, enquanto professor, esta pesquisa transcendeu a esfera teórica; foi uma jornada de profunda realização pessoal e profissional. Além de todas as contribuições teóricas, permitiu refletir intensamente sobre o aspecto humano presente na função docente, sobre o quanto é essencial considerar as características cognitivas e socioemocionais, bem como as especificidades de cada estudante. Quando pertinente, cabe ao docente auxiliá-los nesse processo de desenvolvimento integral, inclusive além dos muros da universidade, se for o caso.

O contato direto com os estudantes, viabilizado pelas entrevistas, constituiu momento singular e profundamente marcante na trajetória da pesquisa, o que permitiu compreender suas perspectivas e desafios de maneira vívida e autêntica. Embora a Unespar tenha avançado no que diz respeito às iniciativas para a inclusão e ao pertencimento dos universitários, é pertinente uma reflexão: se, por um lado, o NESPI materializa um compromisso ético pioneiro, por outro, a resiliência dos estudantes evidencia que eles ainda não se sentem plenamente pertencentes à universidade.

Acima de tudo, esta pesquisa constitui uma resposta à sociedade sobre o direito ao ensino superior inclusivo e uma prestação de contas à Unespar. É importante mencionar que a universidade (Unespar) organizou o IV Seminário Internacional de Educação em Direitos Humanos, cujo tema foi "Políticas públicas, ações afirmativas e enfrentamentos para uma Educação em Direitos Humanos", oportunidade em que se apresentaram os resultados desta tese, etapa

fundamental de divulgação do conhecimento gerado e que consolidou o compromisso de devolução dos achados à comunidade acadêmica e à sociedade.

Que os resultados aqui apresentados ecoem não apenas como diagnóstico, mas como convite à ação: que as vozes dos estudantes com deficiência ressoem nos conselhos universitários; que suas experiências moldem as políticas institucionais; e que sua permanência seja, finalmente, um direito efetivado, e não um ato de resistência. Que a universidade pública seja um espaço de reinvenção democrática, onde a inclusão se concretize no diálogo entre a gestão, à docência e as vivências dos estudantes. Que possamos trilhar caminhos nos quais as políticas de acesso e permanência não se restrinjam ao ingresso e à permanência física, mas assegurem a conclusão com êxito por todos os estudantes, em especial aqueles atendidos pela Educação Especial.

Enquanto autores, reafirmamos nosso compromisso de continuar a disseminar os resultados desta pesquisa por meio de diferentes formatos acadêmicos. Este compromisso se materializará na submissão de artigos a periódicos científicos, na elaboração de livros e capítulos especializados e na apresentação de nossos achados em eventos acadêmicos de alcance regional, nacional e internacional. Nosso objetivo é assegurar que as vozes documentadas e as evidências coletadas transcendam os limites deste estudo, fomentando o debate crítico e contribuindo para a construção de práticas educacionais mais inclusivas no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Claudovil Barroso de. FERNANDES, Sueli de Fátima. **Políticas de acessibilidade no Ensino Superior: desafios institucionais.** (2016). Políticas de acessibilidade no ensino superior: desafios institucionais. (Arquivo PDF). Acesso em: 26 ago. 2024.

ALVES, Lucas Henrique Barbosa. **A formação de pedagogos e pedagogas sob a perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar para os Projetos Pedagógicos de Cursos Paranaenses de Formação Inicial.** (Dissertação de mestrado) Paranaíba: Unespar, 2021, 125f. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 07 jul. 2024.

ALVES, Lucas Henrique Barbosa. Nunca desisti dos meus sonhos: narrativas expressas nesta carta pedagógica. In: Paula, Ercília Maria Angeli Teixeira de; Martineli, Telma Adriana Pacífico; Machado, Maria Cristina Gomes (Org.). **Saberes compartilhados em Cartas Pedagógicas: múltiplas aprendizagens.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 373-382. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 10 ago. 2024.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, São Paulo: Editora LTR, v. 9, 2001.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. Educação ambiental comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa snowball (bola de neve). **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 27, 2012. DOI: 10.14295/remea.v27i0.3193. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 3 set. 2024.

BOCKORNI, Beatriz Rodrigues Silva; GOMES, Almiralva Ferraz. A amostragem em snowball (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. ISSN 1982-1115. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 105-117, jan./jun. 2021.

BORGES, Fabio Alexandre. Incluir na formação e formar para a inclusão: reflexões acerca das licenciaturas em Matemática. In: KALEFF, Ana Maria Martensen Roland (org.). **Educação Matemática: desafios do pensamento computacional e da inclusão na formação de professores.** 1. ed. Conversas com quem ensina, v. 4. Divinópolis, MG: Meus Ritmos Editora, 2024. p. 91-106.

BRASIL, **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023b.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em 08 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 16 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023a**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 16 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005b**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 16 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008b**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 09 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em 16 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.133, de 14 de julho de 2005a**. Institui o dia nacional de luta da pessoa portadora de deficiência. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012a**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012b**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 06 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 8 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a LDB - Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 22 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, MEC, 2008a. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 04 abr. 2024.

BUENO, Évelyn da Rocha; UECKER, Taciana; FIORIN, Bruna P. Alves; ALVES, Rafael Menezes. Um olhar sobre a educação inclusiva e a permanência de pessoas com deficiência na educação superior. In: Pavão, Silvia Maria de Oliveira; Fiorin, Bruna Pereira Alves; Siluk, Ana Cláudia Pavão; Breitenbach, Fabiane Vanessa (Org.). **Aprendizagem e acessibilidade: travessias do aprender na universidade.** Santa Maria: PRE - UFSM, 2015. p. 169-178. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 14 jul. 2024.

CARVALHO, Janine Lopes. **A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior do setor privado.** 2023. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023. Disponível em: Repositório Institucional - UFJF: A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior do setor privado. Acesso em: 17 jun. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** 5 ed. Porto alegre: Mediação, 2006.

CASTILHO, Annamaria Coelho de. **Caracterização das condições de acessibilidade previstas para o acadêmico com necessidades educacionais especiais nas Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado do Paraná,** 2012, 112f. Mestrado em Psicologia. Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

CAVALCANTE, Jessica Beatriz da Silva. **A tutoria inclusiva na trajetória de discentes da UFRN: desafios e contribuições,** 2022, Mestrado Profissional em Educação Especial. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de Alunos com deficiência na educação superior.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

COSTA, Laureane Marília de Lima. CABRAL, Ruth do Prado. **Para um mundo acessível: mudando a forma de olhar para a deficiência.** Disponível em: ABPMC Comunidade Abril 2018 - Para um mundo acessível - Laureane Costa e Ruth Cabral. Acesso em: 12 jul. 2025.

DECHICHI, Claudia. SILVA, Lázara Cristina da. GOMIDE, Andréa Barbosa. Projeto Incluir: acesso e permanência na UFU. In: **Inclusão Escolar e Educação**

Especial: teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 333 – 351. Disponível em: [Inclusão_escolar_2008.indd](#). Acesso em: 15 jul. 2025.

DEL MOURO, Karianny Aparecida Gerotto. **Desafios e possibilidades na formação acadêmico/profissional de estudantes surdos em licenciaturas de química, física e matemática**. 2023. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas) – Setor Palotina, Universidade Federal do Paraná, Palotina, 2023.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**. v.6. n.11.dez. 2009. p. 65-77. Disponível em: [sur_11_miolo_portugues.indd](#). Acesso em 06 ago. 2025.

DUSSILEK, Carlos Alberto; MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho. Inclusion in higher education: a systematic review of the conditions presented to students with disabilities. **Research, Society and Development**, v. 6, n. 4, p. 317-341, 2017.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 924, jan./mar. 2009.

FERREIRA JR., Amarilio. **História da Educação Brasileira:** da Colônia ao século XX / Amarilio Ferreira Jr. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 123 p.(Coleção UAB-UFSCar). Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 10 fev. 2024.

FILIETAZ, Marta Rejane Proença. **Políticas públicas de educação inclusiva:** das normas à qualidade de formação do intérprete de língua de sinais, 2006, 169 f. Mestrado em educação. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

FRADE, Paula Nascimento. **Formação do professor para inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista e seus efeitos na prática docente**. Dissertação, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

FRANÇA, Fabiane Freire; COSTA, Maria Luisa Furlan; SANTOS, Renata Oliveira dos. As novas tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto educacional das políticas públicas: possibilidades de luta e resistência. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 21, n. 3, p. 645-661, jul./set. 2019. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 29 jul 2024.

FRANCISCO, Larissa Littig. **Acessibilidade arquitetônica:** implicações nos processos de acesso e permanência de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo. 2021. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. MICHELS, Maria Helena. A política de Educação Especial no Brasil (1991- 2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, mai./ago. 2011. Edição especial.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, p. 109-122, 1997.

GARRETO, Maelle Medeiros. **Percepções de discentes surdos em relação ao contexto da inclusão na universidade federal do Maranhão**, 2021, 137 f. Mestrado em educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas 2010.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão - Revista da Educação Especial**. Rio de Janeiro. n.1. p. 35-39. Out., 2005. Disponível em: artigo revista inclusão versão reformatada.doc. Acesso em: 15 mai. 2025.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez 2012.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**. Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, p. 15-58, 2003. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 12 ago. 2024.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. **Cadernos do CEJ**, v. 24, p. 86-123, 2001. In: **Seminário internacional as minorias e o direito**, 2002, Brasília/DF. Conselho da Justiça Federal, 2002. Disponível em: (pdf) as ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. Acesso em: 10 jul. 2025.

HORKHEIMER, Max.; ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Dialectic of Enlightenment**. New York: Continuum. 1944.

KLIGMAN, Cecilia Martha. Aprender la función Tutora en la Educación Superior. **Revista Argentina de Educación Superior - RAES** - ano 8, n. 12, junho de 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática: teoria da instrução e do ensino. In: Libâneo, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. cap. 3. p. 51-76.

LIMA, Denise Maria de Matos Pereira. **O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação**, 2011, 127 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

LIMA, Mario Cesar da Silva. **A efetividade da legislação para a responsabilização de gestores das instituições de Ensino Superior ante o descumprimento dos preceitos de acessibilidade**, 2022, 117 f. Mestrado Profissional em direito, governança e políticas públicas. Universidade Salvador, Salvador.

LIRA, Daiane. **Acessibilidade na Educação Superior: novos desafios para as universidades**. X ANPED SUL, UDESC/Florianópolis, outubro de 2014.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. O movimento político das PcD: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v.10 n.2, p.28-36, jan./jun. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Ser ou estar eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA editora, 1997.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, Eduardo José. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: **Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. [tradução Maria Júlia Goldwasser]. 2ª ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 1996.

MARCELINO, Aracy Cristina Kenupp Bastos. **Educação Especial e inclusão no Ensino Superior em teses e dissertações da área da educação (2009-2019)** Rio de Janeiro – RJ, 2022, 237 f. Doutorado em Educação. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.

MAZZONI, Alberto Angel; TORRES, Elisabeth Fátima; ANDRADE, José Marcos Bastos. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior. **Acta Scie.**, v.23, n.1, p.21-126, 2000.

MELERO, Cássio; MARTINS, Cibele Barsalini; ROSSI, Elaine. **A lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, como política pública que favorece a busca da igualdade material.** Revista de Ciências da Administração. V.20, Edição Especial, p. 130-142, Dezembro/2018.

MELO, Amanda Meincke. Acessibilidade e design universal. In: Pupo, Deise Tallarico., Melo, Amanda Meincke., Ferrés, Sofia Pérez (Org.). **Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas.** Campinas, SP: Unicamp. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MENDONÇA, Thálita Juliana Boni de. **Escolarização do estudante com deficiência intelectual no contexto da educação profissional tecnológica.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 25 mai. 2025.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. O grupo de pesquisa em educação inclusiva e necessidades educacionais especiais do PPGE/UFBA. In: Miranda, Theresinha Guimarães. Galvão Filho, Teófilo Alves (Org.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador, EDUFBA, 2012. Disponível em: Baixar o livro "O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares". Acesso em: 16 jul. 2025.

MORAES, Ana Paula de Sousa. **Tecnologia assistiva nas instituições de Ensino Superior público no município de Boa Vista – Roraima,** 2022, 81 f. Mestrado em Educação. Fundação Universidade Federal de Roraima, Boa Vista.

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

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** 3. ed. rev. e ampl. Editora Unijuí, 2016.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos. T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORANDI, Cassiana Patrícia. **O contexto da inclusão nas produções de pós-graduação em educação das IES do Paraná de 2015 a 2022.** 2023. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

MOREIRA, Joana da Rocha; CABRAL, Rosangela Costa Soares; LOUREIRO, Célia Regina Machado Jannuzzi; DAMASCENO, Allan Rocha. Interseccionalidade: Sensibilidades analíticas para/na construção de políticas públicas inclusivas para o público da educação especial. Mosaico - **Revista**

Multidisciplinar de Humanidades, Vassouras, v. 14, n. 3, p. 130-140, set./dez. 2023.

MOREIRA, Marco Antonio. O que é afinal aprendizagem significativa? In: Moreira, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011. p. 13-57.

MOTA, Débora Cristine Sodré. **Inclusão e permanência na educação superior**: as percepções e o impacto das ações implementadas na UFF - Campus Atterrado. 2023. 165 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Desenvolvimento Regional) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

NASCIMENTO, Dulce Moreira do. Educação inclusiva e o enfrentamento ao capacitismo.. **Anais do V CINTEDI**... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 16 jul. 2025.

NOGUEIRA, Camila Soncini. **A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior**: preconceito, diferença e exclusão na perspectiva dos coordenadores de curso da UFR, 2022, 101 f. Mestrado em educação. Universidade federal de Mato Grosso, Rondonópolis.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos**: educação, direito e cidadania. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2010.

OLIVEIRA, Maria Rodrigues. **Políticas de educação inclusiva no Instituto Federal de Educação de Itaituba (PA)**: representações e práticas em narrativas docentes. 2023. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2023.

OMOTE, Sadao. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. 2008. In: Oliveira, Anna Augusta Sampaio de. Omote, Sadao;. Giroto, Claudia Regina Mosca. (Orgs.), **Inclusão Escolar**: as contribuições da educação especial (pp.15-31). São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora.

OMOTE, Sadao. **Inclusão**: utopia ou realidade? São Paulo: Autores Associados, 1994.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos - 1948**. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 10 out. 2024.

PAIXÃO, Ivanir da Silva. **Abordagem de ensino e aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior**: tecendo perspectivas na aprendizagem invertida, 2021, 140 f. Mestrado Profissional em criatividade e inovação em metodologias de Ensino Superior. Universidade Federal do Pará, Belém.

PARANÁ. **Lei nº 13.283 - 25/10/2001**. Integram em uma só autarquia, denominada Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, as entidades de

ensino superior que especifica e adota outras providências. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 25 ago. 2024.

PARANÁ. **Lei nº 18.419, de 7 de janeiro de 2015.** Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, p. 1, 9 jan. 2015. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 17 ago. 2024.

PARANÁ. **Lei nº 20.443, de 17 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre o ingresso de pessoas portadoras de deficiência nas instituições estaduais de educação superior e instituições estaduais de ensino técnico. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, ed. 10835, 18 dez. 2020. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 19 ago. 2024.

PEDRI, Viviane. **Estudantes com deficiência na educação superior do Instituto Federal Catarinense: um caminho em construção.** 2022. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2022.

PEREIRA, Débora Thalita Santos. **A perspectiva da inclusão de discentes com altas habilidades/superdotação na educação superior.** 2022. 255 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional.** 14. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277p.

REZENDE, Rosana Meire Cazadei. **Formação docente para inclusão do aluno com transtornos do espectro autista no ensino superior.** 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 27 mar. 2025.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior.** (2016) Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 20 set. 2024.

RIBEIRO, Ernani Nunes; SIMÕES, José Luiz; PAIVA, Fábio da Silva. Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu. Olhares - **Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 210-226, out. 2017.

ROCHA, Telma Brito. MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial.** v. 22, n. 34, mai, 2009. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 24 jun. 2025.

RODRIGUERO, Celma Regina Borghi; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SILVA, Tania dos Santos Alvarez da. Educação inclusiva no ensino superior e Monitoria Especial: da legalidade à educação para a sensibilidade: Inclusive education in higher education and Special Mediation: from legality to education for sensitivity. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 14 jul. 2024.

RODRIGUES, David. **Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva**. In: Rodrigues, D. (org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*, S. Paulo. Summus Editorial, 2006.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luiza. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In: Rodrigues, David. **Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2011. p. 89-108.

RODRIGUES, Gisele Soncini. **Tecnologias digitais: o (re)pensar do ensino para o estudante público-alvo da Educação Especial**, 2022. 150f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

ROSSI, Júlio César. Ações afirmativas e o sistema de cotas. **Revista Jus Navigandi**. Teresina, ano 10, n. 870, 20 nov. 2005. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 17 jun 2024.

SALERNO, Marina Brasileiro. **Interação entre alunos com e sem deficiência na educação física escolar: validação de instrumento**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 124 p. 2009.

SANTOS, Renata Oliveira dos. **Políticas públicas de educação e as tecnologias digitais: o (re)pensar do Ensino Superior no século XXI**. 2022. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Causa, impedimento, deficiência e incapacidade, segundo a inclusão. **Revista Reação**, São Paulo, ano XIV, n. 87, jul./ago. 2012, p.14-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20 30.

SCHMENGLER, Angélica Regina. **Altas Habilidades/Superdotação na Educação Superior: contextos das universidades federais do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Claudia Fontes da. **Trajetória educacional de estudantes com deficiência visual da Universidade Federal do Espírito Santo**, 188 f. Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores. Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2022.

SILVA, Lilian Fernandes da. **Contribuições da análise do comportamento ao processo de inclusão de alunos com diagnóstico de TEA no Rio de Janeiro**. Dissertação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Luciene Maria da. **Diferenças negadas: o preconceito aos estudantes com deficiência visual**. Salvador: EDUNEB, 2008. v. 01. 235p.

SILVA, Maria Odete Emygdio. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, n. 13, 11. 2009.

SILVA, Mariane de Almeida da. **O uso de recursos de tecnologia assistiva para o ensino de matemática a alunos com deficiência visual no Ensino Superior**, 2021, 182 f. Mestrado em Ensino de Matemática. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.1, p.127-136, jan.-abr., 2010.

TALBERT, Robert. **Flipped Learning na Universidade: guia para utilização da aprendizagem invertida no ensino superior**. Porto Alegre: Penso, 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 15 jan. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESPAR. Diretoria de Direitos Humanos. **Memorando nº 058/2023 - DDH/UNESPAR**. Dados de estudantes PCD e servidores (2021-2023). Campo Mourão, 19 out. 2023. 5p. Arquivo Word (Docx).

UNESPAR. **Instrução Normativa Conjunta nº 01/2024 PROGESP, PROPEDH, PROGRAD – UNESPAR (2024a)**. Instrui procedimentos para o registro do

Planejamento de Atividade Docente (ePAD) e as atribuições de Professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 24 jul. 2024.

UNESPAR. **Introdução: histórico da Unespar** - Universidade Estadual do Paraná. Curitiba, [s.d.]. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 06 jun. 2024.

UNESPAR. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2012-2016**. Curitiba: UNESPAR, 2012. 149 p. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 14 jul. 2024.

UNESPAR. **Resolução nº 001/2019 – COU/UNESPAR**. Estabelece o Sistema de Cotas no Processo Seletivo Vestibular e o Sistema de Seleção Unificada – SISU para o ingresso de candidatos oriundos do ensino público, pretos, pardos e pessoas com deficiência nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Paraná – Unespar. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 25 set. 2024.

UNESPAR. **Resolução nº 002/2018 – COU/UNESPAR. (Unespar, 2018a)**. Estabelece a Política de Educação em Direitos Humanos da Universidade Estadual do Paraná. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 22 jul. 2024.

UNESPAR. **Resolução nº 005/2018 – COU/UNESPAR. (Unespar, 2018b)** Altera o Regulamento do Centro de Acesso, Inclusão e Permanência da Diversidade Humana no Ensino Superior (CEDH), Anexo da Resolução nº 007/2016-COU/UNESPAR. Arquivo Word (Docx).

UNESPAR. **Resolução nº 007/2016 – COU/UNESPAR**. Dispõe sobre a criação do Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH) da Universidade Estadual do Paraná – Unespar e aprovação do seu Regimento Interno. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em 10 jul. 2024.

UNESPAR. **Resolução nº 021/2022 – CEPE/UNESPAR**. Aprova o regulamento dos procedimentos para o desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) com estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Unespar. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 21 jul. 2024.

UNESPAR. **Edital nº 02/2024 – Inscrição e seleção de Plano de Trabalho para o Programa de Monitoria Acadêmica com Bolsas da UNESPAR**. Paranavaí, 15 mar. 2024b. Disponível em: [\[Link\]](#). Acesso em: 22 mar. 2025.

VIANA, Rui Gustavo Camargo. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/15): avanços e retrocessos. **Revista Jurídica UNIGRAN**, Dourados, v. 20, p. 83-96, 2018.

VIEIRA, Guilherme Cezar Sousa; SANTIAGO, Taise Regina Cardoso; MELO, Arlen Maia de. Desafios e dificuldades docente frente à inclusão no ensino superior: Compreensões sobre a prática pedagógica no curso de geografia de uma universidade pública no Estado do Pará. **HUMANIDADES & TECNOLOGIA**

(FINOM) - ISSN: 1809-1628. vol. 35- Nº 2- ago. /out. 2022 Doi 265
10.5281/zenodo.6590635.

VILLAR, Jorge Daniel. **Adaptação de questionário de vivência universitária com estudantes de Arquitetura e de Engenharia.** Dissertação de mestrado, Universidade de São Francisco, Itatiba, São Paulo. 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Termo de autorização da instituição – campo de estudo



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CNPJ: 79.151.312/0001-56
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UEM



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO – CAMPO DE ESTUDO

Maringá, 20 de junho de 2023

Prezada Senhora

Andréa Lúcia Sérgio Bertoli

Coordenadora da PROPEDH – UNESPAR, responsável pelo campo de estudo

Em nome do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM), solicitamos a parceria da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) para com a pesquisa de Doutorado intitulada como; *Políticas afirmativas para a permanência dos estudantes apoiados pela Educação Especial e Inclusiva na Universidade Estadual do Paraná*, a ser desenvolvida com os estudantes apoiados pela Educação Especial e com os Coordenadores dos Núcleos de Educação Especial e Inclusiva (NESPIs).

Esperamos contar com a colaboração desta importante Universidade, em que se pretende realizar 01 (uma) entrevista semiestruturada individual com os estudantes apoiados pela Educação Especial e 01 (uma) entrevista semiestruturada individual com os Coordenadores dos NESPIs. A pesquisa somente será realizada após a aprovação pelo Comitê de ética e com o aceite dos participantes (estudantes e coordenadores) por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e/ou do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Justificamos que apesar do termo de ciência já estar assinado, faz-se necessária também esta autorização assinada para que possamos desenvolver a pesquisa.

Desde já agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à disposição para eventuais dúvidas e informações complementares. Assinamos o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma nossa posse.

Maringá, 20 de junho de 2023.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CNPJ: 79.151.312/0001-56
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UEM



Dr.^a Fabiane Freire França
Professora Orientadora

Lucas Henrique Barbosa Alves
Doutorando

Dr. ° Fábio Alexandre Borges
Professor Coorientador

Andréa Lúcia Sérgio Bertoli
Coordenadora da PROPEDH –
UNESPAR

APÊNDICE 2: Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CNPJ: 79.151.312/0001-56
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UEM



TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

À Coordenação do Centro de Educação em Direitos Humanos da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR.

Título do projeto: Políticas afirmativas para a permanência dos estudantes apoiados pela Educação Especial e Inclusiva na Universidade Estadual do Paraná.

Local de pesquisa: Campis da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR.

Nome da pesquisadora responsável (orientadora): Fabiane Freire França

Nome do pesquisador (coorientador): Fábio Alexandre Borges

Nome do pesquisador (acadêmico): Lucas Henrique Barbosa Alves

Responsável pelo local de realização da pesquisa: Andréa Lúcia Sérgio Bertoli.

Os pesquisadores acima identificados estão autorizados a realizar a pesquisa com o título “Políticas afirmativas para a permanência dos estudantes apoiados pela Educação Especial e Inclusiva na Universidade Estadual do Paraná”, e a coleta dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

O referido projeto será realizado junto aos participantes, que aceitarem fazer parte da pesquisa, posteriormente a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, assegurando sua confidencialidade e o anonimato de acordo com as normas da Resolução CNS/MS nº 466/2012; e/ou CNS/MS nº 510/2016 e suas complementares. Esta autorização só terá validade mediante parecer de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual de Maringá, e a pesquisadora responsável deverá obrigatoriamente entregar o parecer/aprovação do CEP-UEM para Instituição (campo de estudo).

Informamos que poderão ocorrer os riscos/desconfortos gerados por eventuais comentários entre os/as colegas, porém, neste caso caberá aos pesquisadores contornar eventuais ocorrências não permitindo situações de constrangimento a qualquer um dos participantes. No entanto, neste estudo todo



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CNPJ: 79.151.312/0001-56
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UEM



o esforço será feito para que não ocorram constrangimentos por parte dos entrevistados.

Esperamos que esta investigação possa fornecer subsídios para:

- ✓ Reflexões acerca das ações afirmativas no Ensino Superior;
- ✓ Produção de materiais científicos que permitam subsidiar o acesso e a permanência dos estudantes apoiados pela Educação Especial;
- ✓ Subsídios para a ampliação dos espaços de discussão acerca das ações que viabilizam a permanência dos estudantes apoiados pela Educação Especial no Ensino Superior.

Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Maringá, 06 de junho de 2023.

Fabiane Freire França
Professora orientadora

Andréa Lúcia Sérgio Bertoli
Coordenadora da PROPEDH – UNESPAR
Responsável pelo campo de estudo

APÊNDICE 3: Termo de compromisso de utilização de dados



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CNPJ: 79.151.312/0001-56
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UEM



TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

Nós, Fabiane Freire França, Lucas Henrique Barbosa Alves e Fábio Alexandre Borges, pesquisadores envolvidos no projeto intitulado “Políticas afirmativas para a permanência dos estudantes apoiados pela Educação Especial e Inclusiva na Universidade Estadual do Paraná”, a ser conduzido pelos pesquisadores mencionados, nos comprometemos a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nas entrevistas, bem como a privacidade de seus conteúdos, respeitando as normas da Resolução CNS/MS nº 466/2012 e suas complementares. Informamos que os dados a serem coletados dizem respeito a dados de produção escrita e gravações de áudio e vídeo das entrevistas individuais. Os dados serão coletados e utilizados para fins de publicações num período de até cinco anos, contados a partir do mês de setembro do ano de 2023. Ficamos comprometidos a enviar um novo parecer ao Comitê de Ética em Pesquisa, caso haja necessidade de prorrogação da pesquisa.

Maringá, 20 de junho de 2023.

Fabiane Freire França
CPF: 045.093.379-22

Lucas Henrique Barbosa Alves
CPF: 083.723.269-40

Fábio Alexandre Borges
CPF: 004.402.459-23

APÊNDICE 4: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CNPJ: 79.151.312/0001-56
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UEM



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (PARA ESTUDANTES MAIORES DE 18 ANOS)

Prezado (a) Colaborador (a),

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado independente e interdisciplinar, de caráter deliberado, consultivo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes de pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento de pesquisas dentro dos padrões éticos. Conforme prevê a Resolução 466/2012 – CNS-MS, dentre as atribuições do CEP estão: receber, analisar e emitir parecer sobre projetos de pesquisas que envolvem seres humanos; desempenhar papel consultivo e educativo; acompanhar o desenvolvimento de projetos por meio de relatórios emitidos pelos pesquisadores, bem como, receber dos participantes da pesquisa ou de outras partes, denúncias e notificações sobre fatos adversos.

No presente documento intitulado como Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, fica explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias de forma clara e objetiva, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar.

Considerando os esclarecimentos acima, convidamos você a participar da pesquisa intitulada *Políticas afirmativas para a permanência dos estudantes apoiados pela Educação Especial e Inclusiva na Universidade Estadual do Paraná*, sob a responsabilidade da pesquisadora principal: Fabiane Freire França e dos Assistentes de Pesquisa: Lucas Henrique Barbosa Alves e Fábio Alexandre Borges, que tem como finalidade investigar em que medida a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) têm desenvolvido ações afirmativas para garantir a permanência e o pertencimento dos estudantes público alvo da Educação Especial no Ensino Superior.

A pesquisadora principal e os assistentes de pesquisa pretendem investigar de forma mais acurada, quais as ações afirmativas existentes no Ensino Superior do Paraná que garantem e viabilizam a permanência dos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CNPJ: 79.151.312/0001-56
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UEM



estudantes apoiados pela Educação Especial nesta modalidade de ensino. Sendo assim, ressaltamos que os dados coletados poderão ser utilizados para o desenvolvimento de novos conhecimentos por esses pesquisadores e poderão ser instituídas novas possibilidades formativas, não só para a comunidade científica, mas para a sociedade em geral.

Da participação na pesquisa: salientamos que sua participação e contribuição é muito importante para nossa pesquisa. Caso aceite o nosso convite, você participará de uma entrevista semiestruturada na modalidade virtual, por meio da plataforma *Google Meet*, sobre os impactos das ações afirmativas da universidade em seu processo de formação, especialmente em sua permanência no Ensino Superior. Ressaltamos que sua participação será voluntária, portanto, sem remuneração e que você não terá nenhuma despesa, não será necessário se deslocar para participar da entrevista, caso haja necessidade, a pesquisadora principal irá ao seu encontro, que dar-se-á somente após o aceite deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, podendo desistir a qualquer momento livre de ônus ou prejuízos. Esteja ciente de que, caso aceite colaborar com esta pesquisa, não receberá compensação financeira por sua participação. Posteriormente a coleta de assinaturas, enviaremos uma cópia do TCLE e uma cópia do roteiro da entrevista via e-mail, os quais deverão ser guardados de forma segura.

Dos riscos: é válido ressaltar que, assim como qualquer pesquisa que envolva a participação de seres humanos; os procedimentos de coleta de dados podem oferecer riscos e desconfortos aos participantes, tais como: insegurança, ansiedade, timidez ou angústia, pelo teor das questões a serem respondidas e dos sentimentos que possam ser evocados. Lembramos que a sua participação é totalmente voluntária, e caso haja algum tipo de constrangimento, você pode recusar-se a participar ou mesmo desistir a qualquer momento, inclusive posteriormente as entrevistas e antes da publicação dos resultados, sem que isto te acarrete qualquer ônus ou prejuízo. Considerando que a entrevista ocorrerá de forma virtual por meio da plataforma *Google Meet*, além dos possíveis riscos relacionados à sua participação na pesquisa já mencionados anteriormente, há os riscos característicos dos ambientes virtuais e eletrônicos,



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CNPJ: 79.151.312/0001-56
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UEM



em razão das limitações das tecnologias utilizadas. Com vistas a proteção, segurança e garantia dos direitos dos participantes de pesquisa, serão adotadas medidas em conformidade com a Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS e a Norma Operacional nº 001/2013. Dessa forma, todos os dados coletados em ambiente virtual serão transferidos para um dispositivo local (HD Externo), evitando o vazamento de dados. Garantimos esclarecer todas as dúvidas sobre sua participação e utilizar os dados coletados para fins de pesquisa, além de garantir a confidencialidade na utilização de todo e qualquer registro, pois os participantes serão identificados apenas por um número. Ao término deste estudo, todos os dados coletados serão excluídos.

Dos benefícios: caso aceite participar, você poderá contribuir para uma reflexão mais profunda acerca da importância das ações afirmativas no Ensino Superior, especificamente para a permanência dos estudantes apoiados pela Educação Especial, destacando a forma como reverberam na vida acadêmica, além de viabilizar a ampliação dos holofotes para essa discussão.

Da confidencialidade: informamos que os dados serão utilizados somente para os fins desta pesquisa e serão tratados com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os resultados desta pesquisa serão analisados e publicados em um período de cinco anos, a partir do segundo semestre do ano de 2023, sendo sua identidade preservada e guardada em sigilo; posteriormente a este período, os dados serão descartados. As respostas, dados pessoais, áudios, imagens e/ou quaisquer documentos escritos ou gravados ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá nas entrevistas, nem mesmo quando os resultados forem apresentados. Ressaltamos que a apresentação e a publicação dos resultados apresentarão os dados obtidos de forma coletiva, sem referenciar-se a dados individuais, de forma a respeitar o sigilo absoluto quanto à identidade dos (as) participantes.

Da segurança: será assegurada a garantia do livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que os participantes queiram saber antes, durante e depois de sua participação. Ressaltamos que o desenvolvimento desta pesquisa ocorrerá



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CNPJ: 79.151.312/0001-56
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UEM



posteriormente à aprovação do projeto pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP da Universidade Estadual de Maringá e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Dos custos e ressarcimentos: sua participação nesta pesquisa será de forma voluntária, portanto, sem remuneração e você não pagará para participar. Conforme já explicitado anteriormente, as entrevistas ocorrerão de forma virtual, sendo assim, não será necessário seu deslocamento, e caso haja alguma exceção, em que não seja possível realizar a entrevista de forma virtual, a pesquisadora responsável e/ou os assistentes de pesquisa irão ao seu encontro para realizar a entrevista. Também não haverá despesas com alimentação, pois as entrevistas não serão extensas, tendo no máximo noventa minutos de duração. Salientamos ainda, que conforme o art. 17, inciso V da Resolução nº 510/2016 do CNS, você enquanto participante da pesquisa terá direito a assistência que se fizer necessária e indenização de quaisquer danos decorrentes a este estudo, estejam previstos ou não neste termo. Sendo assim, quaisquer despesas geradas com esta pesquisa serão de responsabilidade da pesquisadora responsável e dos assistentes de pesquisa. Caso você venha sofrer qualquer forma de dano consequente de sua participação, será indenizado (a) nos termos da Lei, por meio das vias judiciais, conformem dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil e a Resolução citada anteriormente.

Dos resultados: Informamos que em cumprimento ao art. 3º inciso IV e art. 17º inciso VI da Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 que orienta as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, enquanto participante terá acesso ao andamento e aos resultados desta pesquisa. No final desta pesquisa, lhe daremos uma devolutiva quanto aos resultados deste estudo.

Do preenchimento do termo: Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora principal ou assistentes de pesquisa e por você, solicitamos que sejam



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CNPJ: 79.151.312/0001-56
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UEM



rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos, de forma a garantir o acesso ao documento completo.

TERMO 1

Eu _____ declaro que fui devidamente esclarecido (a) e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida, da pesquisa coordenada pela pesquisadora principal Fabiane Freire França e pelos assistentes de pesquisa Lucas Henrique Barbosa Alves e Fábio Alexandre Borges, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPE da Universidade Estadual de Maringá - UEM.

Maringá, 31 de agosto de 2023

Assinatura ou impressão datiloscópica
Participante da pesquisa

TERMO 2

Eu, _____
(nome do membro da equipe que aplicou o TCLE), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Maringá, 31 de agosto de 2023

Assinatura do pesquisador

Dos esclarecimentos: Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CNPJ: 79.151.312/0001-56
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UEM



Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora principal e com os assistentes de pesquisa, conforme endereços abaixo:

Pesquisadora principal: Fabiane Freire França

Endereço: Rua Carlos Gomes, 2425, CEP: 87114-110 - Sarandi/PR.

Telefone: (44) 3037-2107

E-mail: prof.fabianefreire@gmail.com

Assistente de Pesquisa: Lucas Henrique Barbosa Alves

Endereço: Rua Vereador Miguel Vacca, 270, CEP: 87670-000 – Inajá/PR.

Telefone: (44) 99108-8363

E-mail: lucas-le-ao@hotmail.com

Assistente de Pesquisa: Fábio Alexandre Borges

Endereço: Rua Garibaldi, 50, apto 1106-A, Maringá/PR - CEP: 87045-230

Telefone: (44) 98820-9168

E-mail: fabiorborges.mga@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o COPEP – Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

Nome: Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP)

Endereço: Av. Colombo, 5790, PPG, Sala 4, CEP 87020-900. Maringá/PR

Telefone: (44) 3011-4597

E-mail: copep@uem.br

Atendimento: 2ª a 6ª feira das 13h30min. às 17h30min. O atendimento ocorrerá preferencialmente por telefone ou e-mail. Para atendimento presencial, o COPEP solicita a gentileza de agendar horário, a fim de evitar aglomerações.

APÊNDICE 5: Parecer de aprovação do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Políticas afirmativas para a permanência dos estudantes apoiados pela Educação Especial e Inclusiva na Universidade Estadual do Paraná

Pesquisador: Fabiane Freire França

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70663423.0.0000.0104

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Maringá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.328.898

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas do documento Informações Básicas do Projeto nº 2134177 (CAAE: 70663423.0.0000.0104), postado em 20/06/2023 e "PROJETO_LUCAS_HENRIQUE_BARBOSA_ALVES.pdf".

INTRODUÇÃO

O termo Educação Inclusiva permite-nos reflexões acerca da atenção que as instituições de ensino devem ter no que tange às necessidades dos alunos, levando em conta suas características e especificidades; vem para propor reformulações nas ações e nas políticas educacionais, favorecendo, assim, avanços no que diz respeito à qualidade dos programas de ensino, pois a Educação Inclusiva aspira por uma educação com boa qualidade para todos, sem qualquer exceção; a inclusão vem para contestar qualquer modo de discriminação, reafirmar o compromisso com uma educação de qualidade para os estudantes apoiados pela Educação Especial e ressaltar a necessidade de adequações da sociedade (RODRIGUES, 2006). Apesar de o termo inclusão ser bem amplo e aplicado a várias situações, o recorte desta pesquisa faz referência a Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva, abrangendo os estudantes apoiados pela Educação Especial, que são aqueles com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008). Após a implantação da Constituição Federal (BRASIL,

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 6.328.898

1988) e das demais legislações promulgadas posteriormente, muitos direitos essenciais individuais relacionados à inclusão passaram a ser garantidos para os estudantes apoiados pela Educação Especial (BRASIL, 2008). Apesar da relevância das investigações relacionadas ao currículo em ação, faz-se necessário ter um olhar especial para as políticas de ações afirmativas no âmbito universitário, que devem ir ao encontro dos princípios de uma formação sob a perspectiva inclusiva, pois, sem a existência de políticas e programas de permanência nas universidades, as ações dos currículos se enfraquecem. As ações afirmativas são políticas sociais que tem como intuito o de apoiar e promover os grupos mais fragilizados, como no caso dos estudantes apoiados pela Educação Especial. De maneira mais geral, possibilitam um tratamento prioritário e humanizado, permitindo-lhes condições de participação em todos os contextos sob o princípio da equidade. Torna-se essencial refletir acerca das políticas de ações afirmativas que viabilizam o acesso e garantam a permanência nos espaços acadêmicos (GOMES, 2001). As ações afirmativas são instrumentos políticos que promovem a igualdade jurídica em diversas situações, especialmente no âmbito educacional (ROSSI, 2005). No Brasil, têm sido implantadas gradativamente por meio de legislações; são políticas concebidas com vistas ao combate a qualquer tipo de discriminação e exclusão, seja racial, por gênero, deficiência, dentre outros fatores (GOMES, 2003). De modo geral, a análise dos documentos norteadores e de legislações brasileiras contribuem para traçar o que se tem para o acesso destes estudantes no Ensino Superior, porém, percebe-se que o número de matrículas de estudantes apoiados pela educação especial ainda é pequeno. Apesar da existência de políticas que asseguram aos estudantes o acesso ao Ensino Superior, ainda há certo desacerto entre o que é anunciado por essas propostas e o que realmente faz parte da realidade de cada um, especialmente no que tange à permanência e à conclusão da sua formação (DUSSILEK; MOREIRA, 2017). Considerando esse contexto, o principal objetivo desta pesquisa é investigar em que medida a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) têm desenvolvido ações afirmativas para garantir a permanência e o pertencimento dos estudantes apoiados pela Educação Especial e Inclusiva. Como resultados, espera-se que as ações desenvolvidas nos NESPIs sejam evidenciadas, ampliando os holofotes para a discussão das ações afirmativas para a permanência na universidade e que, assim, os estudantes apoiados pela Educação Especial possam dialogar e compartilhar perante a sociedade suas vivências, demonstrando sentimentos de pertencimento ao Ensino Superior, pois é necessário conhecer os paradigmas acerca da inclusão, para compreendermos as necessidades e dificuldades que os estudantes enfrentam na permanência nesse nível de ensino (SASSAKI, 2012). A inclusão de estudantes apoiados pela Educação Especial deve ser oportunizada de maneira ampla,

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 6.328.898

assegurando a socialização e a participação dos estudantes nos mais variados ambientes institucionais e atividades, de modo que sejam disponibilizados recursos acessíveis ao envolvimento no processo de aprendizagem

HIPÓTESE

A pesquisa parte da hipótese de que o levantamento bibliográfico e documental, bem como as entrevistas semiestruturadas podem contribuir para as reflexões acerca da formação, acesso, e especialmente da permanência dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades e Superdotação no Ensino Superior.

METODOLOGIA

Para a produção de dados, serão utilizadas as metodologias de pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2002) e entrevista semiestruturada (GIL, 2010), nesta proposta de pesquisa que se caracteriza como uma pesquisa qualitativa (MORAES; GALIAZZI, 2013). Por meio dessa, será possível investigar em que medida a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) têm desenvolvido ações afirmativas para garantir a permanência e o pertencimento dos estudantes apoiados pela Educação Especial, por meio do Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH), mais especificamente, dos Núcleos de Educação Especial e Inclusiva (NESPIs). Para fundamentar teoricamente este estudo no que tange às políticas de ações afirmativas para a permanência dos estudantes apoiados pela Educação Especial no Ensino Superior; para a pesquisa bibliográfica, deverá recorrer-se ao Banco de Teses e Dissertações da Capes e ao Google Acadêmico para a seleção de textos científicos que agregam valor à temática e ao problema desta pesquisa. Por meio destas plataformas também será possível verificar a originalidade desta temática, realizando mapeamentos dos estudos disponíveis, observando o que se tem de publicações e que deveria ter. Para a fundamentação e compreensão do que representa o CEDH e os NESPIs da UNESPAR, na pesquisa documental serão buscados e analisados os regimentos e resoluções referentes ao que se tem e quais ações desenvolvidas para a permanência e o pertencimento destes estudantes no nível superior. Estes documentos serão acessados no site institucional da universidade. A revisão da literatura encontrada associada ao disposto nas resoluções do CEDH e NESPIs, servirão de base para a fundamentação teórica e reflexão sobre a importância dessas ações no âmbito superior.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 6.328.898

Posteriormente a esse mapeamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes e Google Acadêmico, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores (as) dos NESPIs e com os estudantes dos cursos de graduação da UNESPAR que se enquadram como público-alvo da Educação Especial, ou seja, aqueles com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008). As entrevistas com os coordenadores (as) dos NESPIs vêm ao encontro do que se tem nos documentos orientadores, e as entrevistas com os estudantes, têm o intuito de identificar quais as dificuldades e necessidades que os estudantes passam/passaram para permanecer, compreender e acompanhar o nível superior. No entanto, somente serão realizadas após a submissão para apreciação e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa. O primeiro passo após a aprovação, é entrar em contato com a diretoria e/ou coordenação geral do CEDH da UNESPAR via e-mail, informando sobre o desejo de realizar esta pesquisa e solicitando autorização e contribuição para a mesma. Será enviada uma carta apresentando o problema de pesquisa e solicitando uma listagem dos cursos e campus que atendem estudantes apoiados pela Educação Especial. Tendo acesso a estes estudantes, os objetivos e o problema desta pesquisa serão apresentados; o roteiro da entrevista, bem como, os seus objetivos serão explanados e assim, os estudantes e coordenadores dos NESPIs serão convidados a participar e contribuir com este estudo. As entrevistas ficarão vinculadas à autorização prévia do CEDH, bem como dos estudantes. Serão assumidas com certa cumplicidade entre entrevistador e entrevistados, o que oportunizará a participação ativa de todos os envolvidos. As assinaturas serão coletadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para posteriormente, produzir dados por meio das entrevistas semiestruturadas. No caso de estudantes menores de idade, as assinaturas serão coletadas de seus responsáveis legais, por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Salientamos ainda que o primeiro contato com os participantes da pesquisa será requisitado somente após a aprovação do Comitê de Ética e atenderá a Lei Geral de Proteção de Dados.

Metodologia de Análise de Dados:

O tratamento das informações e a análise dos dados serão baseados na Análise de Conteúdo (MORAES, 1999), que é abarcada como um conjunto de técnicas para a análise de comunicações por meio de estratégias sistemáticas e objetivas de descrição, em que o seu objetivo principal é o de alcançar indicadores que possibilitam a inferência de conhecimentos. Após a revisão de literatura e o estudo das ações que a UNESPAR oferta por meio do CEDH e NESPI, bem como, os dados informados pelos coordenadores (as) dos NESPIs e estudantes apoiados pela Educação

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 6.328.898

Especial por meio das entrevistas, os dados serão transcritos e analisados paralelos à análise bibliográfica e documental; caso haja estudantes surdos, contaremos com o auxílio de uma intérprete de LIBRAS. Sendo possível relacionar as ações desenvolvidas nos núcleos de apoio com as necessidades e realidade dos estudantes, gerando as unidades de análise. As unidades de análise também podem ser denominadas de unidades de registro, em que determinados conteúdos são submetidos à classificação. Para construir as unidades faz-se necessário ler, reler e interpretar os textos e demais materiais com atenção, a fim de ressignificar novas compreensões acerca dos problemas abordados (MORAES, 1999), além disso, não se pode deixar de lado o objetivo geral de pesquisa do investigador. O critério que utilizaremos para a constituição dessas unidades será por meio da convergência dos aspectos encontrados na revisão de literatura e resoluções dos NESPIs com as entrevistas realizadas com os coordenadores (as) e estudantes.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO

- Investigar em que medida a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) têm desenvolvido ações afirmativas para garantir a permanência e o pertencimento dos estudantes apoiados pela Educação Especial no Ensino Superior.

OBJETIVO SECUNDÁRIO

- Discutir a importância das ações afirmativas para Educação Especial e Inclusiva no Ensino Superior, mediante as ações da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR);
- Analisar o impacto das ações dos NESPIs na vida acadêmica dos estudantes apoiados pela Educação Especial

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Dentre os possíveis riscos e constrangimentos que a pesquisa pode oferecer aos estudantes, estão a sensação de insegurança, ansiedade, timidez ou medo durante a realização das entrevistas semiestruturadas, pois, apesar de ser apresentada antes de sua execução, os estudantes podem sentir algum receio ao compartilhar vivências e informações particulares. No entanto, caso haja qualquer desconforto, nos comprometemos a oferecer aos/às participantes da pesquisa toda a assistência necessária. Não estão previstos desconfortos ou riscos à imagem dos entrevistados,

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 6.328.898

pois, faremos registros da gravação de voz e imagens com as devidas autorizações prévias apenas para fins de melhor qualidade e análise dos dados, especialmente no caso de estudantes surdos, em que tanto a entrevista quanto a transcrição ocorrerão com o auxílio de uma intérprete de LIBRAS. Ressaltamos que os participantes da pesquisa poderão desistir de sua participação a qualquer momento, inclusive posteriormente as entrevistas e antes da publicação dos resultados, sem qualquer ônus.

BENEFÍCIOS

Estima-se que com a análise bibliográfica e documental, será possível identificar as ações desenvolvidas pelos NESPIs, a quantidade e o tipo de atendimento prestado aos estudantes e por meio desses fatores, analisar as ações positivas frente a permanência no Ensino Superior. Com as entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes apoiados pela Educação Especial e com os coordenadores (as) dos NESPIs, serão evidenciadas as implicações destas ações dos NESPIs nas experiências e vivências discentes; possibilitando a discussão de como as ações reverberam na vida dos estudantes ao ouvi-los. Além da produção de materiais inéditos que servirão como uma forma de devolutiva para as universidades, bem como um espaço para ampliação do pensamento e das ações que permeiam a Educação Especial sob a perspectiva inclusiva nos ambientes universitários.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É uma pesquisa da área de ciências humanas, cujo objetivo é "Investigar em que medida a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) têm desenvolvido ações afirmativas para garantir a permanência e o pertencimento dos estudantes apoiados pela Educação Especial no Ensino Superior.". Esse objetivo será desenvolvido por meio de um estudo qualitativo, por meio de pesquisa bibliográfica, documentos e entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores (as) dos NESPIs e com os estudantes dos cursos de graduação da UNESPAR que se enquadram como público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação).

A importância da pesquisa é revelada nos seguintes aspectos: (i) inclusão social e permanência de estudantes que requerem educação especial; (ii) desenvolvimento de políticas e de ações na gestão de acadêmica de instituições de ensino superior acerca de estudantes de educação especial, entre elas, das ações afirmativas; (iii) como os núcleos de apoio, a exemplo dos NESPIs podem ser efetivos na aplicação destas políticas de inclusão social e na permanência dos

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 6.328.898

alunos que precisam de educação especial.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram apresentados, a saber: (i) Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional; (ii) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido; (iii) autorização do local onde será desenvolvido o estudo ou coletado os dados, devidamente assinado e datado pelo seu responsável; (iv) orçamento; (v) cronograma de execução apresentado de modo compatível com a proposta enviada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A partir da documentação apresentada pelo pesquisador, em resposta ao Parecer Consubstanciado nº 6.193.015 das pendências indicadas por este Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá têm-se que:

Pendência 1: Critérios de inclusão e exclusão de participantes e Metodologia

1.1 No formulário eletrônico de informações sobre o projeto de pesquisa da Plataforma Brasil consta a participação de 23 acadêmicos com necessidades especiais. No campo RISCOS da PB foi citada a possibilidade de participação de surdos, que contará com auxílio de uma intérprete de libras. Quais as necessidades especiais dos demais participantes? Solicita-se esclarecimentos sobre os critérios de identificação dos potenciais participantes (para a composição da população) e dos critérios de inclusão (de permanência na amostra) e de exclusão, considerando todas as possibilidades de alunos que necessitam de educação especial (alunos com deficiência auditiva, de comunicação, visual e motora; alunos com transtornos globais do desenvolvimento e; alunos com altas habilidades/superdotação). Caso NÃO SEJA POSSÍVEL A IDENTIFICAÇÃO/DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES (PESSOAS E CAMPUS) devem-se apresentar tal (Norma Operacional CNS n.º 001, de 2013, item 3.4.1.6 e item 3.4.1.11). Recomenda-se que esses esclarecimentos sejam apresentados nos arquivos “projeto detalhado” e “informações básicas do projeto”.

R.: Após leitura da carta de resposta a pendências e análise da nova versão do “projeto detalhado” e “informações básicas do projeto” tem-se a compreensão que essa pendência foi atendida.

Pendência 2: Procedimentos para proteção dos participantes de pesquisa

2.1 - Tanto na descrição de riscos quanto na descrição da metodologia de pesquisa não nos

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 6.328.898

parece clara a forma de realização das entrevistas e o local onde serão realizadas. Solicita-se esclarecimentos quanto ao local de realização das entrevistas (presenciais e ou virtuais) e a forma de apresentação do consentimento (de forma física ou e-mail ou formulários eletrônicos) e a adequação das medidas de proteção para o ambiente virtual de acordo com as Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual - CONEP 25/fev/2021, disponíveis em: <http://www.ppg.uem.br/index.php/etica-biosseguranca/copep> (Norma Operacional CNS n.º 001, de 2013, item 3.4.1.5).

R.: Após leitura da carta de resposta as pendências e análise da nova versão do “projeto detalhado” e “informações básicas do projeto” tem-se a compreensão que essa pendência foi atendida.

Pendência 3: TCLE e TALE

3.1- No TCLE apresentado constam dois itens relativos a custos e ressarcimentos de despesa. Embora não haja previsão de despesa, é necessário que o pesquisador assuma o risco de ocorrência de danos não previstos no termo e se responsabilize por despesas adicionais e ou indenizações decorrentes da pesquisa. Assim, solicita-se que seja incluído parágrafo esclarecendo sobre a forma de acompanhamento e assistência, caso seja necessário aos participantes (Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 17, Inciso V). Solicita-se adequação. Exemplo: "Você não será remunerado e nem pagará por participar da pesquisa, tendo em vista que a sua colaboração no estudo não acarretará custos para você. Ressalta-se que você não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa, não sendo necessário o seu deslocamento para a realização da entrevista. Caberá a(o) pesquisador(a) se locomover e ir ao seu encontro para proceder com a entrevista. As despesas com a pesquisa serão de responsabilidade da pesquisadora principal. Você também não terá gastos com alimentação, pois o tempo de entrevista não será extenso, será por volta de XXX minutos. É importante afirmar que a Resolução nº 510/2016 do CNS assegura a todos participantes o direito a assistência e a indenização de quaisquer danos decorrente da pesquisa, sejam aqueles previstos ou não neste termo. Assim, caso você venha a sofrer qualquer forma de dano consequente de sua participação nesta pesquisa, você será indenizada nos termos da Lei, através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil e a Resolução 510/2016."

3.2 - Incluir informação de que os participantes terão acesso aos resultados da pesquisa (CNS n.º 510, de 2016, Artigo 3º, Inciso IV; Artigo 17, Inciso VI). Solicita-se adequação.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

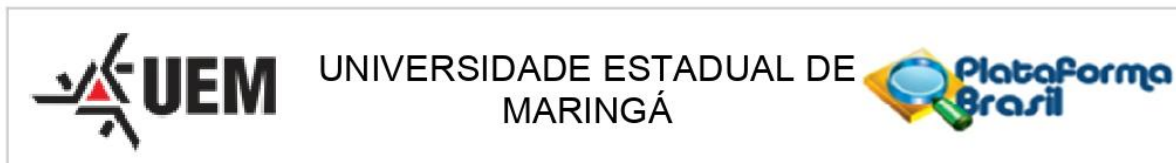
UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



Continuação do Parecer: 6.328.898

3.3 - Orienta-se que os dados de contato dos pesquisadores e do Comitê de Ética devem ser apresentados, preferencialmente, ao final do documento para facilitar sua localização.

3.4 - Deve ser inserido uma breve explicação do que é um CEP e suas atribuições, tanto do TCLE quanto no TALE.

3.5 - Quanto à terminologia utilizada para designação dos pesquisadores, orienta-se que o orientando seja designado como Assistente de Pesquisa e o orientador como Pesquisador Principal ou Responsável, devendo constar o contato dos dois pesquisadores.

3.6 - Para garantir a integridade do TCLE ou do TALE, o documento deve apresentar a numeração das páginas, de modo que essa seja inserida de forma que indique o número total de páginas, por exemplo: 1 de 2, 2 de 2. Solicita-se adequação.

3.7 – Com relação ao modelo de TALE apresentado, ressalta-se que há necessidade de se elaborar um TCLE para os pais e responsáveis convidando o filho e solicitando autorização para sua participação na pesquisa. Além desse documento, deve-se elaborar o TALE direcionado para o participante da pesquisa menor de 18 anos, no qual ele confirmará a autorização dos pais/responsáveis. Exemplo: Iniciar com "Gostaríamos de convidar seu filho ou menor do qual você seja o representante legal (nominar o participante) para participar da pesquisa..."; Ao final do termo: "Eu, [nome do Pai ou responsável legal do participante da pesquisa, que autoriza a participação do mesmo], autorizo meu filho...(nomear o menor participante) participar da pesquisa...]. Deve conter também espaço para assinatura do Pai ou responsável legal do participante.

3.8 - No arquivo intitulado "TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_TALE.pdf" Esclarecemos que conforme o inciso I da Res. 510/2016-CNS, "assentimento livre e esclarecido: é a anuência do participante da pesquisa: criança, adolescente ou indivíduos impedidos de forma temporária ou não de consentir, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. A obtenção do assentimento não elimina a necessidade do consentimento do Pai ou responsável legal". E segundo o "Art. 10. O pesquisador deve esclarecer o potencial participante, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios". Portanto solicita-se que o TALE deva ser redigido de acordo, de forma simples e clara, levando em conta a idade, capacidade intelectual, psíquica e emocional do participante de pesquisa em se tratando de criança, adolescente ou maior incapaz, podendo inclusive ser redigida contemplando o entendimento, no formato de desenho, história em quadrinho ou qualquer outro meio que

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 6.328.898

propicie total entendimento da sua participação na pesquisa. Portanto solicita-se reescrever o TALE, devendo ser redigido conforme preconizado pela Res. 510/2016-CNS.5.3. Ao final do termo, solicita-se constar no seguinte parágrafo: "Eu, - -----(nome do menor participante)fui devidamente esclarecido e concordo em participar da pesquisa, já tendo sido minha participação autorizada por------(nome por extenso do Pai ou responsável legal, que assinou o TCLE)". Deve conter, também, espaço para assinatura do participante.

R.: Após leitura da carta de resposta as pendências e análise da nova versão do TCLE, TCLE para o responsável do menor participante e TALE tem-se a compreensão que as pendências referentes ao TCLE e TALE foram atendidas.

Considerando o atendimento integral das pendências, à luz dos preceitos éticos, da legislação vigente e informações constantes nos arquivos anexados, o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá se manifesta pela aprovação do projeto de pesquisa em tela. Reitera-se a necessidade de apresentação de relatório final no prazo de 30 dias após o término do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2134177.pdf	19/08/2023 02:01:34		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_LUCAS_HENRIQUE_BARBOSA_ALVES.pdf	19/08/2023 01:47:48	LUCAS HENRIQUE BARBOSA ALVES	Aceito
Outros	RESPOSTA_AO_PARECER.pdf	19/08/2023 01:46:10	LUCAS HENRIQUE BARBOSA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	19/08/2023 01:36:55	LUCAS HENRIQUE BARBOSA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_OU_RESPONSABLEIS.pdf	19/08/2023 01:35:09	LUCAS HENRIQUE BARBOSA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_MAIORES_18_ANOS.pdf	19/08/2023 01:34:37	LUCAS HENRIQUE BARBOSA ALVES	Aceito

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 6.328.898

Ausência	TCLE_MAIORES_18_ANOS.pdf	19/08/2023 01:34:37	LUCAS HENRIQUE BARBOSA ALVES	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_DA_INST ITUICAO.pdf	20/06/2023 13:41:41	LUCAS HENRIQUE BARBOSA ALVES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DA_PESQUISA.pdf	20/06/2023 13:37:30	LUCAS HENRIQUE BARBOSA ALVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_DE_UTI LIZACAO DE DADOS.pdf	20/06/2023 01:23:23	LUCAS HENRIQUE BARBOSA ALVES	Aceito
Declaração de concordância	TERMO_DE_CIENTIA_DO_RESPONS AVEL PELO CAMPO DE ESTUDO.pd	20/06/2023 01:22:07	LUCAS HENRIQUE BARBOSA ALVES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_LUCAS_HENRIQ UE BARBOSA ALVES.pdf	20/06/2023 01:18:13	LUCAS HENRIQUE BARBOSA ALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 27 de Setembro de 2023

Assinado por:

Maria Emília Grassi Busto Miguel
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE 6: Roteiro das Entrevistas



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Doutorando: Lucas Henrique Barbosa Alves
Orientadora: Doutora Fabiane Freire França



(ANEXO I)

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ESTUDANTES APOIADOS PELO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA - NESPI DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR

1. Qual seu nome completo? (Se você utiliza nome social, complete com o nome social).
2. Qual é a sua faixa etária?
3. Qual é o seu gênero?
4. Qual é a sua raça/cor?
5. Você exerce alguma profissão? Qual?
6. Qual Campus está matriculado (a) atualmente?
7. Em qual curso está matriculado?
8. Qual o ano de ingresso no curso?
9. Como você se enquadra no grupo de estudantes apoiados pelo Núcleo de Educação Especial Inclusiva - NESPI?
10. O que te motivou a matricular-se em um curso de nível superior?
11. Como foi o seu acesso ao ensino superior?
12. Quais dificuldades enfrentou/enfrenta para permanecer no curso?
13. O campus, bem como o colegiado de seu curso, oferece meios e recursos para que você possa se desenvolver no processo de aprendizagem e permanecer no curso? Comente.
14. Quais ações/práticas você destacaria como positivas e que viabilizam a sua permanência no curso? E quais você destacaria como negativas que atrapalham sua permanência?
15. Qual a importância dessas ações para o seu sentimento de pertencimento ao local em que está inserido?
16. Quais desafios você tem encontrado para permanecer no curso e para desenvolver seus conhecimentos?
17. Durante a sua trajetória acadêmica até o presente momento, quais ações ou atitudes te incentivaram a cursar e/ou permanecer no curso superior?
18. Em algum momento pensou em desistir do curso? Por quais motivos?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Doutorando: Lucas Henrique Barbosa Alves

Orientadora: Doutora Fabiane Freire França



19. Em sua opinião, as políticas de ações afirmativas da UNESPAR têm suprido as suas necessidades específicas de aprendizagem? Comente.

20. Quais outras ações, além das já realizadas pelo NESPI, você sugere pensando na melhoria da qualidade de ensino e na sua permanência?

21. O colegiado do curso e professores têm desenvolvido algo favorável e que esteja em consonância com o NESPI?

22. Quais as contribuições das ações desenvolvidas no NESPI para o seu sentimento de pertencimento ao Ensino Superior?

(ANEXO II)

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS COORDENAÇÕES DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA - NESPI DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR

1. Qual seu nome completo? (Se você utiliza nome social, complete com o nome social).
2. Qual é a sua faixa etária?
3. Qual é o seu gênero?
4. Qual é a sua raça/cor?
5. Qual a sua formação acadêmica?
6. Em qual campus atua?
7. Há quanto tempo atua no NESPI?
8. Como surgiu a oportunidade de trabalhar no NESPI?
9. Quais ações a UNESPAR, por meio do NESPI, tem ofertado a estudantes público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, a docentes e familiares envolvidos?
10. De que forma ocorre o acompanhamento do processo de aprendizagem desses estudantes?
11. Quais ações/práticas promovem a permanência de estudantes apoiados pelo NESPI nos cursos de graduação e pós-graduação?
12. De que forma são planejadas as ações do NESPI?
13. Como se dá a interação entre o NESPI e os cursos de graduação, coordenadores e professores?
14. Quais os principais desafios que você tem encontrado estando a frente da coordenação do NESPI?
15. Em sua opinião as políticas de ações afirmativas da UNESPAR têm suprido as necessidades específicas de estudantes e docentes apoiados pelo NESPI? Comente.

APÊNDICE 7: Formulário de contato inicial com as Coordenações**QUESTIONÁRIO INICIAL -
COORDENAÇÕES DO NÚCLEO DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA -
NESPI DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO PARANÁ - UNESPAR**

O presente questionário é um instrumento da pesquisa de Doutorado em Educação (em andamento) intitulada "Políticas afirmativas para a permanência dos estudantes apoiados pela Educação Especial e Inclusiva na Universidade Estadual do Paraná" de Lucas Henrique Barbosa Alves sob a orientação da Professora Doutora Fabiane Freire França e coorientação do Professor Doutor Fábio Alexandre Borges.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. E-mail *

2. 1. Qual seu nome completo? (Se você utiliza nome social, complete com o nome social). *

3. 2. Qual é a sua faixa etária? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Abaixo de 25 anos

☐ Entre 25 e 35 anos

☐ Entre 35 e 45 anos

☐ Acima de 46 anos

4. 3. Qual é o seu gênero? *

5. 4. Qual é a sua raça/cor? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Branca
- ☐ Preta
- ☐ Parda
- ☐ Indígena
- ☐ Amarela
- ☐ Outro: _____

6. 5. Qual a sua formação acadêmica? *

7. 6. Em qual campus atua? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Apucarana
- ☐ Campo Mourão
- ☐ Curitiba I
- ☐ Curitiba II
- ☐ Paranaguá
- ☐ Paranavaí
- ☐ União da Vitória

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE 8: Formulário de contato inicial com os(as) estudantes

QUESTIONÁRIO INICIAL - ESTUDANTES APOIADOS PELO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA - NESPI DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR

O presente questionário é um instrumento inicial da pesquisa de Doutorado em andamento "Políticas afirmativas para a permanência dos estudantes apoiados pela Educação Especial e Inclusiva na Universidade Estadual do Paraná" de Lucas Henrique Barbosa Alves sob a orientação da Professora Doutora Fabiane Freire França e coorientação do Professor Doutor Fábio Alexandre Borges.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. 1. Qual seu nome completo? (Se você utiliza nome social, complete com o nome social). *

3. 2. Qual é a sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 17 anos
- ☐ Entre 18 a 20 anos
- ☐ Entre 21 a 24 anos
- ☐ Entre 24 a 28 anos
- ☐ Acima de 28 anos

4. 3. Qual é o seu gênero? *

5. 4. Qual é a sua raça/cor? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Branca
☐ Preta
☐ Parda
☐ Indígena
☐ Amarela
☐ Outro: _____

6. 5. Qual Campus está matriculado (a) atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Apucarana
☐ Campo Mourão
☐ Curitiba I
☐ Curitiba II
☐ Paranaguá
☐ Paranaíba
☐ União da Vitória

7. 6. Em qual curso está matriculado (a)? *

8. 7. Você aceita participar de uma entrevista semiestruturada via google meet, acerca das ações do NESPI em seu processo de aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

9. 8- Caso aceite participar, pode inserir o número do seu celular com DDD? *

APÊNDICE 9: Unidades de Significado das Coordenações do NESPI

UNIDADES DE SIGNIFICADO DA COORDENADORA AKEMI

- U1CA:** [...] quando nós começamos com a monitoria, foi um projeto assim, fantástico.
- U2CA:** [...] além dessa monitoria, que para mim deveria ser para sempre, nós temos a adaptação curricular, que é o PEI.
- U3CA:** A prova oral com alguns alunos é fundamental, principalmente com os alunos autistas [...].
- U4CA:** [...] também tem o tempo estendido para a prova [...].
- U5CA:** Eu achei que quando eu chegasse na universidade eu iria encontrar alunos 'ditos normais', que fossem receptivos, acolhedores, que fossem aqueles que trouxessem esse aluno com deficiência para o próprio grupo, mas isso é muito raro.
- U6CA:** [...] e toda hora nós temos que estar conscientizando os professores de que esses alunos têm esse direito.
- U7CA:** [...] os professores eram muito resistentes a mudar o formato de avaliação.
- U8CA:** [...] eu encaminho sempre e-mails ou mensagens [...], mas os coordenadores não recebem, não respondem e-mail. É muito complicado, sabe?
- U9CA:** O retorno dos coordenadores, sem dúvida.
- U10CA:** [...] eu mandei e-mail e mensagem para você o ano todo, você falou que estava tudo bem e agora o que eu posso fazer com o João Guilherme, que está reprovando numa disciplina de cálculo? [...].
- U11CA:** [...] e tem outros coordenadores que são super acolhedores, que nos procuram assim que tem uma matrícula; tem coordenador que já vem atrás da gente.
- U12CA:** [...] Eu percebo que se houvesse um pouco mais de acolhimento da parte dos professores, eu acho que a gente avançaria muito.
- U13CA:** [...] acho que por ser pedagogo, a gente já tem aquela coisa fraternal [...].
- U14CA:** [...] já outros professores, outros colegiados, eu vejo que existe uma certa resistência e assim, um distanciamento.
- U15CA:** [...] eles perceberam que existe resultado que dá para trabalhar com o NESPI, mas que o resultado e a ação precisam vir dos dois lados. Não adianta só a gente ficar correndo atrás e a gente não ter esse retorno.
- U16CA:** [...] eu achava que tinha a semana pedagógica, e não tem, porque na privada tem.
- U17CA:** [...] chegou um momento que não dá mais para fugir disso [...].

UNIDADES DE SIGNIFICADO DA COORDENADORA MANUELLA

- U1CM:** [...] a nossa visão de Educação Inclusiva é muito integrada na política de não assistencialismo, na ideia de não assistencialismo.
- U2CM:** [...] muitos vem com esse vício de "vou sendo levado", chega no ensino superior ele dá um baque, porque ele não vai ser levado, mas ele vai ter, sim, a garantia dos seus direitos de acessibilidade, adaptação, flexibilização curricular, mas levado, não.
- U3CM:** [...] toda semana tem aparecido um aluno com crise de ansiedade, com problemas emocionais.
- U4CM:** [...] então a gente acaba tendo que, no primeiro momento, acolher esse aluno.
- U5CM:** [...] o principal mecanismo de acesso e permanência são as adoções de medidas individualizadas, como o plano de ensino individualizado, flexibilização curricular, adaptação individualizada.
- U6CM:** [...] E o professor tem uma barreira ali de entender o que é isso e aceitar esse aluno.
- U7CM:** [...] nossa ideia era sempre assim que esse aluno ele é do colegiado, é do curso, embora em alguns momentos esse aluno fique como aluno do NESPI, a gente fala: - não, esse aluno é seu!
- U8CM:** [...] então nossa ideia não é tanto essa individualização em sala, mas no suporte mesmo, né.
- U9CM:** [...] nessa perspectiva de não capacitismo, [...] buscamos entender o aluno na sua individualidade, [...] em alguns casos que requerem uma maior atenção, a gente conversa sim

com a família.

U10CM: [...] acredito que a gente tenha avançado um pouco mais sobre a perspectiva de permanência e desenvolvimento.

U11CM: [...] a maior parte dos professores hoje [...] entendem que esse é um movimento da educação, inclusive, que começou lá na educação básica [...] e a gente vai ter que aprender a lidar com esse aluno.

U12CM: [...] a gente conseguiu então trabalhar um pouco mais próximo desse aluno e desse professor [...].

U13CM: [...] Os professores procuram bastante a gente para conversar sobre as provas, sobre o sistema avaliativo, sobre como o aluno foi.

U14CM: [...] A maior parte dos cursos me chamam para as reuniões de colegiado do início do ano [...].

U15CM: [...] a gente vai ter que passar por um segundo passo, que é a consolidação da permanência desse estudante no ensino superior.

U16CM: [...] nosso campus é um campus muito antigo, que praticamente não tem acessibilidade nenhuma, então, assim, está sendo bem desafiador, receber esse aluno enquanto estrutura.

U17CM: [...] ainda é uma 'pseudo acessibilidade' pensando em infraestrutura.

UNIDADES DE SIGNIFICADO DA COORDENADORA JENIFER

U1CJ: [...] as pessoas mal se aproximavam dele porque elas não tinham ou não dominavam a LIBRAS, não sabiam como conversar, então tinham receios.

U2CJ: [...] Aos estudantes a gente faz o apoio mesmo a aprendizagem, a diferenciação curricular [...] uma orientação, porque a grande parte deles não se auto declaram na matrícula, né? [...].

U3CJ: [...] O sujeito que a gente ouve é a pessoa com deficiência, ele que nos passa qual é a melhor forma [...].

U4CJ: [...] antes dessa pessoa se declarar, [...] apresenta [...] produções que não tem nada a ver com o que ele está trabalhando. E quando a gente vai fazer o trabalho com o sujeito, [...] a gente vai perceber que o conteúdo está tudo ali, mas ele está manifestando de uma outra forma [...].

U5CJ: [...] com a família, a gente orienta [...] a buscar neurologista, se for o caso. [...] teve vários casos que a família descobriu a partir do nosso encaminhamento, que o filho era [...] um autista, tinha [...] deficiência auditiva.

U6CJ: [...] a gente é o tempo todo chamando o aluno, conversando com o aluno e também conversando com os professores para ver se ele está conseguindo, se não está, se precisa uma outra estratégia.

U7CJ: [...] há um mito, uma ideia de que porque eu sou doutor, eu já sei tudo, eu não preciso fazer curso, eu não preciso fazer uma semana pedagógica, eu não preciso discutir determinados temas.

U8CJ: [...] os discentes, não são mais os mesmos.

U9CJ: Há professores [...] que acham que, pelo fato de o aluno estar no ensino superior, ele tem a obrigação de acompanhar como os demais.

U10CJ: [...] o professor não quer estudar, ele não quer ler, porque ele pensa que sabe tudo [...].

U11CJ: [...] quando eu proponho uma diferenciação curricular, o professor fala: - cadê o laudo? [...].

U12CJ: [...] precisa ter uma equipe mais forte na Unespar [...].

U13CJ: A gente é um grupo muito restrito [...].

U14CJ: [...] há uma ideia de que quem discute inclusão de pessoa com deficiência é a pedagogia.

U15CJ: [...] Os outros cursos, quando discute a inclusão é numa perspectiva muito ampla [...].

U16CJ: [...] quando eu trato do recorte da PCD, eu tenho especificidades e eu preciso considerá-las.

U17CJ: [...] uma análise dos TCC da Unespar, e a pedagogia na sua maioria, é o que discute e os demais cursos não discutem, mas são professores que vão trabalhar, que formam professores.

U18CJ: [...] isso é uma precariedade do ensino superior, praticamente no país, não só da Unespar [...].

- U19CJ:** [...] os professores que não nos conhecem é porque troca muito o corpo docente colaborador [...].
- U20CJ:** [...] ninguém aprende igual.
- U21CJ:** [...] eu acho produtivo porque eles não faziam nem isso [...].
- U22CJ:** [...] eles estão olhando para além [...] do curso, estão olhando para o ser humano e como que esse ser humano está interagindo ali na sala [...].
- U23CJ:** [...] não ter condições de um acompanhamento mais sistemático e rotineiro [...].
- U24CJ:** [...] Se a gente tivesse uma equipe mais sólida, mais forte e com mais tempo [...].
- U25CJ:** [...] A equipe é precária, que faz o que pode e se desdobra.
- U26CJ:** [...] A questão da formação também [...].
- U27CJ:** [...] sem uma equipe mais ampla, você também não consegue ter formação, [...] fazer um acompanhamento mais rotineiro [...] tanto com os professores quanto com os alunos [...].
- U28CJ:** [...] é que os cursos, sobretudo as licenciaturas, discutam mais sobre isso, que [...] reconheçam [...] a pessoa com deficiência [...].
- U29CJ:** [...] o bacharelado deveria estar discutindo também [...] porque já acho um absurdo não ter, mas a gente vai ter que avançar nisso
- U30CJ:** [...], mas quem disse que você só vai interagir com pessoas que você está dando aula? [...] então eles fazem curso, mas ainda tem resistência, é o mínimo de alunos dos bacharéis que fazem.
- U31CJ:** [...] eu sempre acho que deveria ter um acompanhamento, eu acho que ela supri parcialmente, está sendo um processo de avanço, né?
- U32CJ:** [...] a gente deveria estar mais próximo acompanhando realmente, [...] eu tenho um aluno com autismo, se você esquece ele, ele se perde também.
- U33CJ:** [...] você sabe, porque é pedagogo como eu, [...] tem que estar muito mais próximo desse sujeito e a gente não tem essa condição por vários fatores, né?
- U34CJ:** [...] não é o acesso, a gente tem que garantir a permanência e a saída com êxito desse espaço [...].
- U35CJ:** [...] O AEE [...], eles acham que tem que ser PSS, eu acho que tem que ser concurso [...].
- U36CJ:** [...] o professor de AEE [...] um intérprete de libras, [...] um psicopedagogo, [...] um psicólogo, [...] deveria ter pelo menos um concursado [...] em cada campus, mas não tem [...].

UNIDADES DE SIGNIFICADO DA COORDENADORA CECÍLIA

- U1CC:** [...] é muito a questão da escuta, porque, embora pareça que é uma escuta sobre a deficiência em si, nem sempre é sobre isso [...].
- U2CC:** [...] elas querem falar, elas querem ser ouvidas, e isso embora pareça muito pequeno, faz uma diferença, porque às vezes, a instituição [...] faz o papel de casa desse estudante, porque o que ela não tem em casa, ela vai ter [...] na universidade.
- U3CC:** [...] eu percebo que os atendimentos que eu faço, as pessoas voltam. E não porque elas têm novos problemas [...].
- U4CC:** [...] a gente faz essa etapa de acolhimento do estudante para tentar entender quais são essas demandas [...].
- U5CC:** [...] esses estudantes vêm e eles abrem o coração ali, falam que estão precisando, o que estão sentindo [...].
- U6CC:** [...] que define o nosso trabalho sempre quando a gente trabalha com pessoas, que é o afeto.
- U7CC:** [...] estudante que precisa de flexibilização de horários [...].
- U8CC:** [...] eu passo a solicitação, o colegiado me retorna, não tem tido problemas assim com relação a isso.
- U9CC:** [...] E a gente tem que ir pelo processo inverso, a gente tem que entender que não precisa ser curado, a gente precisa celebrar diferenças, porque nossa, que bom que a gente pode aprender com essa pessoa.
- U10CC:** [...] o medo de o NESPI estar fiscalizando meu trabalho, né?
- U11CC:** [...] está vendo se eu estou sendo cientista ou não?

- U12CC:** [...] *é a falta de conhecimento, né?*
- U13CC:** [...] *desconhecimento genuíno de professores [...].*
- U14CC:** [...] *aplicado em situações em que o estudante tem uma condição de deficiência [...] que realmente adaptações do dia a dia não resolvem [...].*
- U15CC:** [...] *o NESPI tem esse tripé, que é o núcleo, o estudante e o professor [...].*
- U16CC:** [...] *eu tenho trazido bastante as famílias, embora seja ensino superior, a gente entende que família também deveria entrar nesse tripé, nesse suporte [...].*
- U17CC:** [...] *em vez de a gente ficar batendo a cabeça e tentando criar teorias, a gente pode estreitar esses laços e trazer a família para dentro da instituição [...].*
- U18CC:** [...] *Nós não somos pessoas com deficiência, mas quando a gente estava na graduação, o que fazia a gente permanecer na graduação? A gente se sentir bem, a gente gostar daquilo que a gente está estudando.*
- U19CC:** [...] *a arquitetônica, a atitudinal, a comunicacional.*
- U20CC:** [...] *a comunicacional é um dos maiores problemas que a gente tem na universidade [...].*
- U21CC:** [...] *a gente tem uma sala, mas que é usada por todos os núcleos, então isso para mim é um pouco dificultoso [...].*
- U22CC:** [...] *tem muito professor que já é aposentado, que já está se aposentando, que já é velhinho; tipo assim: - eu não preciso saber disso, né?*
- U23CC:** [...] *Aí, no meu tempo não era assim, esse negócio de flexibilizar coisas [...].*
- U24CC:** [...] *mas a gente está em outro tempo.*
- U25CC:** [...] *É essa barreira comunicacional aí, que é bem intensa, são desafios diários.*
- U26CC:** [...] *tem sido assim, de uma fineza, de uma delicadeza, de uma empatia pelo ser humano [...].*
- U27CC:** [...] *sou muito feliz trabalhando lá, mesmo não tendo uma sala fixa; dá vontade de chorar, porque eu acho um trabalho muito lindo.*
- U28CC:** [...] *a gente tem poucas pessoas ainda que tem essa formação, né? [...] Então a gente precisa ampliar essas questões de acessibilidade e comunicação.*
- U29CC:** [...] *Nós temos as barreiras que precisamos nos estruturar nos núcleos [...].*

UNIDADES DE SIGNIFICADO DO COORDENADOR VALENTIM

- U1CV:** [...] *temos tido um grande fluxo de trabalho, [...], porque ele não começa quando o aluno está lá na graduação, começa antes, oferecendo oportunidade para eles já no vestibular.*
- U2CV:** [...] *já vai criando um vínculo ali.*
- U3CV:** [...] *nós começamos com o AEE e surgiu uma demanda absurda assim de materiais [...] conseguimos um estagiário, [...] uma monitora [...].*
- U4CV:** [...] *de uma forma geral, [...] eu fiquei bem feliz que o trabalho andou bem, então a gente faz esse acompanhamento.*
- U5CV:** [...] *a gente tem feito encontros com os acadêmicos, [...] professores, porque a gente procura estar próximos, mesmo que às vezes por uma mensagem [...].*
- U6CV:** [...] *é esse acolhimento, primeiro porque ele já vem fragilizado historicamente [...].*
- U7CV:** [...] *- Ah, pode me mandar mensagem, pega o meu WhatsApp, me manda áudio.*
- U8CV:** [...] *a questão de carga horária, porque é ainda pequena, tem que estar dividindo com sala, e eu [...] tenho turma de estágio, [...] coordeno TCC no colegiado [...] então é essa divisão de trabalho, tudo em uma mesma carga horária, prejudica.*
- U9CV:** [...] *- Ah, eu tenho um aluno lá que está com esse problema [...].*
- U10CV:** [...] *- Ah, eu preciso de alguém que acompanhe esse menino [...].*
- U11CV:** [...] *- nós temos um aluno que parece, que tem algum transtorno, tem como você dar uma conversada?*
- U12CV:** [...] *tem colegiados que não, a universidade é um universo paralelo e esses alunos têm que se virar.*
- U13CV:** [...] *da gente não ter uma aceitação de muitos [...].*
- U14CV:** [...] *, mas eu já estou aqui na universidade como efetivo, sou adjunto, assistente, e aí eu vou ter que pedir pro NESPI me ensinar a dar aula?*

U15CV: [...] - não, aqui é a universidade, ele tem que se virar, não é? Nós não temos que oferecer condições.

U16CV: [...] A invisibilidade, né?

U17CV: [...] - Esqueci que você estava aqui, tirei cópia, mas não tirei cópia ampliada.

U18CV: [...] o professor se recusou a fazer uma prova ampliada para ela.

U19CV: [...] o pessoal que precisa adaptar material, mas nem manda o material, pede para os estagiários, fazerem na última hora, tem um pessoal que resiste bastante.

U20CV: [...] nós temos avançado em questão material, mas ainda não é o ideal né?

U21CV: [...] muito mais do que o NESPI, o que faz eles desistirem são essas pequenas coisinhas que vão acontecendo diariamente [...].

U22CV: [...] é direito e você está desrespeitando, e antes de chegar no ministério público, vamos resolver.

U23CV: [...] a grande maioria dos professores do NESPI são colaboradores [...].

U24CV: [...] Se a gente tivesse uma pessoa para fazer essa articulação, estar nos colegiados [...].

U25CV: [...] o grande desafio nosso é não chegar no colegiado x só por tal aluno, mas eu estar lá, na hora que chega um aluno com atividade [...].

U26CV: [...] os desafios passam [...] por [...] material estrutural, mas também epistemológico [...].

U27CV: [...] quanto mais se aproxima da família, mais resultados tem, principalmente com autistas.

U28CV: [...] a necessidade do professor AEE específico, surge a partir da gente ali com os autistas [...].

U29CV: [...] o pessoal tem deixado as particulares para vir cursar na Unespar, porque ali tem o AEE, tem um olhar diferenciado.

U30CV: [...] precisa de mais pessoal, mais funções [...] tem que ter a pessoa que faz a avaliação, tem que ter a pessoa de tecnologia [...].

U31CV: [...] um centro de tecnologia, que desse suporte para o NESPI, para a Educação Especial [...].

U32CV: [...] a gente tem muito a avançar, com pessoal, com material [...].

U33CV: [...] se a gente for comparar, que nem tem uma pró-reitoria, não tem uma série de coisas, então estamos com uns 3 passos na frente.

U34CV: [...] a gente ainda tem um caminho grande [...].

U35CV: [...] a Unespar tem trabalhado para se consolidar [...].

UNIDADES DE SIGNIFICADO DA COORDENADORA EMANUELY

U1CE: [...] a gente faz esse um trabalho diferenciado para atender esses alunos.

U2CE: [...] pode ser por meio da matrícula, indicação do próprio aluno, pelo encaminhamento da coordenação ou professores ou o próprio estudante pode [...] procurar.

U3CE: [...] a não ser que tenha um problema relacionado a sua vida.

U4CE: [...] o curso de pedagogia é o curso que tem a maioria dos alunos que são atendidos [...].

U5CE: [...] E mesmo [...] sendo um curso de formação de professores, a gente vê ainda, várias ações dos nossos próprios alunos de exclusão [...].

U6CE: [...] bolsas de monitoria [...].

U7CE: [...] posso ter formação continuada, [...] dez alunos em sala, [...] professor de apoio, [...] atendimento em sala de recursos multifuncionais [...] Mas se eu [...] não aceitar esse processo e não entender que é direito do estudante, que eu preciso modificar as minhas mediações com ele, ela não vai acontecer [...].

U8CE: [...] É um processo colaborativo [...].

U9CE: [...] fiquei feliz com os professores, por terem essa cabeça, essa abertura e essa preocupação [...].

U10CE: [...] para apresentar o NESPI, [...] porque tem professor ainda de universidade que não conhece.

U11CE: [...] primeiramente eles entenderem [...] que pertencem a universidade e que suas especificidades vão ser atendidas dentro da sala de aula.

U12CE: [...] esse trabalho colaborativo [...].

U13CE: [...] esse é o grande desafio, ter um grande trabalho, juntamente com os professores, para que esses alunos consigam ter o acesso aos conhecimentos produzidos na universidade [...] e se sintam acolhidos [...].

U14CE: [...] precisa estar atento às necessidades desse estudante [...].

U15CE: [...] Daí ela se sentiu mal [...].

U16CE: [...] teve professor que mandou áudio no grupo [...].

U17CE: [...] ela tinha que ficar pedindo para alguém transcrever [...].

U18CE: [...] isso [...] contribuiu para que ela não se sentisse acolhida, [...] aceita na universidade.

U19CE: [...] os professores, tem uma carga muito maior [...] de trabalho do que para a qual eles foram contratados.

U20CE: [...] os professores tenham qualidade [...] Uma condição digna de trabalho [...].

U21CE: [...] não teve nem candidatos para o teste seletivo [...].

U22CE: [...] por que ninguém quer vir para trabalhar? Uma coisa que é temporária [...].

U23CE: [...] escuta dos estudantes [...].

U24CE: [...] é que não tem publicações, quase não tem.

U25CE: [...] a Unespar está indo no caminho certo.

U26CE: [...] Então, a gente vê a importância das cotas.

U27CE: [...] não [...] existe uma política pública pronta e acabada, elas vão surgindo de acordo com as demandas [...].

UNIDADES DE SIGNIFICADO DA COORDENADORA RAFAELA

U1CR: [...] a primeira ação é acolher os pais e esse aluno, antes mesmo dele ser aluno da universidade.

U2CR: [...] esse atendimento psicológico, que [...] não é específico do NESPI, mas que acaba [...] envolvendo a proposição desse professor de atendimento educacional especializado.

U3CR: [...] Eles apresentaram assim qual era o gatilho, né, que alguns realmente entravam em crise [...].

U4CR: [...] O primeiro passo era [...] a entrevista, depois a conversa com os professores [...] para algumas ações direcionadas.

U5CR: [...] num primeiro momento, eles chegam muito perdidos no ambiente acadêmico.

U6CR: [...] A universidade, o NESPI, os professores precisam ter [...] um olhar voltado para esse aluno.

U7CR: [...] quando o professor [...] o NESPI ou as pessoas se aproximam desse aluno, ele já se sente acolhido [...].

U8CR: [...] - professora eu chego na cantina, a moça da cantina pergunta para a minha amiga do meu lado o que que eu quero.

U9CR: [...] quando eles chegam na sala e se sentam no lugar e [...] você observa, não tem ninguém em volta [...] Quer dizer alguma coisa?

U10CR: [...] eles estão ali por direito [...] E nós estamos ali exercendo uma profissão.

U11CR: [...] aquele medo de não saber mesmo o que fazer.

U12CR: [...] Naquela época nem se falava de capacitismo [...].

U13CR: [...] também tive muito receio e acredito que hoje nas universidades, os acadêmicos, tendo contato com isso, serão profissionais diferentes.

U14CR: [...] Eu entendo essa aproximação [...] não de alguém doutor em educação, que sabe tudo, mas de uma pessoa comum e que está disposta a aprender [...].

U15CR: [...] os professores se viram desesperados né? Por que como que eu faço agora?

U16CR: [...] os professores [...] falavam: [...] - eu achei que só eu tinha medo [...].

U17CR: [...] eu vejo essas ações como diferenciadas e importantes [...].

U18CR: [...] os funcionários acabaram pedindo [...] - a gente não sabe como atender [...] aluno autista, chegou uma aluna surda, a gente ficou perdido.

U19CR: [...] foram feitos [...] atendimentos quando os professores precisam e vêm procurar [...] eles recorrem ao NESPI [...].

U20CR: [...] momentos de encontros mesmo para falar um pouco sobre esse atendimento ou sobre a inclusão.

U21CR: [...] Tem que ser uma conversa constante, com orientações didáticas, com esclarecimento de dúvidas, como trabalhar em conjunto com os pais [...].

U22CR: [...] o acadêmico sai ganhando [...] Ou ele pelo menos consegue não desistir do curso, não acontece a evasão, [...] que pode acontecer por inúmeros motivos, mas um deles é se sentir completamente à mercê [...].

U23CR: [...] quando acontece essa parceria de todos os âmbitos ali da universidade, é muito mais benéfico [...].

U24CR: [...] são coisas tão simples que não só a coordenação do NESPI, não só o professor do AEE, mas qualquer pessoa com um pouco de empatia poderia fazer.

U25CR: [...] acontece o acompanhamento no vestibular e depois que o aluno entra, parece que ele fica meio esquecido [...].

U26CR: [...] a inclusão não é individual, ela é social [...].

U27CR: [...] - nossa professora, só de vir aqui e conversar parece que já me clareou muita coisa, só da professora me ouvir.

U28CR: [...] todas as universidades deveriam oferecer atendimento psicológico de maneira mais acessível [...].

U29CR: [...] Tentava conversar [...] alertar e orientar de alguma forma esses alunos [...] a gente não tinha muita resposta [...].

U30CR: [...] Nós atendíamos os alunos [...] os pais e só conseguimos chegar em alguns professores, quando surgiram as crises desses alunos [...].

U31CR: [...] houve a tentativa de organizar os planos individualizados, mas [...] acabou ficando para o NESPI [...].

U32CR: [...] Tem que ter o querer, [...] a estrutura, [...] o pessoal. [...] é um conjunto de elementos, tem que ter as políticas.

U33CR: [...] penso que em parte sim, na medida do possível, e ainda tem muito a ser feito.

U34CR: [...] é um caminho, é um processo [...].

U35CR: [...] ainda há muita coisa a ser feita [...] principalmente de pessoal envolvido nessas práticas [...].

U36CR: [...] nós é que temos que aprender as formas de comunicação para interagir com todas as pessoas [...].

U37CR: [...] Acredito que a educação é isso, é quebrar essas certezas e mostrar que tudo é possível [...].

U38CR: [...] é um caminho [...] que a gente encontra muita barreira, [...] dificuldade, no entanto, se é o que nos deixa mais felizes e nos realiza, a gente precisa seguir.

APÊNDICE 10: Unidades de significado dos estudantes atendidos pelo NESPI

UNIDADES DE SIGNIFICADO DO ESTUDANTE BRUNO

- U1EB:** [...] *não tenho essa capacidade, porque eu sou bastante tímido para falar na frente dos outros.*
- U2EB:** [...] *história! Só que [...] não sei interagir com pessoas e minha interação social numa nota de 0 a 10, é -2.*
- U3EB:** *Eu fiquei parecendo uma barata tonta [...].*
- U4EB:** [...] *mas eu sou um cara que não me abalo muito fácil.*
- U5EB:** *Então a minha maior dificuldade tem sido me manter [...].*
- U6EB:** [...] *porque os problemas mentais, eu tenho psicóloga, tomo remédio, frequento psiquiatra [...].*
- U7EB:** [...] *para estar falando com você no computador e no celular, eu tive que começar a estagiar na universidade [...].*
- U8EB:** [...] *eles estão fazendo bastante para me manter permanecendo no curso.*
- U9EB:** [...] *eu não consegui ninguém que fizesse isso comigo.*
- U10EB:** [...] *devido a essa situação eu já fiquei meio chateado [...].*
- U11EB:** [...] *depois que eu terminar aqui eu tenho uma chance maior de conseguir um emprego [...].*
- U12EB:** [...] *foram duas vezes que eu estava perto de explodir [...].*
- U13EB:** [...] *eu já falava: - meu Deus, meu Deus do céu, eu não sou uma pessoa normal.*
plausível:
- U14EB:** [...] *não teve uma justificativa sólida, eles só alegaram que eu parecia outra criança no meio dos alunos.*
- U15EB:** [...] *a gente não está sabendo lidar com ele [...].*
- U16EB:** [...] *a gente prefere mandar ele para fora.*
- U17EB:** [...] *me fez explodir e falei: - meu Deus do céu, o que que eu estou fazendo de errado?*
- U18EB:** [...] *às vezes que eu precisei do NESPI, ele me ajudou bastante.*
- U19EB:** [...] *elas já foram ou são professoras.*
- U20EB:** [...] *se em algum momento eu me desanimava, [...] elas vinham e faziam minha cabeça para seguir em frente.*
- U21EB:** [...] *sim, as ações estão suprimindo as minhas necessidades.*
- U22EB:** [...] *RU [...] é o que mais está precisando [...].*
- U23EB:** [...] *entendem o lado humano do aluno, não só o lado estudante.*
- U24EB:** [...] *esse sentimento positivo de pertencimento [...].*
- U25EB:** [...] *eu sinto um apreço pela faculdade [...].*

UNIDADES DE SIGNIFICADO DO ESTUDANTE WESLEY

- U1EW:** [...] *eu já gostava de estudar língua portuguesa, de ler e de escrever [...].*
- U2EW:** [...] *banca especial.*
- U3EW:** [...] *por conta da correria, porque eu também trabalho [...].*
- U4EW:** [...] *é muita coisa ao mesmo tempo e isso acaba empatando um pouco [...].*
- U5EW:** [...] *às vezes eu tenho mesmo as dificuldades, [...] crises [...] acabo tendo [...] dificuldade em pensar [...] ou fazer um trabalho [...].*
- U6EW:** [...] *às vezes o prazo de entrega não ajuda tanto [...].*
- U7EW:** [...] *a gente acaba escutando uma piadinha de algum colega [...].*
- U8EW:** [...] *quando eu tive a dependência da matéria, [...] eu não queria mais continuar, me desmotivou [...].*

U9EW: [...] uso os computadores, [...] Wi-Fi [...] biblioteca que é um lugar silencioso, porque eu não gosto de lugar barulhento [...] isso me ajuda bastante, quando eu quero fazer um trabalho [...].

U10EW: [...] eu quero continuar no curso e eu também preciso do diploma de ensino superior [...].

U11EW: [...] o próprio NESPI, com todas as ações que já desenvolveram, não só comigo, mas com toda a universidade.

U12EW: [...] Eu percebo que os professores compreendem a diferença de aprendizagem que os alunos têm.

U13EW: [...] As avaliações são iguais para todos e as metodologias também são iguais, não mudam [...].

U14EW: [...] Estão me suprindo e ajudando muito sim.

U15EW: que são ignorantes, que às vezes não sabe lidar com próximo [...].

U16EW: [...] você vê a importância de existir esses espaços de discussão aberto a todas as pessoas, porque isso tem que ter [...].

U17EW: [...] é importante ter esses eventos e todas essas ações.

U18EW: [...] tem que investir na acessibilidade, porque quando isso acontece, já é meio caminho andado [...].

U19EW: [...] só tenho a agradecer o trabalho que os professores desenvolvem [...].

UNIDADES DE SIGNIFICADO DA ESTUDANTE DENISE

U1ED: [...] o cursinho vestibular não é muito agradável para pessoas neurodivergentes [...].

U2ED: [...] a parte mais difícil tem sido essa parte social.

U3ED: [...] nos deparamos com pessoas muito capacitistas [...].

U4ED: [...] eu escuto coisas que eu sei que eu não deveria estar ouvindo [...].

U5ED: [...] minhas aulas são todas de 4 horas, todas numa manhã só e tem matérias que são muito maçantes [...].

U6ED: [...] falta motivação para ir até lá.

U7ED: [...] a minha maior dificuldade é com presença [...].

U8ED: [...] ter motivação de ir até lá assistir as aulas [...].

U9ED: [...] eu não gosto o suficiente das matérias para me sentir motivada a ir só para assistir aula [...].

U10ED: [...] eu tenho sentido muita solidão no campus, [...] é uma coisa que atrapalha muito a minha permanência [...].

U11ED: [...] já pensei muitas vezes em desistir do curso [...].

U12ED: [...] a coisa que mais me pega mesmo é a questão da solidão e a sensação de [...] estar muito sozinha [...].

U13ED: [...] às vezes se forma aquelas panelinhas, meio que de ensino médio, então, eu não me sinto em um ambiente universitário a maior parte do tempo.

U14ED: [...] eles fazem o que eles podem, o que está ao alcance deles [...].

U15ED: [...] sempre foi [...] fácil, conversar com eles [...].

U16ED: [...] os professores são flexíveis, o quanto estão dispostos a conversar de fato [...].

U17ED: [...] porque o que me interessa mais no meu curso é a parte teórica [...].

U18ED: [...] eu quero muito fazer um mestrado [...].

U19ED: [...] eles se colocarem no lugar do aluno, de serem empáticos, de conversar mesmo, já faz eu me sentir pertencente ao ambiente que estou inserida [...].

U20ED: [...] foram os professores que fizeram eu me sentir pertencente a esse ambiente

universitário.

U21ED: [...] sinto que os meus problemas mais sérios com o curso não são problemas tão simples de resolver [...].

U22ED: [...] não é uma coisa que dá para dar uma palestra e resolver.

U23ED: [...] foi muito rápido, muito efetivo, foi ótimo.

U24ED: [...] me fez sentir que eu importava, que as minhas questões eram importantes. É isso, eu falei bastante.

UNIDADES DE SIGNIFICADO DA ESTUDANTE FERNANDA

U1EF: [...] a questão de professor não ser orientado para lidar com aquele certo aluno e acabar lidando de uma forma mais agressiva [...].

U2EF: [...] Nem todos os professores estavam sabendo que tinha uma aluna cega dentro da sala de aula [...].

U3EF: [...] teve assim, meio que uma dificuldade de não repassar a informação de um aluno com uma deficiência que ia começar a estudar presencialmente [...].

U4EF: [...] os maiores desafios, é a falta de sensibilidade mesmo.

U5EF: [...] a falta de orientação aos professores na questão de acessibilidade, de lidar com os alunos.

U6EF: [...] a universidade deveria dar um curso para orientar os professores nessa área.

U7EF: [...] descrever os slides e fazer um material mais acessível [...].

U8EF: Tem alguns professores que tentam, tem alguns [...] que não querem. Tem alguns [...] que chegam e pergunta como que é.

U9EF: Você vai ser a primeira museóloga cega no Paraná.

U10EF: [...] eu sou dessas pessoas que não desistem fácil das coisas [...].

U11EF: [...] de vez em quando algumas situações na faculdade, mexem com nosso psicológico.

U12EF: [...] com a psicóloga temos muita dificuldade de conseguir horário [...].

U13EF: [...] poderia fazer um grupo de apoio com os alunos e professores.

U14EF: [...] eles vão atrás do que o aluno precisa, fazem parceria com os professores.

U15EF: [...] assim a gente se sente uma parte desse curso com direito de estar lá, com esse pertencimento.

U16EF: [...] o aluno se sente mais tranquilo [...].

U17EF: Acho que falta mais cursos e formações para os professores, para eles saberem como lidar com os alunos, principalmente audiodescrição em alguma imagem.

UNIDADES DE SIGNIFICADO DA ESTUDANTE GABRIELA

U1EG: [...] sempre percebi que os professores surdos não estavam ensinando a matemática para os alunos surdos.

U2EG: [...] já pensei em desistir, mas estou me segurando aqui [...].

U3EG: [...] tive inclusive neste ano umas ideias de desistir, mas eu sei que é importante para o meu futuro [...].

U4EG: [...] olha, você tem facilidade, então vai nesse caminho para você poder ir para uma universidade.

U5EG: [...] eu só fui ter intérprete a partir do sexto ano do ensino fundamental [...].

U6EG: [...] nessa época teve uma demora de contratação.

U7EG: [...] os professores tinham algum preconceito [...].

U8EG: [...] conseguir a intérprete foi muito fácil, [...] e isso é muito importante, porque me ajuda bastante.

U9EG: [...] a comunicação às vezes.

- U10EG:** [...] disciplinas específicas da matemática, porque é muito abstrato, eu tento me esforçar [...].
- U11EG:** [...] eu sinto um pouco de preconceito em relação aos meus colegas [...].
- U12EG:** [...] a única amiga dentro da sala é a minha intérprete.
- U13EG:** Todos os professores não [...].
- U14EG:** [...] alguns trazem essa adaptação, então não são todos [...].
- U15EG:** [...] alguns [...] pedem a minha opinião, mas assim é mais a questão dos textos [...].
- U16EG:** [...] eles não trazem muitos recursos visuais [...].
- U17EG:** [...] a questão dos materiais de matemática da instituição, que poderiam ser adaptados [...].
- U18EG:** [...] aulas adaptadas são importantes para que eu consiga entender.
- U19EG:** [...] porque é muito difícil para mim por ser surda [...].
- U20EG:** [...] às vezes não consigo entender, a intérprete tenta explicar, mas falta essa adaptação dos materiais [...].
- U21EG:** [...] a oferta de formação para todos da universidade [...].
- U22EG:** [...] a questão da acessibilidade, [...] as vagas [...] as cotas [...] e questão de intérprete [...].
- U23EG:** [...] eu tenho que ter ajuda.

UNIDADES DE SIGNIFICADO DA ESTUDANTE INGREDI

- U1EI:** [...] a gente dá um jeito de adaptar, eu tenho um jeito diferente pra ler, pra limpar a casa, então pra mim é normal, é o meu normal.
- U2EI:** [...] as dificuldades começaram a vir a partir do segundo ano, que começou a questão de medicação, que é muito mais visual [...].
- U3EI:** [...] é a capacitação dos professores, porque é um curso que tem muita prática [...].
- U4EI:** [...] eles não tem muita capacitação, mas eles tentam; eles vão perguntando como que dá pra fazer, de que forma fica melhor, então eles estão nesse processo, acredito que os próximos alunos vão ter sorte.
- U5EI:** [...] quando eu preciso fazer alguma prova, eu tenho um horário a mais pra fazer [...].
- U6EI:** [...] se precisar, eles disponibilizam um monitor especial [...].
- U7EI:** Eles colocam monitor específico, mas não só para mim, mas para todos. Eles ampliam as provas. Não é 100%, mas o curso tem possibilitado esse retorno.
- U8EI:** [...] essa questão dos monitores, que realmente eles colocam [...].
- U9EI:** [...] por eu não aparentar ter uma deficiência mais visível, eles acabam esquecendo, de ampliar uma prova ou trabalho [...].
- U10EI:** [...] é mais no processo de adaptação dos professores [...].
- U11EI:** Os professores fazem adaptações se você for atrás e pede, agora se não fizer isso, eles tocam o barco; mesmo percebendo as dificuldades dos estudantes.
- U12EI:** [...] eu passei, me dediquei e eu vou ter que me formar [...].
- U13EI:** [...] meus pais sempre me incentivaram bastante [...].
- U14EI:** [...] não desiste, você vai ser a primeira, depois virão outros [...].
- U15EI:** [...] eu me sinto pertencente aquele lugar [...].
- U16EI:** [...] a principal ação que deve acontecer frequentemente é a formação mesmo.
- U17EI:** [...] a única coisa que eu percebo que falta, é uma capacitação maior dos professores [...].
- U18EI:** [...] a questão do piso tátil, são poucas salas que possuem rampas, e isso poderia melhorar no campus.

U19EI: [...] na medida do possível, eles procuram atender as necessidades específicas [...].

U20EI: [...] é uma universidade que está procurando esse espaço de inclusão [...].

U21EI: Só o fato de a gente saber que tem aquela política que vai assegurar os nossos direitos [...].

U22EI: [...] isso é uma coisa que conforta, que nos dá motivo para continuar [...].

UNIDADES DE SIGNIFICADO DA ESTUDANTE KÁTIA

U1EK: [...] eu morria de medo de apresentar seminário e hoje eu já apresento tranquilamente, sem medo. Os meus amigos da sala, do NESPI, os professores, estão me ajudando muito.

U2EK: Está sendo uma delícia fazer esse curso agora, estou no último ano e já estou triste porque está terminando.

U3EK: Estou pensando em fazer uma pós-graduação e depois um mestrado quem sabe.

U4EK: [...] não vou parar, nem desistir, eu vou em frente [...] se eu tivesse desistido, não estaria agora quase terminando o curso.

U5EK: [...] eles não desistiram de mim, ficaram comigo e me ajudaram.

U6EK: [...] se eu cheguei aonde eu estou agora, no último ano do curso, devo a Deus e em segundo lugar a eles, por não terem deixado eu desistir na primeira oportunidade.

U7EK: [...] a principal dificuldade que eu tive foi na aprendizagem [...].

U8EK: [...] eu cheguei a pensar que eu não iria conseguir [...].

U9EK: [...] agora eu só vou parar quando eu pegar o diploma na minha mão.

U10EK: No começo eu tive assim, bastante dificuldade com as provas [...].

U11EK: Por enquanto eu não vi pontos negativos, mas de positivo é a assistência que os professores dão aos alunos [...].

U12EK: [...] os professores, estão me dando um apoio muito bom dentro de sala de aula.

U13EK: [...] no início eu estava perdida, eu não sabia nem onde eu estava, tinha medo e receios e agora estou mais tranquila.

U14EK: Sempre que eu preciso de ajuda, os professores do NESPI marcam horário para mim, me atendem, conversam comigo [...].

U15EK: [...] poderia ter mais atividade de interação com os alunos [...] todos.

U16EK: [...] estão atendendo sim, porque eu estou aprendendo muito, bastante coisas que eu nem imaginava que iria aprender ou estudar.

U17EK: [...] o que eu acho bacana no meu curso [...] é que os professores não fazem só aulas [...] no quadro; eles trazem brincadeiras para a gente brincar que tem tudo a ver com a matéria da aula e [...] com isso a gente acaba aprendendo melhor.

U18EK: Eu me sinto pertencida a faculdade [...].

U19EK: Os amigos da turma me tratam normal, não me tratam como diferente deles [...].

U20EK: Porque na Unespar eles não olham só uma parte dos alunos, mas eles tentam incluir todos, se aproximam da gente, ninguém exclui ninguém.

U21EK: Antigamente eu não tinha apoio, e hoje eu tenho esse apoio e o melhor é que eu não preciso pagar para ter esse apoio; está vindo para mim de graça.

U22EK: [...] o NESPI [...] dá a possibilidade de aprender para outras pessoas, atende todos os alunos.

UNIDADES DE SIGNIFICADO DA ESTUDANTE LARISSA

U1EL: [...] pelos alunos não, eles me excluíram devido ao problema e as dificuldades que eu tenho. Eu tive que trabalhar essa parte, porque até eu não aceitava a minha condição [...].

U2EL: [...] alguns colegas de turma que demonstram ter preconceito da gente.
U3EL: [...] quero ajudar as crianças com o mesmo problema que eu.
U4EL: [...] O [...] mais difícil são as interpretações de texto, porque eu tenho muita dificuldade, não consigo interpretar e nem entender o que o texto fala.
U5EL: [...] a minha família falava para eu desistir e ir para a roça [...].
U6EL: [...] por questões de nota das provas, porque às vezes o professor não dá suporte [...].
U7EL: [...] ter um professor de apoio [...].
U8EL: As metodologias dos professores são as mesmas; melhorar as provas, porque são iguais e isso dificulta.
U9EL: [...] as provas, mais leves e adaptadas [...].
U10EL: [...] porque falta muito suporte [...].
U11EL: [...] não é porque uma pessoa tem deficiência, que tem um problema pequeno, que não pode conseguir as coisas [...].
U12EL: [...] O pessoal do NESPI trata a gente como se a gente fosse da família deles [...].
U13EL: Sem o apoio do NESPI ficaria mais complicada a minha permanência no curso, até porque muita gente exclui, tem preconceito, e o NESPI vem para mostrar que não é assim, que todos somos iguais.

UNIDADES DE SIGNIFICADO DO ESTUDANTE NELSON

U1EN: Eu tinha motivação de casa da minha mãe e de algumas pessoas que eu conheço.
U2EN: Eu tenho dificuldade para prestar atenção e me concentrar; para fazer algumas atividades, [...] e também para falar em público [...] mas apesar disso, [...] estou persistindo.
U3EN: [...] recursos eu sei que é difícil e nem sempre depende dos professores, mas esse apoio depende muito de quem assume a coordenação do curso e do NESPI [...].
U4EN: [...] a coordenadora atual tem me ajudado muito; me encaminha e auxilia, oferece monitoria, [...] me auxilia muito na compreensão dos conteúdos.
U5EN: [...] a única coisa que aconteceu comigo foi desânimo, por causa de cochichos, fofocas e de certa forma, o preconceito dos colegas de sala de aula [...].
U6EN: [...] tem contribuído muito para que eu fique no curso é a atual coordenadora do meu curso e do NESPI.
U7EN: [...] as minhas dificuldades de aprendizagem nas disciplinas, [...] porque geralmente não tem muitas adaptações das atividades.
U8EN: [...] eu acabava pensando em desistir do curso, então a principal causa desse pensamento, sempre foi as outras pessoas.
U9EN: Foi mais a minha mãe que sempre me incentivou a fazer um curso superior.
U10EN: [...] Incentivo, comunicação, campanhas, palestras aos professores e estudantes [...].
U11EN: [...] a coordenadora do NESPI que tem feito um bom papel me auxiliando [...] Os professores em si eu não vejo muito interesse [...].
U12EN: [...] projetos de pesquisa e políticas específicas para auxiliar as pessoas com deficiência [...].
U13EN: A principal contribuição é o incentivo, a ajuda a não desanimar, mas persistir.
U14EN: [...] eu sou muito agradecido a coordenadora do NESPI pelo carinho, dedicação [...] que ela tem com os alunos isso faz toda a diferença.

UNIDADES DE SIGNIFICADO DO ESTUDANTE PEDRO

U1EP: [...] ela mandou minha mãe procurar uma sala especial [...].

U2EP: *Eu sempre quis aprender, então busquei fazer o possível para conseguir entrar na faculdade.*

U3EP: [...] *não tinha monitor, não tinha nada, estava sem ninguém para me ajudar.*

U4EP: [...] *não tinha adaptações para que eu pudesse fazer as provas e as demais atividades.*

U5EP: [...] *tem os monitores que ajudam muito, e tem professores que [...] enviam os conteúdos, as apostilas e já fazem as adaptações de acordo com as minhas necessidades.*

U6EP: [...] *alguns professores atrasavam o meu lado com a questão das provas e dos conteúdos.*

U7EP: [...] *a prova oral, porque eu achava muito difícil e tinha dificuldade para acompanhar.*

U8EP: [...] *eu também queria aprender a ir para a faculdade sozinho, ter mais independência, porque isso as vezes pode atrapalhar e desanimar.*

U9EP: [...] *para mostrar para as pessoas que uma pessoa que tem alguma deficiência também pode estudar e ter uma profissão.*

U10EP: [...] *hoje os recursos tecnológicos que temos me ajuda bastante a participar das aulas e acessar os materiais.*

U11EP: [...] *hoje tem a monitora, que me ajuda muito, mas ainda tem bastante coisa para ser ofertada.*

U12EP: [...] *aumentar o número de monitores e melhorar a acessibilidade física [...].*

U13EP: [...] *os professores tentam fazer as adaptações que eu preciso, hoje a prova oral não mais uma vilã para mim como foi no início.*

U14EP: *O Nespi me ajuda muito [...].*

U15EP: *Tudo o que o Nespi e os professores fazem são muito importantes para mim.*

UNIDADES DE SIGNIFICADO DO ESTUDANTE OSMAR

U1EO: *Foi um pouco conturbado porque comecei bem no início da pandemia.*

U2EO: [...] *dificuldades como a falta de debates com os colegas de turma, porque a aula presencial não é igual a remota.*

U3EO: *Eles me excluem, tipo, não tem outra palavra para usar.*

U4EO: [...] *Fora isso, é como se eu não existisse.*

U5EO: [...] *acredito que precisa melhorar várias coisas. O motivo de eu não desistir do curso é mais pela minha teimosia do que por qualquer outra coisa.*

U6EO: [...] *só não gosto da minha turma, as matérias optativas eu faço com outras turmas.*

U7EO: [...] *alguns professores não têm a postura de apoio e não datam as atividades. Eu já surtei por causa de um trabalho, porque eu não conseguia fazer e isso vai além dos limites; eu aprendo muito por meio do visual e auditivo.*

U8EO: [...] *mas para mim ainda não são suficientes para um sentimento pleno de pertencimento ao ensino superior, de modo geral.*

U9EO: [...] *muitas vezes me excluem e me ignoram.*

U10EO: [...] *o apoio e o acompanhamento da professora durante as crises sempre foi essencial para mim.*

U11EO: [...] *quem sou eu para questionar a prática dela ou dizer que ela é uma profissional ruim, mas essa professora de apoio foi insuficiente, não alcançava as minhas demandas [...].*

U12EO: [...] *Sim, tem suprido parcialmente as suas necessidades de aprendizagem, mas com lacunas muito significativas.*

U13EO: [...] poderia ser criadas salas de aula sensoriais e um trabalho de sensibilização com todas as pessoas inseridas na universidade.

U14EO: [...] Para mim, a melhor coisa que a universidade poderia fazer, seria ter um profissional supervisionando diretamente essa questão da realização dos trabalhos.

U15EO: [...] A coisa mais importante que a universidade fez para mim é o fornecimento de um professor de apoio.

UNIDADES DE SIGNIFICADO DO ESTUDANTE ULISSES

U1EU: Eu sempre quis estudar e sempre gostei de artes, e o curso é muito bom, eu adoro.

U2EU: Foi muito difícil, não foi fácil não. [...] eu sofri muito.

U3EU: [...] Foi e tem sido muito difícil ficar no curso.

U4EU: Não, isso não acontece.

U5EU: O trabalho do NESPI é importante sim, para me incluir.

U6EU: O preconceito e a falta de apoio dos colegas da faculdade e até de alguns professores.

U7EU: Quando tinha dificuldades e não tinha ninguém para me ajudar ou as pessoas tinha dificuldade para me entender.

U8EU: Ainda falta muita coisa, [...] Essa realidade precisa mudar.

U9EU: [...] eles ainda reproduzem metodologias excludentes.

U10E2: É muito importante, porque me inclui, eu posso cursar a faculdade apesar das minhas dificuldades.

U11EU: Não quero só estar no palco; quero redefinir o que é o palco. O NESPI abriu a cortina para isso, mas preciso que todos entrem em cena.