

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MAGALI APARECIDA DE OLIVEIRA ARNAIS

**ALTERIDADE E RECONHECIMENTO ACADÊMICO NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR**

**CAMPINAS-SP
2021**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MAGALI APARECIDA DE OLIVEIRA ARNAIS

ALTERIDADE E RECONHECIMENTO ACADÊMICO NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação, como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino

CAMPINAS-SP
2021

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

371.9 A742a	<p>Arnais, Magali Aparecida de Oliveira</p> <p>Alteridade e reconhecimento acadêmico no atendimento educacional especializado no ensino superior / Magali Aparecida de Oliveira Arnais. - Campinas: PUC-Campinas, 2021.</p> <p>310 f.: il.</p> <p>Orientador: Artur José Renda Vitorino.</p> <p>Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação especial. 2. Alteridade. 3. Ensino superior. I. Vitorino, Artur José Renda. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p>
----------------	--

CDD - 22. ed. 371.9

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MAGALI APARECIDA DE OLIVEIRA ARNAIS

ALTERIDADE E RECONHECIMENTO ACADÊMICO NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR

Tese defendida em 30 de setembro de 2021 pela
comissão examinadora:

Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino
Orientador e presidente da comissão
examinadora.
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva
Universidade Estadual de Campinas

Profa. Dra. Martinha Clarete Dutra dos Santos
LEPED-Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. Renato Kirchner
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

CAMPINAS-SP
2021

MAGALI APARECIDA DE OLIVEIRA ARNAIS

**ALTERIDADE E RECONHECIMENTO ACADÊMICO NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO
SUPERIOR**

Este exemplar corresponde à
redação final da Tese de Doutorado em Educação da
PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 30 de setembro de 2021.



DR ARTUR JOSÉ RENDA VITORINO
Presidente (PUC-CAMPINAS)

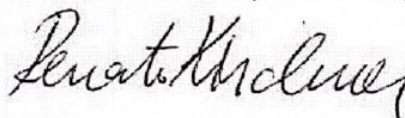
JUSSARA CRISTINA
BARBOZA

Assinado de forma digital por
JUSSARA CRISTINA BARBOZA
TORTELLA:04906792855

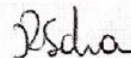
TORTELLA:04906792855

Dados: 2021.10.14 12:00:54 -03'00'

DRª JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA (PUC-CAMPINAS)



DR RENATO KIRCHNER (PUC-CAMPINAS)



DR RÉGIS HENRIQUE DOS REIS SILVA (UNICAMP)



DRª MARTINHA CLARETE DUTRA DOS SANTOS (UNICAMP)

Á querida e presente memória de Diva
Aparecida Degasperi de Oliveira, mãe e
professora.

AGRADECIMENTOS

Em gesto de reconhecimento registro minha carinhosa gratidão...

Ao meu orientador Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino pelas inestimáveis contribuições e orientação teórica durante a elaboração desse estudo.

Ao Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva com quem tive o prazer de estabelecer parceria nos tempos do Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Campinas. Sou grata por suas orientações e observações sempre carinhosas e pertinentes.

À Profa. Dra. Martinha Clarete Dutra Santos por ter gentilmente aceitado meu convite para integrar a banca examinadora e por contribuir com o meu trabalho, não só como pessoa, mas como ativista na luta incansável por uma escola para todos.

À Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella pela gentileza de ter concordado em fazer parte da banca examinadora colaborando com o trabalho a partir de contribuições relevantes.

Ao prof. Prof. Dr. Renato Kirchner por ter gentilmente aceitado meu convite para integrar a banca examinadora com contribuições pertinentes à área de filosofia.

À Profa. Dra. Janaína Speglich de Amorim Carrico (UFRN), grande companheira de jornada pedagógica e ao prof. Dr. Samuel Mendonça, por terem gentilmente aceitado compor a banca examinadora suplente.

Aos profs. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo (UNICAMP), e profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios, por aceitarem compor a banca examinadora suplente.

Aos docentes, funcionários e alunos público-alvo da Educação Especial, minha gratidão pela atenção e disponibilidade com que participaram desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, por compartilharem seus conhecimentos, pelas orientações, ensinamentos e pelos momentos de trocas de experiências.

Meu reconhecimento à Pontifícia Universidade Católica de Campinas pela bolsa de estudos que possibilitou o desenvolvimento e conclusão do trabalho.

Ao meu filho Juliano e sua linda família pelo apoio carinhoso.

Ao meu amado marido, Ulisses pelo incentivo amoroso por meio de orações e palavras para o término do estudo.

Ao Deus único e sábio seja dada glória, por meio de Jesus Cristo, pelos séculos dos séculos. Amém (*Romanos 16:27*).

O objetivo último da educação escolarizada [...] está em inventar e reinventar, dia após dia, a civilização sem barbárie.

Florestan Fernandes (1989)

RESUMO

O estudo objetiva compreender o processo de formação acadêmica dos alunos que formam o Público-alvo da Educação Especial, operacionalizada no Atendimento Educacional Especializado do ensino superior. A questão norteadora é: quais formas de pertencimento e implicação com a alteridade são delineadas no Atendimento Educacional Especializado do ensino superior, se este espaço propicia o reconhecimento acadêmico e auxilia na autorrealização dos alunos Público-alvo da Educação Especial? A pesquisa é empírica, de abordagem qualiquantitativa, apresenta e discute a visão dos segmentos que atuam no Atendimento Educacional Especializado no ensino superior sobre o processo de inclusão escolar tendo a alteridade e reconhecimento acadêmico como constructos investigados. Este trabalho emprega a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo que permite coletar com riqueza de detalhes a opinião dos sujeitos investigados sobre questões que lhes afetam (parte qualitativa) e, ao mesmo tempo, aferir o grau de compartilhamento e intensidade de cada uma das opiniões apresentadas (parte quantitativa). Os participantes da pesquisa foram os alunos Público-alvo da Educação Especial, funcionários e docentes vinculados ao Atendimento Educacional Especializado de duas instituições de Ensino Superior da Região Metropolitana de Campinas- São Paulo. A coleta de dados ocorreu no período de 2019 a 2020, com os seguintes instrumentos: questões abertas e fechadas propostas aos participantes da pesquisa e na operacionalização da coleta dos depoimentos individuais utilizou-se de formulários eletrônicos via e-mail, entrevistas presenciais e de acesso remoto. Para a organização do banco de dados, tratamento estatísticos e visualização dos resultados da pesquisa na metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo utilizou o *software* livre *DSCsoft*. Para a análise e discussão dos resultados obtidos na pesquisa empírica elegeu-se as categorias semânticas aglutinadas do aporte teórico do pensamento filosófico de Emmanuel Lévinas (alteridade e responsabilidade) e de Axel Honneth (luta por reconhecimento e, por extensão, reconhecimento acadêmico). Como resultado, obteve-se que o Atendimento Educacional Especializado no ensino superior além de assegurar acessibilidade, eliminar barreiras e promover o acesso e permanência dos alunos Público-alvo da Educação Especial, para que se efetive a inclusão escolar necessita ser concebido como um espaço de luta por reconhecimento acadêmico e que considera a alteridade como dimensão essencial no processo formativo desses alunos, os quais buscam na conclusão dos seus estudos vencer os próximos entraves referentes ao processo de inserção profissional no mercado de trabalho.

Palavras chaves: Atendimento Educacional Especializado, alteridade, reconhecimento acadêmico, ensino superior.

ABSTRACT

This study aims to understand the process of academic training of students who form the target audience of Special Education, operationalized in the Specialized Educational Service of higher education. The guiding question is: what forms of belonging and implication with otherness are outlined in the Specialized Educational Service of higher education, if this space provides academic recognition and helps in the self-realization of students Target audience of Special Education? The research is empirical, with a quali-quantitative approach, presents and discusses the view of the segments that work in the Specialized Educational Service in higher education on the process of school inclusion, with alterity and academic recognition as investigated constructs. This work uses the Collective Subject Discourse methodology that allows to collect in great detail the opinion of the investigated subjects on issues that affect them (qualitative part) and, at the same time, to measure the degree of sharing and intensity of each of the presented opinions (quantitative part). The research participants were students Target audience of Special Education, employees and teachers linked to Specialized Educational Service of two Higher Education institutions in the Metropolitan Region of Campinas-São Paulo. Data collection took place from 2019 to 2020, with the following instruments: open and closed questions proposed to research participants and in the operationalization of the collection of individual testimonies, electronic forms via e-mail, and face-to-face and access interviews were used remote. For the organization of the database, statistical treatment and visualization of research results in the methodology of the Discourse of the Collective Subject, DSCsoft free software was used. For the analysis and discussion of the results obtained in the empirical research, the semantic categories of the theoretical contribution of the philosophical thought of Emmanuel Lévinas (alterity and responsibility) and Axel Honneth (fight for recognition and, by extension, academic recognition) were chosen. As a result, it was found that the Specialized Educational Service in higher education, in addition to ensuring accessibility, eliminating barriers and promoting access and permanence of students Target audience of Special Education, for school inclusion to be effective, it needs to be conceived as a space of struggle for academic recognition and that considers alterity as an essential dimension in the formative process of these students, who seek, in completing their studies, to overcome the next obstacles related to the process of professional insertion in the labor market.

Key words: Specialized Educational Service, alterity, academic recognition, higher education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 -Fluxo das publicações acadêmicas para o descritor: Núcleo de Acessibilidade-BCapes e BDTD- (2009-2019).....	67
Tabela 02 -Fluxo das instituições de ensino superior para o descritor: Núcleo de Acessibilidade-BCapes e BDTD- (2009-2019).....	69
Tabela 03 -Fluxo das publicações acadêmicas no período de 2009 a 2019 para o descritor “deficiência no ensino superior”	71
Tabela 04 -Fluxo das instituições de ensino superior no período de 2009 a 2019 para o descritor “deficiência no ensino superior”	72
Tabela 05 -Distribuição das instituições envolvidas nas produções acerca do AEE no ensino superior	77
Tabela 06 -Eixos temáticos das produções acerca do AEE no ensino superior das pesquisas analisadas.....	79
Tabela 07 -Descrição da justificativa da escolha temática das pesquisas analisadas	81
Tabela 08 -Distribuição das ideias centrais referentes à questão 01	165
Tabela 09 -Recorrência das ideias centrais no DSC referentes à questão 01	165
Tabela 10 -Distribuição das ideias centrais referentes à questão 02	171
Tabela 11 -Recorrência das ideias centrais no DSC referentes à questão 02	171
Tabela 12 -Distribuição das ideias centrais referentes a questão 03	177
Tabela 13 -Recorrência das ideias centrais no DSC referentes a questão 03	177
Tabela 14 -Distribuição das ideias centrais referentes a questão 04	184
Tabela 15 -Recorrência das ideias centrais no DSC referentes a questão 04	184
Tabela 16 -Distribuição das ideias centrais referentes a questão 05	189
Tabela 17 -Recorrência das ideias centrais no DSC referentes a questão 05	189
Tabela 18 -Recorrência das ideias centrais no DSC referentes a questão 06	195

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Ações legais promulgadas no Brasil entre os anos de 1961 e 2020 relativas à educação da pessoa com deficiência.	52
Quadro 02 - Filtros utilizados para o descritor: Núcleo de Acessibilidade- BCapes- 2009-2019	65
Quadro 03 - Filtros utilizados para o descritor: Núcleo de Acessibilidade- BDTD- 2009-2019	65
Quadro 04 -Filtros utilizados/ Descritor: Deficiência no ensino superior- BCapes- 2009-2019	66
Quadro 05 -Filtros utilizados/ Descritor: Deficiência no ensino superior- BDTD- 2009-2019	66
Quadro 06 -Total das produções nas bases (BCapes e BDTD) para o descritor “Núcleo de Acessibilidade” (2009-2019).....	67
Quadro 07 -Total das produções nas bases (BCapes e BDTD) para o descritor “Deficiência no ensino superior” (2009-2019).....	71
Quadro 08 -Número de produções nas duas bases de dados com os descritores “núcleo de acessibilidade” e “deficiência no ensino superior” (2009-2019).....	74
Quadro 09 -Escopo final de produções a serem analisadas	74
Quadro 10 -Descrição dos objetivos / questão investigativa das pesquisas analisadas	79
Quadro 11 -Instrumentos de coleta de dados das pesquisas analisadas	83
Quadro 12 -Aporte teórico por Áreas de conhecimento	84
Quadro 13 -Concepções e tendências evidenciadas nas produções acadêmicas (2009 a 2019)	86
Quadro 14 -Caracterização dos possíveis participantes vinculados ao AEE- A.....	149
Quadro 15 -Caracterização dos possíveis participantes vinculados ao AEE-B	150
Quadro 16 -Participantes da pesquisa empírica no período de 2019-2020	152
Quadro 17 -Caracterização dos Funcionários participantes da pesquisa vinculados aos AEEs	155
Quadro 18 -Caracterização dos Docentes participantes da pesquisa vinculados aos AEEs ..	156
Quadro 19 -Caracterização dos Alunos PAEE participantes da pesquisa vinculados aos AEEs	157
Quadro 20 -Dados para o DSC- Seguimento funcionários do AEE-A e AEE-B.....	160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 -Demonstrativo das instituições de ensino superior para o descritor: Núcleo de Acessibilidade- BCapes e BDTD- (2009-2019).....	70
Gráfico 02 -Demonstrativo das instituições de ensino superior para o descritor: Deficiência no ensino Superior- BCapes e BDTD- (2009-2019)	73
Gráfico 03 -Demonstrativo da Natureza das pesquisas acadêmicas.....	82
Gráfico 04 -Demonstrativo do tipo de Abordagem das pesquisas acadêmicas	82
Gráfico 05 -Demonstrativo dos sujeitos das pesquisas empíricas	84
Gráfico 06 -Demonstrativo das tendências entre teses e dissertações analisadas	89
Gráfico 07 -Compartilhamento das ideias centrais referentes à questão 01	164
Gráfico 08 -Compartilhamento das ideias centrais referentes à questão 02.....	170
Gráfico 09 -Compartilhamento das ideias centrais referentes à questão 03.....	176
Gráfico 10 -Compartilhamento das ideias centrais referentes à questão 04.....	183
Gráfico 11 -Compartilhamento das ideias centrais referentes à questão 05.....	188

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Etapas da revisão integrativa da literatura sobre o AEE no Ensino Superior.....	64
Figura 02- Demonstrativo das estruturas das relações sociais de reconhecimento	123
Figura 03- Mapa Conceitual	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC:	Ancoragens
AEE:	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd:	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BCapes:	Banco de Teses e Dissertações da Capes
BDTD:	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE:	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES:	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT:	Comitê de Ajudas Técnicas
CEB:	Conselho da Educação Básica
CENESP:	Centro Nacional de Educação Especial
CEP:	Comitê de Ética em Pesquisa
CFB:	Constituição Federal Brasileira
CID:	Classificação Internacional de Doenças
CNE:	Conselho Nacional de Educação
CNS:	Conselho Nacional de Saúde
CONEP:	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CORDE:	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
Covid-19:	Nome dado à doença causada pelo vírus SARS-CoV2
CP:	Conselho Pleno
DSC:	Discurso do Sujeito Coletivo
EAD:	Educação a Distância
ECA:	Estatuto da Criança e Adolescente
ECH	Expressões Chaves
EE:	Educação Especial
EI:	Educação Inclusiva
FA:	Foco na Acessibilidade
FAH:	Foco nas Ações Atitudinais humanas

FDAC:	Foco na formação docente e adequações curriculares
FPI:	Foco nas Políticas Institucionais
GT:	Grupo de Trabalho
IBICT:	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE:	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC:	Ideias Centrais
IES:	Instituição de Ensino Superior
IFES:	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP:	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS:	Língua Brasileira de Sinais
MEC:	Ministério da Educação
MP:	Mestrado Profissional
MS:	Ministério da Saúde
OMS:	Organização Mundial da Saúde
ONU:	Organização das Nações Unidas
PAEE:	Público-alvo da Educação Especial
PDE:	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI:	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES:	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE:	Plano Nacional de Educação
PNUD:	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC:	Projeto Pedagógico do Curso
PPG:	Programa de Pós-Graduação
PPGE:	Programa de Pós-Graduação em Educação
ProUni:	Programa Universidade para todos
RS:	Representação Social
SECADI:	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP:	Secretaria de Educação Especial de São Paulo
SESU:	Secretaria de Educação Superior

SINAES:	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TALE:	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE:	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Tils:	Central de Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais
UECE:	Universidade Estadual do Ceará
UERJ:	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC:	Universidade Federal do Ceará
UFES:	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF:	Universidade Federal Fluminense
UFG:	Universidade Federal de Goiás
UFMG:	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFOP:	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPE:	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS:	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM:	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO:	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP:	Universidade Estadual Paulista
UNICEF:	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP:	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	20
INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO I- POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR.....	35
1.1 O AEE e as Políticas Públicas Inclusivas	35
1.2 O AEE no Ensino Superior: avanços.....	45
1.3 O AEE no Ensino Superior: o retrocesso.....	54
CAPÍTULO II- REVISÃO DA LITERATURA SOBRE AEE NO ENSINO SUPERIOR	60
2.1 Mapeamento da Produção Científica referente ao AEE no Ensino Superior	60
2.2 Revisão Integrativa da Literatura: AEE no ensino superior	63
2.2.1 Pesquisa em Bancos de Dados com Descritores Combinados.....	64
2.2.2 Mapeamento Estatístico sobre a Produção Acadêmica	66
2.2.3 Seleção do Material Empírico.....	73
2.2.4 Caracterização das Produções Acadêmicas Seleccionadas.....	77
2.3 Análise das Principais Concepções e Tendências.....	85
CAPÍTULO III- ALTERIDADE E RECONHECIMENTO ACADÊMICO NO AEE DO ENSINO SUPERIOR.....	91
3.1 Diferença e Deficiência: o Outro-diferente	91
3.2 As Categorias Levinasianas: alteridade e responsabilidade no processo formativo dos alunos PAEE no ensino superior.....	97
3.2.1 Emmanuel Lévinas: autor e obra	98
3.2.2 Emmanuel Lévinas: alteridade e responsabilidade pelo Outro	100
3.3- Axel Honneth: autor e obra	107
3.3.1 Axel Honneth: os padrões de reconhecimento intersubjetivo.....	109
3.4- Alteridade e Reconhecimento Acadêmico.....	124
CAPÍTULO IV-PERCURSO METODOLÓGICO	135
4.1 A Pesquisa Empírica	135
4.1.1 Métodos de Abordagem.....	138
4.1.2 A Pesquisa de Representação ou Opinião Social.....	139
4.2- Procedimentos Gerais da Pesquisa Empírica.....	142

4.2.1- Aspectos Éticos da Pesquisa.....	143
4.2.2- Caracterização do Campo da Pesquisa.....	143
4.2.3- Participantes da Pesquisa	148
4.3- Procedimentos para a Coleta dos Dados.....	152
4.3.1- Instrumentos de Coleta dos Depoimentos Individuais	153
4.3.2- Procedimentos para a Análise dos Dados.....	154
4.3.3 Figuras Metodológicas ou Operadores do DSC	158
4.3.4 A Organização do Material Empírico para a Construção dos DSCs.....	159
4.3.5 A Categorização das Ideias Centrais (IC).....	161
CAPÍTULO V- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	163
5.1 Análise e Discussão dos DSCs Associados à Questão 01	164
5.2 Análise e discussão dos DSCs associados à questão 02	170
5.3 Análise e discussão dos DSCs associados à questão 03	176
5.4 Análise e discussão dos DSCs associados à questão 04	182
5.5 Análise e discussão dos DSCs associados à questão 05	187
5.6 Análise e discussão dos DSCs associados à questão 06	194
5.7- Luta por Reconhecimento Acadêmico e encontro entre alteridades	198
CONCLUSÃO	201
REFERÊNCIAS	205
ANEXOS	213
APÊNDICES.....	223

APRESENTAÇÃO

Para (re) criar o espaço da escolha pela docência e por conseguinte a temática dessa pesquisa, sou instigada a revelar e apresentar a experiência do encontro com o Outro em sua singularidade. Nos fios que tecem o passado e interligam-se ao presente, este estudo em particular partiu de três equívocos que se converteram em materialidade temática, os quais incidiram em minha formação pessoal e profissional.

O encontro com o terreno da deficiência pela primeira vez para mim trouxe o sentimento de estranhamento como algo obscuro, mas latente. Lembro-me dessa aproximação quando, nos meus 10 anos de idade, ao visitar a casa de minha tia, deparei-me com sons inusitados que provinham de um ambiente ao fundo da cozinha. A minha tia não deixava ninguém adentrar em sua casa, sempre nos recebia na sala e atendia ali ao que solicitávamos. Em um dia desses, ela subiu no andar de cima da casa para buscar algo que meu pai pediu. Enquanto aguardava sua chegada, me aproximei de uma porta cortada ao meio que se encontrava no final da cozinha. Para satisfazer a curiosidade comum de crianças dessa idade, fui olhar o que tinha naquele aposento. Levei um grande susto quando minha prima, que eu não conhecia e nem fazia ideia de sua existência apareceu para me abraçar.

Sua história não era comum: quando criança um acidente deixou-a com a seqüela da deficiência intelectual. Mas, comum naquela época era a exclusão. Devido à sua deficiência e por se encontrar há vinte anos reclusa nesse ambiente, sua manifestação com a chegada de alguma criança era sempre esfuziante. Um susto misturado com assombro me fez sair correndo de medo, abandonando o que tinha ido buscar. Quem não teve um estranhamento com relação a exclusão social de um ser humano quando se depara com a sua desumanização? Esse foi o meu primeiro equívoco: me senti muito mal diante da manifestação de carinho dela porque a recebi com pavor e ignorância.

Não posso deixar de acreditar que a educação nos humaniza. Pois educar seres humanos que se responsabilizam uns com os outros, que aprendem entre si o valor da vida, possibilita refletir sobre o impacto que uns causam nos outros no encontro de suas subjetividades. Conversando mais tarde sobre o ocorrido com minha mãe, que lecionava na época, compreendi a importância da docência e a função social da escola para minha prima.

Em outro momento, em meados dos anos de 1990, já atuando como coordenadora pedagógica em uma unidade de educação infantil, posicionei-me contra a entrada de uma criança cega no berçário dessa instituição. Essa criança vinha com o diagnóstico de retinopatia da prematuridade. Devido à perda da sua visão, meus argumentos giravam em torno de que o

ambiente e os profissionais não estavam preparados para recebê-la. Eu não sabia o que fazer diante da deficiência e muito menos orientar o que fazer. Esse foi meu segundo equívoco: novamente o medo e a ignorância fizeram-me opor-me à inclusão, porque para mim ela era um problema. Na época, a direção da creche, mediante a gravidade social em que se encontrava a mãe, sugeriu que o atendimento ficasse restringido ao cuidado, alimentação e sociabilização, retirando toda possibilidade pedagógica do atendimento à criança. Como se isso fosse aceitável em um contexto educativo!

A criança de seis meses de idade ficou na creche durante o período em que a mãe precisou trabalhar para o sustento de sua casa. Ela cresceu e foi me ensinando, pois quando se é educador, no ofício de ensinar, o aprender com as crianças em seus processos de construção e organização pessoal da realidade possui um valor inestimável, principalmente pela possibilidade de acompanhar a capacidade de interação desse pequeno aprendiz no contexto escolar. Compreendi, no decorrer de sua permanência na unidade de educação infantil, que não temos o direito de cercear as oportunidades de convívio entre as crianças em nenhum ambiente, pois, ela entrou com o diagnóstico de cegueira e saiu depois de quatro anos como uma criança com baixa visão.

Essa aprendizagem levou-me no mestrado, a pesquisar sobre as novas crianças na creche¹, que na década de 1990, adentravam nas unidades educacionais do ensino regular. O mestrado também possibilitou-me encontrar mulheres valorosas, como a Profa. Maria Tereza Eglér Mantoan e a bibliotecária Deise Tallarico Puppo que ao abraçarem a causa da inclusão, colocaram-se em plena defesa desse novo paradigma.

Um terceiro momento ocorreu em 2014, quando atuava no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma instituição de educação superior. Ao acompanhar as vivências socioeducativas de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, pude perceber que, embora esses alunos sintam-se vitoriosos por percorrerem todos os níveis educacionais até alcançar mais essa etapa, eles continuam a enfrentar desafios em sua nova trajetória escolar, cujas implicações incidem não só no acesso e na permanência nos cursos de graduação em que estão matriculados, como também em suas futuras escolhas profissionais.

No decorrer de cinco anos de atuação no AEE verifiquei que os alunos com deficiência dessa universidade enfrentavam em seu cotidiano diversas barreiras, cuja principal era a

¹ ARNAIS, Magali Aparecida de Oliveira. Novas crianças na creche: o desafio da inclusão. 2003. 133 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253555?mode=full> .Acesso em 01/07/2021.

barreira atitudinal. E na ânsia por defendê-los, como se fosse possível, eu propunha a outras pessoas que se colocassem no lugar deles como forma de sensibilizá-las a não agirem da maneira como agiam. Outro equívoco: a alteridade não pode ser representada. Ao me colocar no lugar do Outro eu me posiciono como superior a ele, pois o Outro terá que agir como eu penso, sinto ou lidaria com a situação. Era assim que eu compreendia o que é alteridade.

Alguns anos depois, como professora de uma universidade e formando alunos para o ofício da docência, algumas questões foram surgindo: como educar as gerações vindouras considerando um contexto de incertezas? E, em que medida nos responsabilizamos com a educação dos novos que estão chegando neste mundo?

Questões que me levaram a refletir que, talvez tenha a ver com narrar os diferentes aspectos e dimensões de, constantemente, se formar como educador em cenários imprevisíveis.

INTRODUÇÃO

No transcurso de três décadas (1986-2016), ocorreram avanços jurídicos inegáveis referentes à inclusão de pessoas com deficiência em Instituições da Educação Básica e Ensino Superior no Brasil. A Constituição Federal do Brasil de 1988 (artigos 205, 206 e 208), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN – Lei nº. 9394/1996) e os movimentos sociais na garantia dos Direitos Humanos, em âmbitos internacional e nacional, despontaram no final do século XX e início do século XXI moldando o paradigma da inclusão.

Políticas inclusivas brasileiras como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), adentraram o espaço educacional com o objetivo de assegurar a inclusão escolar disponibilizando recursos, serviços de acessibilidade e instituindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência, do nível básico ao superior, no aporte de efetivar a equiparação de oportunidade educacional para todos (BRASIL, 2008).

Esses avanços normativos possibilitaram, no início do século XXI no Brasil, a ampliação do ingresso das pessoas com deficiência à educação superior como consequência do processo de inclusão escolar desenvolvido na educação básica desde a década de 1990. De acordo com o relatório “*Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2019*”², realizado pelo MEC/INEP, nos últimos dez anos o número de matrículas na educação superior aumentou 68,2%, com média anual de 5,4% de crescimento. O relatório também registra um total de quase três milhões e seiscentos mil alunos ingressantes na graduação em 2019 com predominância numérica de matrículas nas IES privadas, as quais respondem por 88,4% desse total, seguida da participação das IES públicas (5,1% estaduais, 4,2% federais e 2,3% municipais). Desses três milhões e seiscentos mil acadêmicos, 50.683 são alunos autodeclarados como Público -Alvo da Educação Especial³ (PAEE) correspondendo a 0,6% do total de ingressantes. Nos dados estatísticos do relatório acima mencionado, apesar de uma mesma matrícula apresentar mais de um tipo de deficiência autodeclarada, há no ensino superior a predominância de alunos com a deficiência física (32,3%), seguida da baixa visão (27,4%) e deficiência auditiva (13,0%).

² BRASIL, 2021- Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso: 05 julh.2021.

³ Público-Alvo da Educação Especial- em referência ao Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que define, em seu artigo 1º, como PAEE “as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011, p.1).

O último Censo (2010), no Brasil, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE⁴), apontava que 23,9% da população são pessoas com deficiência. Deste percentual, o mesmo Censo (2010) também apresenta que, das pessoas com deficiência com mais de 15 anos de idade no país, 61,13% não têm instrução ou têm somente o ensino fundamental completo. Outros 14,15% têm ensino fundamental completo ou médio incompleto, 17,67% têm ensino médio completo ou superior completo e apenas 6,66% concluíram um curso superior. É possível considerar que no próximo censo do IBGE (2022), apesar da universalização da educação básica e o aumento gradativo de alunos matriculados na Educação Superior, o ingresso nessa etapa de ensino para a maioria dos jovens com deficiência ainda será restrito.

O momento histórico, econômico, político e social dessa segunda década do século XXI, traz alterações na forma de pensar a inclusão social e educacional no Brasil ao dar materialidade e visibilidade a face cruel da exclusão. Apesar dos esforços para se conceituar a “inclusão”, seja ela social ou educacional, seu conceito é constantemente referendado quando considerado, por várias áreas do conhecimento, na forma do binômio inclusão/exclusão.

Segundo Magalhães e Stoer (2006, p 66), no debate educativo contemporâneo o papel da instituição escolar nos processos de inclusão social remonta ao paradigma sociocultural da modernidade concebendo a escola como “um mecanismo social privilegiado para promover a mobilidade social dos indivíduos por meio do desenvolvimento destes”. Para os autores acima incluir, sob o ponto de vista da escola, era compensar as desigualdades econômicas e socioculturais derivadas do sistema de classes, sendo este considerado como reflexo da exclusão social. No entanto, os próprios autores acrescentam que não é possível separar os processos de inclusão social promovidos pela escola dos processos de exclusão que também nela se originam, uma vez que a escola está inserida na sociedade e as mudanças que ocorrem nesta reverberam diretamente nas instituições educativas, colocando-as simultaneamente como instâncias de inclusão e de exclusão social (MAGALHÃES E STOER, 2006, p. 67).

Para Rodrigues (2006, p. 11), quando se aborda a inclusão, considerando os tempos de implementação e de metodologias de atuação distintas, é importante distinguir duas dimensões: **a inclusão essencial e a inclusão eletiva**. Segundo o autor, inclusão essencial “[...] é a dimensão que assegura a todos os cidadãos de dada sociedade o acesso e a participação, sem discriminação a todos os seus níveis e serviços”, ou seja, o acesso à educação, saúde, emprego, lazer, cultura etc. A inclusão essencial fundamenta-se na Declaração Universal dos Direitos

⁴ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realiza a cada dez anos o censo demográfico, devido a situação sanitária mundial, o censo de 2020 foi adiado para os meses de agosto a outubro de 2021, sendo que seus resultados serão apresentados em 2022.

Humanos (1948), que aponta em seu artigo primeiro que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direito”. Como dimensões complementares, a inclusão essencial é a base para a inclusão eletiva, uma vez que ao se ter acesso aos direitos básicos, a dimensão da inclusão eletiva irá assegurar “[...] que, independentemente de qualquer condição, a pessoa tem o direito de se relacionar e interagir com os grupos sociais que bem entende em função dos seus interesses”. Ou seja, uma vez assegurada a inclusão essencial, a inclusão eletiva refere-se a escolhas subjetivas de pertencimento (RODRIGUES, 2006).

O sentimento de pertença, na perspectiva sociológica, apresentada por Weber (2002, p. 71), pressupõe laços pessoais de reconhecimento mútuo, na adesão e compartilhamento de princípios e visões comuns fazendo com que esse sujeito se sinta participante pleno no que se refere aos papéis sociais, normas e valores de um grupo ou como membro de uma coletividade. Para Weber (2002, p.73), a existência de uma comunidade não está relacionada às qualidades comuns, nem à situação comum nem aos modos comuns de comportamentos entre os indivíduos. E, sim quando o sentimento de pertencimento leva distintos indivíduos a uma orientação mútua de ações reciprocamente referidas que compartilham interesses ao criar modos conscientes de participação e organização social. Observa-se que o sentimento de pertencimento é uma necessidade básica, comum ao humano, pois o sentimento de pertença, enquanto crença subjetiva, possibilita que os indivíduos, nas suas singularidades, se sintam como membros e participantes de uma coletividade.

No entanto, desde as sociedades pré-modernas, em distintos contextos temporais, foi sendo construído o conceito de inclusão social com base naquilo que as pessoas partilham ou no que possuem em comum. Tal concepção conduziu inevitavelmente a diferentes formas de exclusão (econômica, social, política e cultural) daqueles que eram definidos como “diferentes” pela sociedade (MAGALHÃES E STOER, 2006, p. 70).

Em sociedades contemporâneas, é possível indagar, no que concerne as diferenças humanas, se a escola como instância de inclusão social conseguirá efetivar uma inclusão educacional não excludente?

Nota-se que o território da inclusão e exclusão sociais em sua dimensão simbólica continua fluido como categoria analítica ao se considerar a experiência segregada das “diferenças” humanas. Apesar de estudos recentes e provocadores de intensos debates por parte de pesquisadores da área de Educação sobre as “diferenças”, tem-se que, no *lócus*⁵ da educação escolar, as expressões: “respeito às diferenças”, “convívio com as diferenças”, “direito às

⁵De acordo com o Dicionário Priberam: *lócus* é uma palavra do latim, que significa literalmente “lugar”, “posição” ou “local específico”. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em 07 jul. 2021.

diferenças” ainda trazem como referência a deficiência como expressão da diferença. Isso se observa quando no decorrer dos anos de constituição da modalidade de Educação Especial, esta passou a ser, de um “serviço” a um “lugar” tão conveniente as propostas de uma educação excludente que, ao reconhecer o aluno com deficiência o direito de frequentar o ensino regular também, categoriza sua deficiência e lhe confere um espaço específico para legitimar sua “diferença”.

Cumpra aqui destacar que no Brasil, a Educação Especial se desenvolveu ao longo de décadas, desde sua menção na Lei nº 5.692/1971 e na emenda Constitucional nº 12, de 1978, como modalidade de educação escolar que perpassa todos os níveis de ensino, cuja principal atribuição, nas definições da política nacional, está em se responsabilizar pelo processo educacional de crianças e jovens com deficiência ao organizar institucionalmente recursos e serviços que irão apoiar, complementar e /ou suplementar o atendimento desses alunos no ensino regular.

No processo de inclusão escolar no Brasil, o Decreto nº 6.571/2008, que instituiu a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, confirmou a Educação Especial como modalidade e apresentou como o seu *locus* de atendimento o AEE. Sendo que, no mesmo documento, a função do AEE de “apoiar” foi substituída pela ideia de complementaridade e suplementaridade à escola comum.

O conceito de Educação Especial tratado pelo Decreto nº 6.571/2008, remete a um modelo centrado nos recursos (acessibilidade e pedagógicos) cujo serviço/espaço do processo de educação inclusiva passa a ser de responsabilidade dos AEEs.

Para Santos (2018, p 32), estabelecer os marcos teóricos e normativos de uma educação inclusiva requer discutir “os fundamentos que orientam sua concepção, o papel da Educação Especial e a superação da segregação escolar.” A escola ainda não é de todos. E, como justificativa ao despreparo da instituição escolar em criar condições necessárias à inclusão de alunos com deficiência tem-se investido na manutenção de escolas especiais e atendimentos especializados perpetuando com isso, a existência de práticas e aparatos segregacionistas (SANTOS, 2018).

Cabe ressaltar que na prática da rede regular de ensino, a Educação Especial passou a ser um setor que coordena ações, cuja função é de órgão gestor dos atendimentos especializados nos sistemas de ensino e, também, das instituições privado-assistenciais que são absorvidas

como parte dos serviços/espços da educaçõ especial na perspectiva inclusiva (FERREIRA, 2006⁶, GARCIA, 2013⁷).

No âmbito da legislaçõ educacional brasileira ao definir quem sã os alunos (PAEE), beneficiários dos serviços de Educaçõ Especial e qual a natureza do processo educacional a eles reservados, também conferiram ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), da educaçõ básica ao ensino superior, o papel de “serviço” e ao mesmo tempo de “espaço” social e pedagógico do seu público-alvo.

Nota-se que o AEE tende a ser considerado como “serviço” em relaçõ à sua funçõ educacional ao disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para maximizar as singularidades de seu público-alvo e pela sua funçõ simbólica-cultural de “espaço” que representa o *lõcus* do atendimento dos alunos com deficiênci no contexto escolar.

Nesse sentido, verifica-se a necessidade de estudos sobre o AEE, esses serviços/espços fundamentais para o acesso e permanênci dos alunos PAEE, os quais permitem delinear os rumos da educaçõ inclusiva no Brasil, da educaçõ básica ao ensino superior. Pois, no nascedouro das escolas inclusivas há sementes que pressupõem uma reestruturaçõ profunda nas premissas educacionais que envolvem uma educaçõ para todos. E as políticis públicas inclusivas que asseveram a universalidade do acesso precisam priorizar a defesa de uma escola inclusiva articulada à defesa dos valores da escola pública. Essa articulaçõ possibilitará o combate à segregaçõ social ao viabilizar a democratizaçõ de diversos serviços e espços para a continuidade dos percursos escolares de todos os alunos.

Assim, este estudo se insere no campo das políticis públicas de inclusõ escolar no ensino superior, mais precisamente refere-se ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos Público-Alvo da Educaçõ Especial (PAEE) no ensino superior.

Para compreender os efeitos das políticis públicas de inclusõ na realidade educacional do ensino superior e sobre os rumos que conduzem a educaçõ inclusiva operacionalizada nos AEEs, elegeu-se a seguinte questõ norteadora: quais formas de pertencimento e implicaçõ

⁶ FERREIA, Júlio Romero (In RODRIGUES, 2006, p.94-97), apresenta um quadro histórico de referênciis documentais sobre o direito à educaçõ das pessoas com deficiênci em que articula: os documentos e legislações norteadores – o serviço- (Atendimento Educacional Especializado), a quem se destina- (o alunado) e onde – (o lõcus, espaço institucional).

⁷ GARCIA, Rosalba M.C. traz contribuições sobre a formaçõ docente no âmbito das políticis públicas inclusivas analisando historicamente as mudanças conceituais e estruturais da Educaçõ Especial no Brasil em seu artigo: *Políticis de Educaçõ Especial na perspectiva inclusiva e a formaçõ docente no Brasil*. Revista Brasileira de Educaçõ v. 18 n. 52 jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjMdkWWJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso 09 julh.2021.

com a alteridade são delineadas no AEE do ensino superior, e se este serviço/espço propicia o reconhecimento acadêmico e possibilita a autorrealização dos alunos PAEE?

A hipótese do estudo é: para efetivar a educação de alunos PAEE no ensino superior, o Atendimento Educacional Especializado (AEE)- proposto pelas políticas públicas de inclusão escolar como um “serviço” fundamental para a participação e desenvolvimento acadêmico- necessita também ser concebido como um “espço” que considera a alteridade como dimensão essencial no processo formativo e *locus* da luta por reconhecimento acadêmico desses alunos.

Por meio da hipótese acima considerou-se adequado adotar um aporte teórico investigativo proveniente da interlocução dos campos da Filosofia e Educação. A articulação entre esses dois campos investigativos tende a conceber reflexões críticas e inovadoras, sintonizadas com os desafios da educação na sociedade contemporânea.

No que concerne ao repertório bibliográfico de pesquisas na educação, Gatti (2012) afirma que a interlocução com outros campos do saber permite a criatividade construtiva do pesquisador e amplia as possibilidades de significação aos dados coletados. Tal interlocução insta o pesquisador no campo educacional a refletir sobre a apropriação conceitual em suas origens, principalmente quando as fontes de referência conceituais são de um campo diferente de sua formação inicial. Assim, a ancoragem teórica desse estudo situou-se no pensamento filosófico de Emmanuel Lévinas no que concerne às categorias alteridade e responsabilidade em diálogo com a teoria da luta por reconhecimento de Axel Honneth.

Observa-se que, o discurso do respeito às diferenças e do reconhecimento à alteridade do Outro⁸ vem se constituindo no cenário mundial no final do século XX resultante de lutas políticas, sociais as quais refletiram em conquistas significativas nos campos jurídico, cultural e educacional. Em contrapartida, atualmente há um deflagrar de situações dispare que combinam um grande avanço tecnológico, científico e rápida propagação das informações com atrocidades em forma de violência, epidemias, guerras, fomes, genocídios e conflitos étnicos. Sendo que tais situações, pela sua complexidade, se tornam difíceis de serem interpretadas.

Durante a escrita dessa pesquisa, mais precisamente na passagem de 2019 ao início de 2020, o mundo vivencia transformações rápidas e avassaladoras diante da pandemia da Covid-19⁹. Apesar de outras epidemias que ocorreram no século XX, esse acontecimento

⁸ Aqui no texto utilizarei a palavra: Outro em maiúsculo quando fizer referência ao Humano- ser ontológico, derivado do latim “alter” e a palavra: outro em minúscula para se referir ao pronome indefinido e substantivo masculino. Doravante seguirei este critério.

⁹ A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou em 11 de março de 2020 situação de pandemia (enfermidade epidêmica amplamente disseminada) do novo coronavírus (Covid-19), chamado de Sars-Cov-2, o qual foi identificado inicialmente em Wuhan, na China, no dia 31 de dezembro de 2019 e a partir deste momento, os

desencadeado pela Covid-19 mostrou-se impactante ao paralisar grande parte do Planeta, regido até então por uma dinâmica acelerada sob a lógica acumulativa capitalista. Os impactos significativos dessa pandemia repercutiram não apenas no campo biomédico e epidemiológico¹⁰, mas reverberaram nos campos sociais, econômicos, políticos e culturais. E, até o momento, a disseminação global dos efeitos desta situação pandêmica ainda não estão completamente dimensionados. No entanto, a pandemia da Covid-19 tem exposto a fragilidade das concepções científicas, sociológicas e políticas, trazendo a mortalidade humana, e no seu rastro, o abalo dos sistemas econômicos nacionais e internacionais.

Catástrofes ambientais e catástrofes humanas de proporções alarmantes foram experienciadas pela humanidade ao longo da história, mas a atual pandemia da Covid-19 apresenta um aspecto peculiar, está em andamento e sua história está sendo escrita diariamente por todos nós. Vários especialistas de diversos campos do saber apresentam diagnósticos e prognósticos dos impactos dessa situação pandêmica em várias áreas na tentativa de gerar sentido à incerteza e à instabilidade que partilhamos coletivamente como seres humanos.

Nesse panorama, o que se observa como fato cotidiano, além de muitas vozes ressonantes em relação às medidas adotadas para contê-la como a do isolamento social, é a banalização da morte. Dada como inevitável nessa situação, a morte de seres humanos virou número e dados estatísticos para qualificar e mensurar ações dos países frente à pandemia da Covid-19. Em agravamento a essa situação, Crepaldi et al.¹¹ (2020, p.03) aponta que nesse contexto de pandemia em que há grandes perdas de vidas em um curto espaço de tempo, “torna-se mais complexa a realização de rituais de despedida entre doentes na iminência da morte de seus familiares, bem como de rituais funerários, o que pode dificultar a experiência de luto”. Sendo que, diante dos desafios de lidar com as consequências da pandemia, muitas pessoas associam as “políticas de combate” à Covid-19 com o enfrentamento de uma situação incomum- como a guerra.

Esse contexto de pandemia, violência e banalização da morte em que a sociedade brasileira está imersa possibilita refletir sobre a contemporaneidade e emergência do pensamento de Emmanuel Lévinas no que concerne à desumanização do Outro. Embora o

casos começaram a se espalhar rapidamente pelo mundo: primeiro pelo continente asiático, e depois para outros países.

¹⁰ Impactos da pandemia do Covid-19- Fonte- <https://portal.fiocruz.br/observatorio-covid-19> acesso 06/07/2020.

¹¹ Crepaldi, M. A., Schmidt, B., Noal, D. S., Bolze, S. D. A., & Gabarra, L. M. (2020). Terminalidade, morte e luto na pandemia de COVID-19: demandas psicológicas emergentes e implicações práticas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, 2020. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200090>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v37/1982-0275-estpsi-37-e200090.pdf> acesso 06 julho 2020.

filósofo lituano tenha elaborado suas considerações a partir das experiências na sociedade de sua época, que culminaram na destruição do homem pelo homem (I e II Guerras Mundiais) e genocídios ocasionados pela indiferença de um ser humano pelo Outro, cujo ápice do horror foi Auschwitz, tem -se que a perspectiva filosófica de Lévinas ainda coaduna com o retrato social dessa segunda década do século XXI. Pois o pensamento levinasiano propicia ponderar sobre as graves consequências de uma ética centrada na consciência do Eu, no individualismo, em narrativas contraditórias, ou em ações estatais denominadas de “necropolítica¹²” as quais podem levar ao desaparecimento do lado humano do Eu e do Outro.

Em contrapartida ao cenário de desumanização do Outro, o pensamento levinasiano propõe o acolhimento, a responsabilização recíproca do Eu para com o Outro como caminho para uma disposição ética que recupere a singularidade humana e a humanização do Ser.

Para Gomes (2008, p. 30), o pensamento levinasiano é atual, pois tem origem na denúncia do anti-humanismo da sociedade moderna, cuja consequência é tornar o homem “[...] escravo dos bens produzidos, subjugando-o às próprias necessidades, encerrando-o na totalidade de si-mesmo, no individualismo e no egoísmo”, cuja consequência direta dessa totalidade é a condução de uma sociedade que anula as peculiaridades humanas e almeja o poder e a dominação sobre o Outro.

Lévinas (2005), em contrapartida, propõe a ética da alteridade, não como um código moral ou uma lei, mas como filosofia primeira, que consiste em se abrir para o Outro sem indiferença, descaso, repulsa ou exclusão pelas suas particularidades. No pensamento levinasiano, para que esse Outro confirme sua alteridade, conservando toda a sua singularidade, é preciso que seja totalmente - Outro em relação ao Mesmo.

Nessa perspectiva o encontro com o Outro é iminente e imprevisível. Conhecer o Outro, confrontar-se com ele, reconhecê-lo em sua alteridade e ser reconhecido por ele, passa pelo reconhecimento recíproco de singularidades humanas, cujo processo pode-se alternar simultaneamente reconciliação e conflito. Assim, no percurso do reconhecimento da dignidade humana, percurso que humaniza, tem-se subjacente uma relação de reconhecimento recíproco

¹² Necropolítica é um conceito desenvolvido pelo filósofo, teórico político, historiador e professor universitário Joseph-Achille Mbembe, nascido em Camarões Franceses (país da região ocidental da África Central), que em 2003 publica seu ensaio “Necropolítica” o qual “pressupõe que a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder”. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169> acesso 08 julho 2020.

entre os indivíduos, o que leva, na perspectiva de Axel Honneth (2009), à luta por reconhecimento.

Nem todos os alunos no ensino superior lutam da mesma forma para serem reconhecidos e pertencerem ao espaço acadêmico. Embora o acesso e ingresso mediante a matrícula lhe são imputados para a constituição de uma nova identidade a de “estudante universitário”, a luta dos alunos pelo reconhecimento recíproco dessa nova identidade pressupõe o respeito intersubjetivo à singularidade de cada um. Para os alunos identificados como público-alvo da Educação Especial a instituição disponibiliza um “serviço” pedagógico e de acessibilidade tão fundamental a sua permanência na universidade, mas ao mesmo tempo designa-lhes um “espaço social” que os representa devido sua especificidade. Tal situação irá levar à seguinte questão: como construir a experiência de reconhecimento recíproco se a deficiência se torna a expressão das diferenças humanas?

Para Honneth (2009), cada forma de reconhecimento (amor, direito e estima social) implica em formas de como o indivíduo irá se relacionar consigo mesmo, como: autoconfiança nas relações amorosas e de amizade; autorrespeito nas relações jurídicas e autoestima na comunidade social de valores.

A primeira forma de reconhecimento “amor” é tecida no plano dos afetos, nas relações primárias mais próximas do indivíduo, tornando-se a base concreta emotiva (autoconfiança) para a defesa e reivindicação de “direitos”. A segunda esfera, a do “direito”, que pertence ao plano do entendimento cognitivo e, sob as condições jurídicas modernas, possibilita o reconhecimento como pessoa de direito (autorrespeito). Tal reconhecimento jurídico tende-se a ser aplicado a todos os indivíduos na mesma medida em que lhes é conferido o respeito mútuo ao partilharem normas sociais por meio de direitos e deveres independente de suas capacidades humanas ou grau de estima social. Ou seja, na esfera do reconhecimento jurídico que trata do “respeito universal”, este é concedido a todo indivíduo na qualidade de ser livre. No entanto, o “respeito social” salienta o valor do indivíduo em sua singularidade, o qual será medido pelos critérios de relevância social que é dado em cada sociedade ou comunidade. Ou seja, o reconhecimento na esfera da “estima social” (autoestima) leva em conta as qualidades e realizações individuais que são consideradas socialmente relevantes (HONNETH, 2009).

Na perspectiva honnethiana, a cada uma das formas de reconhecimento intersubjetivo corresponde a uma forma de desrespeito. Na esfera do “amor” - os maus tratos e violação; na esfera dos “direitos” - a privação destes e a exclusão e na esfera da “estima social” - a degradação e ofensa. Tais formas de desrespeito, segundo Honneth (2009) levam a lutas sociais e conflitos políticos motivados por diferentes razões morais. Estas lutas sociais decorrem da

violação de expectativas que são desapontadas e expressas no sentimento de desrespeito ferindo a integridade física, social e a dignidade da pessoa.

No AEE do ensino superior, os alunos PAEE enfrentam lutas por reconhecimento que englobam a busca pelo respeito às suas peculiaridades como pessoas em detrimento de serem consideradas as suas especificidades a partir de sua limitação (deficiência). Lutas pela participação acadêmica em todos os espaços sociais (intraclasse e extraclasse); no convívio com seus pares; na constatação de suas necessidades pedagógicas por parte dos docentes e no combate a práticas excludentes no âmbito sociocultural que apontam para a invisibilidade vivida por esse alunado em contraposição a necessidade de reconhecimento e pertencimento ao espaço acadêmico.

Assim, o objetivo principal deste estudo está em compreender quais formas de pertencimento e implicação com a alteridade são delineadas no AEE do ensino superior para os alunos PAEE, e se este serviço/espaço propicia o reconhecimento acadêmico e possibilita a autorrealização deles.

Os objetivos específicos envolvem mapear as principais concepções e tendências apontadas pelas políticas públicas inclusivas no que se refere ao AEE no ensino superior; conhecer quais ações e concepções são necessárias no contexto do AEE para a construção de formas de pertencimento e implicação com a alteridade e sua vertente na responsabilidade ao Outro; apresentar e debater a visão dos segmentos que atuam no AEE no ensino superior (alunos, funcionários e docentes) sobre o processo de inclusão no ensino superior tendo a alteridade e reconhecimento acadêmico como constructos a serem investigados.

Neste sentido, essa pesquisa primou por ser empírica, de abordagem quali-quantitativa cujo *locus* investigativo são os AEEs de duas universidades da região metropolitana de Campinas- São Paulo. Teve como participantes os segmentos sociais que se articulam e atuam no AEE dessas instituições, ou seja, os alunos PAEE, docentes e funcionários.

A pesquisa empírica exigiu, entre outras demandas, um planejamento minucioso do percurso metodológico para o seu desenvolvimento desde o levantamento bibliográfico, a execução e análise dos resultados até a sua escrita.

Para a investigação sobre o AEE no ensino superior em que a opinião dos atores sociais se tornou relevante optou-se pela metodologia denominada de Discurso do Sujeito Coletivo- (DSC). A metodologia DSC, recorrente em pesquisas de opinião social, consiste em operar sobre um *corpus* de depoimentos individuais colhidos através de perguntas fechadas e abertas aos participantes, as quais ao final do processo redundam em depoimentos coletivos. Esses segmentos investigados, como atores sociais, revelam dados em seus discursos que são modelos

culturais interiorizados, configurando também representações sociais de um determinado fenômeno pesquisado, sendo passíveis de serem quantificadas (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012; LEFEVRE; LEFEVRE; MARQUES, 2009).

A metodologia DSC requer para o processamento do conteúdo discursivo dos participantes a utilização do *software livre DSCsoft*, o qual possibilita a organização de um banco de dados, tratamento estatístico e visualização dos resultados do estudo. No entanto, não se pode perder de vista dois aspectos relevantes: o primeiro é que esta pesquisa inserida no campo da Educação não se limita apenas a descrever os fenômenos da realidade educacional, mas em buscar percepções e entendimento sobre a questão investigativa proposta. Pois, ao abrir espaço para análise e interpretação dos dados coletados, torna-se possível provar ou refutar a hipótese inicialmente elencada. O segundo aspecto se refere ao percurso metodológico, o qual pode estar sujeito as intempéries de uma situação inusitada como a pandemia da Covid-19, levando o pesquisador, dentro dos aspectos éticos da pesquisa empírica com seres humanos, a explorar outros instrumentos de coleta de dados, os quais neste caso específico foram os instrumentos digitais.

Para tratar da complexidade do fenômeno investigado-AEE no ensino superior, esse estudo foi estruturado da seguinte forma:

O primeiro capítulo caracteriza o AEE no ensino superior desde sua origem e sua inserção no contexto das recentes políticas públicas inclusivas brasileiras, utilizando como base os documentos normativos e autores que versam sobre essa temática. Apresenta os avanços e retrocessos do AEE referentes ao poder público na implementação e avaliação de políticas públicas inclusivas com o objetivo de trazer a relevância e discussão o processo de inclusão escolar na perspectiva do acesso e permanência de alunos PAEE nas Instituições de Ensino Superior (IES).

O segundo capítulo apresenta, por meio de estudos denominados de revisão integrativa da literatura, um mapeamento das principais concepções e tendências referentes ao Atendimento Educacional Especializado no ensino superior, na produção científica de dissertações e teses defendidas no período de 2009 a 2019 disponibilizadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), constituindo um instrumental de análise. O objetivo do mapeamento foi conhecer as principais concepções, tendências e possíveis lacunas das produções acadêmicas no intuito de apontar novas perspectivas para estudos sobre o AEE no ensino superior.

O terceiro capítulo apresenta a interlocução com as áreas de Educação e Filosofia necessárias para compreensão das relações intersubjetivas que ocorrem com os alunos PAEE no contexto do AEE como formas de pertencimento e implicação com o “Outro-diferente”, sendo, esse também, um conceito a ser tratado. Apresenta as categorias levinasianas: alteridade e responsabilidade, as quais possibilitaram dialogar com a teoria do reconhecimento de Axel Honneth. Tais categorias são essenciais para a compreensão dos desafios do AEE como espaço que considera a alteridade como dimensão essencial no processo formativo e espaço de luta por “reconhecimento acadêmico” dos alunos PAEE no ensino superior.

O quarto capítulo apresenta os processos metodológicos adotados na pesquisa empírica que envolvem: a fundamentação da escolha do método de investigação; os procedimentos gerais da pesquisa; seus aspectos éticos; a caracterização do campo investigativo e participantes, bem como os procedimentos específicos realizados para a coleta e análise dos dados.

O quinto capítulo, a partir do material empírico produzido pela metodologia DSC, abre-se para a descrição, análise e discussão dos resultados obtidos pelos DSCs dos participantes bem como sua relação com o nível do compartilhamento nos depoimentos. A análise e discussão dos DSCs estão embasadas no aporte teórico do pensamento filosófico de Emmanuel Lévinas (no que se refere à alteridade e à responsabilidade) e de Axel Honneth (no que tange à luta por reconhecimento). O conceito de “luta reconhecimento acadêmico” dos alunos PAEE proporcionou uma melhor compreensão do AEE no ensino superior.

E por fim a conclusão, a qual apresenta os apontamentos do estudo, limites e desafios dessa temática em tempos contemporâneos, bem como a indicação de mais estudos no sentido de ampliar a inteligibilidade de esforços práticos da inclusão escolar de alunos PAEE no AEE do ensino superior.

CAPÍTULO I- POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR

Este capítulo caracteriza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino superior desde sua origem (1986), as principais normatizações e sua inserção no contexto das recentes políticas públicas inclusivas brasileiras (2020). Apresenta os avanços e retrocessos do poder público na implementação e avaliação dessas políticas objetivando trazer relevância e discussão ao processo de inclusão escolar dos alunos PAEE no ensino superior. Utilizou-se como base bibliográfica a legislação pertinente à área, os documentos oficiais norteadores da Educação Especial e autores que versam sobre essa temática.

1.1 O AEE e as Políticas Públicas Inclusivas

O termo “Atendimento Educacional Especializado” (AEE)¹³ no âmbito da rede regular de ensino brasileiro é mencionado pela primeira vez como marco legal e conceitual pela Portaria nº 69 de 28 de agosto de 1986, publicada pelo Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp¹⁴, que em seu artigo 1º apresenta a modalidade de Educação Especial como integrante do Sistema Educacional no sentido de proporcionar, por meio do AEE, “[...] o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de autorrealização, qualificação para o trabalho e integração social”, (BRASIL, 1986).

Convém compreender que a mesma Portaria além de definir no seu artigo 3º qual era o público-alvo¹⁵, também conceitua o AEE, a partir do artigo 6º, como um atendimento que “[...] consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades de atendimento, por pessoal devidamente qualificado”. Dentre as modalidades de atendimento, a Portaria nº 69/1986, listava os seguintes formatos: classe comum com apoio pedagógico especializado; classe comum com apoio de sala de recursos;

¹³ Aqui se refere ao termo composto por três palavras a partir do acréscimo da palavra “educacional”, uma vez que o termo “*atendimento especializado*” já era mencionado no contexto da modalidade de Educação Especial desde o final da década de 1950 e início dos anos 1960 (MAZOTTA, 2002, MANTOAN 2002).

¹⁴ Em três de julho de 1973 criam-se, pelo Decreto nº 72.425, o Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp e o Fundo de Educação Especial, de natureza contábil, ambos seguindo os princípios da “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes”, aprovada pela ONU em nove de dezembro de 1975, sendo que em 21 de novembro de 1986, o Decreto nº 93.613 transforma o Cenesp na Secretaria de Educação Especial – SEESP.

¹⁵ O público-alvo da Educação Especial definido pela portaria 69/86 são os deficientes: mentais, da visão, da audição, físicos, portadores de deficiências múltiplas, portadores de problemas de conduta e superdotados (BRASIL, 1986, art.3º).

classe comum com apoio de professor itinerante; classe especial; escola especial; centro de educação precoce; serviço de atendimento psicopedagógico e escola empresa (BRASIL, 1986, art. 1º, 3º e 6º).

Outro marco legal e conceitual para o termo AEE é o da Constituição Federal do Brasil de 1988 (CFB/88) que, em seu artigo 208, aponta: “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: inciso III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O termo “preferencialmente” mencionado na Constituição de 1988 deve-se ao fato de que a trajetória histórica da Educação Especial no Brasil¹⁶, desde a sua implementação como modalidade de ensino para as pessoas com deficiência até os dias atuais, apresentou diferentes formas de atendimento. Estas variavam entre o “**atendimento especializado**” de caráter médico/clínico com ênfase na habilitação e reabilitação das pessoas consideradas “anormais” para os padrões vigentes no início do século XX. Um outro formato, prioritariamente segregativo a “**educação especializada**”, operacionalizada em espaços denominados de “escolas especiais” (instituições privadas e filantrópicas oriundas de movimentos comunitários). E, ainda vale considerar as “**classes especiais**” em escolas das redes estaduais constituídas pelo poder público. Nesse período, esses espaços correspondiam às necessidades, identificadas pelos profissionais das áreas de educação e saúde, como sendo os mais adequados para o atendimento às pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2006; MAZZOTTA, 2002; MANTOAN, 2002).

Cumprasseverar que a introdução do AEE, preferencialmente na rede regular de ensino (Constituição Federal, art. 208, III), foi fruto de propostas que visavam integrar as pessoas com deficiência no contexto educacional, nas décadas de 1960 e 1970 no Brasil. Tais propostas estavam apoiadas no princípio de “normalização”, o qual ressaltava que as pessoas com deficiência teriam o direito inalienável de vivenciar um padrão ou estilo de vida mais normal ou comum em sua cultura.

¹⁶ Os serviços dedicados às pessoas com deficiência iniciaram-se no Brasil no século XIX (1854) inspirados em experiências norte-americanas e europeias, organizaram-se em ações isoladas e particulares para atender as pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. Essas iniciativas não estavam integradas às políticas públicas de educação, pois somente no início dos anos 60 do século XX, que a Educação Especial foi instituída oficialmente como uma modalidade de educação, (LDBEN- nº 4.024/61), sendo que inicialmente foi denominada de “educação dos excepcionais” (MANTOAN, 2002, SASSAKI, 2002, FERREIRA, 2006).

Segundo Mendes (2006, p. 389), o princípio de “normalização” evidenciava que “[...] a todos indistintamente, deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes”. Esse princípio fundamenta-se na Lei nº 4.024/61, que em seu artigo 88º apontava que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

Uma década depois, com a Lei nº 5.692/71, em seu artigo 9º, a proposta de integração apoiada no princípio de normalização é ressaltada trocando o termo “educação de excepcionais” por “tratamento especial”, apontando para uma educação de caráter “especial” ou “diferenciado” que, sem maiores esclarecimentos para a sua operacionalização, contava com normas fixadas pelos Conselhos de Educação vigentes na época (MENDES, 2006).

O discurso legal e pedagógico da época salientou a integração ou normalização da deficiência, inserindo as pessoas com deficiência no cotidiano dos considerados “normais”, designando, assim, o termo *mainstreaming*¹⁷ (MANTOAN, 2002; MENDES, 2006).

Nesta perspectiva, o movimento pela integração escolar no Brasil, ao pretender colocar todo e qualquer aluno com deficiência nas classes comuns da rede regular, possibilitou que o princípio de “normalização”, como ato de fazer voltar à normalidade, adquirisse na prática características e interpretações equivocadas de “normatização” como ato de estabelecer normas de padronização¹⁸. Com isso, os alunos com deficiência deveriam adaptar-se e acomodar-se aos padrões escolares vigentes impedindo-os de avançarem nos níveis subsequentes de ensino. Essa situação possibilitou que os alunos com deficiência frequentassem a mesma escola, mas não necessariamente a mesma classe configurando os modelos de segregação dentro da rede regular de ensino (MENDES JR. E TOSTA, 2012; MANTOAN, 2002).

Vale ressaltar que o princípio de “normalização” e sua interpretação na prática – a “normatização” – decorrem da crença de que a deficiência representa um fator de incapacidade do aluno, sendo que a sua inserção no contexto escolar precisaria estar condicionada à existência de especialistas que, além de estabelecerem padrões de atendimento educacional por tipo de deficiência, apontavam qual era o melhor espaço para a sua efetivação, se escola comum ou especial.

¹⁷ Para Manton (202); Mendes (2006), o termo *mainstreaming* (fluxo, corrente ou tendência principal) foi no Brasil traduzido como *integração*, mas como os conceitos são diferentes em língua inglesa, optou-se por manter a grafia original nos textos referentes à história da Educação Especial Brasileira.

¹⁸ De acordo com Joffre Marcondes de Rezende (2005), esses dois verbos “normalizar” e “normatizar” são usados um pelo outro, indiferentemente como sinônimos, no entanto outros Lexicógrafos como o dicionário MICHAELIS estabelecem uma diferença semântica entre eles, respectivamente: *normalizar*- como o ato de fazer voltar à normalidade e *normatizar* o ato de estabelecer normas de padronização.

Conforme Ferreira (2006b, p. 88), o discurso da integração sobre o ambiente menos restritivo e sobre o direito de convívio com os pares considerados “normais” acompanhou um movimento marcado pela expansão no Brasil de instituições assistenciais e filantrópicas que atendiam os alunos considerados “excepcionais” ou merecedores de “tratamento especial” com base em critérios questionáveis de educabilidade. Em nome de uma integração possível, os “especialistas” em Educação Especial organizavam as propostas de atendimento a partir de categorias de “excepcionalidade” como: “dependentes”, “treináveis” e “educáveis”, definidas pelos modelos terapêuticos e clínicos vigentes naquele período.

Como consequência da proposta de integração, até o início dos anos 1980 priorizou-se a manutenção dos serviços já existentes (escolas especiais, centros de educação precoce, serviços de atendimento psicopedagógico) e os diferentes níveis de integração na rede regular de ensino. Entendida como o “especial na educação”, essa proposta ocasionou o deslocamento de profissionais, recursos, métodos no contexto dos atendimentos da Educação Especial, priorizando uma concepção de inserção parcial em serviços educacionais segregados (MENDES, 2006; KASSAR & RABELO, 2011, MANTOAN, 2002).

Convém observar que o princípio de “normalização” advogado pelo movimento de integração escolar, ao buscar a homogeneidade nas práticas pedagógicas, lançou as raízes de uma identidade fixa dos alunos com deficiência a partir da representatividade do aluno “normal” em contraposição ao aluno “anormal”. Essa perspectiva da identidade fixa dos alunos com deficiência trouxe influências posteriores na formulação de políticas públicas educacionais, principalmente aquelas relacionadas a Educação Especial, no sentido de sempre demarcar quem é seu público-alvo ao caracterizá-lo a partir da categorização das deficiências.

Assim, no modelo de integração escolar o AEE originou-se como um atendimento desenvolvido por profissionais devidamente qualificados sendo operacionalizado nas diferentes modalidades ou “espaços” de atendimento, cuja ênfase consistia no “apoio” de recursos didáticos pedagógicos aos alunos com deficiência a partir de critérios de educabilidade.

No final dos anos 1980, surgem críticas em relação ao modelo de integração pois, na prática, as políticas oficiais que visavam à integração escolar resultaram, na maioria das vezes, em ações de segregação total ou parcial. Tais críticas geraram reações no âmbito educacional com vistas a novas formas de inserção e participação dos alunos com deficiência no contexto escolar. Com isso ao adentrar na década de 1990 e aliado às críticas ao modelo de integração surgem no contexto mundial, diretrizes políticas denominadas de “inclusão escolar” que viabilizariam o acesso e permanência desses alunos no sistema de ensino brasileiro.

Para Mendes (2006), embora a ideia de inclusão escolar tenha surgido de forma mais organizada nos Estados Unidos, ela ganhou amplitude principalmente a partir da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, em Jomtien, Tailândia (1990)¹⁹. Nessa conferência, foi aprovada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*²⁰, apontando que os sistemas educacionais deveriam ser planejados objetivando contemplar as diferentes características dos alunos, ratificando o direito de toda criança a educação, direito proclamado desde a Declaração dos Direitos Humanos de 1948.

Educadores e legisladores brasileiros, a partir de estudos internacionais, na década de 1990, incorporaram novos conceitos apresentando propostas desde a inclusão total, em que os alunos público-alvo da Educação Especial²¹ deveriam ser educados na escola regular, até propostas em que a diversidade das características desse segmento implicaria na existência e manutenção da diversidade de opções de serviços.

A inclusão escolar no contexto mundial passa a ser defendida como uma perspectiva teórica e prática de inclusão social ao campo da educação, processo fundamental para efetivar a equiparação de oportunidades para todos e manutenção do estado democrático, uma vez que:

[...] a inclusão, em contrapartida, estabelecia que as diferenças humanas eram normais, mas ao mesmo tempo reconhecia que a escola estava provocando ou acentuando desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e por isso pregava a necessidade de reforma educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças [...] (MENDES,2006, p. 395).

Para Höfling (2001), Gelinski e Seibel (2008), no período dos anos de 1990 a 2000, no Brasil, há uma série de tentativas de se adotar políticas de cunho mais participativo, em consonância com as reformas constitucionais advindas da CFB/88, incorporando novos

¹⁹ Essa conferência foi promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em 1990.

²⁰ Dentre os dez artigos da Declaração, do 3º ao 7º são os que reforçam a equiparação de oportunidades para todos e tratam de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; universalizar o acesso à educação, promover a equidade mobilizando recursos e fortalecendo a solidariedade internacional no sentido de propiciar um ambiente adequado à aprendizagem.

²¹ O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência aponta as pessoas portadoras de deficiência física, visual, auditiva, mental e múltipla. Um ano depois o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001), em seu capítulo 8.2 institui que “a educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos” (BRASIL,2001),

segmentos da sociedade na formulação de políticas com vistas à diminuição das desigualdades sociais.

Motivado pelo ideal democrático de oportunidades iguais para todos, principalmente a oportunidade de acesso e permanência à escola, ocorre no cenário internacional a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade* (1994) que, ao promulgar a *Declaração de Salamanca*, recomendava a adoção em forma de lei ou de política pública do princípio da educação inclusiva com a matrícula de todas as crianças nas escolas regulares “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras”, (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17).

Subsequentemente à *Declaração de Salamanca*, outros documentos internacionais surgem confirmando o mesmo princípio, como a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, Guatemala, maio de 1999 e a *Carta do Terceiro Milênio* (1999). Esses documentos internacionais, na última década do século XX, levaram ao debate as vantagens da inclusão escolar fundamentando os dispositivos normativos brasileiros com destaque para: o *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA* ²² – *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*), que ressalta o direito de todas as crianças à educação; a *Política Nacional de Educação Especial (1994)*, cuja proposta de Educação Especial deverá fluir desde a estimulação precoce até aos graus superiores de ensino. E, principalmente a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB* – *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*²³), que dedica um capítulo específico à Educação Especial (cap. V), enfatiza o dever do Estado com a educação escolar pública, e em seu inciso III do artigo 4º, a garantia de AEE gratuito a esse segmento da Educação Especial, “preferencialmente” na rede regular de ensino.

Em decorrência dessas normativas, na primeira década do século XXI mudanças na política educacional brasileira resultaram em novos direcionamentos à Educação Especial para a implantação da proposta da educação inclusiva no país, tal como: a Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, apontando a importância de matrículas de todas as crianças à escola e a organização do atendimento para assegurar condições necessárias de educação aos alunos com deficiência.

²² O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, foi o primeiro documento legal posterior à Constituição a tratar do assunto. Em seu art. 53, inciso I, “igualdade de condições para acesso e permanência na escola”.

²³ A LDB/96 ampliou o conceito de educação especial, ao dedicar um capítulo ao assunto e salientou a continuidade dos estudos dos alunos público-alvo da educação especial inserido o AEE no ensino superior.

Os autores Mendes Junior e Tosta (2012, p. 08) apontam que, embora as Diretrizes de 2001 ampliassem a concepção de Educação Especial, ao se referirem ao AEE como “apoio” pedagógico, estas “[...] tornam evidente que a Educação Especial pode se constituir de maneira concomitante ao ensino comum ou vir a substituí-lo, o que dá margem para a ação das escolas e instituições especializadas”.

Cabe assinalar que, nesse período, ainda perdura a tônica dada ao AEE como um atendimento de “apoio” didático/pedagógico disponibilizado em diferentes espaços, embora pela proposta da educação inclusiva ele deva ser oferecido “preferencialmente” na rede regular de ensino.

Posterior às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001), surge o *Decreto 3.956/2001* no intento de promover a construção de uma escola inclusiva desde a educação básica ao ensino superior, afirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, no sentido de eliminar a discriminação e proporcionar a inserção das pessoas com deficiência à sociedade (MENDES JUNIOR E TOSTA, 2012).

No mesmo ano do *Decreto 3.956/01*, é instituído o *Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001)*, que prescreve objetivos e metas para um decênio, apoia o atendimento aos alunos com “necessidades educacionais especiais”²⁴ nos diferentes níveis de ensino, incentivando durante a vigência do plano, estudos e pesquisas em instituições do ensino superior, relacionados a esse alunado, nas diversas áreas, tais como: educação, medicina e arquitetura.

Em 2003, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), visando expandir a proposta da educação inclusiva nos sistemas de ensino do país, lançou o *Projeto Plurianual de Implantação da Educação Inclusiva: acesso e qualidade para todos*. E, no final do mesmo ano, o *Programa Educação inclusiva: direito à diversidade*, cujo foco foi a formação de gestores e professores para garantias de acesso, acessibilidade e oferta de AEE desde a educação básica ao ensino superior (BRASIL, 2010, p. 14).

²⁴ Segundo Sasaki (2002), em cada época nos documentos oficiais de diversas áreas há uma terminologia designada às pessoas com deficiência, como: inválidos ou incapacitados e retardados (Idade Média até a metade do século XX); de 1950 a 1980: os defeituosos, referindo-se principalmente as pessoas com deficiência física; os deficientes (deficiências auditiva, Física, visual ou múltipla) e excepcionais (deficiência intelectual); de 1981 a 1987 - pessoas deficientes; de 1988 a 1993 - pessoas portadoras de deficiência; década de 90 - pessoas com necessidades especiais ou pessoas especiais; início do século XXI até presente data –pessoas com deficiência.

Nos anos posteriores ao PNE/2001, percebe-se um maior investimento em ações e condições de acesso e permanência dos alunos PAEE²⁵, ampliando, assim, as matrículas desse alunado nas escolas da rede pública. E, durante a vigência do PNE/2001, o AEE, na educação básica, recebe a denominação de salas de recursos multifuncionais²⁶, ganhando a condição de “espaços” centrados em um novo fazer pedagógico que “[...] favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar” (BRASIL, 2006, p. 14).

O PNE/2001, ao estabelecer objetivos e metas para o atendimento dos alunos PAEE nos sistemas de ensino, aponta déficits em relação “[...] à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado”. Neste sentido, dois anos após as *Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00*²⁷, que estabeleceram normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, surge, no cenário nacional, a *Portaria nº 2.678/02*, do MEC, com diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino. No mesmo ano é instituída a *Lei nº 10.436/02*, a qual reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras²⁸ como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas, determinando que sejam garantidas as formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão (BRASIL, 2008).

Em relação à formação docente para esse segmento, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, ao estabelecer as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, definiu que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, a formação docente voltada para as especificidades desse alunado. Já para a formação de gestores e educadores nos municípios, em 2003, é implementado pelo MEC o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, no intuito de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos²⁹ (BRASIL, 2008).

²⁵ Público-Alvo da Educação Especial- em referência ao Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que define, em seu artigo 1º, como PAEE “as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011, p.1).

²⁶ Em 2006, o Ministério da Educação, ao publicar o documento: *Sala de recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado*, elucida o conceito e o papel das Salas de recursos Multifuncionais.

²⁷ Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou essas leis não só no contexto escolar, mas por meio do Programa Brasil Acessível no intuito de promover ações para garantia de acessibilidade aos espaços públicos.

²⁸ O Decreto nº 5.626/05, que regulamentou a Lei nº 10.436/2002, incluiu a Libras como disciplina curricular, certificou o professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras e buscou organizar a educação bilíngue no ensino regular.

²⁹ O Ministério Público Federal, em 2004 publica o documento: *O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais

Convém ressaltar que o AEE na educação básica vai se constituindo pouco a pouco de “apoio” para um “serviço” pedagógico da Educação Especial, ofertado preferencialmente no ensino regular, cujos desafios vão se direcionando para o enfrentamento de barreiras de acessibilidade. E, ao receber a denominação de “salas de recursos multifuncionais” na educação básica, torna-se também um “espaço” específico de atendimento dos alunos PAEE no contexto escolar.

A finalidade do AEE como “serviço” pedagógico e de acessibilidade é reforçada pelo Decreto nº 6.094/2007, o qual dispõe sobre a implementação do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* com ações de assistência técnica e financeira visando à melhoria da qualidade da educação básica. Em seu artigo 2º, inciso IX, aponta a garantia de “acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007).

No mesmo ano, o *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007)* passa a vigorar com o objetivo de melhorar a educação no país em todas as etapas em um prazo de quinze anos. Dentre as medidas prioritárias, o PDE/2007 apontava a ampliação de números de salas, equipamentos para a Educação Especial e capacitação de professores para o AEE.

Observa-se, no cenário das políticas públicas referentes à Educação Especial, nesse período da primeira década do século XXI, um forte direcionamento para que o AEE fosse ofertado, desde a educação básica ao ensino superior, na rede regular de ensino em detrimento de outros espaços como escolas especiais ou classes especiais. E, em 2008, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (SEESP) apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)*. Assim, no cenário nacional este documento norteador reafirma a Educação Especial como modalidade de educação escolar desde a educação básica ao ensino superior sendo efetivada nos “espaços” de AEEs, não como substituta à escolarização, mas oferecida no contraturno, o qual irá complementar e/ou suplementar a formação dos alunos PAEE.

O AEE ao ser consolidado pelas políticas públicas de educação inclusiva como um “serviço” pedagógico e de acessibilidade, configura-se a partir da PNEEPEI/2008, como o “espaço” preferencial de atendimento no ensino regular, ao substituir a função de “apoiar” pela ideia de complementaridade e suplementaridade à escola comum. A resolução CNE/CEB/2009,

para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular, (BRASIL, 2008)

que institui as *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica* posiciona o “serviço” do AEE em turno inverso ao da classe comum, nos “espaços” das salas de recursos multifuncionais do ensino regular. Mas, também em centros de AEE da rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas a Secretaria de Educação dos estados, distrito federal e municípios.

Segundo as Diretrizes (2009), para desenvolver as funções do AEE é importante qualificar o profissional que atua nesse “espaço” capacitando-o para o “serviço” de identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade. Esse profissional também irá estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, disponibilizar programas de enriquecimento curricular, atuar no ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e o uso de “tecnologia assistiva³⁰” de acordo com as especificidades dos alunos PAEE.

Nota-se que, em consonância com o PNEEPEI/2008 surge o *Decreto nº 7.611/2011*³¹, o qual reforça a obrigação do Estado em promover e prover a educação como um direito, elegendo a escola como um espaço privilegiado na educação dos alunos PAEE ao colocar a oferta da modalidade de Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino, o qual passa a ser operacionalizada nos AEEs.

A legislação educacional brasileira ao definir quem são os alunos beneficiários dos serviços de Educação Especial (PAEE) também definiu a natureza do processo educacional a eles reservados. E, para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), designou profissionais específicos para desenvolver os “serviços” pedagógicos e de acessibilidade conferindo-lhe também, o papel de “espaço” que representa o seu público-alvo. Assim, a Educação Especial na prática do sistema de ensino passou a ser um setor que coordena ações, cuja função é de órgão gestor dos AEEs nas escolas da rede regular e das instituições privado-assistenciais que são absorvidas como parte dos serviços/espaços da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

³⁰ O Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, instituído pela Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006, define: "Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" (*ATA VII - Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) - Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Presidência da República*).

³¹ O Decreto nº 7.611/2011 revoga o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que 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.

No que se refere à permanência e continuidade de estudos dos alunos PAEE nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino, o *Decreto 7.611/2011* reforça a eliminação de barreiras no processo de ensino e aprendizagem desse alunado por meio do fomento de recursos pedagógicos e de acessibilidade disponibilizados como “serviços” nos “espaços” do AEE. Aponta no artigo 5º (inciso VII) a “estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior”, trazendo, assim uma nova nomenclatura para o AEE no ensino superior (BRASIL, 2011).

1.2 O AEE no Ensino Superior: avanços

Conforme mencionado anteriormente, o direcionamento das políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva assumiu posição de destaque no cenário da política educacional brasileira nessas duas primeiras décadas do século XXI ao colocar a proposta de inclusão de todos os alunos PAEE nos sistemas de ensino como um avanço em relação à sua antecessora (a integração). A proposta de Educação Inclusiva redirecionou o foco de atenção que recaía sobre a pessoa com deficiência para a estruturação do ambiente, a acessibilidade física e de materiais, a formação docente e os recursos pedagógicos e tecnológicos (KASSAR e RABELO, 2011; MENDES JUNIOR e TOSTA, 2012).

Como resultado do processo de inclusão escolar na educação básica, novas perspectivas foram formuladas para a Educação Especial no ensino superior com o intuito de garantir o acesso, permanência e as condições de aprendizagem aos alunos PAEE nessa etapa educacional.

Assim, no ensino superior, o AEE apresentou contornos diferentes da Educação Básica (salas de recursos multifuncionais), principalmente no que se refere a sua estrutura e ao *locus* de atendimento. Em muitas instituições de ensino superior, recebeu a denominação de “programa” junto aos serviços de apoio estudantil ou de “laboratórios ou núcleos de acessibilidade”³², como nas universidades estaduais e federais (BRASIL, 2009).

Para a inclusão escolar no ensino superior tem-se o *Plano Nacional de Educação (2011-2020)*, que aprovado pelo projeto de *Lei nº 8.035/2010* propõe, entre outras estratégias, a ampliação do acesso a essa etapa do ensino de estudantes egressos da escola pública e a permanência, por meio de programas especiais e de assistência estudantil a essa demanda.

³² Programa Incluir/2005 - acessibilidade na educação superior - SECADI/SESU – determina a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior no Brasil.

Também assegura condições de acessibilidade aos alunos com deficiência nas Instituições de Educação Superior (IES) do setor público e privado (BRASIL, 2010).

O PNE acima foi revisto pela *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*, que instituiu o novo *Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024*, o qual trouxe perspectivas de avanço em seu artigo 2º, inciso II e III, na “[...] universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, assegurando, na forma da legislação, a expansão apontada na meta doze do Plano ao designar condições de acesso e acessibilidade nas IES.

No que se refere à acessibilidade no ensino superior, os *Referenciais de Acessibilidade no Ensino Superior e Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)*³³, 2013, p. 14) apontam que a Educação Especial no ensino superior “[...] deixa de constituir uma organização própria, paralela ao sistema regular comum e passa a assumir o princípio da transversalidade a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino”, sendo essa transversalidade³⁴ operacionalizada nos AEEs para o enriquecimento do processo educacional. Assim, a Educação Especial no ensino superior “[...] se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes” em espaços denominados de AEE ou “núcleos de acessibilidade”.

Estas ações, segundo os referenciais (SINAES, 2013, p.15),

[...] envolvem o planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para o SINAES (2013, p. 15), cabe aos gestores das IES inserir em seus Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) mudanças em consonância com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação*

³³ Lei nº 10.861/04, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e aponta outras providências cuja finalidade é a melhoria da qualidade da educação superior.

³⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Parecer CNE/CP 8/2012 recomenda a transversalidade curricular das temáticas relativas aos direitos humanos. O Documento define como “princípios da educação em direitos”: a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, vivência e globalidade, e a sustentabilidade socioambiental, (SINAES,2013).

Inclusiva (2008) e com o *Decreto n° 5.296/2004*³⁵. Para que se efetive a inclusão escolar no ensino superior, em oposição ao segregacionismo e à discriminação, a tônica do documento está em viabilizar, nas IES, as condições de acessibilidade considerada em seu espectro amplo. E, em relação ao ingresso ao ensino superior propor programas de assistência estudantil³⁶ que possibilitem o acesso e a participação de estudantes PAEE não somente no AEE, mas em todos os espaços acadêmicos.

Vale ressaltar que a temática “acessibilidade³⁷”, na perspectiva da educação inclusiva, posiciona-se como um desafio ao sistema de ensino em todos os níveis e modalidades ao rever práticas e bases conceituais que estão subjacentes às mesmas.

Para o documento do SINAES (2013), a acessibilidade deve ser entendida em seu espectro amplo³⁸. O documento também menciona que além da acessibilidade ser um requisito legal, seu conceito deve ser ampliado, não se restringindo apenas às questões comunicacionais, físicas e arquitetônicas, mas se expressar também em outras dimensões como a acessibilidade atitudinal³⁹. Sendo que, dotar as IES de condições de acessibilidade é materializar os princípios da inclusão educacional, e esta passa a ser vista como um critério de avaliação das instituições de ensino superior.

Vale ressaltar que a avaliação, o controle de impacto e os efeitos provocados pelas políticas públicas de educação inclusiva no ensino superior é realizado por meio do SINAES (2013). E, embora o foco dessa avaliação esteja na acessibilidade, mesmo que seja em seu espectro amplo, esta não pode suprimir uma perspectiva importante que é considerar os alunos PAEE como egressos das instituições de ensino superior. Ao visar a futura inserção desse alunado no mercado de trabalho, as IES precisam levar em consideração as disciplinas

³⁵ O Decreto n° 5.296/2004, em seu artigo 24°, determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos e privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

³⁶ O Decreto n° 7.294, de 19 de julho de 2010, dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES e tem como finalidade a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

³⁷ Acessibilidade, definição dada pela redação da Lei n° 13.146/2015 como possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

³⁸ A partir dos estudos desenvolvidos por Sasaki (2002), o SINAES (2013, p. 37) apresenta oito espectros de acessibilidade: atitudinal, arquitetônica (também conhecida como física), metodológica (também conhecida como pedagógica), comunicacional, instrumental, nos transportes, programática e digital.

³⁹ Refere-se à percepção do Outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras (SINAES, 2013, p.37).

acadêmicas de estágio curricular obrigatório no qual os alunos PAEE enfrentam dificuldades de acesso e operacionalização, uma vez que o território da atuação profissional de pessoas com deficiência ainda é muito suscetível à discriminação.

Segundo o SINAES (2013), o profissional do AEE deve ter uma formação no ensino superior que o habilite a atuar em áreas da Educação Especial. Para o atendimento às necessidades educacionais desse alunado, o profissional terá a função de elaborar estratégias pedagógicas e materiais específicos para a complementação ou suplementação curricular, bem como uma atuação colaborativa com docentes dos diferentes cursos de graduação objetivando o acesso do estudante ao currículo acadêmico.

Ressalta-se que os termos acesso e acessibilidade, embora relacionados e entendidos como sinônimos, no contexto social e educacional podem expressar demandas totalmente diferentes.

De acordo com Manzini (2005, p. 32), uma das distinções entre os termos é que “acesso” pode refletir “[...] um desejo de mudança e a busca a algum objetivo”. Acesso parece significar o processo de atingir algo e expressa a necessidade de luta ou atitude da pessoa em alcançar um objetivo em relação a uma exclusão. No âmbito do ensino superior, implicaria no processo de mudança relacionada à criação de condições jurídicas e de direitos igualitários não só ao ingresso, mas na permanência dos alunos PAEE na instituição. Já o termo acessibilidade reflete algo mais palpável, uma vez que se sedimenta em situações vivenciadas em condições concretas da vida cotidiana. Ou seja, “[...] a acessibilidade parece ser algo que pode ser observado, implementado, medido, legislado e avaliado”, e, assim, pode-se “[...] criar condições de acessibilidade para que as pessoas possam ter acesso a determinadas situações ou lugares” (MANZINI, 2005).

Cabe evidenciar que os recursos de acessibilidade utilizados pelos AEEs nas IES públicas e privadas precisam buscar adequação às condições e necessidades do usuário não se restringindo somente à relação: tipo de deficiência – recurso específico como é apontado pelo SINAES (2013)⁴⁰. A permanência do usuário em um determinado recurso pode ser transitória ou este utilizar dois recursos ao mesmo tempo, não necessariamente relacionados à sua deficiência. É possível constatar essa situação, pois o percurso de aprendizagem dos alunos PAEE na educação básica tem sido permeado por adaptações individuais aos recursos que lhes

⁴⁰ No que se refere a orientação para elaboração de estratégias pedagógicas, o documento apresenta um quadro em que descreve as situações de deficiência e respectivos recursos e serviços de acessibilidade atentando para o fato de que “[...] um mesmo recurso de acessibilidade poderá ser útil a estudantes com diferentes situações de deficiência” (SINAES, 2013 p. 16).

foram viabilizados, principalmente aqueles relacionados às suas condições culturais e econômicas. E, ao ingressarem no ensino superior, a utilização de recursos de acessibilidade no ambiente acadêmico deve ter como premissa a participação dos alunos PAEE na condição de usuários. Nesse sentido, faz-se necessário ouvir esses alunos, pois o processo de inclusão escolar pode ser facilitado não só por meio das tecnologias assistivas, mas também mediante arranjos simples em diferentes situações da vida acadêmica.

No ensino superior, o SINAES (2013) configura a importância do AEE para os alunos PAEE ao integrar e articular os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação com a Proposta Curricular desenvolvida pelos docentes. O documento SINAES (2013) ressalta que algumas atividades acadêmicas ou recursos próprios do AEE devem ser utilizados para além do espaço do AEE, ou seja, dentro das salas de aula comum, como por exemplo, serviços de tradutor e intérprete de Libras favorecendo a permanência e a continuidade dos estudos dos alunos com deficiência nesse nível de ensino.

Nesse sentido, o SINAES (2013) reforça a tônica do AEE como um “serviço” de acessibilidade, o qual elabora estratégias didático pedagógicas e materiais específicos no intuito de favorecer aos alunos PAEE no ensino superior o acesso ao currículo e a interação em diferentes “espaços” acadêmicos.

Em acréscimo as normatizações no campo da educação inclusiva, tem-se a *Lei: nº 13.146, de 06 de julho de 2015* (Estatuto da Pessoa com Deficiência⁴¹), que em seu artigo 27º assegura às pessoas com deficiência o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo de desenvolvimento possível, segundo as características, interesses e necessidades de aprendizagem dos educandos.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência faz referência ao AEE no inciso III, assinalando que as IES devem prever em seu projeto pedagógico o AEE, bem como demais serviços e adaptações garantindo aos alunos com deficiência o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade. No inciso VII, propõe a elaboração de um plano de atendimento educacional especializado no qual serão organizados os recursos e serviços de acessibilidade aos alunos PAEE; e nos incisos X e XI a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial de professores garantindo a oferta de formação continuada aos profissionais que atuam no AEE (BRASIL, 2015).

⁴¹ Esta legislação denominada de Estatuto da pessoa com deficiência ou Lei brasileira de Inclusão em seu artigo 1º- “destina assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à inclusão social e cidadania”, (BRASIL, 2015).

Quando se trata de articular a inclusão social à escolar tem-se as “ações afirmativas”, definidas como medidas redistributivas que visam conferir recursos ou direitos especiais para membros de grupos sociais discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente. No campo da educação, essas ações governamentais que visam o acesso ao ensino superior recebem a denominação de “cotas nas universidades” (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN,2008).

De acordo com Feres Junior et al. (2018, p. 87), o sistema educacional brasileiro é marcado por uma contradição perversa: “[...] enquanto as melhores instituições de ensino fundamental e médio são privadas, as instituições do ensino superior de maior qualidade são gratuitas e estatais”. Tal situação irá negar aos estudantes de baixa renda, autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, as oportunidades educacionais de acesso ao ensino superior gratuito, uma vez que “a educação básica pública não os prepara para a competição intensa com os estudantes de classes média e alta por um lugar na educação superior pública de qualidade”.

As ações afirmativas no campo da educação fazem parte da construção do sistema educativo inclusivo que objetiva a redução das desigualdades sociais. Os estudos voltados a essa temática originaram-se a partir da década de 1990 na tentativa de garantir e conceder direitos às pessoas que compõem os grupos sociais considerados minorias na sociedade brasileira, como mulheres, negros, índios, pessoas com deficiência, entre outros, que, ao longo dos anos, foram excluídos do processo produtivo e do sistema social.

Neste sentido, foi instituída a *Lei n° 13.409, de 28 de dezembro de 2016*⁴², que dispõe sobre a reserva de vagas para os cursos técnicos de nível médio e instituições federais de ensino superior, contemplando estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, incluindo também pessoas com deficiência, aumentando assim, a demanda desse alunado no ensino superior.

A *Lei 13.409/16* é considerada importante para o acesso de pessoas com deficiência no ensino superior pois, por meio desse instrumento legal, as instituições federais de educação superior devem reservar, de acordo com o artigo 3º, um total de no mínimo 50% de suas vagas,

⁴² A lei 13.409/2016 alterou a Lei n° 12.711, de 29 de agosto de 2012, regulamentada pelo Decreto n° 7.824, de 11 de outubro de 2012, ao mencionar que até 2016, 50% das vagas das universidades públicas brasileiras deverão ser reservadas para alunos cotistas que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas, das quais 50% (25% do total) destinam-se aos de baixa renda (renda per capita igual ou inferior a 1,25 salário mínimo), sendo os 50% restantes destinados a negros, pardos e indígenas, distribuídas proporcionalmente de acordo com o percentual populacional da unidade federativa identificado no último censo.

por curso e turno, “[...] igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição”.

Para Castro, Amaral e Silva (2017), em meio a grandes controvérsias, as IES Federais aderiram de forma unânime⁴³ ao sistema de cotas estabelecido pela *Lei n° 13.409/2016*, enquanto as IES Estaduais disponibilizaram somente 26,7% das vagas para cotas. Segundo os autores, a implementação do sistema de “cotas nas universidades” como política pública de acesso e democratização do ensino superior vem variando os percentuais e critérios estabelecidos quanto aos beneficiários das cotas sociais e étnicos raciais. Pois estas trouxeram o questionamento de quem é negro no Brasil, uma vez que “a miscigenação de raças cria uma grande diversidade, na qual, muitas vezes não é apenas a cor da pele o fator de caracterização para que a pessoa seja incluída dentre os cotistas” (CASTRO, AMARAL E SILVA, 2017, p. 62).

Com a repercussão dos questionamentos de quem seriam os beneficiários cotistas, a discussão das “cotas nas universidades” para as pessoas com deficiência foi minimizada. Sua inserção na legislação ocorreu posterior, sendo justificada a partir de que esse segmento sempre esteve, ao longo dos anos, em posição de desvantagem, vulnerabilidade e desigualdade social.

Para Castro, Amaral e Silva (2017), as ações afirmativas como as “cotas nas universidades” para as pessoas com deficiência buscam concretizar o ideal de igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e trabalho. Sendo que, o ingresso no ensino superior de pessoas com deficiência por meio das cotas possibilita uma maior qualificação desse segmento no mercado de trabalho, aumentando a participação e visibilidade social desse grupo.

Observa-se, assim, que é traçado no campo da Educação Brasileira um vasto caminho legislativo, o qual é confirmado mediante pesquisa no banco de dados do Portal da Legislação⁴⁴. Este banco de dados disponibiliza eletronicamente o ordenamento jurídico do país e aponta que, na legislação brasileira até o presente momento⁴⁵, foram promulgados 11.187 atos relacionados ao contexto educacional. Dentre estes, 5.588 atos referem-se ao período de 1961 a 2020, em que, a partir da promulgação da diretriz nacional LDB- n° 4.024/1961, pela primeira vez é mencionado o direito dos “excepcionais” à educação, instituindo a Educação Especial como modalidade de educação.

⁴³ A “lei de cotas” ao entrar em vigor na data de sua publicação, em 28 de dezembro de 2016, indicou que as IEFs deveriam se adequar a normativa a partir do ano letivo de 2017.

⁴⁴ O Portal da legislação disponibiliza eletronicamente o ordenamento jurídico no Brasil, conforme publicação no Diário Oficial da União, site- <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/> acesso 27 de fevereiro de 2020.

⁴⁵ A pesquisa no portal da legislação foi realizada em 16 de novembro de 2020.

Na mesma base de dados, e no mesmo período (1961-2020), encontram-se 65 atos promulgados relacionados à educação de pessoas com deficiência, sendo que o primeiro decênio do século XXI é o que mais apresenta atos promulgados.

No quadro 01 abaixo é possível visualizar por período e número de ações.

Quadro 01– Ações legais promulgadas no Brasil entre os anos de 1961 e 2020 relativas à educação da pessoa com deficiência.

PERÍODO	Nº DE AÇÕES
1961-1970	05
1971-1980	03
1981-1990	05
1991-2000	11
2001-2010	23
2011-2020	18

Fonte: acervo da autora

No Brasil, apesar da legitimidade das políticas públicas inclusivas, ainda prevalecem dificuldades no sentido de ultrapassar as fronteiras das discussões para a implementação de ações efetivas em direção à construção de uma educação inclusiva preconizada nos dispositivos legais. Estas dificuldades geralmente encontram-se relacionadas ao enfrentamento de demandas legítimas dos alunos PAEE, da educação básica ao ensino superior, caracterizando-se, assim, um conflito entre a intenção - apontada nas propostas legislativas, e a ação - a operacionalização delas.

Nesta perspectiva, Secchi (2016), ao caracterizar as políticas públicas aponta, que estas além de tratarem do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico do processo e construção de decisões políticas, apresentam também orientações e diretrizes para o enfrentamento de um problema entendido como coletivamente relevante. Para esse autor, o limite em conferir uma adjetivação “público” à palavra política é tênue, pois envolve interpretações normativas dos próprios atores políticos que, em relações intersubjetivas, podem considerar como problema (situação inadequada) e público (quando relevante para a coletividade).

De acordo com Gelinski e Seibel (2008, p.228), as políticas públicas são ações governamentais com vistas a resolução de determinadas necessidades públicas, as quais podem ser “[...] sociais (saúde, assistência, habitação, educação, emprego, renda ou previdência),

macroeconômicas (fiscal, monetária, cambial, industrial) ou outras (científica e tecnológica, cultural, agrícola, agrária)”. Para esses autores, o processo de formulação, implementação, acompanhamento dependerá, em primeira instância, da concepção de Estado por parte dos atores que elaboram as políticas públicas e em um segundo momento “[...] o montante de recursos e as prioridades estabelecidas é que definirá a abrangência das políticas, isto é, se serão focalizadas ou de caráter universal” (p. 235).

Como prática de estruturação das políticas públicas, de acordo com Menezes e Santos (2001), a legislação educacional no Brasil⁴⁶ possui duas naturezas: uma **reguladora descritiva** (normas constitucionais que tratam da educação nacional, leis federais, estaduais e municipais), a outra **regulamentadora prescritiva** voltada para a *práxis* da educação (decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias e pareceres). Dentre a legislação regulamentadora prescritiva, os decretos visam detalhar (regulamentar) uma lei já existente e as medidas provisórias (MP) podem criar ou alterar leis em caráter de urgência. Ambos são promulgados por autoria do Presidente da República, tendo validade imediata⁴⁷, sendo que é possível contestar o conteúdo parcial ou integral do decreto ou MP por meio de um projeto de decreto legislativo proposto pelos parlamentares em vigência.

Nesta perspectiva, encontra-se o recente 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 (PNEE/2020)*”, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá implementar programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e o oferecimento do AEE aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Sua publicação ocorreu na contramão de intensa mobilização da sociedade jurídica, civil e representantes do segmento de pessoas com deficiência, revelando indicativos de políticas de cunho conservador que perpassam da educação básica ao ensino superior e que se configuram como retrocesso.

⁴⁶ Conjunto de normas educacionais, legais e infralegais, leis e regulamentos, com instrução jurídica, relativas ao setor educacional. fonte: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete legislação educacional. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/legislacao-educacional/>. Acesso em: 26 de fev. 2020.

⁴⁷ O Presidente da República do Brasil em vigência, para a promulgação de um decreto no âmbito educacional faz uso da atribuição que lhe confere o art. 84, caput, inciso IV, da Constituição (1988) e o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2020).

1.3 O AEE no Ensino Superior: o retrocesso

Nos dois últimos anos (2018-2020), observa-se no cenário brasileiro mudanças políticas, econômicas e sociais que buscam destituir o conjunto de direitos e oportunidades sociais construídas a partir da Constituição de 1988. Devido a singularidade da situação política e sanitária (pandemia do Covid-19), o setor educacional vive momentos de intensa luta política em que o governo federal, na falta de coordenação de ações provenientes do Ministério da Educação (MEC) e cortes orçamentários, busca diminuir a responsabilidade da União com a Educação Superior. Por outro lado, professores, dirigentes e pesquisadores empenham-se em alternativas para que a Educação Superior seja efetivada como um direito de todos ao tentar preservar a gratuidade no ensino público, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a gestão democrática e a autonomia universitária.

O recente *Decreto 10.502/2020*, que institui a *Política Nacional de Educação Especial (PNEE/2020)*, reserva à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva alterações balizadas de um lado, pelo conjunto de princípios que indicam a inclusão e, de outro lado, por novas formas de atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos PAEE que propõem a segregação.

Quanto aos princípios, o PNEE/2020 aponta no capítulo II:

a educação como direito de todos a um sistema educacional equitativo e inclusivo; aprendizado ao longo da vida; ambiente escolar acolhedor e inclusivo; desenvolvimento pleno das potencialidades dos educandos; acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares; qualificação aos professores e demais profissionais da educação (BRASIL,2020).

E, traz como elementos novos nesse quesito em relação a sua antecessora a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI/2008)* o inciso VI com: “a participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão familiar referente a alternativa educacional mais adequada a seus filhos”. Tal inciso deixa sob a responsabilização da família a escolha de oferta educacional de seus filhos em outros “serviços”, colocando a educação não mais como um direito social em sua dimensão coletiva passando a ser compreendida a partir de uma perspectiva individualista. Isso possibilita a desresponsabilização do Estado pela qualidade educacional ofertada no âmbito das escolas regulares como direito de todos à educação.

O segundo elemento novo encontra-se no inciso VII com a “garantia de implementação de escolas bilíngues de surdos e surdocegos” que, além de colocar alguns seguimentos das

peças com deficiência como prioridades em oposição a outros, este inciso contradiz a PNEEPEI (2008), que propõe o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns.

A proposta da educação inclusiva veiculada pela PNEEPEI (2008) preconiza a educação bilíngue dentro da escola regular com “o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola” (BRASIL/2008, p.12).

A PNEE/2020, embora preserve a mesma definição do público-alvo da Educação Especial em seu capítulo III⁴⁸, e descreve a Educação Especial como modalidade escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, traz como elemento novo a definição de educação bilíngue de surdos como uma “modalidade escolar oferecida em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas” (art. 2º, inciso II).

Ao utilizar a ampliação de acesso às classes ou escolas bilíngues, no intuito de justificar o conceito de equidade para um dos segmentos do PAEE, a PNEE/2020 amplia também a cisão entre a escola comum regular e o Atendimento Educacional Especializado ao disponibilizar recursos e serviços em espaços diferenciados das turmas comuns do ensino regular. Tal proposta fere o próprio conceito de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades apontados pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015, art. 28º).

O aspecto relevante e contraditório proposto pelo *Decreto nº 10.502/2020*, o qual se configura em retrocesso pela grande maioria das ações e manifestações de repúdio, está no desrespeito aos processos legítimos de participação democrática em sua construção, bem como a falta de não conjugar o direito de todos à educação com outras políticas públicas para a inclusão escolar de pessoas com deficiência ao se referir à novos espaços para o Atendimento Educacional Especializado.

Conforme a PNEE/2020, o AEE, por não estar vinculado à rede regular de ensino, pode ser oferecido em outros espaços como: escolas especializadas (instituições de ensino para alunos que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares); classes especializadas (classes organizadas em escolas regulares inclusivas); escolas bilíngues de surdos (instituições de ensino da rede regular em que o ensino é realizado em Libras como primeira língua e a língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua);

⁴⁸ PAEE segundo PNEE/2020: educandos com deficiência conforme definido pelo Estatuto da pessoa com deficiência (2015); educandos com transtornos globais do desenvolvimento, conforme definidos pela Lei nº 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; educandos com altas habilidades ou superdotação.

e classes bilíngues de surdos (classes organizadas em escolas regulares inclusivas em que os alunos optam pelo uso da Libras como primeira língua).

Embora o *Decreto n° 10.502/2020* não tenha revogado dispositivos de outros atos normativos, não levou em consideração a *Lei n° 13.146/2015* no que se refere ao direito à educação inclusiva prevista em seus art. 27° e art. 28°, inciso I sobre o “aprimoramento do sistema educacional brasileiro para garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos alunos PAEE”. Esse aprimoramento prevê serviços e adaptações para atender as características desse alunado, indicando a melhoria das escolas regulares existentes para a efetivação da educação inclusiva e não a criação de escolas e classes separadas como propõe a nova PNEE/2020.

Vale ressaltar que essa perspectiva de melhoria das escolas regulares para a inclusão de alunos PAEE é reforçada quando a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) emitiu o relatório denominado de *Consolidação da inclusão escolar no Brasil (2003-2016)*, o qual avaliou as ações de educação inclusiva desde 2003, e por conta disso orienta “Estados, Distrito Federal e Municípios para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos”. Esse relatório, ao sustentar o paradigma da inclusão escolar, apresenta um conjunto de documentos, notas técnicas e pareceres, além de decretos e resoluções, que favorecem a educação inclusiva. Apesar desse relatório apresentar as ações dos Centros de AEE, como instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, especializadas em Educação Especial e que podem ofertar o atendimento a este alunado estes não se configuraram como espaços substitutivos à escolarização. Vale evidenciar que na *Lei: n° 13.146/2015*, os Centros de AEE “representam uma alternativa na promoção da participação dos alunos PAEE para o fortalecimento das ações adotadas no contexto do ensino regular” (BRASIL, 2016, p. 129).

Kassar e Rebelo (2018, p.62) já apontavam as possíveis mudanças de perspectivas nas políticas educacionais para alunos da Educação Especial a partir da segunda metade do século XXI, evidenciando as tensões quanto aos espaços, às formas de atendimento dos alunos PAEE e o direcionamento de recursos públicos. Para essas autoras, questões como: em que espaço deve estar o aluno; se espaços especiais ou espaços comuns; se essa escolha de fato se refere a uma opção por segregação ou inclusão? serviram de referenciais em diferentes momentos históricos.

Nota-se que as concepções político-ideológicas que subsidiaram a inclusão escolar no Brasil tensionaram entre garantir o direito à educação para os alunos PAEE materializada em espaços de educação (público e privado) e a continuidade de instituições especializadas

privado-assistenciais financiadas com recursos públicos, concebendo, nessa prerrogativa, a educação como um “direito social” prevalecendo sobre o direito fundamental da “igualdade” apontado no artigo 5º da Constituição de 1988.

A atual PNEE/2020, em seu capítulo I, inciso X, ao optar pela definição de escolas regulares inclusivas como “instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos” traz à tona que o serviço do AEE, além de perder seu caráter complementar e suplementar ao ser oferecido no contraturno no ensino regular, como propunha sua antecessora, a PNEEPEI (2008), passa a ser substitutivo quando oferecido em escolas e/ou classes especializadas. Neste sentido, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação viabilizando o retrocesso a partir da concepção de políticas “especiais” para a inclusão de alunos “especiais”.

Para Garcia (2017, p.59), devido às reformas nas políticas econômicas e sociais no Brasil nas primeiras décadas do século XXI, fruto de reformas do Estado de cunho neoliberal, não é possível conceber as mudanças conceituais e estruturais das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva dissociadas das transformações das políticas sociais e educacionais em sentido mais abrangente. Para a autora, atualmente as disputas pela estratégia inclusiva no país estão dadas a partir de forças políticas conservadoras em que primam pela construção da concepção de educação como um “serviço” culminando na redefinição da Educação Especial, que, de modalidade na proposição política em curso, passa a ser tratada como “atendimento” no campo educacional.

Embora as lutas das pessoas com deficiência pelos seus direitos, reivindicando o acesso à educação, tenham sido intensificadas e dinamizadas pela conotação inclusiva, não houve articulações com lutas sociais, compreendidas como aquelas que buscam romper com os princípios de desigualdade e exploração constitutivos do modelo de sociedade em curso. Sem um horizonte de transformação social e sem a participação democrática da sociedade na elaboração das políticas públicas inclusivas, as forças políticas conservadoras na disputa pela estratégia inclusiva no país inviabilizarão o combate à exclusão escolar e seu correlato - a exclusão social - denotando grande probabilidade de gerar conflitos de interesses entre os atores envolvidos (GARCIA, 2017).

O enfraquecimento dos movimentos de lutas das pessoas com deficiência na reivindicação de direitos que historicamente lhes foram negados podem gerar, na legislação

educacional brasileira, brechas como o *Decreto 10.502/2020*, que se encontra atualmente suspenso pelo Supremo Tribunal Federal devido à medida cautelar por inconstitucionalidade⁴⁹.

Já a falta de engajamento do poder público na implementação e avaliação de políticas inclusivas setorializadas no campo da educação poderão ter impactos contraditórios das propostas projetadas em sua fase de formulação, prevalecendo com isso, um discurso inclusivo em meio a uma prática excludente. E, embora no Brasil, infelizmente no campo educacional, o convívio com a diversidade humana possa ser viabilizado pela legislação, as perspectivas de mudanças para a inclusão dos alunos PAEE em diferentes situações da vida escolar, precisam considerar quais são os “serviços” e em que “espaços” são operacionalizados a fim de não acentuar as condições de desvantagem desses alunos.

Ressalta-se que os impactos das políticas públicas inclusivas na educação básica irão repercutir na Educação Superior, uma etapa tão importante para o processo de formação profissional desse alunado. E ao considerar o acesso à educação como um direito respaldado pela Constituição Federal/88 torna-se premente ponderar sobre a articulação da inclusão social à escolar.

Nota-se esta tendência de articulação pela recente Declaração de Incheon (UNESCO, 2016), como documento internacional que estabelece as diretrizes e metas educacionais para os próximos 15 anos. De acordo com a Declaração tendo em vista à Educação 2030, os esforços dos países signatários devem ser direcionados para assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Na Declaração de Incheon (2016), há um compromisso premente no enfrentamento de todas as formas de exclusão e de desigualdades ao primar pelo acesso e participação de crianças, jovens e adultos com deficiência a ambientes de aprendizagem seguros, não violentos e inclusivos reforçando o direito de todos à educação.

Portanto, foi possível identificar, na segunda década do século XXI, um movimento progressivo no aspecto normativo com a produção de dispositivos em sintonia com os princípios da educação inclusiva. Tais dispositivos nacionais e internacionais buscaram articular os conceitos de inclusão social e escolar ao reafirmar que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos.

⁴⁹ Medida cautelar sob o nº ADI 6590 direcionada ao Supremo Tribunal Federal por: entidades estatais; entidades da sociedade civil; representantes de pessoas com deficiência, representantes de instituições e profissionais de ensino; representantes de acadêmicos e pesquisadores em educação e entidades de defesa dos direitos humanos. Teor completo disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/processos/398629930/processo-n-0106743-4720201000000-do-stf> Acesso em 05 de julho de 2021.

No entanto, atualmente inicia-se um processo retroativo nos direitos sociais das pessoas com deficiência que repercute no campo educacional, uma vez que o Brasil vivencia um período histórico sem precedentes com aceleradas e impactantes transformações econômicas, políticas e sociais, que, marcadas pelas incertezas devido a situação pandêmica (Covid-19) tornam os prognósticos a médio ou curto prazo difíceis de avaliar.

Assim, estudos sobre políticas públicas inclusivas são fundamentais nesses períodos de incertezas e aceleradas transformações.

Como a presente pesquisa situa-se em um determinado tempo de construção e objetiva compreender como os alunos PAEE se inserem como acadêmicos no ensino superior, qual seu reconhecimento enquanto tal, principalmente nas relações intersubjetivas que ocorrem no ambiente universitário. Fez -se necessário, primeiramente, investigar se estas questões estão sendo levadas em consideração por pesquisadores que estudam o atendimento educacional especializado no ensino superior. Mediante isso, o capítulo a seguir irá mapear as principais concepções e tendências referentes ao AEE no ensino superior nas produções científicas dos programas de pós-graduação em Educação.

CAPÍTULO II- REVISÃO DA LITERATURA SOBRE AEE NO ENSINO SUPERIOR

Este capítulo apresenta, por meio do estudo denominado de revisão integrativa da literatura, um mapeamento das principais concepções e tendências referentes ao Atendimento Educacional Especializado no ensino superior. Analisa a produção científica em dissertações e teses acadêmicas no período de 2009 a 2019, disponibilizadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Para tanto, o capítulo está organizado em três momentos, a saber: 1) pesquisa e mapeamento da produção científica em dissertações e teses produzidas no período de 2009 a 2019 nos bancos de dados mencionados acima; 2) a construção de um instrumental de análise no intuito de conhecer como, nesse período, o AEE no ensino superior foi sendo abordado no âmbito acadêmico; 3) análise da produção empírica e teórica do escopo final, identificando as principais concepções, tendências e possíveis lacunas objetivando apontar novas perspectivas para pesquisas sobre o AEE no ensino superior.

2.1 Mapeamento da Produção Científica referente ao AEE no Ensino Superior

A revisão da literatura é um tipo de investigação científica de caráter sistemático de estudos retrospectivos, que realiza a análise da literatura buscando recuperar, selecionar e avaliar os resultados de estudos relevantes na temática escolhida. Esses estudos possuem perspectivas investigativas de natureza descritiva, compreensiva (ou interpretativa) e avaliativa, implicando na seleção e classificação dos documentos segundo critérios e categorias pré-estabelecidos. Geralmente tais critérios e categorias estão em conformidade com os interesses e objetivos do pesquisador.

Há uma diversidade de termos para denominar os estudos que realizam revisões da literatura como: “revisão da literatura”, “pesquisas do estado da questão”, “estado da arte”, “estado do conhecimento” entre outros.

Para os autores Ferreira (2002); Megid e Carvalho (2018) e Romanowski e Ens (2006), os estudos denominados de “estado da arte” e “estado do conhecimento” advém do interesse atual por pesquisas que enfocam abrangência e a interlocução no sentido de conhecer e avaliar o desenvolvimento histórico de um determinado campo do conhecimento, sendo que essas pesquisas, configuram-se em trabalhos de sínteses integrativas sobre determinada temática.

Segundo Nobrega-Therrien e Therrien (2004, p. 08), em processos de produção científica a “revisão da literatura” ou “estado da questão” podem ser confundidos com “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Para esses autores a distinção está na extensão ou amplitude dos estudos, pois a “revisão da literatura” ou “estado da questão” se referem “[...] **aos objetivos específicos da investigação**”⁵⁰ e a consequente identificação e definição de categorias centrais da abordagem teórico-metodológica”. Já os estudos denominados de “estado da arte” e “estado do conhecimento” buscam conhecer as discussões referentes a **determinado campo científico de conhecimento**.

As fontes de pesquisas, no que se refere à “revisão da literatura” ou “estado da questão”, são os livros, teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos, diferenciando-se das fontes de pesquisas dos estudos denominados “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, que abrangem além dos itens mencionados, artigos publicados em periódicos científicos nacionais e internacionais em diferentes bases de dados (NOBREGA-THERRIEN E THERRIEN, 2004).

Um outro método, advindo da área de saúde, e que utiliza as mesmas fontes de pesquisa, é a “**revisão integrativa da literatura**”. Segundo Mendes, Silveira e Galvão (2008, p. 758)⁵¹ esse método permite “[...] a busca, avaliação crítica e a síntese das evidências disponíveis do tema investigado, sendo o seu produto final, o estado atual do conhecimento do tema investigado”. Para esses autores, essa metodologia permite “[...] a identificação de lacunas que direcionam para o desenvolvimento de futuras pesquisas”.

De acordo com Mendes, Silveira e Galvão (2008, p. 760), a “**revisão integrativa da literatura**” proporciona a inclusão simultânea e a combinação de pesquisas teóricas e empíricas. Essa metodologia apresenta seis etapas distintas e similares aos estágios de desenvolvimento de uma pesquisa convencional. E, devido ao rigor metodológico e análise crítica referentes à temática elencada, esses estudos possibilitam ao pesquisador obter um panorama das concepções, teorias e tendências relevantes para estudos na área de conhecimento selecionada.

Assim, no intuito de centrar a investigação no objeto de estudo proposto por essa pesquisa, bem como viabilizar a construção argumentativa e a verificação da originalidade da mesma, buscou-se nos estudos denominados de “**revisão integrativa da literatura**” ou

⁵⁰ Grifo nosso.

⁵¹Mendes KDS, Silveira RCCP, Galvão CM. *Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem*. Revista Texto Contexto Enfermagem, Florianópolis, 2008 Out-Dez; 17(4): 758-64.

“**pesquisa de estado da questão**” avaliar o conjunto de conhecimentos já produzidos sobre Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior no período de 2009 a 2019.

Com o mesmo intento e com temáticas similares, alguns autores também realizaram revisões da literatura como: Silva (2013), cuja pesquisa bibliográfica documental e de perspectiva histórico filosófico visou a produção acadêmica (teses) em Educação Especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em Educação e Educação Física do Estado de São Paulo, no período de 1985 a 2009, operacionalizada no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- (Capes).⁵²

Dussilek e Moreira (2017), que, ao adotarem a temática “políticas públicas inclusivas no ensino superior”, investigaram as condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior por meio de revisão e mapeamento de publicações acadêmicas entre os anos de 2008 a 2015, na base de dados *Google* acadêmico.

Cabral (2017), que sistematizou e analisou a produção do conhecimento na área da Educação Especial no decênio de 2006 a 2016, especificamente no que tange à “inclusão do público-alvo da Educação Especial nas Instituições de Ensino Superior”, e teve como bases de dados da pesquisa: a Capes, *Scientific Electronic Library Online*, Periódicos Eletrônicos de Psicologia, Literatura Científica e Técnica da América Latina e Caribe e Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde.

Mendes e Ribeiro (2017), que a partir da temática “inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior”, realizaram um mapeamento das dissertações e teses nos programas de pós-graduação em Educação do período de 2007 a 2015, nas bases de dados da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD),⁵³ apontando que no período estudado houve um aumento significativo de produções acadêmicas.

E Oliveira (2019), que analisou a produção científica brasileira com a mesma temática nas bases de dados da Capes e *Google* acadêmico no período de 2016 a novembro de 2018, o qual, somando-se às pesquisas dos autores acima citados, reafirmou que a inclusão no ensino superior está em construção e dependente do comprometimento de gestores, docentes e funcionários com a educação inclusiva. O autor também aponta que o aumento nas pesquisas e

⁵²Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu em todos os estados do país, disponível em: <http://www.capes.gov.br/> acesso em 22 de fevereiro de 2020.

⁵³BDTD integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil estimulando o registro e a publicação desses trabalhos em meio eletrônico sendo elaborada e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, IBICT- disponível em: <http://www.ibict.br/> acesso 22 de fevereiro de 2020.

discussões sobre essa temática seguiram o movimento de expansão de matrículas dos alunos com deficiência, neste nível de ensino.

No Brasil, o avanço dos estudos da temática de “Atendimento Educacional Especializado” pode ser considerado significativo se for balizado pelo número de dissertações e teses produzidas nos acervos dos Bancos de teses e dissertações da Capes e na BDTD, pois somente com o descritor colocado entre aspas *Atendimento Educacional Especializado*, sem refino temporal e de etapa de ensino⁵⁴, encontra-se 499 trabalhos na BDTD e 741 no banco de teses e dissertações da Capes totalizando 1.240 trabalhos.

Para compreender o contexto em que os pesquisadores têm se valido para discutir sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino superior e realizar um mapeamento inicial estatístico referente a esse objeto de investigação, foram elencadas as seguintes questões norteadoras: como os estudos produzidos no Brasil abordam o AEE no ensino superior em teses e dissertações dos programas de pós-graduação *strictu sensu* da área de Educação no período de 2009 a 2019? Quais as principais concepções e tendências nesses trabalhos investigativos; e que relações são estabelecidas com a alteridade, o reconhecimento acadêmico dos alunos PAEE no ensino superior, objetos de estudo dessa pesquisa?

2.2 Revisão Integrativa da Literatura: AEE no ensino superior

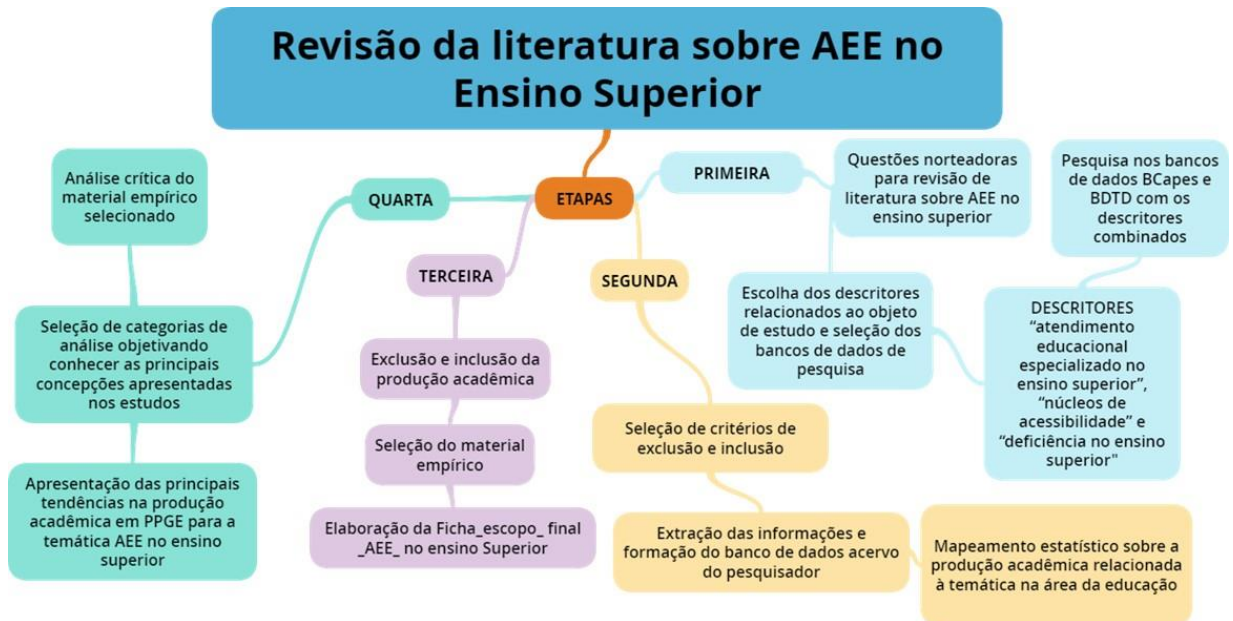
Os procedimentos metodológicos da “**revisão integrativa da literatura**” sobre AEE no ensino superior pautaram-se nos estudos de Nobrega-Therrien e Therrien (2004); Romanowski e Ens (2006) e Mendes, Silveira e Galvão (2008), os quais foram realizados em quatro etapas: a) pesquisa em bancos de dados com descritores combinados; b) mapeamento estatístico sobre a produção acadêmica relacionada à temática na área da educação; c) seleção do material empírico; e d) análise objetivando conhecer as principais concepções e tendências dos trabalhos pesquisados e quais relações são estabelecidas com o objeto de investigação dessa pesquisa.

A figura 01 abaixo apresenta as etapas acima descritas. Utilizou-se do recurso digital na plataforma *goconqr*⁵⁵, disponível gratuitamente aos usuários para a elaboração de mapas mentais, para que tais etapas fossem visualizadas.

⁵⁴Uma primeira pesquisa digital para esse levantamento bibliográfico ocorreu em 23 de março de 2019 e foi revisada em 22 de janeiro de 2020 às 15:40hs.

⁵⁵Plataforma *goconqr*- disponível em: <https://www.goconqr.com/pt-BR>

Figura 01- Etapas da revisão integrativa da literatura sobre o AEE no Ensino Superior



Fonte: acervo da autora

2.2.1 Pesquisa em Bancos de Dados com Descritores Combinados

A primeira etapa buscou selecionar os bancos de dados *online* de levantamento bibliográfico, tendo em vista aqueles que possibilitam o acesso ao texto completo, sendo que foram realizadas buscas distintas, parametrizadas pelos seguintes descritores em língua portuguesa adotados de maneira combinada: **“atendimento educacional especializado no ensino superior”, “núcleos de acessibilidade” e “deficiência no ensino superior”**.

Os bancos de dados foram: Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BCapes⁵⁶) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foi realizado também, um refinamento temporal (2009-2019)⁵⁷ e por área de programa dos materiais coletados, objetivando conhecer o estado atual da produção acadêmica em programas de Pós-graduação em Educação sobre o “AEE no ensino superior”.

Na primeira etapa para o descritor combinado **“Atendimento educacional especializado no ensino superior”**, não se encontrou nenhum resultado nessas bases de dados, o que se considerou que, embora a legislação aponte o AEE da educação básica ao ensino superior, este espaço nas universidades recebe outras denominações, tais como: programas, laboratórios e

⁵⁶Para se referenciar somente ao banco de dados de teses e dissertações da Capes utilizarei a sigla BCapes.

⁵⁷Para o recorte temporal, a opção por esta periodização (2009-2019), deveu-se a normatizações relevantes referentes ao AEE no ensino superior nesse período apontadas no capítulo I.

núcleos de acessibilidade. Mediante o resultado zero do descritor acima elegeu-se os descritores⁵⁸ “**núcleo de acessibilidade**” e “**deficiência no ensino superior**” no intuito de se aproximar da temática do AEE no ensino superior.

Para o descritor “**núcleo de acessibilidade**”, foram encontrados no Banco de dados da Capes 20 resultados para o período de 2009 a 2019, que após a aplicação dos filtros de exclusão “publicações em outros programas de pós-graduação” e de inclusão “produções acadêmicas em programas de pós-graduação em Educação” chegou-se ao montante de 13 resultados (08 dissertações de mestrado, uma dissertação de mestrado profissional e 04 teses) conforme quadro 02 abaixo:

Quadro 02- Filtros utilizados para o descritor: Núcleo de Acessibilidade- BCapes- 2009-2019

Filtros	Dissertação Mestrado	Dissertação Mestrado profissional	Teses de doutorado	Número de publicações
BCapes (2009- 2019)	11	05	04	20
Outros programas de pós-graduação	03	04	00	07
Total para PPGE	08	01	04	13

Fonte: acervo da autora

Na outra base de dados (BDTD), para o descritor “**núcleo de acessibilidade**” foram encontrados 30 resultados para o período de 2009 a 2019, sendo colocados o filtro de exclusão “publicações em outros programas de pós-graduação”, e o filtro de inclusão “produções acadêmicas em programas de pós-graduação em Educação”, obteve-se 24 resultados (17 dissertações e 07 teses) dispostos no quadro 03 abaixo:

Quadro 03- Filtros utilizados para o descritor: Núcleo de Acessibilidade- BDTD- 2009-2019

Filtros	Dissertação Mestrado	Dissertação Mestrado profissional	Teses de doutorado	Número de publicações
BDTD (2009- 2019)	23	00	07	30
Outros programas de pós-graduação	06	00	00	06
Total para PPGE	17	00	07	24

Fonte: acervo da autora

⁵⁸ Também foram utilizados os descritores “programa de acessibilidade no ensino superior” e “pessoa com deficiência no ensino superior” o qual obteve-se os mesmos resultados.

Para o descritor “**deficiência no ensino superior**”, foram encontradas 74 produções na BCapes, para o período de 2009 a 2019, que após a aplicação do filtro de exclusão “publicações em outros programas de pós-graduação” e de inclusão “produções acadêmicas em programas de pós-graduação em Educação”, chegou-se ao montante de 48 produções dispostas conforme o quadro 04 abaixo:

Quadro 04-Filtros utilizados/ Descritor: Deficiência no ensino superior- BCapes- 2009-2019

Filtros	Dissertação Mestrado	Dissertação Mestrado profissional	Teses de doutorado	Número de publicações
BCapes	51	13	11	74
Outros programas de pós-graduação	18	06	02	26
Total para PPGE	32	07	09	48

Fonte: acervo da autora

Dessas 48 produções com o descritor acima nos PPGE, observa-se a predominância das dissertações de mestrado (32 resultados), o aumento de produções com o mestrado profissional (07), sendo que a produção com esse descritor em outras áreas além da educação vem ganhando espaço com um montante de 26 produções.

Já na BDTD, foram encontradas com o descritor “**deficiência no ensino superior**” 62 resultados para o período de 2009 a 2019, que ao aplicar o mesmo filtro de exclusão “publicações em outros programas de pós-graduação” e de inclusão “produções acadêmicas em programas de pós-graduação em Educação”, obteve-se um total de 36 produções acadêmicas dispostas conforme quadro 05 abaixo:

Quadro 05-Filtros utilizados/ Descritor: Deficiência no ensino superior- BDTD- 2009-2019

Filtros	Dissertação Mestrado	Dissertação Mestrado profissional	Teses de doutorado	Número de publicações
BDTD	48	02	12	62
Outros programas de pós-graduação	20	02	02	24
Total para PPGE	26	00	10	36

Fonte: acervo da autora

2.2.2 Mapeamento Estatístico sobre a Produção Acadêmica

Para a segunda etapa buscou-se, em cada base de dados pesquisadas (BCapes e BDTD) e para cada descritor “núcleo de acessibilidade” e “deficiência no ensino superior”, mapear a produções acadêmicas em teses e dissertações nos programas de pós-graduação em Educação.

Para o descritor “**núcleo de acessibilidade**” obteve-se o total de 37 produções nas duas bases de dados, e após a retirada de trabalhos que se repetem, tem-se o montante de 28 produções (10 produções na BCapes e 18 na BDTD), conforme dispostas no quadro 06 abaixo:

Quadro 06-Total das produções nas bases (BCapes e BDTD) para o descritor “Núcleo de Acessibilidade” (2009-2019)

BASES DE DADOS	Dissertação Mestrado	Dissertação Mestrado profissional	Teses de doutorado	Nº de publicações	Trabalhos repetidos	Nº de publicações finais
BCapes	08	01	04	13	03	10
BDTD	17	00	07	24	06	18
Total	25	01	11	37	09	28

Fonte: acervo da autora

Nota-se a predominância de dissertações de mestrado quando comparadas às teses de doutorado. E, o início de pesquisas na modalidade de mestrado profissional,⁵⁹ como um indicativo de pesquisas que levam o conhecimento científico à atuação profissional. Sendo que, é possível visualizar o fluxo das publicações acadêmicas no período investigado, conforme a tabela 01 abaixo:

Tabela 01-Fluxo das publicações acadêmicas para o descritor: Núcleo de Acessibilidade-BCapes e BDTD- (2009-2019)

Ano	BCapes/ BDTD Mestrado	BCapes/ BDTD Mest. Prof	BCapes/ BDTD Doutorado	Número de publicações	Porcentagem
2019	3	0	1	04	14,2%
2018	1	0	1	02	7,2%

⁵⁹Regulamentado pela portaria MEC nº 389, de 23 de março de 2017 e pela portaria CAPES, nº 131, de 28 de junho de 2017. O mestrado profissional (MP) é uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho. Fonte: <https://capes.gov.br> acesso em 28 de junho de 2019.

Ano	BCapes/ BDTD Mestrado	BCapes/ BDTD Mest. Prof	BCapes/ BDTD Doutorado	Número de publicações	Porcentagem
2017	5	0	5	10	35,7%
2016	3	1	0	04	14,2%
2015	2	0	1	03	10,7%
2014	1	0	1	02	7,2%
2013	0	0	0	00	-
2012	2	0	0	02	7,2%
2011	0	0	0	00	--
2010	1	0	0	01	3,6%
2009	0	0	0	00	--
Total	18	01	09	28	100%

Fonte: acervo da autora

Observa-se que, para o descritor “**núcleo de acessibilidade**”, as pesquisas são crescentes nas duas bases de dados a partir do ano de 2015 com 10,7% das produções. Em 2016 tem-se 14,2% das produções, atingindo seu ápice em 2017 com 35,7% das produções acadêmicas em PPGE. Tal período coincide com a promulgação das legislações: Lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e a Lei nº 13.409/2016 (reservas de vagas nas IES). As “cotas na universidade”, aumentaram a demanda de alunos PAEE nas IES sinalizando também, um aumento na produção acadêmica a partir do ano de 2017.

Em relação às instituições de ensino superior para o descritor acima, nas duas bases de dados (BCapes e BDTD) não foram encontradas IES que se enquadram na categoria de “privadas” nem em “confessionais”, observando uma incidência na locação dessa produção em Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) das Universidades Federais.

Na tabela 02 abaixo é possível observar o fluxo anual das produções em instituições de ensino superior nas bases de dados investigadas:

Tabela 02-Fluxo das instituições de ensino superior para o descritor: Núcleo de Acessibilidade-BCapes e BDTD- (2009-2019)

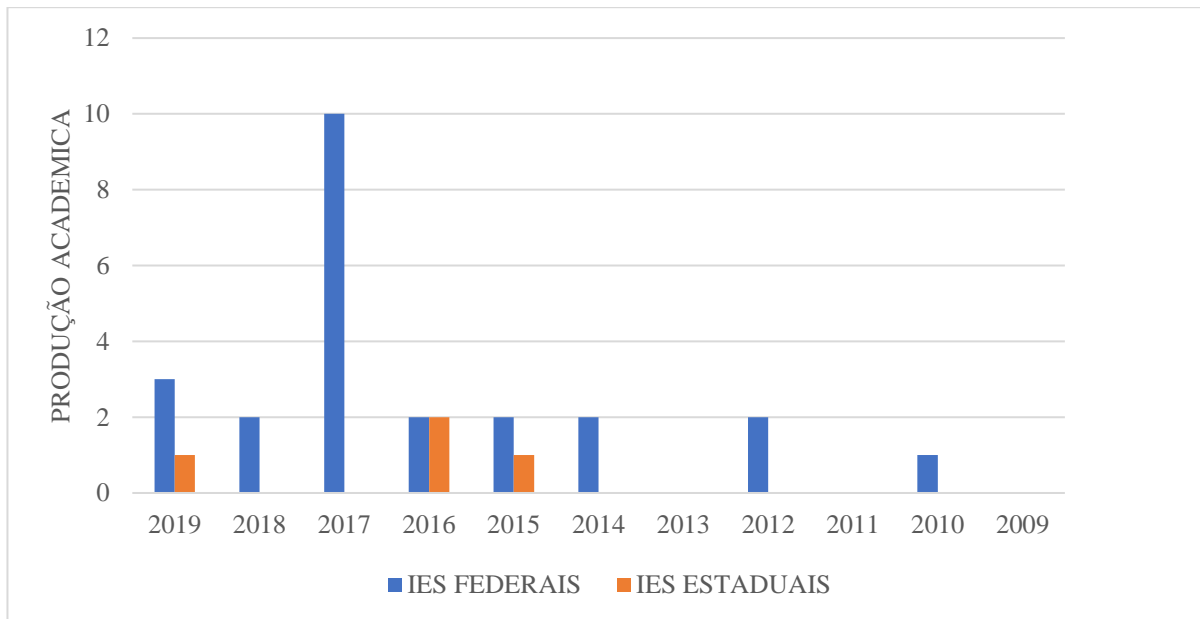
Ano	PPGE IES FEDERAIS	PPGE IES ESTADUAIS	Número de publicações	Porcentagem IES FEDERAIS	Porcentagem IES ESTADUAIS
2019	3	1	04	12,6%	25%
2018	2	0	02	8,3%	--
2017	10	0	10	41,7%	--
2016	2	2	04	8,3%	50%
2015	2	1	03	8,3%	25%
2014	2	0	02	8,3%	--
2013	0	0	00	--	--
2012	2	0	02	8,3%	--
2011	0	0	00	--	--
2010	1	0	01	4,2%	--
2009	0	0	00	--	--
Total	24	04	28	100%	100%

Fonte: acervo da autora

Nota-se pelo fluxo, que os trabalhos produzidos pelas instituições federais iniciaram em 2010 com um montante de 85,7% da produção, sendo que, para as instituições estaduais, o início da produção concentra-se em 2015 totalizando 14,2% da produção acadêmica em PPGE.

O gráfico 01 abaixo apresenta o demonstrativo das IES federais e estaduais para o descritor “núcleo de acessibilidade”.

Gráfico 01-Demonstrativo das instituições de ensino superior para o descritor: Núcleo de Acessibilidade- BCapes e BDTD- (2009-2019)



Fonte: acervo da autora

O grande número das produções acadêmicas nas instituições federais com o descritor “**núcleo de acessibilidade**” se deve ao *Programa Incluir- acessibilidade na educação superior* que, lançado em 2005 foi universalizado em 2012, no sentido de orientar a institucionalização da política de acessibilidade em todas as Instituições Federais de Educação Superior (IFES).

O Programa propõe ações para o acesso pleno de pessoas com deficiência nessa etapa de ensino, e lança editais com a finalidade de apoiar financeiramente os projetos de criação ou reestruturação de núcleos de acessibilidade nas IFES selecionadas. De acordo com o Programa, os núcleos de acessibilidade respondem pela organização de ações institucionais para a garantia do acesso e permanência dos alunos PAEE à vida acadêmica. Essas ações envolvem a eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas, na comunicação e informação em cumprimento aos requisitos legais propostos nas políticas de educação inclusiva.

Para o descritor “**deficiência no ensino superior**” foram contabilizadas 84 produções nas duas bases de dados (BCapes e BDTD), somente utilizando-se os filtros de exclusão temporal e circunscrito aos PPG da área de Educação. Um terceiro filtro foi colocado “a exclusão de trabalhos repetidos nas duas bases de dados” que, para o descritor combinado acima foram totalizadas 69 produções (38 produções na BCapes e 31 na BDTD), conforme o quadro 07 abaixo:

Quadro 07-Total das produções nas bases (BCapes e BDTD) para o descritor “Deficiência no ensino superior” (2009-2019)

BASES DE DADOS	Dissertação Mestrado	Dissertação Mestrado profissional	Teses de doutorado	Nº de publicações	Trabalhos repetidos	Nº de publicações finais
BCapes	32	07	09	48	10	38
BDTD	26	00	10	36	05	31
Total	58	07	19	84	15	69

Fonte: acervo da autora

Nota-se que para o descritor “**deficiência no ensino superior**” encontra-se um número maior de produções nas duas bases de dados, com o predomínio das dissertações de mestrados em programas *strictu sensu*, com o aumento das produções em mestrado profissional e nas teses de doutorado principalmente a partir do ano de 2011.

Na tabela 03 abaixo é possível visualizar o fluxo das publicações por ano para o descritor acima nas duas bases de dados.

Tabela 03-Fluxo das publicações acadêmicas no período de 2009 a 2019 para o descritor “deficiência no ensino superior”

Ano	BCapes/ BDTD Mestrado	BCapes/ BDTD Mest. Prof	BCapes/ BDTD Doutorado	Número de publicações	Porcentagem
2019	10	0	1	11	15,9%
2018	6	0	0	06	8,5%
2017	7	0	0	07	10,2%
2016	10	1	4	15	21,8%
2015	9	0	1	10	14,4%
2014	7	0	0	07	10,2%
2013	4	0	0	04	5,7%
2012	2	0	1	03	4,4%
2011	2	0	3	05	7,3%
2010	0	0	0	00	--
2009	0	0	1	01	1,6%
total	57	01	11	69	100%

Fonte: acervo da autora

Verifica-se também uma tendência crescente de produções acadêmicas com o descritor “**deficiência no ensino superior**” no período investigado e a incidência das pesquisas concentrarem-se nas instituições federais de educação superior com 73,9% das produções. Já para as instituições estaduais de educação superior, estas correspondem a 26,1% das produções, conforme a tabela 04 abaixo:

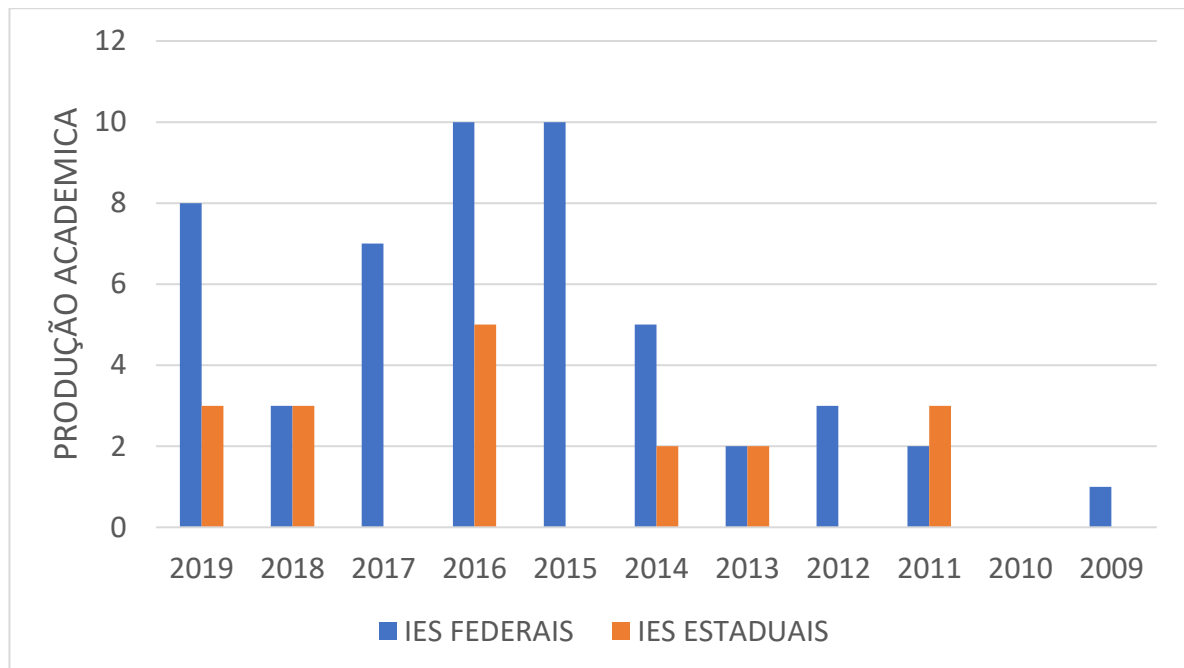
Tabela 04-Fluxo das instituições de ensino superior no período de 2009 a 2019 para o descritor “deficiência no ensino superior”

Ano	PPGE IES FEDERAIS	Porcentagem IES FEDERAIS	PPGE IES ESTADUAIS	Porcentagem IES ESTADUAIS	Número de publicações
2019	8	15,7%	3	16,6%	11
2018	3	5,9%	3	16,6%	06
2017	7	13,8%	0	--	07
2016	10	19,6%	5	27,8%	15
2015	10	19,6%	0	---	10
2014	5	9,8%	2	11,2%	07
2013	2	3,9%	2	11,2%	04
2012	3	5,9%	0	---	03
2011	2	3,9%	3	16,6%	05
2010	0	---	0	---	00
2009	1	1,9%	0	---	01
Total	51	100%	18	100%	69

Fonte: acervo da autora

No gráfico 02 abaixo é possível visualizar o demonstrativo das instituições de ensino superior para o descritor “**deficiência no ensino superior**”, sendo que não foram encontradas publicações em instituições privadas e confessionais para esse descritor.

Gráfico 02-Demonstrativo das instituições de ensino superior para o descritor: Deficiência no ensino Superior- BCapes e BDTD- (2009-2019)



Fonte: acervo da autora

2.2.3 Seleção do Material Empírico

A terceira etapa constituiu na seleção de um instrumental para análise das tendências e concepções sobre a produção acadêmica em programas de pós-graduação em Educação sobre “AEE no ensino superior”. A partir do mapeamento inicial nas duas bases de dados com 28 produções para o descritor “**núcleo de acessibilidade**” e 69 produções para o descritor “**deficiência no ensino superior**”, totalizando 97 trabalhos, objetivou-se obter um *corpus* para a análise. Inicialmente foram excluídos os trabalhos repetidos nas duas bases de dados, chegando ao total de 49 produções acadêmicas (35 dissertações, 13 teses e 1 mestrado profissional), conforme descrito quadro 08 abaixo:

Quadro 08-Número de produções nas duas bases de dados com os descritores “núcleo de acessibilidade” e “deficiência no ensino superior” (2009-2019)

Bases de dados	Descritor “núcleo de acessibilidade”	Descritor “deficiência no ensino superior”	Trabalhos repetidos	Número de produções FINAIS
BCapes	10	38	24	24
BDTD	18	31	24	25
TOTAL	28	69	48	49

Fonte: acervo da autora

Posteriormente foram selecionados somente os trabalhos que mais se aproximam do objeto de estudo desta pesquisa: “AEE no ensino superior”, e, para tanto, realizou-se a leitura dos títulos, resumos e palavras chaves desses 49 trabalhos.

Nota-se que o crescimento da produção acadêmica em programas de pós-graduação na área de ciências humanas transformou os resumos dos trabalhos científicos em instrumentos indispensáveis e objetos de elaboração cuidadosa por parte dos seus autores. Sua inserção em catálogos e bases de dados digitais possibilitou agilizar as atividades de seleção e busca bibliográfica pelos pesquisadores. Assim, após a leitura foram excluídos os estudos que, de forma mais específica, não se aproximavam do objeto dessa pesquisa.

Nesse processo de depuração obteve-se o total de 27 trabalhos (7 teses e 20 dissertações) que consistiram no escopo final das produções acadêmicas a serem analisadas.

No quadro 09 abaixo essas produções acadêmicas estão sistematizadas em ordem cronológica crescente do ano da sua publicação.

Quadro 09-Escopo final de produções a serem analisadas

CÓDIGO	ANO	TÍTULO	CLASS.	IES
01	2009	Sujeitos com Deficiência no Ensino Superior: vozes e significados.	TESE	UFRGS
02	2011	Alunos com Deficiência no Ensino Superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES	TESE	UFSCar
03	2011	Avaliação da Satisfação do Aluno com Deficiência no Ensino Superior: estudo de caso da UFSCar	TESE	UFSCar

CÓDIGO	ANO	TÍTULO	CLASS.	IES
04	2011	Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras	TESE	UFSCar
05	2011	Quando as Exceções Desafiam as Regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior	DISSERT	UFP
06	2012	A Inclusão de Alunos com Deficiência na UEPB: uma avaliação do programa de tutoria Especial	TESE	UERJ
07	2013	Para Lembrar que você existe: um estudo de caso sobre políticas de inclusão para os estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo	DISSERT	UFES
08	2014	Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência na UFG/campus Catalão	DISSERT	UFG
09	2014	Atitudes da Comunidade Acadêmica da Universidade Federal do Ceará em Relação à Inclusão de Alunos com Deficiência	DISSERT	UFC
10	2015	Pessoas com Deficiência no Ensino Superior: percepções dos alunos	DISSERT	USP
11	2015	Inclusão no Ensino Superior: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais	DISSERT	UNESP
12	2015	Inclusão de Pessoas com Deficiência na Universidade federal Fluminense: acesso e permanência, possibilidades e desafios.	DISSERT	UFF
13	2015	Integração à Universidade na Percepção de Estudantes com Deficiência.	DISSERT	UFSCar
14	2015	Estudantes com Deficiência no Ensino Superior: acesso e permanência numa instituição pública de ensino	DISSERT	UFB
15	2016	Reconhecimento da Diferença: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior	TESE	UFRGS

CÓDIGO	ANO	TÍTULO	CLASS.	IES
16	2016	Barreiras Atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior	DISSERT	UFPE
17	2016	Eu Tu, nós os Diferentes: a percepção dos estudantes com deficiência sobre a inclusão no ensino superior	DISSERT	UFMG
18	2016	Processo de Inclusão no Ensino Superior: o caso de estudantes com deficiência na UFOP	DISSERT	UFOP
19	2016	Um estudo das Produções Científicas: ingresso e permanência de universitários com deficiência.	DISSERT	UNESP
20	2016	Tessitura da Inclusão na Universidade de Sergipe: múltiplos olhares	DISSERT	UFS
21	2016	Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE): a inclusão na perspectiva dos jovens com deficiência.	DISSERT	UECE
22	2017	Percepção dos Estudantes com Deficiência sobre as Políticas de Inclusão na Universidade Federal do Ceará (UFC)	DISSERT	UFC
23	2017	Trajetórias Acadêmicas de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior Brasileiro.	DISSERT	UFSCar
24	2017	Ações do núcleo de Acessibilidade na EAD de uma Instituição de Educação Superior Privada e a Satisfação dos Estudantes com Deficiência.	TESE	UFSCar
25	2017	Políticas Institucionais de Acessibilidade na Educação Superior: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA.	DISSERT	UFMA
26	2018	Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior: uma análise da região sudeste	DISSERT	UFRJ
27	2019	O atendimento Educacional Especializado na Educação Superior	DISSERT	UFMGs

Fonte: acervo da autora

2.2.4 Caracterização das Produções Acadêmicas Seleccionadas

Na quarta etapa, buscou-se caracterizar as produções acadêmicas seleccionadas acima no que se refere aos seguintes tópicos: a) instituição proveniente; b) temática principal; c) objetivos/questão investigativa; d) justificativa da escolha temática; e) natureza, abordagem/tipo de pesquisa; f) instrumentos de coleta de dados; g) população alvo dos estudos; h) aportes teóricos; i) material empírico produzido; e j) concepção evidenciada.

A consideração desses tópicos visa responder as seguintes questões:

Como as pesquisas (dissertações e teses) dos PPGE, no período de 2009 a 2019, abordam o AEE no ensino superior? Quais são as concepções e tendências desses trabalhos investigativos? Que relações são estabelecidas com a alteridade e o reconhecimento acadêmico dos alunos PAEE no ensino superior?

Nessa etapa, para evitar a imprecisão das informações presentes nos resumos, pois eles podem apresentar dados incompletos e a não explicitação de informações essenciais sobre a pesquisa desenvolvida, optou-se, também, pela leitura dos capítulos intitulados como introdução, referencial teórico, metodologia e conclusão.

Para análise/síntese, foi elaborada uma ficha denominada de “Escopo final_ AEE_ no_ ensino_ superior” (apêndice 01) com a classificação de cada dissertação e tese analisadas.

Em relação às **instituições envolvidas** na produção das teses de doutorado e dissertações de mestrado, são, em sua grande maioria, as IES Federais (vinte e dois), conforme já detectado nos levantamentos anteriores, dentre elas a UFSCar aparece com maior número de produções (seis), sendo que o restante são cinco produções referentes as IES Estaduais (UERJ, USP, UECE e duas UNESP), conforme tabela 05 abaixo:

Tabela 05-Distribuição das instituições envolvidas nas produções acerca do AEE no ensino superior

INSTITUIÇÕES	QUANTIDADE DE TRABALHOS	PERCENTAGEM
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	6	22,3%
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	1	3,7%
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	1	3,7%
Universidade Federal do Ceará (UFC)	2	7,4%
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	1	3,7%
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1	3,7%
Universidade Federal da Paraíba (UFP)	2	7,4%

INSTITUIÇÕES	QUANTIDADE DE TRABALHOS	PERCENTAGEM
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2	7,4%
Universidade Federal da Bahia (UFB)	1	3,7%
Universidade Federal Fluminense (UFF)	1	3,7%
Universidade Federal de Goiás (UFG)	1	3,7%
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	1	3,7%
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMG)	1	3,7%
Universidade Federal do Maranhão (UFM)	1	3,7%
Universidade de São Paulo (USP)	1	3,7%
Universidade Estadual do Ceará (UECE)	1	3,7%
Universidade do Estado de São Paulo (UNESP)	2	7,4%
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	1	3,7%
Total	27	100%

Fonte: acervo da autora

Em relação à **temática privilegiada** nas produções analisadas no escopo (20 dissertações e 07 teses), estas foram agrupadas em quatro eixos temáticos.

O primeiro eixo refere-se ao acesso e a permanência de estudantes PAEE em Instituições de Ensino Superior com 55,5% da produção acadêmica, representando o foco principal das pesquisas sobre o AEE no ensino superior. Esta predominância também foi apontada por Cabral (2017), Mendes e Ribeiro (2017) e Oliveira (2019).

O segundo eixo, as ações institucionais para a inclusão dos alunos PAEE nas IES que são as atividades ou projetos relacionados aos objetivos estratégicos institucionais visando a inclusão social e escolar desses alunos, com 22,2% das produções analisadas. O terceiro se refere as políticas públicas de inclusão na Educação Superior, que mencionadas nos Planos de Desenvolvimento Institucionais das IES investigadas configuram-se como políticas inclusivas no espaço acadêmico, representando 18,6% das produções analisadas. E, o quarto eixo com a temática específica sobre reconhecimento das diferenças dos alunos PAEE nas instituições de ensino superior. Nessa única produção acadêmica a autora articulou as áreas de educação com o aporte teórico da Filosofia investigando como se constitui o reconhecimento às diferenças dos estudantes com deficiência no contexto de uma IES.

Cabe assinalar, que não foram encontradas pesquisas sobre o AEE no ensino superior que tratam da “alteridade” e nem do “reconhecimento acadêmico” dos alunos PAEE, configurando assim a originalidade temática deste estudo. Na tabela 06 abaixo é possível visualizar os eixos temáticos das produções analisadas:

Tabela 06-Eixos temáticos das produções acerca do AEE no ensino superior das pesquisas analisadas

EIXOS TEMÁTICOS	TESES	DISSERT.	TOTAL	PERCENTAGEM
Acesso e permanência dos alunos PAEE na IES	02	13	15	55,5%
Ações institucionais para a inclusão dos alunos PAEE na IES	02	04	06	22,2%
Políticas públicas de inclusão na Educação Superior	02	03	05	18,6%
O reconhecimento das diferenças do PAEE no IES	01	00	01	3,7%
Total	07	20	27	100%

Fonte: acervo da autora

Em cada eixo temático acima, os **objetivos/ questão investigativa** das produções analisadas apontam que identificar, analisar e mensurar a trajetória acadêmica, o nível de satisfação, o processo de acessibilidade e as barreiras atitudinais referentes ao processo de inclusão dos alunos PAEE no ensino superior representam os principais objetivos abordados nas produções acadêmicas analisadas, com 77,7%. As demais produções com 22,3%, buscaram investigar a percepção dos alunos PAEE sobre o processo de inclusão escolar no ensino superior, conforme descrito no quadro 10 abaixo:

Quadro 10-Descrição dos objetivos / questão investigativa das pesquisas analisadas

EIXO TEMÁTICO	OBJETIVOS/QUESTÃO INVESTIGATIVA	Nº	%
Acesso e permanência dos alunos PAEE na IES	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a trajetória acadêmica, identificando características e necessidades específicas dos alunos PAEE na IES investigada. • Avaliar e mensurar o nível de satisfação dos alunos PAEE na IES investigada. • Identificar e analisar os fatores que dificultam e favorecem o acesso e permanência dos alunos PAEE a partir da perspectiva inclusiva. • Investigar quais atitudes sociais da comunidade acadêmica da IES possibilitam o processo de Inclusão dos alunos PAEE. • Investigar o processo de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na IES investigada. • Analisar as barreiras atitudinais encontradas pelos estudantes PAEE nas interações socioeducacionais com docentes e discentes na IES investigada. 	15	55,5

EIXO TEMÁTICO	OBJETIVOS/QUESTÃO INVESTIGATIVA	Nº	%
Ações institucionais para a inclusão do PAEE na IES	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever as principais ações para o ingresso e permanência dos alunos PAEE na IES públicas investigadas. • Conhecer, a partir da percepção dos alunos PAEE, as ações de inclusão viabilizada pelo AEE da IES investigada. • Descrever e analisar as ações do AEE nos cursos de graduação da modalidade de Educação a Distância de uma Instituição de Educação Superior privada. • Investigar o processo de inclusão dos discentes PAEE em relação aos serviços do AEE da IES investigada. • Avaliar o programa de tutoria especial da IES investigada e verificar sua contribuição. • Conhecer o panorama atual dos programas e ações das IES públicas estaduais do Paraná. 	06	22,2
Políticas públicas de inclusão na educação superior	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar quais são as políticas de inclusão para o ingresso, acesso e permanência dos alunos PAEE na IES pesquisada (políticas de cotas). • Investigar a percepção dos estudantes com deficiência sobre as políticas de inclusão no âmbito da IES investigada. • Analisar as políticas de inclusão no Ensino Superior e o trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Acessibilidade implementados nas IES Federais da Região Sudeste. 	05	18,6
O reconhecimento das diferenças do PAEE no IES	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as ações da IES na contribuição do reconhecimento da diferença do PAEE e verificar o sentimento de reconhecimento por parte desses alunos no universo acadêmico. 	01	3,7

Fonte: acervo da autora

Em relação à **justificativa da escolha temática**, obteve-se um dado interessante, principalmente relacionado a trajetória profissional dos pesquisadores. Pois a maioria dos autores dessas produções acadêmicas já atuavam com os alunos PAEE, ou como docentes das IES investigadas (25,9%), ou como docentes na educação básica (18,5%), e alguns como técnicos no AEE das instituições (7,4%), representando o montante de 51,8% dos pesquisadores. Na sequência tem-se 37% dos pesquisadores que possuem afinidade com a temática e 11,1% não especificaram a justificativa da escolha temática.

Observa-se que apenas três estudos são de pesquisadores que atuam diretamente no AEE, implicando na abertura de mais pesquisas que levem em consideração um acompanhamento mais próximo dos alunos PAEE nas instituições de ensino superior. Essas informações podem ser visualizadas na tabela 07 abaixo:

Tabela 07-Descrição da justificativa da escolha temática das pesquisas analisadas

Justificativa da escolha	Teses	Dissertações	Nº de publicações	Porcentagem
Atuação Docente com os alunos PAEE o ensino superior	06	01	07	25,9%
Atuação Docente com os alunos PAEE na educação Básica	00	05	05	18,6%
Afinidade com a temática	01	09	10	37%
Atuação técnica no AEE ensino superior	00	02	02	7,4%
Não declarou	00	03	03	11,1%
TOTAL	07	20	27	100%

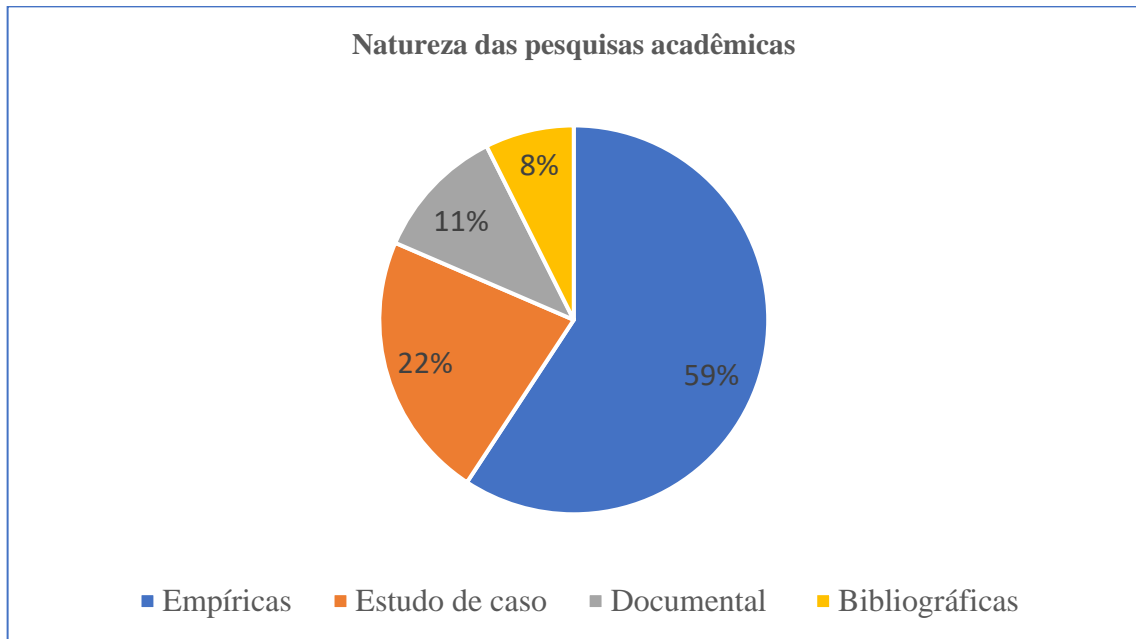
Fonte: acervo da autora

Em relação à **natureza das pesquisas**, a partir do escopo analisado, verifica-se a predominância de pesquisas empíricas (59%), seguida dos estudos de caso (22%); pesquisas de cunho documental (11%) e bibliográficas (8%). O predomínio de pesquisas empíricas para essa temática de AEE no ensino superior está em conformidade com os autores Castro e Almeida (2014), Cabral (2017) e Oliveira (2019), que apontam uma tendência crescente nos últimos anos de produções com temáticas referentes à inclusão dos alunos PAEE no ensino superior. Tal aumento nas produções de natureza empírica se deve devido à ampliação das matrículas desse alunado nessa etapa de ensino.

Vale ressaltar que as pesquisas empíricas possibilitam conhecer e identificar a percepção dos sujeitos envolvidos, ou seja, possibilitam ouvir os alunos PAEE, docentes, gestores e funcionários que atuam nos AEEs das instituições investigadas.

No gráfico 03 abaixo é possível visualizar a natureza das pesquisas analisadas:

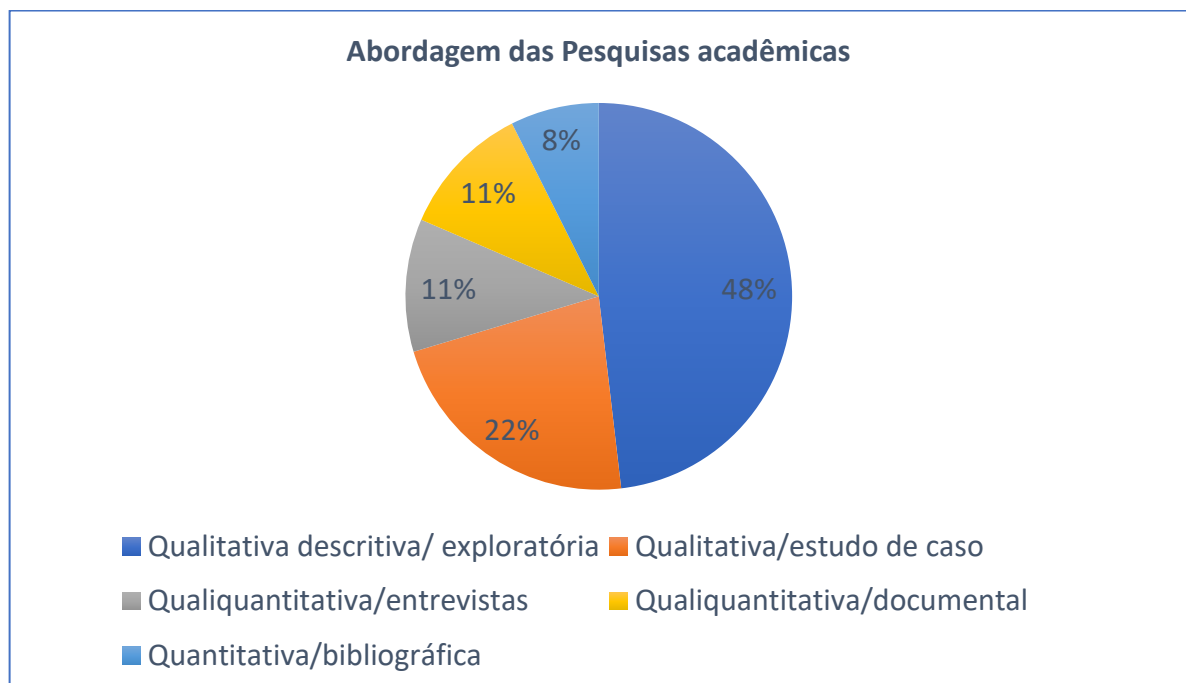
Gráfico 03-Demonstrativo da Natureza das pesquisas acadêmicas



Fonte: acervo da autora

Quanto à **abordagem** das pesquisas analisadas, predomina a qualitativa descritiva e exploratória com 48%, seguida do estudo de caso com 22%, e pesquisas na abordagem qualiquantitativa do tipo bibliográfico com 11%, a documental com 11% e pesquisas quantitativas bibliográficas com 8%, conforme descrito no gráfico 04 abaixo:

Gráfico 04-Demonstrativo do tipo de Abordagem das pesquisas acadêmicas



Fonte: acervo da autora

No que concerne aos **instrumentos de coleta de dados** das pesquisas de abordagem qualitativa e quali-quantitativa, tem-se a predominância de entrevistas semiestruturadas (28,3%) e estudos de revisão da literatura (24,5%) em conformidade com os autores Castro e Almeida (2014), Cabral (2017) e Oliveira (2019). Em sequência tem-se a aplicação de questionários presencial e online (18,8%); análise de documentos institucionais e legislações (13,2%).

Outros instrumentos também foram utilizados como entrevistas do tipo aberta com relatos e narrativas de histórias de vida (11,3%) e observação direta (3,7%).

Ressalta-se que, em um mesmo trabalho houve a combinação de dois ou mais instrumentos que possibilitaram ao pesquisador atingir os objetivos propostos na investigação - conforme disposto no quadro 11 abaixo:

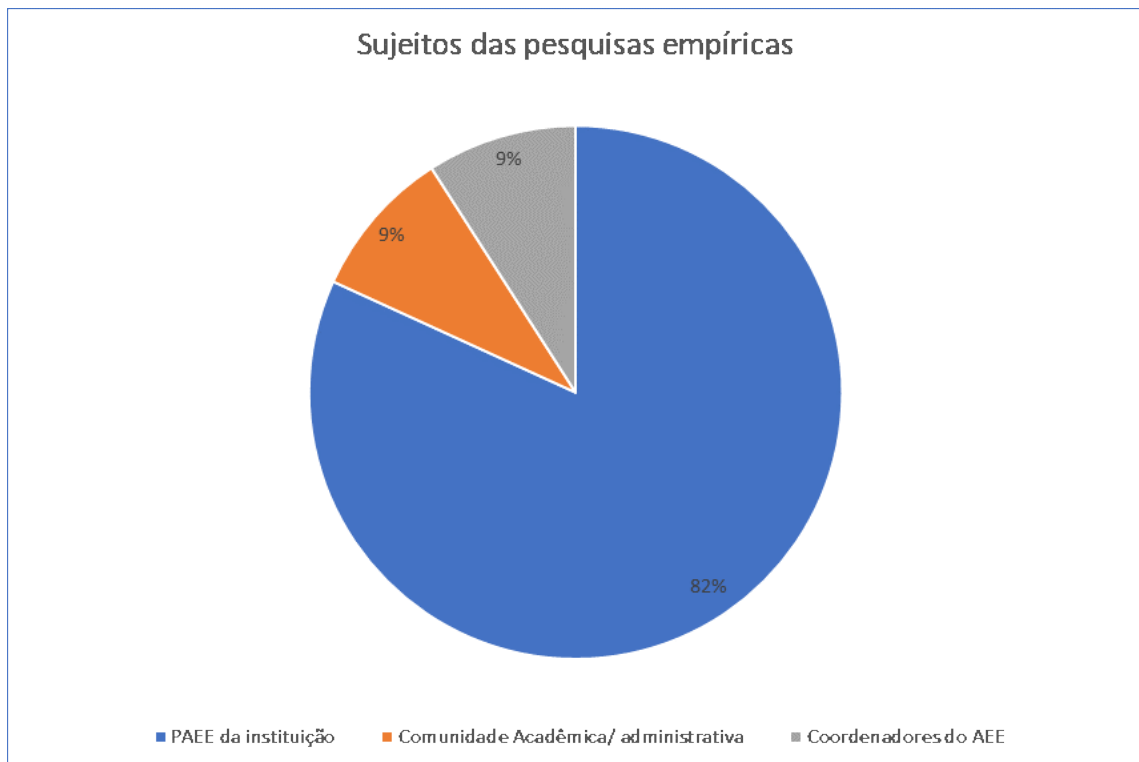
Quadro 11-Instrumentos de coleta de dados das pesquisas analisadas

Instrumentos de coleta de dados	Teses	Dissertações	Quantidade	Percentual
Entrevistas semiestruturadas	4	11	15	28,3%
Revisão da literatura	5	8	13	24,5%
Questionário	1	9	10	18,8%
Análise documentos institucionais	3	4	7	13,2%
Entrevistas abertas	2	4	06	11,3%
Observação direta	1	1	2	3,7%
Total	16	37	53*	100%

Fonte: acervo da autora

(*) Este número é maior do que a quantidade das produções analisadas pois os pesquisadores (as) utilizaram mais de um instrumento de coleta de dados.

Em relação aos **sujeitos investigados** tem-se a predominância dos alunos com deficiência (PAEE da instituição investigada) correspondendo a 81,2% das pesquisas analisadas. Na sequência os docentes/funcionários e demais alunos da comunidade acadêmica com 9,4%, e em igual percentagem os coordenadores que atuam nos AEEs das instituições investigadas com 9,4%. O que reforça que os alunos PAEE das instituições foram os sujeitos mais investigados nas produções acadêmicas da área de educação, conforme gráfico 05 abaixo.

Gráfico 05-Demonstrativo dos sujeitos das pesquisas empíricas

Fonte: acervo da autora

Em relação aos **aportes teóricos** das teses e dissertações analisadas, para uma melhor visualização foram agrupados por áreas de conhecimento conforme quadro 12 abaixo:

Quadro 12-Aporte teórico por Áreas de conhecimento

Áreas de conhecimento	Principais autores Mencionados	Quantidade	Porcentagem
Políticas Públicas inclusivas	Legislação e documentos norteadores nacionais e internacionais sobre inclusão e acessibilidade	17	37%
Educação Especial	Mendes, Amaral, Aranha, Januzzi, Mazzotta, Sasaki, Mantoan	13	28,2%
Educação Superior	Wanderley, Haddad, Glat e Blanco, Kassar e documentos norteadores sobre ensino superior	11	24%
Ciências Sociais	Karl Marx, Weber	02	4,4%
Psicologia Histórico-cultural	Abordagem histórico-cultural de Vygotsky, Paulo Freire e pensamento sistêmico de Humberto Maturana	02	4,4%
Filosofia	Mac Laren, Hall, Boaventura Santos, Axel Honneth	01	2%
TOTAL		46*	100%

Fonte: acervo da autora

(*) Este número é maior que a quantidade de produções analisadas, pois alguns trabalhos tratam de mais de um aporte teórico.

Dentre os aportes teóricos utilizados nas produções analisadas, destaca-se uma maior incidência na legislação e documentos oficiais que tratam das políticas de acesso e inclusão escolar no ensino superior (37%), seguido de autores que abordam o histórico e o contexto da Educação Especial no Brasil (28,2%) e estudos sobre Educação Superior (24%). Em menor percentagem se encontram os autores da área de Ciências Sociais (4,4%), autores da Psicologia Histórico-cultural (4,4%) e da área da Filosofia (2,2%).

Uma análise interessante a fazer, em relação aos aportes teóricos das pesquisas investigadas, é a estreita relação entre a incidência da temática principal de acesso e permanência dos alunos PAEE no ensino superior com o estudo das legislações e documentações oficiais, tanto nacional como internacional, que tratam das políticas de inclusão no ensino superior.

Há uma preocupação por parte dos pesquisadores em enfatizar o volume de legislações que se referem aos alunos PAEE no ensino superior. E, apesar da maioria dessas produções acadêmicas serem de pesquisa empírica, cujos principais sujeitos são os próprios alunos PAEE, poucas são aquelas que vão além da questão da acessibilidade como fator de inclusão para uma análise a partir da perspectiva sociológica e filosófica da diferença. Com isso, observou-se que a temática do AEE no ensino superior não é abordada do ponto de vista interdisciplinar.

2.3 Análise das Principais Concepções e Tendências

Para a análise das principais concepções trazidas pelas produções acadêmicas em correlação com o objeto de estudo - AEE no ensino superior - foi necessário optar pela elaboração de categorias. De acordo com Ludke e André (1986, p. 45), inicialmente a tarefa de análise de uma pesquisa implica na “organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nelas tendências e padrões relevantes”. Posterior a essa etapa, os autores acima apontam a necessidade de categorizar.

Assim, as categorias partiram da perspectiva de que 77,7% das pesquisas acadêmicas objetivavam identificar, analisar e mensurar a trajetória acadêmica, o nível de satisfação, o processo de acessibilidade e as barreiras atitudinais referentes ao processo de inclusão dos alunos PAEE no ensino superior.

A partir da ficha mencionada anteriormente “Escopo final_ AEE_ no_ ensino_ superior” foram agrupadas e classificadas quatro tendências consideradas como o foco das pesquisas:

- A primeira tendência tem seu foco na formação docente e adequações curriculares recebendo a sigla - **FDAC**. São ações institucionais planejadas e pontuais que se referem à

permanência dos alunos PAEE no ensino superior e o processo de aprendizagem destes em sala de aula, tornando-se premente a formação e informação de coordenadores e docentes sobre as necessidades de aprendizagem e adaptações curriculares para esse alunado;

- A segunda tendência foca na acessibilidade - **FA**. São ações conjuntas e recursos de acessibilidade para a transposição de barreiras detectadas nas IES investigadas tais como: barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, metodológicas e instrumentais, bem como o uso adequado de tecnologias assistivas;

- A terceira foca nas políticas institucionais recebendo a sigla -**FPI**, que aponta para as estratégias institucionais e políticas mais diretivas mencionadas nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) das IES. Salienta as mudanças estruturais e administrativas que viabilizam o direito à educação para os alunos PAEE nessa etapa de ensino, tendo o AEE como o *locus* da difusão e operacionalização das ações referentes à inclusão escolar desse alunado nas IES;

- A quarta tendência focaliza-se nas ações atitudinais humanas -**FAH**, em que a implantação de práticas inclusivas que representem verdadeiras mudanças de atitudes por parte dos componentes da comunidade acadêmica é concebida como forma de viabilizar e operacionalizar os princípios da educação inclusiva nas IES investigadas.

No quadro 13 abaixo estão sistematizadas as tendências bem como as concepções resultantes do material empírico apontado nas produções acadêmicas analisadas:

Quadro 13-Concepções e tendências evidenciadas nas produções acadêmicas (2009 a 2019)

Tendências	Autores/ano	Quantidade	Concepção
FDAC (Foco na formação docente e adaptações curriculares)	BRUNELLI (2015) ZAMPAR (2015) CRUZ (2016)	03	Os estudos apontam práticas pedagógicas inadequadas para atender às necessidades educacionais dos alunos PAEE, bem como falha na disponibilização de materiais didáticos. Apontam também, a necessidade de efetivar adaptações metodológicas e pedagógicas para esse alunado, sendo que a formação dos docentes é um dos elementos imprescindíveis. Nas IES investigadas esta formação é ainda insuficiente para atender a demanda desse público, o qual tem apresentado um alto número de evasão e baixo índice de conclusão.

Tendências	Autores/ano	Quantidade	Concepção
FA (Foco na acessibilidade)	CASTRO (2011) OLIVEIRA (2011) TARTUCI (2014) RANGEL (2015) FANTACINI (2016)	05	Os resultados obtidos nos estudos apontam a articulação entre os setores de ingresso, acesso e permanência iniciando com o mapeamento e acompanhamento dos alunos, maior investimento em tecnologias Assistivas e serviços especializados; investimentos na acessibilidade estrutural, comunicacional e instrumental do campus e o tratamento dessa temática no Plano de Desenvolvimento Institucional.
FPI (Foco nas políticas institucionais)	NASCIMENTO (2011) RAMALHO (2012) SOUZA (2013) MIRANDA (2015) URBAN (2016) MORGADO (2017) PEREIRA (2017) MOREIRA (2018) MADRUGA (2019)	09	Os estudos apontam a necessidade de criação e implementação de políticas institucionalizadas nas IES investigadas no sentido de oferecer acessibilidade estrutural, instrumental, comunicacional e curricular. O acompanhamento da vida acadêmica dos alunos PAEE, o fortalecimento do diálogo, a solidariedade, o envolvimento, compromisso e trabalho das pessoas que compõem a IES. Propõem o fortalecimento e ampliação das ações dos AEEs dentro das universidades que terão impacto no processo de ingresso e permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino superior.
FAH (Foco nas ações atitudinais humanas)	ROSSETTO (2009) GUERREIRO (2011) MACIEL (2014) CARVALHO (2015) SILVA (2016) PASSOS (2016) BORGMAN (2016) RIBEIRO (2016) MACEDO (2016) REIS (2017)	10	Os resultados obtidos nesses estudos apontam que os alunos PAEE inseridos nas IES necessitam de apoio durante o acesso e a permanência na universidade. Constata-se que as ações têm sido realizadas pelas diferentes esferas das IES, porém esses alunos ainda encontram barreiras para sua efetiva permanência. As barreiras atitudinais constituem-se uma das maiores dificuldades encontradas pelos alunos PAEE no âmbito universitário, daí a relevância em torná-las conhecidas e visíveis.

Fonte: acervo da autora

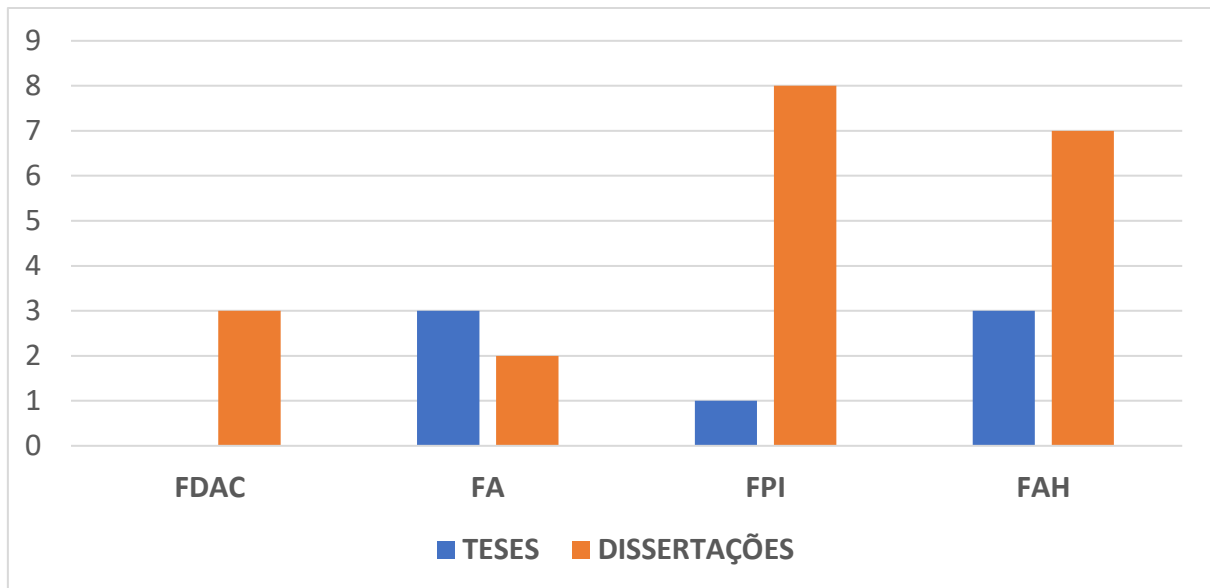
As concepções evidenciadas pelos estudos acima, em ordem numérica crescente de pesquisas, apontam a tendência – **FDAC**, que corresponde a 11,2% das produções acadêmicas analisadas. Para essa tendência, a consolidação das políticas de inclusão nas IES pressupõe, além da formação docente e adaptações metodológicas/pedagógicas priorizar o diálogo permanente entre docentes e alunos para que ambos possam ser ouvidos sobre suas principais questões. O AEE, segundo essa tendência, torna-se um serviço/ espaço articulador no favorecimento de uma proposta inclusiva que promova o desenvolvimento acadêmico e a permanência dos estudantes PAEE no ensino superior.

Para a tendência - **FA**, correspondendo a 18,5% das produções acadêmicas analisadas, os estudos apontam a criação e fortalecimento de um setor de apoio à inclusão (AEE) a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das IES. Esse espaço deve oferecer suporte aos discentes PAEE, docentes e demais funcionários da instituição; também o investimento na formação docente com ênfase na acessibilidade pedagógica capaz de atender às especificidades apresentadas por esse alunado. Deve-se prever a ampliação do acervo acessível das bibliotecas das IES e a proposição de mudanças na cultura institucional das universidades para a efetivação do processo de inclusão na Educação Superior.

Para a tendência - **FPI**, correspondendo a 33,3% das produções analisadas, os estudos apontam que os Planos de Desenvolvimento Institucional das IES devem priorizar a criação e implementação de políticas institucionais centralizadas. Ou seja, diretrizes gerais na elaboração de programas para o acesso e permanência dos alunos PAEE, cujas ações inclusivas possibilitarão concretizar o ideal de uma educação de qualidade com igualdade de oportunidades para todos. Para essa tendência as ações devem objetivar a melhoria do desempenho acadêmico desses alunos. Para tanto, necessitam articular o setor de ingresso com os demais departamentos da universidade a fim de que os alunos PAEE conheçam os serviços do AEE oferecidos no espaço acadêmico.

Para a tendência - **FAH**, correspondendo a 37% das produções analisadas, os estudos apontam que a inclusão educacional depende, sobremaneira, da adoção de atitudes positivas por parte da comunidade acadêmica, da criação de culturas inclusivas e da implementação/mobilização de práticas democráticas e antidiscriminatórias de todos os envolvidos no intuito de eliminar as barreiras, combater preconceitos e efetivar a inclusão escolar.

No gráfico 06 abaixo é possível visualizar as quatro tendências entre as dissertações e teses analisadas.

Gráfico 06-Demonstrativo das tendências entre teses e dissertações analisadas

Fonte: acervo da autora

Em síntese, observa-se, a partir da análise da produção acadêmica sobre o AEE no ensino superior no período de 2009 a 2019, um crescimento expressivo de estudos que apontam a importância do AEE como um serviço/espaço fundamental para o processo de acesso e permanência dos alunos PAEE nesta etapa da educação. As produções analisadas apontam o fortalecimento de políticas institucionais por meio de ações articuladas de ingresso e permanência voltadas para a acessibilidade estrutural, comunicacional, instrumental, metodológica e pedagógica das IES, não deixando também de apontar a necessidade de uma capacitação mais abrangente de docentes e funcionários.

Nota-se que, para a efetivação do processo de inclusão no ensino superior, somente a força de lei vigente não é garantia para que os alunos PAEE sejam reconhecidos e incluídos com iguais oportunidades no espaço acadêmico e possam lograr sua permanência com sucesso encaminhando-se para outros espaços, como o profissional.

Vale ressaltar que nas produções acadêmicas tem-se o predomínio da tendência nas ações atitudinais humanas -FAH, para a efetivação do processo de inclusão escolar não levando em conta os conflitos decorrentes da invisibilidade vivida pelos alunos PAEE em nível interpessoal e institucional. Portanto, deve-se ter o cuidado de evitar condicionar a proposta de inclusão escolar dos alunos PAEE nas IES somente nas modificações administrativas, didático-pedagógicas e atitudinais, sem levar em conta a existência objetiva de uma sociedade excludente como a sociedade brasileira.

A possibilidade de ouvir o alunado como proposto pela maioria das pesquisas analisadas, subsidia os serviços do AEE e contribui para a construção de contextos inclusivos no ensino superior. Não se pode deixar de observar, pela produção analisada, que as principais críticas dos estudantes PAEE pesquisados estão voltadas às barreiras atitudinais humanas ao declararem o não reconhecimento de suas capacidades de aprendizagem. Bem como não sentirem seus direitos respeitados como pessoas e principalmente como estudantes universitários, o que demonstra serem necessários maiores estudos sobre a temática.

Os desafios no processo de formação acadêmica dos alunos PAEE no ensino superior, precisam considerar não só a alteridade como dimensão essencial no processo formativo como reconhecer a importância do sentimento de pertencimento ao espaço acadêmico para a autorrealização dos alunos PAEE no ensino superior.

As ações do AEE no ensino superior, para além dos serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade, devem ter o pressuposto de integrar os alunos PAEE à vida universitária, uma vez que a formação acadêmica vai além da sala de aula; ela está também no convívio coletivo em outros espaços extraclasse que propiciem experiências de autonomia, conferindo protagonismo a esse alunado.

Os alunos PAEE, no ensino superior, vão se constituindo como acadêmicos no processo de interação com outros alunos no ambiente universitário. O diálogo, a solidariedade, o envolvimento e o compromisso de todos que integram as IES fortalecem as ações de inclusão, impactando não só o ingresso, mas a permanência dos alunos PAEE no ensino superior. Por isso, pesquisas que tratam das relações intersubjetivas de alunos PAEE no contexto do ensino superior precisam levar em consideração a necessidade de interlocução da área de Educação com diferentes áreas de conhecimento.

No capítulo a seguir a articulação com as áreas de Educação e Filosofia se fez necessária para compreender quais formas de pertencimento e implicação com a alteridade são delineadas no AEE do ensino superior, e se este serviço/espaço propicia o reconhecimento acadêmico e a autorrealização dos alunos PAEE.

CAPÍTULO III- ALTERIDADE E RECONHECIMENTO ACADÊMICO NO AEE DO ENSINO SUPERIOR

Este capítulo apresenta a interlocução entre as áreas de Educação e Filosofia necessárias para compreensão das relações intersubjetivas que ocorrem no contexto do AEE como formas de pertencimento e implicação com o Outro-diferente, sendo esse também, um conceito a ser tratado por este estudo. Discorre sobre as categorias levinasianas alteridade e responsabilidade em diálogo com a teoria do reconhecimento de Axel Honneth, também abordada nesse capítulo. Tais categorias são essenciais para a compreensão dos desafios do AEE como espaço que considera a alteridade como dimensão essencial no processo formativo e espaço de luta por “reconhecimento acadêmico” dos alunos PAEE no ensino superior.

3.1 Diferença e Deficiência: o Outro-diferente

O estudo de uma perspectiva filosófica, no que concerne ao campo de saber da educação inclusiva, tornou-se indispensável para esta pesquisa, pois foi resultado de indagações que surgiram a partir da vivência da pesquisadora no acompanhamento de discentes PAEE no Ensino Superior.

A filosofia como área de conhecimento detém um caráter transformador e privilegiado na vida humana, na medida em que, além de possibilitar a racionalidade, ela é expressão dela mesma, seus aportes teóricos desencadearam mudanças decisivas ao longo da história da humanidade (KOHAN, 2009). A interlocução entre as áreas de Educação e Filosofia é confirmada pela percepção de que, atualmente, a sociedade ocidental dispõe de um saber científico tecnológico sem precedentes na história. No entanto, é possível constatar na experiência cotidiana que conviver com o Outro ainda carece de incentivo e fundamento em uma perspectiva solidária e de respeito às diferenças.

Observa-se que as expressões “respeito às diferenças” e “convívio com as diferenças” tem sido recorrente nas ciências humanas, em destaque por parte de pesquisadores da área de Educação Especial, que discutem os sentidos da “diferença”, bem como o conceito de “deficiência” como expressão da “diferença”.

Para uma primeira análise do termo “diferença” no âmbito da Educação e sua relação com a “deficiência”, tem-se o ponto de vista estritamente biológico, em que as diferenças entre as espécies e entre os indivíduos da mesma espécie “são elementos essenciais para a compreensão

da complexa vida coletiva de todos os seres vivos que compartilham o mesmo espaço” (OMOTE, 2006, p. 252).

Para Omote (2006), no que se refere à espécie humana, as “diferenças” e singularidades individuais, que fazem de cada pessoa um ser único, não estão somente situadas no âmbito biológico (entre indivíduos da mesma espécie), mas também no âmbito cultural. Pois,

além dessa riqueza excepcional na possibilidade de constituição de indivíduos bastante singulares, o homem, na sua história evolucionária, desenvolveu uma outra via de infinitas possibilidades de variações entre indivíduos, como também entre grupos de indivíduos. A espécie humana possui hoje, além do patrimônio genético, um patrimônio cultural privilegiado e único. (OMOTE, 2006, p. 252),

Em uma segunda análise tem-se a vertente sociocultural, que revelaria complexas discussões nas diversas áreas do conhecimento ao reconhecer que além das diferenças e das singularidades identificadas em cada indivíduo, “[...] há as diferenças grupais devidas à raça, gênero, idade, cultura e até mesmo condições físico-geográficas do ambiente imediato” (OMOTE, 2006, p. 253).

Silva (2006, p.113), ao analisar os vários sentidos da diferença levando em conta a articulação dos aspectos biológicos e culturais, aponta que

as diferenças são definidas nos parâmetros da sociedade, visto que não existe diferença sem um grupo social já formado, que é o que lhe dá sentido. É o grupo que coletivamente conceitualiza uma diferença, que lhe dá importância e valor. A diferença é, portanto, socialmente formulada, na razão particular da existência dos grupos sociais que são definidos pelos tipos de interação e intensidade dos conflitos.

Se a diferença é socialmente formulada, tem-se que, na articulação dos aspectos biológicos e socioculturais os termos “diferença” e “diversidade” recebem enfoques distintos por parte de várias áreas do conhecimento.

É possível observar a complexidade de sentidos da palavra “diferença” e sua relação com a outra “diversidade”, a partir de sua definição lexical. Quando se recorre ao dicionário⁶⁰ como uma ferramenta de exposição de palavras tem-se que diferença é: “*a qualidade ou acidente pelo qual uma coisa se distingue de outra ou **variedade** entre coisas de uma mesma espécie*”; já diversidade “***variedade**, **dessemelhança**, **diferença** ou de distinta natureza*”. A princípio, os

⁶⁰ Dicionário Priberam – disponível em <https://dicionario.priberam.org/diferen%C3%A7a>, Acesso em 20 de janeiro de 2019.

dois termos configuram-se como sinônimos tendo como elemento articulador, no que se refere à espécie humana, serem o contrário de “idêntico”.

No entanto, em uma análise mais apurada, Silva (2006, p.113) aponta que no âmbito das ciências humanas os termos “diferença” e “diversidade” têm abordagens distintas. Para a autora, o termo “diversidade” tem sido descrito a partir de duas perspectivas: a etnocêntrica “concepção dos que se empenham em transformar os valores próprios à sociedade a que pertencem em valores universais”, distinguindo e desqualificando o Outro em prol do Mesmo. A segunda, denominada de relativista que, “proclama o valor igual para todas as diferenças, com privilégio para a descrição da coerência interna do grupo e do dinamismo criativo autônomo”, distinguindo assim, o Outro do Um em um mesmo grupo social.

Ao fornecer ao termo “diversidade” uma conotação ampla que engloba as “diferenças” da condição humana biológica e cultural, a área das ciências humanas também sujeitou esse termo a distintas versões a partir do contexto e dos interesses sociais, políticos e históricos do momento. Assim, é possível observar que os termos “diferença” e “diversidade” não estão isentos de ambiguidade por parte das ciências humanas ao voltar-se ora para o social, ora para o individual, revelando que homogeneização e diversificação são movimentos que se processam em tensão e conflito a partir do enfoque teórico- filosófico que se é dado.

Percebe-se que as condições adversas na afirmação das “diferenças” humanas perante uma realidade política e social levaram a processos coletivos como os movimentos de proteção das minorias. Em contrapartida também, a movimentos de cunho conservador que legitimaram o poder em nome de uma diferença reivindicada. Tais movimentos possibilitaram o delineamento de um outro termo a “identidade”, que também teve enfoques distintos na área de ciências humanas.

Novamente ao recorrer ao dicionário⁶¹, tem-se que identidade é o “conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coisa por meio das quais é possível individualizá-la; qualidade do que é idêntico”. Para T. Silva (2000, p. 77), identidade e diferença como atos de criação linguística são ativamente produzidas no contexto de relações culturais e sociais, ou seja “[...] como ato linguístico, a identidade e a diferença estão sujeitas a certas propriedades que caracterizam a linguagem em geral”. E, sendo a linguagem uma estrutura instável, os conceitos de identidade e diferença também são marcados pela indeterminação e pela instabilidade (SILVA, 2000).

⁶¹ Idem Dicionário Priberam. Acesso em 21 de janeiro de 2021.

Para o autor, a afirmação da identidade e marcação da diferença implicam operações de incluir e excluir, pois

afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre "nós" e "eles". Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. "Nós" e "eles" não são, neste caso, simples distinções gramaticais. (T. SILVA, 2000, p. 82)

Ao classificar quem são os “nós” e quem são “eles”, a sociedade evidencia um marcador de posição dos sujeitos, em que dividir e classificar significa hierarquizar. Assim, deter o privilégio de classificar significa também deter o poder em atribuir diferentes valores aos indivíduos assim classificados.

Para T. Silva (2000), as classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Quando se fixa uma identidade em torno de oposições binárias, como por exemplo “normal e “anormal”, a definição dessa identidade irá depender da “diferença” que ela representa. Nessa perspectiva, em sociedades marcadas pela diversidade e multiplicidade das diferenças humanas, a presença e intensidade do diverso impelem-nas para a identificação e mapeamento no intuito de melhor controlar ou adaptar os indivíduos que não se encaixam nos chamados padrões de “normalidade”.

Essa caracterização provocou uma discussão fértil em vários campos do saber humano. Na modernidade, o saber científico, principalmente no campo das ciências humanas buscou compreender e agrupar, entre os indivíduos da mesma espécie, as ocorrências gerais daquelas singulares e únicas. E, na tentativa de caracterizar os integrantes em determinadas categorias (identidades), criaram-se “traços” que servem ao mesmo tempo para apontar as semelhanças e diferenças entre eles, fornecendo-lhes assim uma identidade.

Em relação à categorização dos indivíduos, L. Silva (2006, p 119) aponta que

a sociedade estabelece como um dos fatores essenciais para seu funcionamento e coesão a semelhança entre os indivíduos, fazendo surgir a norma a partir da ocorrência de uma infração que impõe uma série de reajustamentos diante da possibilidade da transgressão. A norma é, portanto, um conjunto de traços definidores de um padrão que expressa o distanciamento entre os indivíduos, a partir da referência a um aspecto determinado.

No intuito de explicar as “diferenças” a partir do desvio da “norma”, essa caracterização configurou alguns indivíduos na condição de desvantagem por meio de um deficit em relação aos demais. Tal ação possibilitou trazer a condição da deficiência como uma expressão da

diferença. Nota-se esse movimento ao se reportar principalmente a área da Educação Especial, que buscou agrupar por meio de uma combinação de “traços” alguns indivíduos que fogem a “normalidade” conferindo-lhes uma identidade relacionada ao tipo deficiência, como os alunos público-alvo do seu atendimento.

Para L. Silva (2006, p.121), a condição de deficiência historicamente inscrita nas relações e interações como forma de desvantagem ou desvio da “norma” só é compreensível em uma cultura em que, o valor do indivíduo está no quanto ele pode contribuir e produzir para a sociedade, uma vez que

o conceito de deficiência condiciona-se às instâncias valorativas do contexto social que o significa e, esse sentido é dado não como uma simples caracterização classificatória do sistema de valores de uma dada sociedade, mas, principalmente, como uma atitude de cunho político, que, além de prescrever encaminhamentos para orientações práticas, causam expectativas sociais em relação às pessoas com deficiência.

Torna-se importante considerar que as “diferenças” denominadas de incapacitantes geralmente resultam de condições sociais altamente desvantajosas, decorrentes das desigualdades sociais que, no caso da condição da deficiência deve-se levar em conta também, os efeitos que o meio físico provoca sobre ela.

Ao classificar os indivíduos na categoria de “deficientes”, a área de Educação Especial possibilitou imputar-lhes uma situação de desvantagem inerentes à sua própria individualidade. Ou seja, a deficiência torna-se uma “diferença” somente compreensível numa situação relacional com o meio e na interação com o Outro (OMOTE 2006; L. SILVA 2006).

Vale ressaltar que, as propostas de inclusão escolar veiculadas nos textos normativos da Educação Especial podem truncar as possibilidades de mudanças educativas ao definirem para quem se destinam. Ao proporem que a instituição escolar abra as portas para alunos categorizados como “especiais”, “diferentes”, estas propostas criam um contraste entre aquilo que os textos anunciam- a inclusão e o enunciado da realidade escolar- a exclusão.

Para aqueles que são considerados integrantes da modalidade de Educação Especial e “convidados” à inclusão pela comunidade escolar cria-se a ideia de respeito, aceitação, tolerância à diversidade humana no equívoco de que esta justifique a distinção entre “nós” e “eles”. Assim como, ao configurar um espaço de atendimento específico (AEE) que os represente (PAEE), a Educação Especial também cria a ilusão de um território de atuação da educação inclusiva.

Para Amaral (1998), no processo de construção social da diferença/deficiência, o ser diferente/deficiente deixa de se apresentar como uma expressão da condição humana ocupando

o lugar do desequilíbrio, da imperfeição contrapondo-se ao ideário de harmonia, perfeição em que um indivíduo (norma) é mais valorizado que o outro (fora da norma). Segundo a autora, tal situação irá configurar a “diferença significativa”, que, construída historicamente por meio da exclusão ou marginalização dos que foram caracterizados como “anormais”, lhes acarretaram violência verbal e simbólica ao serem definidos como os “outros” diferentes de “nós”.

Conforme Skliar (2006, p. 31), no campo da Educação a questão não está em melhor caracterizar o que é “diverso” e quem compõe esse grupo, mas “compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças”. Para fugir da presença reiterada de uma inclusão-excludente, segundo o autor, o mais apropriado é compreender as diferenças “como experiências de alteridade, um estar sendo múltiplo, intraduzível e imprevisível no mundo” (SKIAR,2006).

Na perspectiva do autor, em uma pretensa esperança de viver uma existência humana singular, a questão não está no Outro excluído ou não reconhecido, mas no reconhecimento do Mesmo, em reconhecer sua alteridade. Portanto, toda oportunidade de encontro com a alteridade do Outro permite o encontro com a “diferença” e “diversidade”.

Observa-se essa relação ao recorrer ao dicionário Filosófico⁶² sobre os termos “diferença” e “diversidade”. Tem-se para diferença, “*determinação da alteridade*” (p. 276), já diversidade “*é toda alteridade, diferença ou dessemelhança*” (p. 291).

Diante disso, é pertinente mencionar quem é esse Outro-diferente que, sendo objeto de conhecimento nesse estudo, possibilitou torná-lo enunciável trazendo à tona a visibilidade de sua alteridade. Longe de trazer a ideia superficial e cristalizada de que o Outro-diferente seria a pessoa com deficiência ou o aluno PAEE. Neste estudo o Outro- diferente simplesmente é aquele que difere do Mesmo, que reconhecido como Outro-concreto, isento de comparação, tem-se na sua alteridade o sentido de sua singularidade. Esse movimento de mudança de olhar traz a complexidade do Mesmo se reconhecer diferente do Outro implicando na destituição de toda forma de comparação e dominação.

Neste sentido, fez-se necessária uma reflexão filosófica com o olhar para o Outro-diferente, em que o encontro de alteridades se torna fonte de aprendizagem que possibilita a humanização das ações no contexto do AEE do ensino superior.

⁶² ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. Tradução da 1ª edição coordenada por Alfredo Bosi, revisão da tradução de novos textos por Ivone Castilho Benedetti. Editora Martins Fontes- SP, 2007. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2012/04/nicola-abbagnano-dicionario-de-filosofia.pdf> Acesso em 07/07/2020.

3.2 As Categorias Levinasianas: alteridade e responsabilidade no processo formativo dos alunos PAEE no ensino superior

Na busca de matrizes filosóficas, passíveis de conceituar as expressões alteridade e responsabilidade pesquisas no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação⁶³ (ANPEd), em específico o Grupo de trabalho (GT-17) Filosofia da educação, apontou inicialmente os trabalhos publicados de Menezes (2008)⁶⁴ e Miranda (2013)⁶⁵ com a aproximação ao pensamento filosófico de Emmanuel Lévinas.

Menezes (2008), em seu artigo, resgata algumas questões trazidas por Lévinas no intuito de contribuir para o diálogo entre Filosofia e Educação, uma vez que o pensamento levinasiano é pouco abordado no campo da educação. Sendo que a via adotada para análise é a linguagem e a sua intrínseca relação com a ética, temática esta central na obra levinasiana, não só pela expressão do pensamento do autor, mas como conteúdo de reflexão, porque “[...] é a própria linguagem que se faz sujeito, ou seja, a linguagem é a trama, o ‘lugar’ onde todo sujeito emerge” (MENEZES, 2008, p. 02).

Já o autor Miranda (2013) destaca que uma das questões centrais no campo da educação está na discussão sobre “diferença” e “alteridade” e que esta passa a ser emergente no pensamento filosófico contemporâneo, devido principalmente à crescente intolerância, violência e banalização do Outro. Assim, o artigo discute o conceito de alteridade e o paradoxo da hospitalidade no contexto da educação a partir das concepções de ética e de alteridade desenvolvidas por Emmanuel Lévinas e Jacques Derrida⁶⁶ (MIRANDA, 2013).

Nesse sentido, esses dois artigos introduziram essa pesquisadora, de formação inicial na área de Educação, em territórios e canteiros do pensamento filosófico nunca pisados. Território já sulcado e frequentado por muitos lavradores do conhecimento frente aos desafios epistemológicos do pensamento levinasiano, mas que, para esse estudo, passou a ser um terreno

⁶³A ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Site <http://www.anped.org.br/sobre-anped> acesso em 04/05/2019.

⁶⁴(2008) MENEZES, Magali Mendes de – A educação no desejo: a linguagem e a ética em Emmanuel Lévinas. FEEVALE GT-17: Filosofia da Educação. disponível <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt17-4892-int.pdf> 31ª Reunião Anual da Anped 2008- Acesso em 04/05/2018.

⁶⁵(2013) MIRANDA, José Valdinei Albuquerque- Alteridade e o paradoxo da hospitalidade na educação– Universidade Federal do Pará (UFPA) 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt17_3051_texto.pdf Acesso em 04/05/2018.

⁶⁶Jacques Derrida (1930-2004) filósofo de nacionalidade franco–argelina, contemporâneo de Lévinas cuja relação de singular influência com o filósofo lituano permitiu a publicação da obra: “Adeus a Emmanuel Lévinas”. (Tradução Fábio Landa com a colaboração de Eva Landa), Editora Perspectiva: São Paulo, 2008 (Coleção Debates 296).

de recentes descobertas. Assim, como proposta, buscou-se articular esse território do pensamento filosófico ao campo da Educação Inclusiva.

3.2.1 Emmanuel Lévinas: autor e obra

Emmanuel Lévinas é reconhecidamente um dos mais importantes pensadores do século XX, possui hoje no meio acadêmico um lugar de destaque, cuja conquista se deveu, sobretudo, “à originalidade de suas análises e à prioridade temática que imprime aos seus textos”, bem como no tratamento de temas tradicionais da filosofia por meio de reflexões inovadoras (SOUZA, 1999, p. 45). A ação de adentrar no pensamento levinasiano demanda compreender, não somente o contexto histórico em que se insere o filósofo, mas também conhecer como e quando os seus trabalhos foram compostos e publicados.⁶⁷

Emmanuel Lévinas nasceu em Kaunas (uma província da república da Lituânia-país da Europa oriental) em 1906. Herdeiro de uma educação judaica, já em sua primeira etapa de formação e sob a influência de seu pai livreiro (o qual o despertou para a importância dos livros) teve contato com os clássicos da literatura russa como Gogol, Lermontov, Tolstoy e, principalmente, Fiódor Dostoievski (citado em suas obras). Para Bezerra (2006, p.29), era comum nas famílias judaicas dessa região educar seus filhos ao mesmo tempo na cultura judaica e na cultura cristã oriental, implicando com isso na aprendizagem paralela da língua hebraica e da língua russa.

Sua experiência de vida foi de cunho itinerante. Durante a Primeira Guerra (1914), sua família é forçada a fugir da Rússia para Karkhov na Ucrânia e aos doze anos de idade assiste à Revolução Russa de Outubro (1917). Segundo Pereira⁶⁸ (2015, p.15), “[...] quando os bolcheviques avançaram rumo às vilas de sua região natal, Lévinas não foi indiferente a este cenário; sua postura prioritária foi a de um estudante atento aos acontecimentos”. Em 1920, após cinco anos de exílio, sua família retorna para a Lituânia e no Liceu Judaico conclui seus estudos secundários. Inicia seus estudos superiores na cidade mais próxima da Lituânia, a francesa Estrasburgo (1923). Nesta cidade Lévinas entrou em contato, em um período de quatro anos, com importantes mestres do mundo filosófico, como *Maurice Pradines*, *Henri Carterone* *Charles Blondel*. Em (1928-1929), vai para a Alemanha (Freiburg) e torna-se aluno de Edmund

⁶⁷Os dados biobibliográficos apresentados nesse subitem foram retirados de Souza (1999); Costa (2000); Melo (2003); Bezerra (2006) e Pereira (2015).

⁶⁸ PEREIRA, Marcelo Fernandes. “Educação para paz na filosofia de Emmanuel Lévinas”. Tese de Doutorado. FE-Unicamp, 2015.

Husserl⁶⁹ e Martin Heidegger.⁷⁰ Posteriormente, Lévinas vai para a França (1929), país onde ele se radicaliza, sendo um dos primeiros a introduzir o pensamento desses dois autores em solo francês (SOUZA, 1999, p. 46).

Com vinte quatro anos de idade, Lévinas publica (1930) sua tese de doutoramento intitulada “*La Théorie de l’Intuition dans la Phénoménologie de Husserl*”⁷¹ (A Teoria da Intuição na Fenomenologia de Husserl). Segue como discípulo de Husserl, mas ao mesmo tempo encontra-se fascinado pelo pensamento de Heidegger. De acordo com Pereira (2015, p. 22), embora o pensamento de Heidegger ocupe um papel central na filosofia levinasiana, suas contestações ao filósofo “[...] decorrem no campo da teoria, como também, nas posturas políticas adotadas por Heidegger e sua filiação ao nazismo”. Em 1939, tendo eclodido a II Guerra Mundial, é capturado e feito prisioneiro pelos alemães na França⁷². No cativeiro foi escrita grande parte de sua obra *De l’Existence à l’Existant* (1947), publicada dois anos após o fim da guerra.

Para Pereira (2015, p.28), “pode-se afirmar que o primeiro momento de inquietação levinasiana ocorre a partir da experiência do campo de concentração, que parece tê-lo ajudado a compreender ainda mais o espírito humano”. Após o término da guerra, torna-se um regular conferencista no *Collège Philosophique* (França), e durante dezoito anos (1946-1964) dedica-se à direção da Escola Normal Israelita Oriental de Paris. Nesse período, publica sua grande obra *Totalité et Infini* (Totalidade e Infinito-1961), sintetizando suas investigações a que vinha se dedicando até então. Em 1968, publica “Quatro leituras Talmúdicas”, em 1977; “Do Sagrado ao Santo”, textos que versam sobre o nome de Deus, o Estado e a revelação judaica. Posteriormente, leciona nas Universidades de Poitiers (1964-1967), na de Paris-Nanterre (1967-1973) e na de Paris-Sorbonne (1973-1984). Torna-se professor convidado das Universidades de Lovaina e Leiden, Utrecht e Universidade Hebraica de Jerusalém, das quais recebeu o título de *Doctor Honoris Causa* em Filosofia e Teologia.

⁶⁹ Edmund Gustav Albrecht Husserl nasceu em Morávia, atual República Tcheca, apesar de ter nascido em família judia foi batizado como luterano em 1886. Estudou matemática e filosofia, e estabeleceu as bases da fenomenologia. Além de Emmanuel Lévinas, influenciou, entre outros, Gertrude Stein, E. Fink, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, Michel Henry e Jacques Derrida. Faleceu em Friburgo em 1938.

⁷⁰ Martin Heidegger-(1889-1976), filósofo, pensador e professor alemão é conhecido pelas suas contribuições para a fenomenologia. Em 1929, o filósofo sucedeu a Husserl na cátedra de filosofia em Friburgo. Influenciou Sartre, Lévinas, Derrida, Hannah Arendt, entre outros.

⁷¹ De acordo com Bezerra (2006, p.34), nessa obra Lévinas faz uma crítica à Fenomenologia Transcendental a partir da Ontologia Existencial, defendendo que esta repousa sobre um substrato ontológico mais originário em que Husserl não havia percebido, mas que Heidegger mostraria de forma analítica e descritiva em seu tratado *Sein und Zeit* (Ser e Tempo).

⁷² Naturalizado francês em 1930, Lévinas ofereceu-se, em 1939, como intérpretes de russo e alemão na guerra. No ano seguinte, com a ocupação da França pelos alemães, é mantido prisioneiro de guerra num campo de concentração nazista em Hannover, na Alemanha até 1945 (BEZERRA, 2006, p.36).

Suas principais obras são *Totalité et Infini* (1961) e, *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* (1974). Vem a falecer aos oitenta e nove anos de idade em 25 de dezembro de 1995 na cidade de Paris, deixando uma vasta produção teórica⁷³ no âmbito filosófico e teológico (SOUZA, 1999; COSTA, 2000; PEREIRA 2015).

Assim, para uma primeira aproximação com o pensamento do filósofo lituano⁷⁴ no que concerne aos conceitos de “alteridade” e “responsabilidade”, as obras escolhidas foram: LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós: Ensaios sobre alteridade*. Tradução de Pergentino Stefano Pivatto et all. Petrópolis: Vozes, 2005, (segunda versão) e LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Tradução de José Pinto Ribeiro e revisão de Artur Morão. Edições 70 Ltda- Lisboa-Portugal, 1980.

A escolha da literatura acima apontada, embora seja um recorte de uma obra tão vasta do pensamento do autor, não pretende esgotar a temática e sim, buscar uma maior aproximação com o problema abordado nesse estudo. E, por meio de pequenos recortes conceituais do pensamento levinasiano em articulação com estudiosos do autor, estes instigaram momentos de diálogo da pesquisadora no campo da educação inclusiva com a atitude de abertura ao pensamento filosófico de Lévinas.

3.2.2 Emmanuel Lévinas: alteridade e responsabilidade pelo Outro

Ao se adentrar na linguagem filosófica levinasiana percebe-se que ela não é um simples veículo de materialização do pensamento do autor, pois ela está aberta ao diálogo, à interpretação, e à incompreensão do dito principalmente para um leitor que se aproxima dela pela primeira vez e que busca o sentido do pensamento expresso pelo autor. Mas, mesmo sendo árdua esta tarefa de leitura e estudo, sem esta, como encontrar ferramentas de reflexão de conceitos tão abstratos, cujo caminho a ser trilhado balizará os aportes teóricos conceituais dessa pesquisa?

⁷³ Segundo Souza (1999), as obras de Lévinas podem ser situadas em três períodos: (1929-1951), trabalhos centralizados na fenomenologia de Husserl e Heidegger; (1952-1964) período das obras de caráter mais pessoal do autor estabelecendo um diálogo crítico com Husserl e a fenomenologia, bem como expoentes da literatura, como: Proust, Blanchot; (1966-1979), período marcado com a publicação de obras que versam sobre alteridade, ética como filosófica primeira, culminando em sua última obra “De Deus que vem a ideia” (1986).

⁷⁴ De acordo com Miranda (2008), no Brasil, o pensamento de Lévinas não se restringiu às áreas de filosofia e teologia, mas adentrou na Psicologia, Direito, Bioética etc. Entretanto, no campo da Educação, ainda é restrito a alguns grupos de pesquisa e estudos como o Centro Brasileiro de Estudos Levinasianos (CEBEL), criado em 1999, cujo intuito foi organizar as experiências de mais de vinte anos de estudos do pensamento do filósofo Emmanuel Lévinas. O CEBEL vem consolidando publicações, como: artigos, livros, teses e dissertações, bem como traduções para o português, ensaios e encontros acadêmicos de estudos sobre o autor disponibilizados no site: <https://cebelonline.com/>. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

Para tanto, vale ressaltar que a leitura das obras acima citadas não se efetivou de forma linear como se daria em textos de narrativa cronológica, pois Lévinas desenvolve um pensamento complexo e difícil de ser encadeado em esquema retilíneo, sendo permeado muitas vezes por aporias⁷⁵. Portanto, o olhar sobre o pensamento levinasiano foi conduzido a fim de que, como ponto de partida para a leitura e compreensão conceitual do termo “alteridade”, fossem tratadas primeiramente as questões de “proximidade” e “responsabilidade” na relação entre o Eu-Outro, e posteriormente “pertencimento” e “hospitalidade”.

Na primeira obra levinasiana escolhida, no livro: “**Entre Nós: ensaios sobre alteridade**” (2005), o professor Pergentino Stefano Pivatto apresenta a equipe brasileira que se dispôs a traduzir para a língua Portuguesa os textos do filósofo Emmanuel Lévinas objetivando contribuir na divulgação, em meio acadêmico, do pensamento levinasiano. Descreve a metodologia utilizada pela equipe que compôs o grupo de estudo para a tradução dos textos no ensejo de demonstrar que, embora tenha sido uma tarefa árdua, merecendo cuidados especiais dado ao estilo complexo com que Lévinas formula seu pensamento, ela buscou preservar, na medida do possível de uma tradução, a unidade de estilo e os conceitos básicos e formulações originais do autor. Para isso, Pivatto e sua equipe manteve, em alguns trechos da obra, palavras nos termos originais quando não se encontrou na língua portuguesa a palavra exata para assegurar o rigor e a captação da ideia do autor. O livro reúne 20 escritos resultados de conferências, entrevistas e artigos escritos por Emmanuel Lévinas entre os anos de 1951 a 1988. Essa seleção da produção filosófica levinasiana, segundo Pivatto et al. (2005), apresenta como tema convergente central a expressão: **alteridade**.

Já a obra “**Totalidade e Infinito**” (1980), está dividida em cinco partes (*O Mesmo e o Outro - I; Interioridade e Economia - II; O Rosto e a Exterioridade - III; Para além do Rosto - IV; e Conclusões*). Apresenta-se como uma defesa da subjetividade, que segundo Lévinas (1980, p.13) “[...] não a captará ao nível do seu protesto puramente egoísta contra a totalidade, nem na sua angústia perante a morte, mas como fundada na ideia do infinito”. Uma subjetividade que acolhe o Outro, com hospitalidade, consumando a ideia de infinito, isto é, a responsabilidade como estrutura fundamental da subjetividade.

⁷⁵Aporia: substantivo feminino, dificuldade ou dúvida racional decorrente da impossibilidade objetiva de obter resposta ou conclusão para uma determinada indagação filosófica. COMTE-SPONVILLE, André. *Dicionário Filosófico*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Disponível em <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/aporia> Acesso 04/08/2021.

Ao descrever a subjetividade em termos éticos, Lévinas citado por Melo, (2003, p.18) aponta que a relação ética tem como foco o deslocamento da centralidade do Eu para a centralidade do Outro, exigindo que o Eu abandone seu lugar privilegiado e se torne responsável pelo Outro.

Lévinas (1980), inicialmente, parte da fenomenologia⁷⁶ como um método filosófico cujo propósito é apreender o fenômeno, ou seja, como as “coisas” do mundo se apresentam à consciência (aquilo que o objeto é em si mesmo), mas vai além ao apontar que

[...] a fenomenologia-compreensão através da iluminação - não constitui o acontecimento último do próprio ser. A relação entre o Mesmo e o Outro nem sempre se reduz ao conhecimento do Outro pelo Mesmo, nem sequer a revelação do Outro ao Mesmo, já fundamentalmente diferente do desvelamento (LÉVINAS, 1980, p.15).

Lévinas distancia-se de Husserl colocando o Outro na primazia do Eu,⁷⁷ na impossibilidade da apreensão conceitual do Outro pelo Mesmo, ou seja, ontologicamente o Eu seria “o mesmo de mim mesmo” e o Outro é tomado como outro Eu implicando na redução do Outro ao Mesmo. Esse movimento, que visa tal redução, Lévinas chama de “totalidade”, e sua materialização extremada realiza-se na guerra.

Lévinas (2005) parte do “ser” no sentido verbal do termo, não dos “entes”,⁷⁸ em que “o Ser é sugerido e entendido de certa forma como um processo de ser ou acontecimento de ser ou aventura de ser” (LÉVINAS, 2005, p. 21). Ele, assim, retoma a questão da ontologia,⁷⁹ mesmo que implicitamente solucionada e mesmo sob a forma de esquecimento, em que o conhecimento do Ser⁸⁰ supõe compreender o “ser”, enquanto ser é “existir”.

Lévinas menciona que:

o homem inteiro é ontologia. Sua obra científica, sua vida afetiva, a satisfação de suas necessidades e seu trabalho, sua vida social e sua morte articulam, com um rigor que reserva a cada um destes momentos uma função determinada, a compreensão do ser ou da verdade (LEVINAS, 2005, p. 22).

⁷⁶A fenomenologia de Husserl faz um marco imprescindível na filosofia contemporânea trazendo consigo um novo método de investigação dispensando à filosofia o mesmo rigor metodológico conferido à ciência. O método fenomenológico é um método de evidência dos fenômenos cuja estratégia consiste no “[...] exercício da suspensão de juízo em relação à posição de existência das coisas, viabilizando a recuperação das mesmas em sua pura significação” (Tourinho, 2012, p.853).

⁷⁷Segundo Costa (2000), o Eu para Lévinas é identidade sem gênero e sem conceito, ele ainda não é sujeito que conhece e representa. O Eu levinasiano se encontra no modo originário do “viver de...” sendo anterior ao plexo de referências oferecido pelo mundo.

⁷⁸Lévinas (apud Pivatto et al, 2005, p. 17) define “entes” – coisas, corpos animados e indivíduos humanos em sua totalidade.

⁷⁹A Ontologia é o ser e o “si mesmo” concebido por Lévinas como horizonte fenomenológico de inteligibilidade dos entes, inclusive do ente humano (glossário elaborado por Martins e Lepargneur, 2014).

⁸⁰Daqui em diante, aqui no texto utilizarei a palavra *Ser* em maiúsculo quando fizer referência ao Ser ontológico e a palavra “ser” entre aspas para se referir ao verbo.

A tarefa assumida por Lévinas está em identificar a ambiguidade da ontologia contemporânea⁸¹, em compreender a situação do “ser”, a qual não se restringe simplesmente em defini-la, mas “encontrar-se numa disposição afetiva; compreender o ser é existir” (LÉVINAS, 2005, p. 23). Ou seja, para se pensar o “ser” necessita-se estar engajado, englobado e embarcado no acontecimento dramático do ser-no-mundo.

No entanto, para Lévinas, a filosofia da existência de Heidegger apaga-se diante da ontologia, pois “[...] ligado que estou como o que devia ser meu objeto por vínculos que não se reduzem a pensamentos, esta existência interpreta-se como compreensão” (LÉVINAS, p. 24). Conhecer é existir. “Nós existimos num circuito de inteligência com o real- a inteligência é o próprio acontecimento que a existência articula” (LÉVINAS, 2005, p. 25).

Lévinas não separa filosofia e razão, mas questiona se a razão colocada como possibilidade de expressão pela linguagem não está fundada em uma relação anterior à compreensão a qual constitui a razão. O autor delinea seu argumento ao se referir a relação ente - outrem como “compreender uma pessoa é já falar-lhe. Pôr a existência de outrem, deixando-a ser, é já ter aceitado essa existência, tê-la tomado em consideração” (LÉVINAS, 2005, p. 27).

A partir da afirmação acima é possível refletir⁸², que no campo da educação, um professor ao aceitar a existência concreta de seu aluno PAEE em sala de aula, deveria tomá-lo em consideração como um aluno dentre os demais alunos. Percebe-se que um dos grandes desafios do professor que inicia sua atuação na Educação Especial está em querer “conhecer o que não se conhece no Outro”. Ao buscar conhecer o aluno PAEE a partir da caracterização da deficiência, ele cerceia a possibilidade de se abrir as experiências de aproximação com o Outro-diferente de si.

Para Lévinas, a relação com o Outro excede a compreensão: “[...] o encontro com *outrem* consiste no fato de que, apesar da extensão da minha dominação sobre ele e de sua submissão, não o possuo” (LÉVINAS, 2005, p. 31).

Pode se aferir, novamente, que no âmbito do contexto escolar quando um professor, ao responder a simples pergunta: “*Quantos alunos você tem?*”, e sua resposta apontar: “*Tenho 30 alunos e um de inclusão*” essa distinção pode denotar o não reconhecimento no encontro com

⁸¹ A compreensão heideggeriana do homem, do mundo e das coisas constituiu a grande novidade da ontologia contemporânea. Pois a filosofia ocidental colocou a ontologia como filosofia primeira ao se tratar do Ser, no decurso da história, o Ser foi substituído pelo Eu. A ontologia na filosofia moderna trata o Eu como as bases de sustentação da subjetividade moderna erguida na centralidade do Eu. (MELO, 2003, p. 19).

⁸² Cabe aqui explicitar que durante a minha leitura dos textos de Lévinas não pude deixar de fazer algumas aferições relacionando-as com a temática da pesquisa, como pequenos parênteses ou pausas de reflexão que vão sendo constituídas como um diálogo ao longo da escrita deste capítulo.

o Outrem. Para Lévinas (2005, p. 32) “o *Rosto*⁸³ significa outramente”, assim, este *Rosto* enquanto essência do ser humano de forma concreta é delineado para se pensar a alteridade.

Nesse interim surge a questão: como “enxergar” o Outro, em sua alteridade, quando se considera a deficiência do Outro como o elemento de diferenciação do Eu?

Lévinas (2005) aborda o conceito de totalidade como uma concepção equivocada da filosofia ocidental que tende reduzir o Outro ao Mesmo, em uma expressão de domínio. No discurso filosófico ocidental sobre o Ser é próprio pensar sua interioridade. Sendo assim, para Lévinas, a ontologia pode tomar contornos como uma filosofia do poder do Eu⁸⁴ que, na relação com o Outro, absorve-o, impossibilitando relações com o diferente de si. Trata-se da primazia do Eu, a razão definida pelo Eu.

Nessa perspectiva, configura-se “totalidade” implicando em uma relação de domínio e violência como aponta Lévinas:

um ser particular só pode ser tomado por uma totalidade se carece de pensamento. Não que ele se engane ou que pense mal ou loucamente- ele não pensa. Nós constatamos sem dúvida, a liberdade ou violência dos indivíduos. A nós seres pensantes, que conhecemos a totalidade, que situamos em relação a ela todo ser particular e que buscamos um sentido para a espontaneidade da violência, esta liberdade parece atestar o fato de indivíduos confundirem sua particularidade com a totalidade (LEVINAS, 2005, p. 34).

No pensamento levinasiano a racionalidade, baseada na ontologia ocidental, levou o homem ao fechamento em si mesmo, reduzindo o Outro ao Mesmo. Lévinas (2005) aponta que o Outro deve ser reconhecido como Outro concreto.

Nessa perspectiva, surge a necessidade de se pensar o valor da alteridade para a sociedade contemporânea, marcada pelo egoísmo e o individualismo. Ao estabelecer uma correspondência dessa reflexão para a educação, tem-se que esse Outro concreto (pessoa com deficiência), no papel de aluno, pode constituir o professor enquanto tal, e no decurso dessa relação se constituir, ou seja, é possível humanizar-se com o Outro.

Lévinas (2005) questiona a concepção da criação do Ser como totalitário, fechado em si mesmo, e sugere na ética que antecede a ontologia como sendo esta, a filosofia primeira. Ou seja, aquela que conduz a essência da vida humana na compreensão da responsabilidade do Eu para com Outro.

⁸³ Para Lévinas, o *Rosto* pressupõe- proximidade- encontro – face a face.

⁸⁴ Gomes (2008, p 44) cita que na Antiguidade e na Idade Média propagaram o discurso filosófico pelo Ser, e a partir da modernidade este Ser foi substituído pela ideia do Eu sem perder a tônica das ideias totalizantes que excluía a diversidade.

Novamente é possível refletir: se todos somos diferentes e a diferença é algo inerente à condição humana, tem-se que a in-diferença marcaria a não responsabilidade pelo Outro. Pois, o ato de não ser in-diferente ao Outro retira-o da condição de objeto para torná-lo um Ser com potencialidade e distinto.

Quão apropriado seria se no contexto escolar, o encontro educativo se tornasse um processo de humanizar-se com o Outro?

Lévinas propõe que é no encontro (proximidade), na abertura ao diálogo, na sensibilidade do Eu ao Outro, que se instaura a responsabilidade, “como manifestação de uma razão, a linguagem desperta em mim e em outrem o que nos é comum. Mas ela supõe, em sua intenção de exprimir, nossa alteridade e nossa dualidade” (LEVINAS, 2005, p. 49).

Para o autor, é na saída do em-si-mesmo que o Eu, a partir da alteridade, encontra o seu próprio sentido de vida. Lévinas, assim, confirma no encontro com o Outro que:

desde toda a eternidade um homem responde por um outro. De único a único. Que ele me olhe ou não, ‘ele me diz respeito’; devo responder por ele. Chamo rosto o que, assim, em outrem, diz respeito ao eu-me concerne-lembrando, por detrás da postura que ele exhibe em seu retrato, seu abandono, seu desamparo e sua mortalidade, e seu apelo à minha antiga responsabilidade, como se ele fosse único no mundo-amado (LEVINAS, 2005, p.291).

No pensamento levinasiano, o que deveria nortear a relação entre o Eu e o Outro está representado na responsabilidade pelo Outro na qual o Eu, ao se afirmar, transcende assim os seus próprios interesses. Ou seja, é na relação ética com o reconhecimento da alteridade do Outro que o Eu se torna humano. Esse reconhecimento supõe um encontro do Eu com o Outro, em que o *Rosto* do Outro é um mandamento de amor e de entrega total de forma desinteressada.

Lévinas (2005) constata que as relações intersubjetivas na perspectiva da filosofia ontológica são marcadas por uma relação de poder (o Mesmo anulando o Outro) e propõe outros termos para o encontro entre o Eu e o Outro (encontro entre duas subjetividades). Encontro que necessita ser marcado pelo respeito, justiça, acolhimento e responsabilidade e propõe um movimento em que o Eu, ao perceber a subjetividade do Outro, evitaria reduzir essa subjetividade a subjetividade do Mesmo (MACHADO, 2015).

No campo da Educação, no cotidiano de uma sala de aula, as interações que ocorrem nesse espaço, o estar e vivenciar o frente-a-frente, olho-no-olho (proximidade espaço-temporal) poderá libertar esse Ser de sua in-diferença ante a diferença?

Para Miranda (2008, p. 148),

abordar a educação como acontecimento ético implica assumir a responsabilidade pelo Outro como ensinamento primordial de toda relação pedagógica. Construir uma pedagogia atenta à palavra do Outro e que

responda eticamente ao seu chamado, é o primeiro movimento em direção ao sentido do humano. Nessa relação, a experiência educativa é um permanente inquietar-se com o Outro, visto que a não-in-diferença é o primeiro ensinamento da educação.

Reflete-se, então: quais ações e concepções serão necessárias no contexto educacional para a construção de formas de pertencimento e implicação com a alteridade, se o conviver com a diferença aparece ameaçado por tentativas de desvalorização e pela in-diferença ou negação do Outro?

Percebe-se que é por meio do pertencimento, ou sentimento de pertença, como crença subjetiva que possibilitará que os alunos PAEE sintam-se como membros da comunidade acadêmica. Não é somente ter acesso ao ensino superior, mas participar em diferentes esferas de convivência.

No entanto, no processo de apropriação do espaço acadêmico, que ações são necessárias para que os alunos com deficiência se sintam como membros de uma coletividade?

O enfrentamento dessa questão não se insere somente no âmbito jurídico, com leis que preconizam a inclusão escolar, ou no aspecto tecnológico, como as tecnologias assistivas que promovem acessibilidade, mas no campo formativo do humano em contexto educacional.

As ações do AEE precisam estar voltadas para todos os alunos que estão matriculados na universidade. O Atendimento Educacional Especializado no ensino superior como espaço de formação é de todos os acadêmicos. E, como espaço articulador de ensino e pesquisa seus recursos pedagógicos e de acessibilidade são essenciais a todos os alunos.

Observa-se que ao mencionar essas ações, elas apontam para uma mudança inovadora na proposta do AEE para a Educação Superior, e que podem impactar os rumos da educação inclusiva nesta etapa de ensino.

Pois, verifica-se que, nas tentativas de inclusão escolar no ensino superior, não é o aluno PAEE que é acolhido, mas a sua “diferença”, a sua “deficiência”. Devido ao contexto educacional reservar um espaço específico de acolhimento: o AEE, muitos alunos não querem se autodeclarar como aqueles que apresentam características peculiares que lhes conferem o direito de serem atendidos por esse espaço. Mas, buscam pertencer a um espaço maior o espaço acadêmico. No entanto, aqueles que se autodeclararam alunos PAEE e que necessitam dos serviços do AEE, sem o qual não conseguiriam permanecer na academia, manifestam sua “voz”, pronunciam-se e marcam sua presença por meio da busca por reconhecimento acadêmico.

Assim, como fio condutor para a compreensão do que vem a ser “reconhecimento acadêmico”, fez-se necessário, neste estudo construir o diálogo entre o pensamento levinasiano com a estrutura das relações sociais de reconhecimento de Axel Honneth.

3.3- Axel Honneth: autor e obra

Para compreender o contexto acadêmico onde se forja o pensamento de um dos principais filósofo e sociólogo alemão da atualidade, Axel Honneth,⁸⁵ cujo empenho intelectual está em traçar novos rumos à Teoria Social Crítica, inicialmente foi preciso conhecer os elementos característicos mais gerais dessa Teoria cunhada no Instituto de Pesquisa Social⁸⁶, e produzida pelos pesquisadores da assim denominada “Escola de Frankfurt”.⁸⁷

De acordo com Marcos Nobre,⁸⁸ a “Teoria Crítica” parte do princípio de uma crítica ao caráter cientificista das ciências humanas que se utilizam dos pressupostos do marxismo, para a explicação dos fenômenos sociais. A partir dos anos 1920, intelectuais marxistas desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas sediadas no Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt (Alemanha), sobre os problemas filosóficos, econômicos e sociais gerados pelo capitalismo de sua época. Entre seus membros, destacam-se Max Horkheimer (coordenador do instituto de 1930 a 1967), Walter Benjamim, (bolsista dos anos 1933-1940), Herbert Marcuse e Theodor W. Adorno, que dirigiu o instituto nos anos de 1967 a 1969.

Horkheimer e Adorno, considerados como primeira geração da Escola de Frankfurt, deram novas formulações a essa vertente intelectual influenciando, de certo modo, o pensamento ocidental ao combinar a “Teoria Crítica” com os estudos da psicanálise e da cultura. Assim, o termo “Teoria Crítica” se consolida a partir do artigo de Horkheimer publicado em 1937, intitulado *Teoria Tradicional e Teoria crítica*, sendo que essa Teoria em suas primeiras décadas pôde ser compreendida a partir da percepção e análise das principais alterações que ocorreram na sociedade capitalista após a publicação de *O Capital* de Karl Marx.

⁸⁵Axel Honneth nasceu em 18 de junho de 1949, em Essem (Alemanha), é professor da Universidade de Frankfurt e diretor, desde 2001, do Instituto de Pesquisa Social sediado na mesma cidade.

⁸⁶O Instituto para Pesquisa Social, anexo da Universidade de Frankfurt, foi fundado em 1924, patrocinado por um jovem e abastado judeu com o nome de Felix Weil, simpatizante das ideologias de esquerda. O objetivo era concentrar, num só lugar, estudiosos de várias ciências com orientação teórica marxista, (Fuhrmann (2013, p.81).

⁸⁷A expressão “Escola de Frankfurt” foi moldada na década de 1950 por alguns pensadores como Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, ligados a teoria crítica, os quais ao retornarem a Alemanha após o final da Segunda Guerra Mundial ampliaram e fortaleceram as intervenções no debate público e acadêmico alemão do pós-guerra (NOBRE, 2009, p. 08)

⁸⁸Marcos Severino Nobre (13 de abril de 1965) - filósofo, professor e cientista social brasileiro que atua na área de Teoria Crítica e pensamento ético-político, apresenta a obra *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais* situando Honneth em relação à Teoria Crítica (pp 07-19).

Nas palavras de Nobre (2009, p. 09), com o artigo de Horkheimer essa teoria “[...] não se limita a descrever o funcionamento da sociedade, mas pretende compreendê-la à luz de uma emancipação ao mesmo tempo possível e bloqueada pela lógica própria da organização social vigente”.

Durante o período da Segunda Guerra Mundial, como o Instituto de Pesquisa Social era patrocinado com recursos judaicos, e na linha do marxismo, os pesquisadores Horkheimer, Adorno, entre outros, se veem obrigados a deixar a Alemanha. E, devido à perseguição nazista, refugiam-se nos Estados Unidos, sendo que essa dispersão da primeira geração de cientistas dificultou a unidade e a regularidade da produção teórica do Instituto (FUHRMANN, 2013).

De acordo com Nobre (2009), na década de 1950 com a reabertura do Instituto inicia-se a segunda fase da “Escola de Frankfurt” com Jürgen Habermas⁸⁹, ao propor um diagnóstico da sociedade de sua época, em que a crítica ao capitalismo não seria mais possível por meio da noção de produção (a fábrica não seria mais o coração do capitalismo). Esta crítica, no entendimento Habermas, avançou ao concluir que, “[...] as duas tendências fundamentais para a emancipação, presentes na teoria marxista - a do colapso interno, [...] e aquela da organização do proletariado contra a dominação do capital - tinham sido neutralizadas” (p. 15).

Nessa segunda fase da “Escola de Frankfurt”, Habermas buscou compreender como a dominação do homem sobre a natureza converte-se em dominação do homem sobre o homem realizando uma guinada epistêmica ao reconstruir a “Teoria Crítica”. Ampliou também o seu campo de estudo, ao buscar um fundamento normativo sólido na área da filosofia para a crítica social, que anteriormente era feita por economistas, sociólogos, psicólogos, cientistas e políticos.

Posteriormente, Axel Honneth, entre os anos de 1984 e 1990, ao ser assistente de Jürgen Habermas no Instituto de Filosofia da Universidade de Frankfurt, estabeleceu uma posição singular na vertente intelectual da “Teoria Crítica” ao apresentar sua tese de livre-docência em 1992, a qual foi publicada em livro - *“Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais”*.

Axel Honneth sucede a Habermas na Universidade de Frankfurt, e em maio de 2001 assume também a direção do Instituto de Pesquisa Social, traçando um novo rumo para a Teoria Social Crítica, agora “[...] ancorada no processo de construção social da identidade (pessoal e

⁸⁹Jürgen Habermas (1929-) filósofo e sociólogo alemão dedicou sua vida ao estudo da democracia especialmente por meio de suas teorias sobre a esfera pública e a racionalidade comunicativa, ou seja, através da ação comunicativa os aspectos objetivos, subjetivos e sociais do mundo podem se transformar a partir da ampliação e refinamento da própria ideia de razão.

coletiva), e que passa ter como sua gramática o processo de ‘luta pela construção da identidade’, entendida como luta pelo reconhecimento” (NOBRE, 2009, p.11).

A originalidade da abordagem honnethiana está em recolocar o conflito social como objeto central da “Teoria Crítica”, como Horkheimer, mas a partir da autorrealização identitária, numa vertente pós-metafísica⁹⁰. Em linhas gerais, Axel Honneth, sociólogo e filósofo contemporâneo, membro da chamada terceira geração da “Escola de Frankfurt”, vinculado a “Teoria Crítica”, cujas obras⁹¹ são reconhecidas internacionalmente, possui como núcleo central de sua teoria a categoria “reconhecimento intersubjetivo e social”, conceito fundamental para a compreensão da origem das relações e ações sociais conflituosas e do processo evolutivo das sociedades.

No subitem a seguir apresentam-se mais detalhados alguns apontamentos do pensamento honnethiano⁹² no que concerne à categoria do reconhecimento intersubjetivo e social para a compreensão do conceito “reconhecimento acadêmico” de alunos público-alvo da Educação Especial no atendimento educacional especializado no ensino superior.

3.3.1 Axel Honneth: os padrões de reconhecimento intersubjetivo

Axel Honneth inicia apontando que é possível fornecer à teoria hegeliana da “luta por reconhecimento” um aporte materialista pós-metafísico. Para tanto, o autor se fundamenta na psicologia social, mais precisamente nos estudos da formação da identidade de George Herbert Mead,⁹³ e nas premissas universais de reconhecimento social de Georg W. Friedrich Hegel,⁹⁴ segundo a qual “a formação prática da identidade humana pressupõe a experiência do reconhecimento intersubjetivo” (HONNETH, 2009, p. 155).

⁹⁰ Habermas identifica a metafísica como “filosofia moderna da subjetividade e da consciência tanto na perspectiva transcendental como na perspectiva do idealismo absoluto alemão, assim a palavra pós-metafísica aplicada em Habermas significa o que está além da metafísica” (Lorenz B. Puntel. *O pensamento pós-metafísico de Habermas: uma crítica*. Revista Síntese Belo Horizonte, v. 40, n 127, 2013, p. 127).

⁹¹As obras de Honneth em sua maioria foram publicadas em alemão como: *Das IchimWir. StudienzurAnerkennungstheorie*, (2010) e *Das Recht der Freiheit. Grundriß einerdemokratischenSittlichkeit* (2011), com alguns textos em espanhol, inglês e francês, mas não disponíveis no Brasil. Em português encontram-se as obras: “Luta por reconhecimento”, “Sentimento de Indeterminação” e “Direito à Liberdade”. (Fuhrmann, 2013, p. 95).

⁹²Como referência bibliográfica será utilizada a obra: HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução de Luiz Repa, 34, 2º edição 2009.

⁹³George Herbert Mead (1863-1931), psicólogo, filósofo, americano, pertencente à Escola de Chicago (Sociologia) fez parte de uma corrente teórica denominada de pragmatismo e da vertente sociológica da psicologia social.

⁹⁴Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) filósofo germânico fundador do idealismo alemão, sua principal obra é “Fenomenologia do Espírito” abriu vários campos de estudo no campo da história por meio de seus postulados e a lógica dialética.

Honneth (2009) defende que a identidade dos indivíduos se determina por um processo intersubjetivo mediado pelo mecanismo do reconhecimento. Assim, a partir da psicologia social de Mead e da ideia inicial que o jovem Hegel traçou em Jena,⁹⁵ Honneth irá conduzir a um teor normativo a teoria social elaborada por ambos, a qual pode esclarecer os processos de mudança social inscritos nas relações de reconhecimento recíproco.

Como ponto de partida dessa teoria da sociedade, Honneth apropria-se dos elementos em comuns de Mead e do jovem Hegel, em que a reprodução da vida social se efetua sob o imperativo de um reconhecimento recíproco, ou seja, os indivíduos se autorrelacionam na prática “quando aprendem a se conceber, da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como seus destinatários sociais” (HONNETH, 2009, p. 155).

Neste ponto, para uma breve reflexão, tem-se que o processo de inclusão escolar no Brasil, iniciado no final do século XX na educação básica, desencadeou a inclusão de alunos que até então estavam restritos a espaços educativos distintos, possibilitando a interação com os demais alunos como parceiros no processo de escolarização. No entanto, os alunos (PAEE) que avançaram nas séries seguintes e ingressaram no ensino superior ainda enfrentam situações, por parte de seus pares, de não reconhecimento ao seu direito de acesso e permanência no contexto escolar, ou seja, não se concebem como parceiros de interação, como destinatários sociais.

Honneth (2009, p. 156) assinala que, no processo da vida social, uma ação coercitiva opera no sentido de gradualmente ampliar o limite do reconhecimento recíproco, sendo que o processo de individualização no plano da história da espécie humana “está ligado ao pressuposto de uma ampliação simultânea das relações de reconhecimento mútuo”. Esse pressuposto na teoria da sociedade só é fundamentado no interior de uma práxis da vida social que são “as lutas moralmente motivadas de grupos sociais, em sua tentativa de estabelecer institucional e culturalmente formas ampliadas de reconhecimento recíproco” (HONNETH, 2009, p. 156). Tais lutas, para o autor, implicam no motor de transformação da sociedade.

De acordo com Honneth (2009), o jovem Hegel deu início à formulação de uma teoria do reconhecimento, chegando a delinear um modelo de conflito de maneira idealista; já Mead o fez de forma “materialista”. Para apresentar essa perspectiva complexa da sociedade, o autor

⁹⁵ Escritos do Jovem Hegel em Jena- Lima (2017) menciona que quando jovem Hegel viveu em várias cidades da Alemanha, inclusive Jena, ele escreveu uma variedade de textos analisando o judaísmo, o cristianismo e outras religiões, esses textos foram conhecidos como “escritos teológicos”. Nesses estudos, o jovem Hegel procura investigar as condições para que a religião cristã de sua época resgatasse os ideais solidários, fraternais e igualitários do cristianismo primitivo, original, ou seja, a “inteireza espiritual” ensinada por Jesus a seus discípulos. O livro que Honneth destaca é “sistema de eticidade”, projeto este inconcluso.

busca clarificar dois pressupostos comuns da teoria do reconhecimento de Hegel e de Mead, apontando três padrões de reconhecimento recíproco, não do ponto de vista econômico, mas advindos do processo normativo desencadeado pelo processo de autorrealização.

Vale ressaltar que, para Honneth, tanto Hegel como Mead não clarearam de forma adequada as experiências sociais como “luta por reconhecimento”. Pois, na perspectiva honnethiana, os autores Hegel e Mead não consideraram as formas de desrespeito que tornam, de forma negativa, a experiência de autorrealização⁹⁶ dos indivíduos como o fato do reconhecimento denegado, o que implica na ausência de um reconhecimento intersubjetivo e social. Para Honneth (2009), essas formas de desrespeito tendem a disparar lutas por reconhecimento, espécie de motor de conflitos sociais normatizados pela autorrealização.

Para as formas de desrespeito, o autor irá descrever, de maneira detalhada, as diversas espécies de rebaixamento e de ofensa por que passam os homens. E, aponta a tese de que essas formas podem ser distinguidas lançando-se mão do critério de saber qual o nível de autorrelação da pessoa, que na experiência da intersubjetividade (interação entre os homens), se lesam e se destroem.

Portanto, a tese que discorre Honneth parte da afirmação de que os conflitos sociais são marcados (têm origem) na luta por reconhecimento intersubjetivo e social - essa luta é o motor das mudanças sociais e conseqüentemente da evolução das sociedades, de modo que a ausência de reconhecimento é o que deflagra os conflitos sociais, (FUHRMANN, 2013, p.87).

Honneth (2009), a partir dos escritos de Mead e Hegel, apresenta três formas distintas de reconhecimento recíproco: “da dedicação emotiva, como a conhecemos das relações amorosas e das amizades”; “o reconhecimento jurídico” e o “assentimento solidário” correlacionando-as a três dimensões de reconhecimento: “**amor**”, “**direito**” e “**estima social**” (HONNETH, 2009, p. 157).

De acordo com Honneth (2009), os dois pensadores Hegel e Mead, coincidem na tentativa de identificar os diversos modos de reconhecimento, ao apontarem, também, três esferas de interações: em Hegel (a família, a sociedade civil e o Estado), e em Mead (relações primárias do Outro, relações jurídicas e a esfera do trabalho). Em contraposição a outros pensadores⁹⁷, as

⁹⁶ Autorrealização- “realização das suas próprias capacidades ou habilidades”. No entendimento ocidental, sentimento de satisfação decorrente da efetivação das próprias potencialidades. Ver “**autorrealização**”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/auto%20realiza%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 22-01-2021].

⁹⁷ Esses pensadores, segundo Honneth (2009, p. 159), seriam outros representantes da filosofia social como Max Scheler (comunidade da vida, sociedade, e comunidade de pessoas) e Plessner, sendo que em sua grande maioria subdividem a vida social em três esferas de interação que seguem a via emotiva, a do direito e da orientação comum de valores.

especificidades apontadas por Hegel e Mead estão em atribuir “padrões diferentes de reconhecimento recíproco, aos quais devem corresponder respectivamente; além disso, um potencial particular de desenvolvimento moral e formas distintas de autorrealização individual” (HONNETH, 2009, p. 159).

Ao examinar inicialmente, de forma concreta, como a experiência do desrespeito está ancorada nas vivências afetivas dos sujeitos humanos, no sentido de desencadear, no plano motivacional, o impulso para a resistência social e para o conflito e luta por reconhecimento, Honneth (2009) discorre sobre a primeira dimensão o “**amor**”. E recomenda iniciar pela neutralidade do conceito ao propor que, por relações amorosas devem ser entendidas “[...] todas as relações primárias, na medida em que elas consistam em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, segundo o padrão de relações eróticas entre dois parceiros, de amizade e de relações pais/ filho” (p. 159).

Para descrever a primeira dimensão do “**amor**”, o autor se refere a Hegel, que expressou este sentimento como “ser-si-mesmo em um outro”⁹⁸, ou seja, as carências e afetos dos indivíduos só podem receber confirmação se são diretamente satisfeitos ou correspondidos. Sendo que, “o próprio reconhecimento deve possuir aqui o caráter de assentimento e encorajamento afetivo” (HONNETH, 2009, p. 160).

Para o autor, essa relação de reconhecimento é consolidada na interação com os Outros, que demonstram entre si sentimentos de “estima especial”. Nessa perspectiva, faz-se necessário estabelecer uma interface com o pensamento filosófico de Lévinas⁹⁹ que, ao destituir a centralidade do sujeito, reconstrói sua subjetividade a partir da estrutura “um-para-o-outro” em forma de acolhimento e responsabilidade.

No contexto escolar, a experiência relacional passa a ser entendida para além da simples assimilação do Outro pelo Mesmo, ou inclusão do Outro ao mundo do Mesmo. A interação entre alunos PAEE e demais pessoas no espaço escolar pode ser um acontecimento devido à proximidade do Outro, o qual poderá dar sentido ou não à relação pedagógica. E, os sentimentos de “estima especial” demonstrados no reconhecimento recíproco podem adquirir o caráter de assentimento e encorajamento afetivo por meio do exercício de acolhimento e responsabilidade pelo Outro.

⁹⁸ O termo usado por Honneth encontra-se no capítulo IV do livro “Fenomenologia do Espírito”, cuja citação é. “A consciência-de-si é em si e para si quando e porque é em si e para si uma Outra; quer dizer, só é como algo reconhecido” (HEGEL, 1992, p. 126)

⁹⁹ LEVINAS, E. Totalidade e infinito. Lisboa: Edições 70, 1980.

Honneth (2009) faz referência à psicanálise de Freud ao apontar que há formas bem-sucedidas de ligação afetiva entre as pessoas e outras não, o que levam a graves distúrbios no comportamento do ser humano em seu início da vida. Nesse sentido, o autor irá recorrer aos demais pensadores do campo da psicanálise que apontam para a importância das primeiras experiências interativas afetivas do ser humano, ampliando o quadro conceitual de conflitos intrapsíquicos para os inter psíquicos. Assim, Honneth (2009) irá buscar sua fundamentação para a primeira esfera de reconhecimento que é o “**amor**”, nos estudos de Donald Woods Winnicott¹⁰⁰ sobre as experiências afetivas da criança pequena com os seus primeiros parceiros de relação.

Para Winnicott (apud Honneth, 2009, p. 169), o sucesso das ligações afetivas na primeira infância é dependente do equilíbrio entre a simbiose e a autoafirmação, sendo que o processo de amadurecimento infantil ocorre através da cooperação intersubjetiva entre mãe e filho (estado de ser-um simbiótico) ou intersubjetividade indiferenciada. Pois, ambos, mãe e filho, precisam se diferenciar como seres autônomos, passando da absoluta dependência em que os dois (mãe e filho) dependem um do outro na satisfação de suas carências para uma dependência relativa, até chegar à autonomia¹⁰¹.

No processo winicottiano de amadurecimento na primeira infância, Honneth (2009, p. 179) retira elementos para refletir a respeito da “estrutura comunicativa que faz do amor uma relação particular de reconhecimento recíproco”. E a partir do material clínico acerca das patologias do relacionamento apontadas por Jessica Benjamim¹⁰², o autor irá fundamentar que a relação amorosa representa, de forma ideal, uma simbiose quebrada pelo reconhecimento, visto que essa relação de reconhecimento em que os sujeitos alcançam mutuamente uma confiança em si mesmos “constitui o pressuposto psíquico do desenvolvimento de todas as outras atitudes de autorrespeito” (HONNETH, 2009, p. 177).

Para Honneth (2009, p. 178), o reconhecimento como um elemento constitutivo do amor ocorre a partir de uma experiência mútua desse amor, assim “o reconhecimento designa aqui o

¹⁰⁰ Donald Woods Winnicott (1896-1971), médico pediatra e psicanalista britânico, elaborou a teoria dos processos maturacionais na qual explica que no início da vida o ser humano é altamente dependente dos cuidados ambientais e que caso receba tais cuidados, torna-se “uma pessoa integrada num eu, capaz de estabelecer relações com a realidade externa, de cuidar de si mesmo, de responsabilizar-se em grande parte pela própria vida, e de socializar-se.” Fonte: <https://ibpw.org.br/donald-winnicott/> Acesso em 27/01/2020.

¹⁰¹ Honneth (2009, p. 174) também se refere aos estudos de Erik Homburger Erikson (1902-1994) que resume essa autonomia sob a rubrica de “autoconfiança”, uma vez que “a criança pequena, por se tornar segura do amor materno, alcança uma confiança em si mesma que lhe possibilita estar a sós despreocupadamente”.

¹⁰² Jessica Benjamim (1946-), psicanalista americana, fundadora da psicanálise relacional, sendo uma das pioneiras em introduzir o feminismo e os estudos de gênero no pensamento psicanalítico.

duplo processo de uma liberação e ligação emotiva simultânea da outra pessoa, não um respeito cognitivo, mas sim uma afirmação da autonomia”.

De acordo com Honneth, o jovem Hegel percebeu que o cerne estrutural de toda eticidade está no elemento particular da moral, sendo que a autoconfiança individual passa a ser a base para a participação autônoma do sujeito na vida pública. Assim, na medida em que a autoconfiança individual é a base para a participação na vida pública, também irá deflagrar a segunda esfera de reconhecimento que é a do **“direito”**.

Na perspectiva honnethiana, o **“amor”** se diferencia do **“direito”** no decorrer do reconhecimento da autonomia do Outro. No caso da esfera do **“amor”**, o reconhecimento da autonomia apoia-se no fator emotivo, enquanto na esfera do **“direito”**, uma vez que há o pressuposto de respeito afetivo, se atribui à relação jurídica uma espécie de respeito cognitivo.

De acordo com Honneth (2009), Hegel e Mead perceberam que só se pode chegar a uma compreensão de sujeito de direitos quando se compreende quais são as obrigações a se observar em face ao Outro. Assim, na esfera do **“direito”** encontra-se o mesmo mecanismo de reconhecimento recíproco que na esfera do **“amor”**, pois é sempre mediado na perspectiva do Outro. Ao obedecer às mesmas leis, “[...] os sujeitos de direito se reconhecem reciprocamente como pessoas capazes de decidir com autonomia individual sobre normas morais” (HONNETH 2009, p. 182).

O autor aponta que a característica do reconhecimento nas sociedades anteriores à modernidade estava ancorada no *status* social, ou seja, o indivíduo só conseguiria obter reconhecimento do **“direito”** quando reconhecido como membro ativo da sociedade, na qual, ocupava uma posição social. Na passagem para a modernidade,

os direitos individuais se desligaram das expectativas concretas específicas dos papéis sociais, uma vez que em princípio eles competem de agora em diante, em igual medida, a todo homem na qualidade de ser livre, então já é dada com isso uma indicação indireta acerca do novo caráter do reconhecimento jurídico (HONNETH, 2009, p. 183).

Com o auxílio de uma análise conceitual empírica, Honneth (2009) inicia um esboço a partir das discussões de Kant¹⁰³ e de Schiller¹⁰⁴ acerca da ideia do respeito para com as outras pessoas, visando delimitar dois aspectos semânticos que referem ao termo **“respeito”**, o qual foi historicamente separado entre os campos do reconhecimento jurídico e o da estima social. Essa

¹⁰³Immanuel Kant (1724-1804) -Filósofo prussiano- considerado o maior filósofo da modernidade do idealismo transcendental. Dedicou-se a escrever sobre lógica, metafísica, ética e filosofia moral.

¹⁰⁴Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759-1805) - Poeta, filósofo, médico e historiador alemão, sendo um dos principais representantes do romantismo germânico.

análise conceitual do termo “respeito” resulta das possibilidades de responder à questão sobre o que pode ser respeitado no Outro, levando em conta duas perspectivas: a do reconhecimento jurídico e a do reconhecimento social.

Para Kant (apud Honneth, 2009, p. 184), como primeira perspectiva, tem que se levar em conta um respeito universal pela “liberdade da vontade da pessoa”, ou seja, “todo ser humano deve ser considerado, sem distinção, um fim em si mesmo”. Na segunda, o respeito social advém do reconhecimento de realizações individuais, cuja valoração depende de como a sociedade considera relevantes essas realizações. Em consequência dessa distinção descrita acima, o reconhecimento jurídico não tolera graduação, ao passo que o “respeito social” pode ser graduado por “mais” ou “menos”. Nesse sentido, o mais importante é saber quais as conclusões que se podem tirar acerca da comparação entre reconhecimento jurídico e estima social.

Assim, Honneth (2009) aponta que:

[...] um homem é respeitado em virtude de determinadas propriedades, mas no primeiro caso se trata daquela propriedade universal que faz dele uma pessoa; no segundo caso, pelo contrário, trata-se das propriedades particulares que o caracterizam, diferentemente de outras pessoas (p. 187).

Ao mencionar que as propriedades estruturais do reconhecimento jurídico dependem da capacidade pela qual os sujeitos se respeitam mutuamente quando se conhecem como pessoas de direito, Honneth (2009, p.188) enfatiza que o exercício do reconhecimento jurídico depende do “exercício daquela capacidade universal que caracteriza o ser humano como pessoa”. E, diante disso, questiona, “mas, qual propriedade universal deve ser protegida nos sujeitos juridicamente capazes? ...”. A resposta dada pelo autor para essa questão aponta para uma nova forma de legitimação, ligada ao direito moderno em que a disposição individual para a obediência está aliada ao assentimento de todos os indivíduos. Ou seja, “a ideia de um acordo racional entre indivíduos em pé de igualdade, está fundada na assunção da imputabilidade moral de todos os seus membros”¹⁰⁵.

A premissa de Honneth advém de que, nas ciências do direito efetuou-se uma distinção dos direitos subjetivos em direitos liberais de liberdade (direitos negativos que protegem as pessoas de intervenções desautorizadas do Estado), direitos políticos de participação (direitos positivos com vistas à participação pública) e direitos sociais de bem-estar (direitos positivos, equitativos na distribuição de bens básicos).

¹⁰⁵ Ibid. p. 188.

Para fundamentar essa questão, Honneth refere-se à tese de Marshall, de que historicamente o teor do reconhecimento do Direito Moderno ampliou-se, sendo agrupado em três classes constituídas como: no século XVIII, os direitos liberais da liberdade; no século XIX, os direitos políticos de participação e, no século XX, os direitos sociais de bem-estar. De modo geral, essa evolução jurídica mostrou que era necessário que o indivíduo fosse reconhecido como um membro de igual valor pela coletividade política.

No esquema histórico acima descrito por Marshall, os aspectos civil e político constituem a primeira geração de direitos e o aspecto social constitui a segunda geração. Honneth complementa que, na terceira geração composta por temas específicos de grupos com demandas de reivindicações difusas de direito, estas adquiriram força ao serem consideradas em conjunto. Como exemplo, o autor cita as demandas de reivindicação que surgiram em relação aos direitos das mulheres, negros, idosos etc. De acordo com Honneth (2009), essas três gerações de direitos possibilitaram que o princípio de igualdade embutido no Direito Moderno ampliasse o *status* de uma pessoa de direito, não apenas no aspecto objetivo, mas também o estendeu ao aspecto social, abrangendo um número crescente de membros de sociedades denominadas democráticas.

Para Honneth (2009), a partir da análise de Marshall¹⁰⁶, foi possível extrair o modo pelo qual a ampliação sucessiva dos direitos fundamentais aumentou a integração do indivíduo na comunidade e as capacidades que caracterizavam uma pessoa de direito. A institucionalização histórica dos direitos civis de liberdade, sob a pressão de grupos desfavorecidos que não tinham a condição necessária para uma participação igualitária, inauguraram um processo de inovação permanente, que gerou duas novas classes de direitos subjetivos: os direitos políticos de participação e os de bem-estar social.

De acordo com Honneth (2009), o esquema histórico mencionado por Marshall viabilizou nos últimos séculos uma ampliação do *status* jurídico do cidadão individual acrescido das “[...] propriedades que colocam um sujeito em condições de agir autonomamente com discernimento racional em uma medida mínima de formação cultural e de segurança econômica”. Esse *status* jurídico possibilitou que, ao reconhecerem-se mutuamente como pessoas de direito, tal reconhecimento implicaria não só “na capacidade abstrata de poder orientar-se por normas

¹⁰⁶ Thomas Humprey Marshall (1893-1981), sociólogo britânico, publicou em 1950 a obra “*Citizenship and Social Class*” (Cidadania e Classe Social), em que analisa o desenvolvimento da cidadania na perspectiva dos direitos civis, seguidos dos direitos políticos e dos direitos sociais, sustentando que a cidadania plena é aquela dotada desses três tipos de direitos e esta condição está ligada à classe social.

morais, mas também na propriedade concreta de merecer o nível de vida necessário para isso” (HONNETH, 2009, p. 193).

Na perspectiva de Honneth (2009, p. 194), tanto Hegel quanto Mead estavam convencidos que na esfera jurídica havia um prosseguimento da “luta por reconhecimento” a partir dos “confrontos práticos, que se seguem por conta da experiência do reconhecimento denegado ou do desrespeito”. Esses gerariam conflitos em torno da ampliação tanto do conteúdo material do direito (as diferenças nas possibilidades individuais de realização das liberdades socialmente garantidas) como do alcance social do *status* de uma pessoa de direito (representado pela ampliação crescente à grupos até então excluídos ou desfavorecidos dos mesmos direitos que possui os demais membros da sociedade).

Na acepção acima, percebe-se que, no campo jurídico da legislação para as pessoas com deficiência, movimentos isolados e específicos de reivindicações foram se constituindo ao longo da história no Brasil. E, ganharam força a partir da Constituição de 1988 com o processo de democratização do país. As pessoas com deficiência, que até então eram representadas pelas vozes dos seus familiares, saem em movimentos¹⁰⁷ como uma voz uníssona de reivindicação de “direitos”. Com isso fazem nascer o sentimento de pertencimento a um grupo cujo compartilhamento dos problemas e obstáculos se tornariam coletivos. Portanto, as reivindicações que até então eram cerceadas ou manifestas por grupos restritos de pessoas com deficiência como aos cegos ou surdos, ampliam-se para outras pessoas, colocando-as em evidência, como um grupo representativo, no espaço público do cenário brasileiro.

Para responder à questão de como se constitui a experiência de desrespeito que subjaz aos conflitos sociais, Honneth (2009) propõe uma breve explicação a partir de Mead, em que a autorrealização positiva, possibilitada pelo reconhecimento jurídico e a partir de uma intensificação da faculdade do (indivíduo) de se referir a si mesmo como uma pessoa moralmente imputável pode chegar ao autorrespeito. E defende que o autorrespeito é para a relação jurídica o que a autoconfiança é para a relação amorosa. O autor complementa que, “só com a formação de direitos básicos universais, uma forma de autorrespeito dessa espécie pode assumir o caráter que lhe é somado quando se fala de imputabilidade moral como o cerne” (HONNETH, 2009, p. 195).

¹⁰⁷No Brasil, final da década de 1980, com a abertura política, as pessoas com deficiência organizaram-se por meio da Coalizão Pró-federação Nacional de Entidades de pessoas com deficiência no intuito de construir uma pauta comum de reivindicações de seus direitos. Fonte: “História do Movimento Político das Pessoas com deficiência no Brasil” publicação Secretaria dos Direitos humanos, 2010. Disponível em <http://www.mpsp.mp.br/portal> Acesso em 12 de fevereiro de 2020.

Honneth (2009, p. 196), ao acrescentar o termo imputável¹⁰⁸ à moral, aponta o valor que os direitos possuem para o indivíduo na mesma contramão que “viver sem direitos individuais significa para o membro individual da sociedade não possuir chance alguma de constituir um autorrespeito”. No entanto, o autor adverte que só se pode aferir sobre a existência do fenômeno do autorrespeito indiretamente, por meio da sua forma negativa, ou seja, “a saber, quando os sujeitos sofrem de maneira visível com sua falta” (HONNETH, 2009, p. 197).

Portanto, a segunda esfera de reconhecimento, o “**direito**”, irá afetar o autorrespeito do indivíduo, quando negado por meio da exclusão dos direitos constituídos historicamente, ou devido ao seu precário acesso à justiça.

Na perspectiva de Honneth (2009), a institucionalização da ideia normativa de igualdade jurídica, que motiva a segunda esfera de reconhecimento, a do “**direito**”, também origina a terceira: a “**estima social**”. Assim, para uma autorrealização plena dos sujeitos humanos, além da experiência da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico, o autor também aponta a necessidade de uma estima social que, permita a esses sujeitos referirem-se positivamente em relação as suas propriedades e capacidades concretas.

Para a terceira esfera de reconhecimento, denominada de “**estima social**”, Honneth retoma, dos escritos do jovem Hegel, o conceito de “eticidade” e, de Mead a ideia de “divisão democrática do trabalho”. Porque, enquanto o reconhecimento jurídico expressa as propriedades universais de sujeitos de maneira diferenciadora, “a estima social se aplica às propriedades particulares que caracterizam os seres humanos em suas diferenças pessoais” (HONNETH, 2009, p. 199).

Para Honneth (2009), a autocompreensão cultural de uma sociedade predetermina os critérios pelos quais se orienta a “**estima social**” das pessoas. Ou seja, a estima social segue dependendo de uma escala hierárquica de valores designados pela sociedade em que as capacidades e realizações das pessoas (membros dessa sociedade) são julgadas intersubjetivamente. Nesse sentido, o autor aponta que “essa forma de reconhecimento recíproco está ligada também a pressuposição de um contexto de vida social cujos membros

¹⁰⁸O verbo imputar, de acordo com o dicionário online Michaelis, significa atribuir a alguém a responsabilidade de qualquer ato. O substantivo imputabilidade (qualidade de ser imputável) pode representar não só a capacidade de inteligência plena do indivíduo (o agente imputável) sobre o significado de sua conduta, é necessário também que este tenha total condição de controle sobre sua vontade. Já para o terreno jurídico, a imputabilidade apresenta um aspecto intelectual, consistente na capacidade de entendimento do indivíduo, e outro volitivo, que é a faculdade de controlar e comandar a própria vontade. Fontes-dicionário online: <https://dicionario.priberam.org/imputar> e dicionário jurídico online: <https://www.diretonet.com.br/dicionario/exibir/1000/Imputabilidade> Acesso em 27 de janeiro de 2020.

constituem uma comunidade de valores mediante orientação por concepções de objetivos comuns” (HONNETH, 2009, p. 200).

De acordo com Honneth (2009), diferentemente do reconhecimento jurídico constituído historicamente, a “**estima social**” depende do grau de pluralidade de valores socialmente definidos como ideais de personalidade do indivíduo, e validados pela sociedade a qual faz parte. E exemplifica esta afirmação, com as mudanças históricas advindas das sociedades tradicionais para as sociedades modernas, principalmente as transformações ocorridas na transição do conceito de “honra” articulado as categorias de “reputação” e “prestígio” social.

Honneth (2009) argumenta que nas sociedades tradicionais, a reputação era definida nos termos da “honra social”, ou formas específicas de “conduta de vida” que, ao serem observadas pelos membros da sociedade, eram articuladas em estamentos¹⁰⁹. Um comportamento “honroso” do indivíduo nessas sociedades seria “a medida de reputação social atribuída de modo coletivo a seu estamento, em virtude da ordem de valores culturalmente dada”. Com isso, a obtenção da honra estava intimamente vinculada com um modelo comportamental amplamente reconhecido e difundido na sociedade estamental (HONNETH, 2009, p. 202).

Para Honneth (2009), com a passagem para a modernidade há um processo conflituoso de mudança estrutural entre o reconhecimento do direito e a ordem hierárquica da “**estima social**”, uma vez que a ordem social de valores determinava os padrões de comportamento honroso específicos aos estamentos. Esses padrões migram para a relação jurídica onde alcançam validade universal com o conceito de “dignidade humana”.

No entanto, Honneth (2009) salienta que:

[...] a relação jurídica não pode recolher em si todas as dimensões da estima social, antes de tudo porque esta só pode evidentemente aplicar, conforme sua função inteira, às propriedades e capacidades nas quais os membros da sociedade se distinguem um dos outros: uma pessoa só pode se sentir ‘valiosa’ quando se sabe reconhecida em realizações que ela justamente não partilha de maneira indistinta com todos os demais (p. 204).

Nesse contexto histórico de transformação o conceito de “honra” social vai se “adelgçando” lentamente até tornar-se “prestígio social”. Ou seja, “o lugar que o conceito de honra havia ocupado antes, no espaço público da sociedade, passa então a ser preenchido pouco a pouco pelas categorias de reputação ou prestígio social” (HONNETH, 2009, p. 207).

¹⁰⁹ O estamento constitui uma forma de estratificação social com camadas mais fechadas do que as classes sociais, e mais abertas do que as castas. Nas sociedades estamentais, o indivíduo, desde o nascimento, está obrigado a seguir um estilo de vida predeterminado, reconhecido por lei e geralmente ligado ao conceito de honra, embora exista alguma mobilidade social.

Para Honneth (2009), a “**estima social**” que o indivíduo goza na sociedade não estamental passa a ser relacionada a forma como são medidas e interpretadas às suas realizações e às suas capacidades individuais. Nesse sentido, a estima dos indivíduos, singularmente considerados, é obtida pela mediação da coletividade a qual eles pertencem. Para o autor, nas sociedades modernas, as relações de estima social estão sujeitas a uma luta permanente, ou seja,

[...] quanto mais os movimentos sociais conseguem chamar a atenção da esfera pública para a importância negligenciada das propriedades e das capacidades representadas por eles de modo coletivo, tanto mais existe para eles a possibilidade de elevar na sociedade o valor social, ou mais precisamente, a reputação dos seus membros (HONNETH, 2009, p. 208).

Com isso, o efeito dos movimentos sociais é obter visibilidade na esfera pública desencadeando uma forma de reconhecimento ligada a “**estima social**”, que em Honneth (2009) é designada de “solidariedade”. A definição dada pelo autor aplica-se também a circunstância do conceito (solidariedade) que se origina na experiência de resistência comum dos indivíduos em grupo.

Para a descrição da expressão “solidariedade”, o autor novamente retoma das ideias do jovem Hegel sobre “eticidade” e de Mead a “divisão democrática do trabalho”. Sendo que tais modelos proposto por ambos os pensadores referem-se a um padrão organizacional de “estima social”, na qual “as finalidades sociais passam por uma interpretação tão complexa e rica que, no fundo, todo indivíduo acaba recebendo a chance de obter reputação social” (HONNETH, 2009, p. 208).

Para uma primeira aproximação, Honneth (2009, p. 209) define solidariedade como “uma espécie de relação interativa em que os sujeitos tomam interesse reciprocamente por seus modos distintos de vida, já que eles se estimam entre si de maneira simétrica”. Na perspectiva honnethiana, o termo simétrico significa a chance que todo sujeito recebe de experienciar a si mesmo em suas próprias realizações e capacidades como valioso para a sociedade. E, exemplifica que o sentimento solidário, para além dos limites sociais, se dá, sobretudo, em grupos que passam por situações difíceis como guerra, injustiça, perseguição e exclusão.

Honneth (2009, p. 209) complementa que a experiência partilhada de grandes fardos e privações, esta permite a estima mútua por todos os membros e o reconhecimento que cada um nutre reciprocamente no tocante às particularidades dos outros. De acordo com o autor, a solidariedade gera um “horizonte intersubjetivo de valores no qual cada um aprende a reconhecer em igual medida o significado das capacidades e propriedades do outro”. Nas sociedades modernas, a solidariedade está ligada ao pressuposto de relações sociais de estima simétrica a partir dos quais os indivíduos possam nutrir o “sentimento do próprio valor” e de

“autoestima”. Pois pode se falar de solidariedade social na medida em que todo membro de uma sociedade se coloca em condições de se estimar a si próprio e os demais.

Para Honneth (2009), a solidariedade é necessária para garantir uma materialização das ações nas quais os sujeitos se autorrealizam nas intenções compartilhadas, como aquilo que por eles é considerado “justo”.

Menezes e Moura (2019, p.11) apontam que no pensamento honnethiano a definição de “justo” é o que “[...] garante a proteção, o incentivo e a realização da autonomia de todos os membros da sociedade”, sendo que “toda a justiça só pode ser feita através dos arranjos institucionais que permitem a solidariedade”. Sua importância consiste em manter e estimular na sociedade a igualdade e a inclusão social de todos sem distinções.

As relações “solidárias” entre os indivíduos, nas palavras de Honneth (2009, p. 211), “[...] não despertam somente a tolerância para com a particularidade individual da outra pessoa, mas, também o interesse afetivo por essa particularidade”. Algo que une os indivíduos em uma forma de reconhecimento intersubjetivo.

Já o termo “solidariedade”, no pensamento levinasiano,¹¹⁰ refere-se à recusa de pensamentos totalitários com o Outro, em que as relações intersubjetivas possuem raízes fincadas na experiência do Eu responsável pelo Outro. Nesse sentido, Lévinas (apud Dias, 2015) a partir do conceito de “terceiro” (O Outro dos outros), cuja simetria se baseia no tratamento aos demais, utiliza-se do termo “fraternidade” em vez de “solidariedade”.

Para Dias (2015, p. 79), o sentido de fraternidade no pensamento levinasiano “[...] está para além da própria ontologia, ele é o fundamento básico da estruturação que dá base a ela, ela é a maior realização da ética, pois é a própria justiça além dos limites do ser”.

Nota-se que ambos os autores, Lévinas e Honneth, vinculam os conceitos de “fraternidade” e “solidariedade” às relações sociais simétricas de estima entre indivíduos.

Honneth (2009) complementa que cada forma de reconhecimento intersubjetivo se insere formas de desrespeito. Na esfera das relações primárias “**amor**”, os maus tratos e a violação podem colocar em risco a integridade física do indivíduo. No reconhecimento jurídico, esfera do “**direito**”, a privação ou denegação dos mesmos (chegando até a exclusão) ameaçam a integridade social do indivíduo. Pois,

[...] se a primeira forma de desrespeito está inscrita nas experiências de maus-tratos corporais que destroem a autoconfiança elementar de uma pessoa, temos de procurar a segunda forma naquelas experiências de rebaixamento que

¹¹⁰Tal interpretação é desenvolvida por Jefferson Polidoro Dias em seu artigo “*A solidariedade em Habermas e Lévinas*” (Enciclopédia Pelotas, vol. 04. pp 67-80- 2015), em que explora as fontes de convergência do pensamento sobre solidariedade em ambos os autores.

afetam seu autorrespeito moral, isso se refere aos modos de desrespeito pessoal infligidos a um sujeito pelo fato de ele permanecer estruturalmente excluído da posse de determinados direitos no interior de uma sociedade (p.216).

Na terceira esfera, a da “**estima social**”, a degradação e ofensa, como forma de desrespeito, implicam em destituição da honra e dignidade humana. Por isso, as formas de desrespeito na privação de direitos ou na exclusão social não representam somente a limitação violenta da autonomia pessoal, mas o sentimento de não possuir o *status* de um parceiro de interação com igual valor, ou ser lesado em sua expectativa de ser reconhecido como sujeito capaz.

Ao se reportar às pessoas com deficiência, as experiências pessoais de desrespeito por meio da privação de direitos ou exclusão social podem estar associadas a sentimentos complexos e contraditórios como a piedade e repulsa. Tais sentimentos constituídos historicamente são vivenciados individualmente, em graus distintos pelas pessoas com deficiência. Quando não são reconhecidas as capacidades e potencialidades dessas pessoas, mesmo dentro de propostas jurídicas consideradas inclusivas, essas formas de desrespeito ferem a autonomia pessoal.

De acordo com Honneth (2009, p.224):

[...] toda reação emocional negativa que vai de par com a experiência de um desrespeito de pretensões de reconhecimento contém novamente em si a possibilidade de que a injustiça infligida ao sujeito se lhe revele em termos cognitivos e se torne o motivo da resistência política.

Assim, pode-se inferir que a autonomia pessoal que permeia o processo de reconhecimento recíproco não ocorre de forma linear para as pessoas com distintas deficiências, uma vez que as limitações funcionais ou dificuldades de acesso educacional, impostas pelo desrespeito, privam-nas do autorrespeito, deflagrando “[...] uma perda da capacidade de se referir a si mesmo como parceiro em pé de igualdade na interação com todos os próximos”, necessitando, com isso, aumentar o grau de universalização ao se reportar continuamente em relação aos direitos institucionalmente garantidos (HONNETH, 2009, p. 217).

Percebe-se, assim, a importância que Axel Honneth delega para as formas de desrespeito tão comuns na sociedade contemporânea. Para as pessoas com deficiência, as experiências morais negativas vividas por esses indivíduos desde o seu nascimento inserem-se nas formas de desrespeito ou de reconhecimento recusado mencionado pelo autor, sinalizando a partir dessas experiências a denegação ou a privação de reconhecimento “[...] na qual as pessoas são feridas

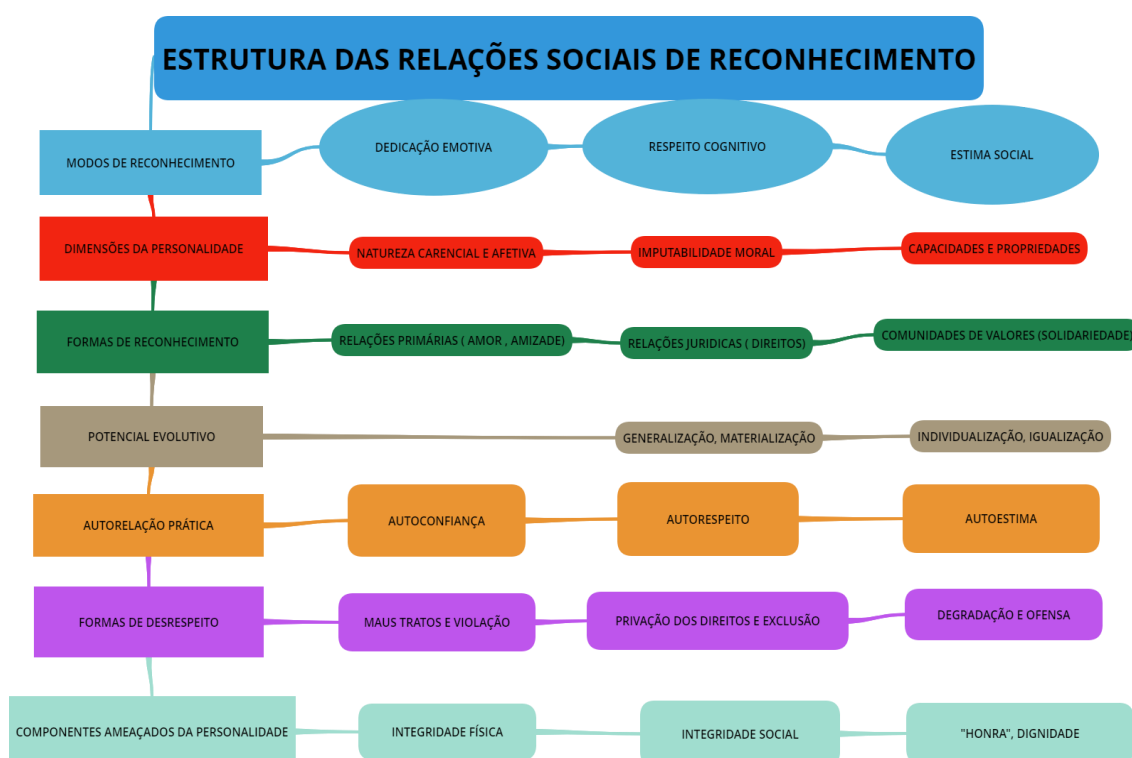
numa compreensão positivas de si mesmas, que elas adquiriram de maneira intersubjetiva” (HONNETH, 2009, p. 213).

Se essas experiências se perpetuam por longos anos, como se dá no processo de escolarização, torna-se mais complexa a concretização da inclusão educacional o qual impossibilitaria a pessoa com deficiência experienciar em si mesmo suas próprias realizações e capacidades.

Em suma, Honneth (2009) ao sistematizar em seu livro as estruturas das relações sociais de reconhecimento aponta que, para cada forma de reconhecimento (amor, direito e estima social) implica em formas de como o indivíduo irá se relacionar consigo mesmo, como: autoconfiança nas relações amorosas e de amizade; autorrespeito nas relações jurídicas e autoestima na comunidade social de valores. A ruptura dessas condições gera formas de desrespeito (maus tratos e violação; privação de direitos e exclusão; degradação e ofensa). Assim, para o autor, a cada uma das formas de reconhecimento corresponde uma forma de desrespeito que leva a lutas sociais e conflitos políticos motivados por diferentes razões morais decorrentes da violação, de expectativas que são desapontadas e expressas no sentimento de desrespeito ferindo a integridade física, social e a dignidade da pessoa.

Na figura 02 abaixo, é possível visualizar, de forma sistemática, as estruturas das relações sociais de reconhecimento proposta por Honneth (2009).

Figura 02-Demonstrativo das estruturas das relações sociais de reconhecimento



Fonte: Quadro proposto por Honneth (2009, p.211)

Nota-se que, na perspectiva das relações intersubjetivas de reconhecimento recíproco, os conceitos de alteridade e responsabilidade para o pensamento levinasiano podem, de certa forma, dialogar com os padrões de reconhecimento intersubjetivo mencionados por Honneth (2009). Assim, no subitem a seguir, a partir da interlocução desses conceitos são apresentados alguns apontamentos sobre o que vem a ser “reconhecimento acadêmico”.

3.4- Alteridade e Reconhecimento Acadêmico

Emmanuel Lévinas não foi o primeiro e único filósofo a desenvolver o conceito de “alteridade”, uma vez que as formulações filosóficas a respeito desse conceito, segundo Sodré¹¹¹ (2007, p.159), remontam aos primórdios da história da filosofia ocidental, ou seja, a reflexão filosófica sobre o Outro é tratada desde a antiguidade. Sendo que, as profundas transformações socioculturais em curso na humanidade e a “[...] conjugação dos esforços filosóficos com as pesquisas em diferentes áreas do conhecimento social e humano” propiciaram que a concepção de alteridade adquirisse importância no contexto atual e suscitasse novas reformulações.

Para Sodré (2007), o sentido da palavra “alteridade” foi mudando historicamente e sua relevância tomou forma no contexto da globalização, com os novos modos de intercâmbio e convivência entre diferentes culturas, religiões e etnias. A autora aponta que,

[...] as transformações socioculturais favoreceram o desenvolvimento da hermenêutica como instrumento de interpretação e releitura, em particular, da questão da alteridade e das contribuições filosóficas anteriores; e, de outro lado, o acúmulo e difusão das pesquisas sobre a identidade e a alteridade propiciaram a articulação entre estas diferentes contribuições (SODRÉ, 2007, p. 159).

Sodré (2007) faz referências às contribuições dos filósofos gregos no percurso da construção da concepção de “alteridade”, em que a questão do Outro surge ligada a questão do Ser, sendo aprofundada pelos filósofos modernos que tratam da ontologia até chegar à alteridade concebida na perspectiva das polaridades do próximo/distante, amigo/inimigo, semelhante/ diferente.

¹¹¹SODRÉ, Olga. *Percurso Filosófico para a Concepção de Alteridade*. *Síntese - Rev. de Filosofia* V. 34 N. 109 (2007): 157-184. Em seu artigo, a autora situa a questão filosófica da alteridade na perspectiva histórica dos primórdios da filosofia ocidental até as atuais reflexões sobre o assunto. Indica o percurso filosófico da alteridade a partir da antiga ontologia grega até a concepção ontológica contemporânea do Si Mesmo, do Outro e da Consciência por meio de Paul Ricoeur. Sua releitura contemporânea da filosofia grega é interessante porque parte de sua experiência como Psicóloga Clínica. Disponível em: <http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/205> Acesso em 06/07/2020.

Dessa maneira, é perceptível a evolução da concepção de alteridade principalmente quando se pesquisa a definição do termo em diferentes fontes. Conforme o *Dicionário de Filosofia Abbagnano*¹¹² (2007, p 34), o termo alteridade (gr. ἕτερότης; lat. Alteritas, Alietas; in. Otberness; fr. Altérité, ai. Anderheit, Anderssein; it. Alterita) significa “*Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro*”, sendo um conceito mais restrito do que “diversidade” e mais extenso do que “diferença”. Já no dicionário *online* da língua Portuguesa Michaelis, alteridade¹¹³ significa “*característica, estado ou qualidade de ser distinto e diferente, de ser outro*”.

Lévinas (1980), ao refletir sobre o discurso ontológico ocidental, trouxe para o epicentro da reflexão sobre “alteridade” a dimensão do Outro enquanto Outro em oposição ao Ser enquanto Ser. A alteridade, na perspectiva do pensamento levinasiano (apud Braz e Andrade¹¹⁴, 2011, p. 32) “[...] é não ser outro, ser o que se é, como ponto de partida da relação, sem poder percorrer a distância que vai de si ao Outro”.

Nesse sentido, a alteridade para Emmanuel Lévinas foge da interpretação equivocada de que o Eu deve-se colocar, no espaço (lugar) do Outro, “[...] ou ainda que este termo possa sugerir, pura e simplesmente, respeito mútuo” (BRAZ E ANDRADE, 2011, p.34).

Para Lévinas (1980, p. 37), “o modo como o-Outro se apresenta, ultrapassando a ideia do Outro em mim. Chamamo-lo, de facto, *Rosto*”, ou seja, é por meio do *Rosto* d’outrem que a alteridade por sua vez acontece. E nesse pensamento levinasiano, de acordo com Braz e Andrade (2011, p. 32),

[...] o pressuposto para que a alteridade seja estabelecida é o reconhecimento do Outro, sendo este um Outro si, não um outro “eu”, ou seja, o que na verdade se pretende é um partir de si para uma relação com o Outro. Assim, mantêm o “ser” de cada indivíduo, mas com uma abertura para o outro ser, rompendo assim com barreiras que aprisionam o “mesmo”, e que não se permite a ir a outrem.

¹¹²ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. Tradução da 1ª edição coordenada por Alfredo Bosi, revisão da tradução de novos textos por Ivone Castilho Benedetti. Editora Martins Fontes- SP, 2007. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2012/04/nicola-abbagnano-dicionario-de-filosofia.pdf> Acesso em 07/07/2020.

¹¹³De acordo com o dicionário MICHAELIS online de português- Alteridade do francês “altérité”, do latim “alteritas”, substantivo feminino - Característica, estado ou qualidade de ser distinto e diferente, de ser outro. Termo abordado pela filosofia e antropologia. Um dos princípios fundamentais da alteridade é que o homem na sua vertente social tem uma relação de interação e dependência com o outro. Por esse motivo, o "eu" na sua forma individual só pode existir através de um contato com o "outro".

¹¹⁴BRAZ, Emerson de Assis – ANDRADE, Altamir Celio de. *A ética da alteridade em Lévinas: a lição do rosto do outro que clama por responsabilidade*. Revista RHEMA, v. 15, n. 48/49/50, p. 29-40, jan./dez. 2011 – Edição Unificada - 2011 34

Na filosofia levinasiana, o *Rosto* “torna-se um símbolo de todas as particularidades fundamentais do humano”. Ao relacionar-se com o Outro face-a-face, a alteridade é colocada como alimento para a necessidade que se tem de uma relação com o infinito (BRAZ e ANDRADE, 2011).

Para Lévinas (1980, p. 176), “a ideia do infinito produz-se na *oposição* do discurso, na socialidade. A relação com o *Rosto*, com o outro absolutamente outro que eu não poderia conter” e nessa relação impele o Mesmo a uma atitude de compromisso/ responsabilidade pelo Outro, pois, “[...] o *Rosto* fala-me e convida-me assim a uma relação sem paralelo com um poder que se exerce, quer seja fruição quer seja conhecimento”.

Nas palavras de Lévinas (2005, p. 143),

[...] o encontro com Outrem é imediatamente minha responsabilidade por ele. A responsabilidade pelo próximo é, sem dúvida, o nome grave do que se chama amor do próximo, amor sem Eros, caridade, amor em que o momento ético domina o momento passional, amor sem concupiscência”.

Na filosofia de Emmanuel Lévinas, o primeiro passo para uma responsabilidade ao Outro ocorre por meio do face-a-face (*Rosto*), e tal aproximação (estar e ser próximo) converte-se em responsabilidade e se estabelece por meio do acolhimento. Assim, para Lévinas (2005), a responsabilidade pelo Outro acontece na acolhida de sua alteridade. Consiste na resposta ao apelo presente no *Rosto* (face –a- face). Nessa proximidade, questiona-se a sabedoria do Eu na in-diferença do Outro, pois o *Rosto* é a expressão da singularidade do indivíduo, único a existir.

Em Lévinas (2005), o *Rosto* não significa o aspecto fisionômico como olhos, lábios, testa, nariz etc.; a palavra *Rosto* distingue-se das coisas e fenômenos do mundo. Ela é exterior ao Eu, pois seu significado dirige-se face ao Eu, manifestando sua identidade e seu próprio conteúdo: “... o *Rosto* é uma presença viva, é expressão [...] o *Rosto* fala. A manifestação do *Rosto* já é discurso” (LÉVINAS, 2005, p. 53).

Gomes (2008, p. 58) aponta que no pensamento levinasiano “a alteridade se expressa assim como um despojar-se de si-próprio em reconhecimento ao apelo do *Rosto*, o que torna o *Eu* servidor do *outro*”, sendo que nessa relação íntima “as subjetividades são mantidas, o *Eu* não se perde, não se desfaz no *outro*”. Dessa relação do Eu com o Outro, surge a ética levinasiana que preconiza uma responsabilidade incondicional pelo Outro, independente de justificação normativa, a chamada “ética da alteridade” (Gomes, 2008, p 59).

Na perspectiva levinasiana, o Outro com quem o Eu se relaciona apresenta-se como *Rosto*. A proximidade, o encontro (face-a-face) em que o Eu pode “evadir-se do

enclausuramento a si”, é antes de tudo, uma relação ética que precede qualquer relação ou possibilidade de conhecimento ou domínio sobre o Outro.

No contexto escolar, no encontro (face-a-face), como pensar a relação educativa para além da dominação que tematiza o Outro em categorias?

Se a inclusão prevê acolher o Outro, como não institucionalizar práticas de acolhimento que determinam e condicionam previamente como o Outro será incluído no contexto escolar?

Essas são algumas das questões que levaram os pesquisadores Síveres e Melo (2012); Miranda (2013, 2016) e Baptista (2016) a buscarem nas perspectivas filosóficas de Emmanuel Lévinas, no que se refere a “ética da alteridade”, a inserção do conceito de “hospitalidade” para o campo da educação.

Ao recorrer ao dicionário¹¹⁵, a palavra “hospitalidade”, derivada do latim *hospitalitas*, é *o ato de hospedar, de acolher afetuosamente, e hospitatem, a qualidade, disposição acolhedora de quem oferece e recebe o hóspede*. Embora o conceito de hospitalidade tenha sido explorado pela ótica das viagens, na área do turismo e nas discussões de políticas que tratam dos fenômenos das imigrações de populações em contexto globalizadores, atualmente esse conceito tem adentrado ao campo da educação.

Síveres e Melo (2012, p.36) apontam que a hospitalidade como experiência de acolhimento do Outro no contexto escolar “[...] é marcadamente um abrir as portas de sua morada para experimentar a aventura da convivência e da partilha de mundos e perspectivas diferentes que se cruzam e se entrelaçam na interioridade da casa”. Para os autores, no campo da educação, uma proposta educativa de hospitalidade baseada na filosofia da alteridade de Lévinas implica em fazer da experiência escolar um lugar de construção de uma atitude de abertura, de acolhimento e escuta sensível da palavra que vem do Outro, superando o lugar de exposição a todo e qualquer intenção de objetivação desse Outro (SÍVERES e MELO, 2012).

Miranda (2013, p. 06) confirma os autores acima ao apontar que na educação o gesto de hospitalidade não visa à tematização, representação e objetivação do Outro, apesar de reconhecer a existência dessas relações no contexto escolar, mas

significa situar, conforme Lévinas, a hospitalidade em um registro eminentemente ético, no qual abordar o outro na relação de proximidade – face a face – como acolhimento e hospitalidade – está *aquém* de toda relação de objetivação e *além* de toda relação de poder.

¹¹⁵ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008- disponível em, <https://dicionario.priberam.org/auto%20realiza%C3%A7%C3%A3o> Acesso em 22 de janeiro de 2021.

Nesses termos, para o autor abordar a educação no contexto de uma “ética” da hospitalidade implica em construir uma relação de proximidade com o Outro que “[...] não visa condicionar e submeter sua alteridade as determinações impostas de um pensamento totalizador”. A hospitalidade pressupõe abertura e acolhimento incondicional à visitação do Outro (MIRANDA, 2013, p.08).

Baptista (2016), em seus estudos para compreender as possibilidades e os limites da hospitalidade, como categoria socioeducacional aponta que em lugares como a escola, o encontro das subjetividades transforma esses ambientes em territórios ricos de experiências formativas significativas. Para a autora, no contexto escolar,

o termo hospitalidade designa a experiência de acolhimento de alteridade que é gerada pela interpelação de outra pessoa, constituindo-se dessa forma como uma experiência humana fundamental. Uma experiência que, sendo vital no processo de subjetivação, ativa a dinâmica de vinculação inter-humana, contribuindo assim para o desenvolvimento de laços sociais consistentes e significativos (BAPTISTA, 2016, p. 208).

Vale ressaltar que, na perspectiva da hospitalidade, quem hospeda realiza o acolhimento a partir de um lugar, que, ao definir sua posição de anfitrião também demarca, o “lugar da posse”. O que pode ocasionar na prática escolar que no acolhimento ao Outro, quem realiza essa ação, obriga esse Outro a atender e obedecer às condutas e regras institucionais já definidas neste espaço.

Para Miranda (2016, p. 416) na hospitalidade, “a presença do outro transforma, simultaneamente, a morada em lugar de acolhimento, mas também de ameaça, inquietação, conflito e hostilidade ao outro” o que aponta para o “paradoxo” da hospitalidade, uma tensão permanente entre a hospitalidade (abertura e acolhimento incondicional à visitação do Outro) e a hostilidade (condições e regras impostas ao Outro).

Para melhor compreensão dessa tensão entre hospitalidade e hostilidade, faz-se necessário conhecer qual era o dever ancestral da hospitalidade, na perspectiva bíblica das culturas orientais. Nesse cenário, a função principal da hospitalidade era acolher o desconhecido, o forasteiro, e recebê-lo como hóspede. Tem-se que nesse ato de “hospedar” criava-se um espaço livre no qual o estranho pode entrar e se tornar amigo, em vez de tornar-se inimigo. Ou seja, criava-se um espaço amistoso no qual o estranho, forasteiro, podia penetrar e descobrir a si mesmo.

Para Baptista (2016), ao trazer a perspectiva de acolhimento das alteridades para o contexto escolar tem-se que a hospitalidade é não acolher o Outro como assimilação do Mesmo, mas como revelação do Outro.

Ao se reportar à finalidade do AEE proposto pelas políticas de inclusão escolar no ensino superior como um serviço/espço para a participação e desenvolvimento acadêmico dos alunos PAEE, como possibilitar uma relação de proximidade, de acolhimento irrestrito à alteridade do Outro?

Parte-se da premissa de que, para efetivar a inclusão escolar no ensino superior, o AEE necessita ser concebido como um serviço/espço que considera a concepção de “alteridade”, proposta por Lévinas, no sentido de ela ser dimensão essencial no processo formativo de todos os envolvidos.

Quando se reporta ao AEE no ensino superior, os alunos PAEE reconhecem esse espaço como fundamental para a permanência e continuidade dos seus estudos no curso escolhido. No entanto, ao se depararem com protocolos de atendimento padronizados por tipo de deficiência, com recomendações de quais tecnologias estarão disponíveis conforme a necessidade da limitação da deficiência, estas situações inserem-se como formas de desrespeito por não considerarem suas singularidades.

Na tentativa de propiciar o acesso e a permanência dos alunos PAEE no contexto acadêmico, a instituição de ensino superior viabiliza os serviços pedagógicos e de acessibilidade do AEE, porém também determina sob que condições esses alunos irão usufruir.

Para ser acolhido pelo AEE, o aluno precisa primeiro comprovar sua “deficiência” por meio de um laudo¹¹⁶ (o Outro identificado pela sua diferença -a deficiência). Ou seja, quando o aluno com deficiência entra no espaço escolar, sua presença já está previamente condicionada às regras e leis de funcionamento da instituição. Tais regras estão centralizadas e operacionalizadas no espaço do AEE que os representam. Ao mesmo tempo, no planejamento (acolhimento) do AEE, para receber o aluno público-alvo da educação especial tem-se preconizado mais a limitação advinda do tipo de deficiência em detrimento de sua especificidade como pessoa.

¹¹⁶Lei 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) em seu artigo Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. § 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação. § 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência. E em seu artigo Art. 3º, consideram-se: IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm acesso 07/07/2020.

Observa-se uma tensão entre, o que é proposto pela legislação brasileira no que concerne à educação inclusiva com as condições institucionais para a operacionalização dos serviços do AEE nessa etapa de ensino. A obrigação de comprovação para estabelecer o direito aos serviços do AEE e os protocolos de atendimento por tipo de deficiência vem descaracterizando o Ser-único que preconiza a “ética da alteridade” na perspectiva levinasiana.

No AEE no ensino superior, o encontro com o Outro-diferente (Outro concreto isento de comparação devido à sua deficiência), como premissa da ética levinasiana pressupõe responsabilizar-se por ele sem, contudo, subjugar-lo pela sua condição de deficiência.

Para Lévinas, o que deveria nortear a relação entre o Eu e o Outro está representado na responsabilidade pelo Outro, na qual o Eu, ao se afirmar, transcende assim os seus próprios interesses. Ou seja, é na relação ética do reconhecimento da alteridade do Outro que o Eu se torna humano. Esse reconhecimento supõe um encontro (proximidade) do Eu com o Outro, em que o *Rosto* do Outro é um mandamento de amor e de entrega total de forma desinteressada.

Em Lévinas o percurso do Eu se humanizar passa pela relação ética do reconhecimento mútuo de alteridades, para Honneth (2009), ao se reportar ao aspecto social da construção do Eu, o autor propõe o nexos existente entre a experiência de reconhecimento e a relação consigo próprio resultante das relações intersubjetivas.

Na perspectiva honnethiana, o grau de autorrealização positiva cresce na medida em que se constitui cada nova forma de reconhecimento – como a experiência do amor, que possibilita a autoconfiança; a experiência do reconhecimento jurídico, que possibilita o autorrespeito; e a experiência da solidariedade que possibilita a autoestima. Esse movimento propicia, aos indivíduos, a sua constituição como pessoas únicas, as quais, “[...] da perspectiva dos outros que assentem ou encorajam, aprendem a se referir a si mesmos como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades” (HONNETH, 2009, p. 272).

Em contrapartida à autorrealização positiva e à autonomia individual, as experiências de desrespeito podem estar implicitamente vinculadas as reivindicações individuais por reconhecimento. Sendo que, o gatilho para desencadear uma “luta social” de um grupo por reconhecimento se dá a partir de experiências coletivas de desrespeito que são compartilhadas por indivíduos que partilham determinadas especificidades.

Um conceito preliminar do que deve ser entendido por “luta social” no contexto dos apontamentos de Honneth (2009, p. 256) “[...] é de se tratar de um processo prático no qual experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências cruciais típicas de um grupo inteiro”, exigindo com isso ações ampliadas de reconhecimento.

Para Rosenfield e Saavedra, (2013, p.32), a autorrealização positiva, no entender de Honneth, constitui uma demanda por tratamento igualitário nas nossas sociedades, e

[..] só é possível pela experiência do reconhecimento intersubjetivo da autonomia individual, das necessidades específicas e das capacidades particulares. Ao explorar a noção de inclusão social através da intersubjetividade, a Teoria do Reconhecimento permite alçar os processos identitários a uma dimensão social, convertendo as questões da autonomia individual em questões de natureza social.

Esses processos identitários são perceptíveis na medida em que, as pessoas com deficiência, em sua maioria, foram marcadas por diversos estigmas¹¹⁷. Estes estigmas construídos e cristalizados por várias esferas de interação (família, sociedade civil e estado), desencadearam, como componente, uma demora no processo de autorrealização.

Para Honneth (apud Rosenfield e Saavedra, 2013, p.31), na busca pelo reconhecimento recíproco, base das relações intersubjetivas, para que se efetive a autorrealização positiva e a autonomia individual, constituída pela autoconfiança em si mesmo, pelo autorrespeito e pela autoestima, “é preciso que socialmente sejam reconhecidas suas necessidades, sua igualdade legal e/ou suas contribuições sociais”. Neste sentido, para as pessoas com deficiência, as relações intersubjetivas no contexto escolar tornam-se fundamentais para que as singularidades sejam vistas a ponto de serem reconhecidas e respeitadas.

O “reconhecimento acadêmico” a partir da perspectiva honnethiana implicaria em experiências que promovam a autorrealização dos alunos PAEE no contexto mais amplo da academia e não somente no espaço do AEE. Experiências intersubjetivas que pressupõem o reconhecimento como “estudantes universitários” nas três esferas: amor, direito e estima social.

Na esfera do “amor”, ou a atitude de respeito, constituída nas interações que envolvem docentes, funcionários e demais alunos, em que são acolhidas e reconhecidas suas singularidades como pessoa promovendo a autoconfiança desses alunos.

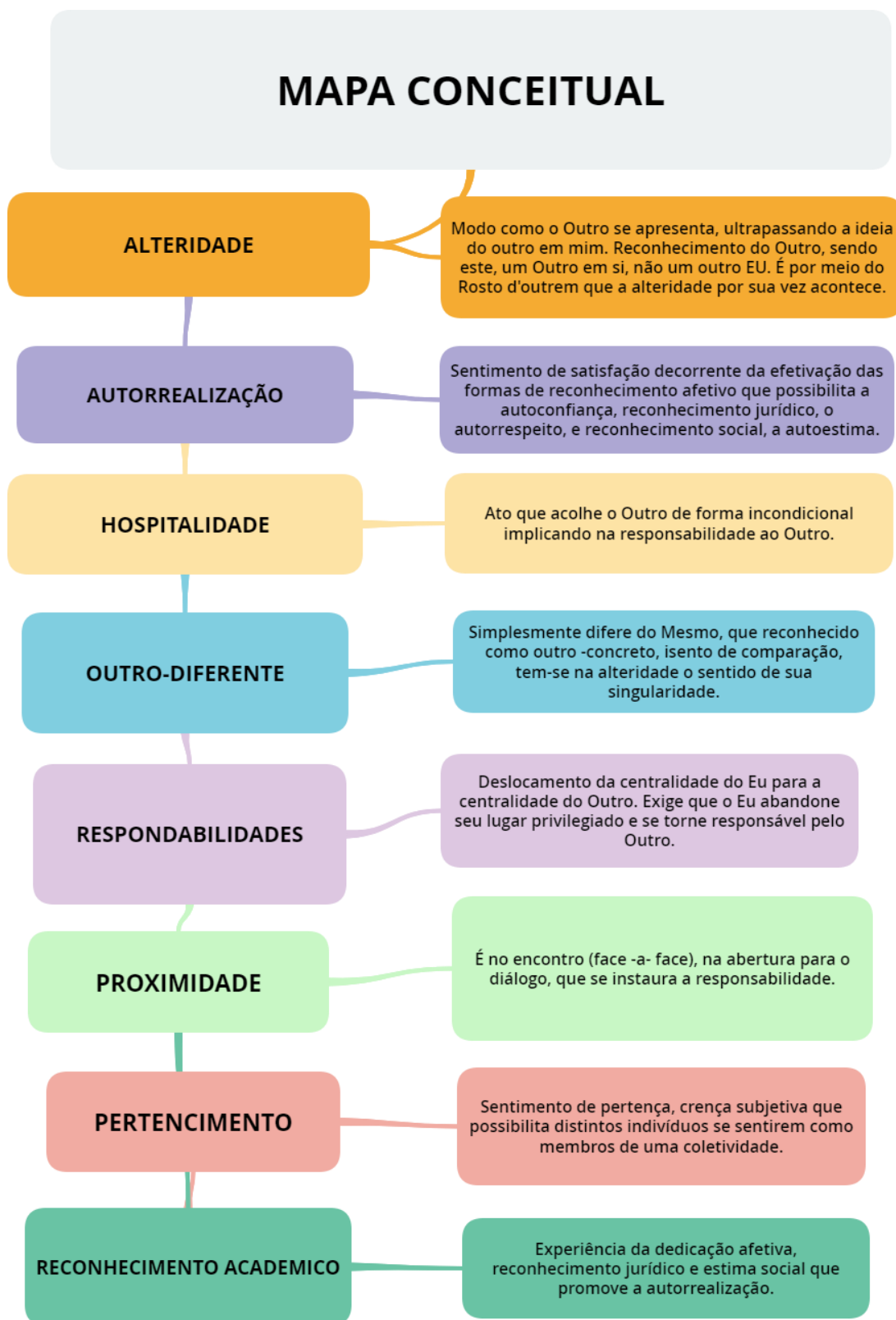
A esfera do “direito” que possibilitará o autorrespeito, em que a IES reconhece a igualdade legal de acesso e permanência dos alunos PAEE ao ensino superior, bem como reconhece suas especificidades no processo de ensino e aprendizagem. E, além disso há a “estima social”, base das relações intersubjetivas, em que a comunidade escolar reconhece as capacidades e potencialidades dos alunos PAEE em detrimento das limitações da deficiência, possibilitando que desenvolva a autoestima desses alunos.

¹¹⁷ Segundo Goffman (apud Silva 2006, p. 117), o estigma é um valor negativo atribuído a uma condição existencial e gerado na trama das relações sociais a partir, do que é construído ideologicamente acerca do outro”, sendo um termo criado pelos gregos para identificar as pessoas por meio de sinais (cortes, marcas etc.); pessoas com comportamentos indesejáveis; deformidades físicas e pessoas de baixo status social (escravos, etnia etc.).

No entanto, a ausência do “reconhecimento acadêmico” para os alunos PAEE, de acordo com o pensamento honnethiano, advém de formas de desrespeito que, no contexto universitário, podem manifestar-se pela negação do reconhecimento da capacidade dos alunos PAEE em concluir o curso escolhido; na descrença na futura atuação profissional motivada; na privação ou exclusão dos direitos de acessibilidade; na degradação, ofensa provenientes das ações institucionais e atitudinais em que se preconizam mais a deficiência do que a pessoa em sua singularidade. Tais formas de desrespeito desencadeiam a “luta por reconhecimento” que no âmbito da educação superior se constituem em “luta por reconhecimento acadêmico”.

Em síntese, para melhor visualizar os conceitos provenientes do diálogo entre os pensamentos filosóficos de Emmanuel Lévinas e Axel Honneth aqui expostos, a figura 03 abaixo apresenta um mapa conceitual:

Figura 03-Mapa Conceitual



Fonte: acervo da autora

No próximo capítulo, buscou-se a complexa tarefa de dar conteúdo empírico às concepções teóricas dos filósofos- Lévinas e Honneth ao conhecer o que pensam os atores

escolares (docentes, funcionários e alunos PAEE) vinculados ao Atendimento Educacional Especializado do ensino superior. Sendo que, a constituição do conceito de “reconhecimento acadêmico” foi essencial para a compreensão das relações intersubjetivas que ocorrem no contexto do AEE, como formas de pertencimento e implicação com o Outro-diferente.

CAPÍTULO IV-PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico deste estudo iniciou-se a partir do levantamento bibliográfico de documentos normativos da Educação Especial sobre a origem do termo Atendimento Educacional Especializado (1986) e sua inserção no contexto das recentes políticas públicas inclusivas brasileiras (2020), objetivando apresentar os avanços e retrocessos na implementação das políticas públicas inclusivas no Brasil no que se refere ao AEE no ensino superior (capítulo I).

Na sequência, realizou-se uma revisão integrativa da literatura por meio da produção científica em dissertações e teses produzidas no período de 2009 a 2019, disponibilizadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Tal revisão teve o intuito de mapear as principais concepções e tendências referentes ao Atendimento Educacional Especializado no ensino superior e com isso configurar a originalidade deste estudo (capítulo II).

Para fundamentar a proposta de uma pesquisa empírica, optou-se pela interlocução entre as áreas de Educação e Filosofia, cujo aporte teórico, na perspectiva do pensamento filosófico de Emmanuel Lévinas e Axel Honneth, permitiu a compreensão dos desafios do AEE como um serviço/espço que considera a alteridade como dimensão essencial no processo formativo e espaço de luta por reconhecimento acadêmico dos alunos PAEE no ensino superior (capítulo III).

Assim, o presente capítulo objetiva apresentar a pesquisa empírica, que envolve: descrever a escolha do método de investigação; sua fundamentação para o estudo; os procedimentos gerais na realização da pesquisa empírica; seus aspectos éticos; a caracterização do campo investigativo e participantes, bem como os procedimentos específicos realizados para a coleta e análise dos dados.

4.1 A Pesquisa Empírica

O aumento por pesquisas acadêmicas no campo educacional deveu-se a vinculações interdisciplinares com outras áreas do processo educativo. José Mário Pires Azanha em seu livro intitulado *Experimentação Educacional: uma contribuição para sua análise*, fruto de sua tese de doutorado, já apontava que, dentre as várias razões para esse aumento da perspectiva interdisciplinar, estava “[...] na convicção de que os efeitos do processo educativo, nas suas

ressonâncias econômicas e sociais, podem ter importância decisiva para a própria sobrevivência da sociedade” (AZANHA, 1975, p. 14).

Na análise do autor, os estudos empíricos dos problemas educacionais ressentem-se de um rigor científico. Pois tais estudos fornecem conclusões insuficientes para fundamentar uma atuação mais racional sendo que, essas investigações denominadas de “empirismo abstrato” buscam satisfazer “certos padrões de rigor científico, mas que somente incidem sobre problemas de escasso alcance teórico ou prático” (AZANHA, 1975, p. 19).

Para Azanha (1975), o esforço em abordar cientificamente a educação está na busca de padrões de estudo que possam oferecer elementos de apoio para um tratamento racional das questões da educação. E aponta que um dos impedimentos a serem superados para alcançar êxito na abordagem científica de temas educacionais está na remoção desse obstáculo o qual passa pela “análise filosófica dos conceitos básicos da área de educação, tarefa indispensável à tentativa de tratar criticamente a problemática educacional” (AZANHA, 1975, p. 23).

Azanha (1975) também discorre sobre o papel da “experimentação” no âmbito da metodologia científica. Para esse autor, a análise do conceito de experimentação científica pode ser empreendida de diferentes maneiras, sendo que a mais satisfatória seria

aquela que descrevesse em pormenor os princípios comuns aos diversos modelos de planos experimentais possíveis, bem como a forma de argumentação que conduz a conclusões de natureza experimental. Em resumo, essa análise seria a própria descrição da ‘*lógica da experimentação*’ (AZANHA, 1975, p. 28).

O fato essencial da “lógica da experimentação” é que, apesar de envolver situações empíricas de observação e coleta, há a necessidade do plano experimental ser exequível. Ou seja, sua eficiência e aplicabilidade devem servir a um propósito teórico que lhe dá sentido e o conduz. De acordo com esse autor, em relação à experimentação, para que se obtenha rigor científico na pesquisa, é preciso antes eleger um problema a ser investigado.

Azanha (1975) menciona que, para responder à indagação de um estudo específico, faz-se necessário levantar hipóteses que organizarão a busca dos fatos, sendo que estas devem ser passíveis de serem confirmadas ou refutadas. No entanto, para o autor, o papel fundamental da experimentação está na atitude crítica das hipóteses, pois é na confirmação ou refutação delas que se opera a contraposição da premissa empírica à premissa teórica que a fundamenta.

Na experimentação, há um propósito essencial de natureza crítica, pois não se trata de realizar a experimentação para obter apoio para a hipótese elencada pelo pesquisador, mas, antes, de saber se essa hipótese resiste ao confronto e à crítica. Nesse sentido, para Azanha

(1975), a experimentação científica requer que os procedimentos de condução do processo de investigação empírico objetivem situar a solução hipotética de um problema de conhecimento em uma dimensão crítica.

Assim, esta pesquisa, situada no campo da educação, na especificidade dos estudos de políticas públicas educacionais, possui como temática o processo de formação acadêmica dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE), operacionalizada no Atendimento Educacional Especializado (AEE) do ensino superior. Para compreender os efeitos das políticas públicas de inclusão na realidade educacional brasileira e sobre os rumos da Educação Inclusiva operacionalizada nos AEEs no ensino superior, elegeu-se a seguinte questão norteadora do estudo: quais formas de pertencimento e implicação com a alteridade são delineadas no AEE do ensino superior para os alunos PAEE, se este espaço propicia o reconhecimento acadêmico e possibilita a autorrealização deles?

A hipótese do estudo é que: para efetivar a educação de alunos PAEE no ensino superior, o Atendimento Educacional Especializado (AEE)- proposto pelas políticas públicas de inclusão escolar como um “serviço” fundamental para a participação e desenvolvimento acadêmico-necessita também ser concebido como um “espaço” que considera a alteridade como dimensão essencial no processo formativo e *locus* da luta por reconhecimento acadêmicos desses alunos.

Para que a solução hipotética deste estudo constituísse em uma dimensão crítica, considerou-se adequado, além de optar por uma pesquisa empírica, adotar aportes teóricos provenientes da interlocução dos campos da Filosofia e Educação. Tais aportes possibilitaram delinear as matrizes teóricas na conceituação das expressões: alteridade, responsabilidade e reconhecimento acadêmico no que concerne ao ingresso e permanência dos alunos- Público-alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino superior.

Para Gatti (2012, p. 16), as interlocuções intra-área e inter-áreas auxiliam a “fortalecer o campo da educação no confronto com outros e a qualificar melhor os debates e sua posição no âmbito das ciências sociais e humanas”. Para essa autora, a questão conceitual e posição epistêmica tornam-se problema central em pesquisas no campo da educação, o que faz com que as fontes de referências dos estudos sejam tratadas com pertinência teórica.

Essas considerações de Gatti (2012), quanto aos balizamentos teórico-metodológicos, vão ao encontro das afirmações de Azanha (1975) sobre a experimentação educacional, especialmente quando a autora aponta que a densidade de uma pesquisa no campo da educação está:

[...] associada aos modos de conceber os problemas investigativos, aos modos de observar, coletar, registrar dados, que permitem criar novas explicações,

compreensões, inferências fundadas. Também depende do domínio do campo pelo investigador e de suas experiências na vida de pesquisa, dos seus interlocutores e interlocuções, de sua criatividade embasada em bons argumentos, com o suporte de fatos (GATTI, 2012, p. 27)

Neste estudo, a interlocução das áreas de Filosofia e Educação possibilitou estabelecer um diálogo profícuo com a dimensão pedagógica, especialmente em seu agir prático, com o genuíno exercício filosófico de pensar pelos conceitos. Exercício de reflexão que forneceu conteúdo empírico as concepções teórico-filosóficas do aporte teórico escolhido.

4.1.1 Métodos de Abordagem

Os métodos de abordagem são aqueles que possibilitam ao pesquisador trilhar o caminho, a forma, o modo de pensamento para se chegar a um determinado conhecimento. Sua escolha implicará em procedimentos lógicos que, se seguidos no processo de investigação do objeto de estudo, conduzirá a um conjunto de estratégias ou operações mentais empregados na pesquisa (GIL, 2008).

Para Gatti (2012), uma pesquisa no campo da educação, dependendo do problema pode necessitar de vários procedimentos de busca para se obter elementos relevantes ao estudo. Nessa perspectiva, faz-se necessário

[...] a superação da dicotomização irreconciliável entre abordagens qualitativas X quantitativas, por um olhar mais amplo, que implica a conjugação de fontes variadas de informação sob determinada perspectiva epistêmica (GATTI, 2012, p. 29).

Um aspecto a considerar, no entender da autora, é que mesmo as mensurações quantitativas como as categorizações qualitativas são aproximações do fenômeno a ser estudado, abstrações que, assegurada a sua validade e não dependem somente da técnica,

[...], mas ao processo de abordagem e compreensão da realidade, ao contexto teórico-interpretativo, portanto, às formas de pensar, de refletir sobre os elementos a reunir ou já reunidos para responder ao problema da pesquisa. Uma questão de perspectiva, de concepção, de postura diante da realidade e do conhecer (GATTI, 2012, p.30).

Nas abordagens qualitativas, para incorporar significados e intencionalidades aos atos e relações do fenômeno educacional investigado, a coleta e análise dos dados geralmente são obtidas por meio de discursos. Esses são frutos do depoimento dos sujeitos das pesquisas

empíricas, sendo necessária a seleção de diversos atores com variados discursos para que se atinja o campo pretendido de investigação. Já nas abordagens quantitativas, fruto das concepções positivistas, para garantir a objetividade e a precisão dos fatos sociais, faz-se necessário quantificar com a finalidade de validar estatisticamente os dados pertinentes à problemática investigada.

Portanto, o uso combinado de abordagens em pesquisas empíricas no campo da educação possibilita que as mensurações (abordagem quantitativa), aliadas aos vieses categoriais e configurações subjetivas (abordagem qualitativa) de uma determinada conjuntura forneçam maior inteligibilidade. Pois tal uso constrói significados, abrindo o olhar teórico metodológico para a busca e a interpretação dos dados (GATTI, 2012).

Nessa perspectiva, para a investigação empírica sobre o AEE no ensino superior, em que as opiniões dos seguimentos envolvidos nesse espaço são relevantes, utilizou-se a abordagem **qualiquantitativa** incorporada nas pesquisas de opinião social.

4.1.2 A Pesquisa de Representação ou Opinião Social

As pesquisas de “Representação ou Opinião Social” são pesquisas que agregam aspectos da pesquisa qualitativa à quantitativa, ao permitirem a compreensão mais aprofundada dos sentidos presentes nos depoimentos dos atores sociais. Essas pesquisas revelam dados em seus discursos que são modelos culturais interiorizados, configurando, também, representações sociais de um determinado fenômeno investigado, sendo assim possíveis de serem quantificadas (LEFEVRE, LEFEVRE, 2012, p.13).

Segundo Lefevre, Lefevre (2012), a abordagem qualiquantitativa incorporada nas pesquisas de representação ou opinião social requer um método que torna possível saber com riqueza de detalhes, rigor e confiabilidade o que pensam os sujeitos investigados sobre questões que lhes afetam (parte qualitativa). E, ao mesmo tempo, aferir o grau de compartilhamento e intensidade de cada uma das opiniões apresentadas (parte quantitativa), permitindo uma compreensão mais detalhada dos campos sociais e dos sentidos neles presentes.

Esta pesquisa empírica é de abordagem qualiquantitativa; para tanto, requereu uma postura investigativa no sentido de oportunizar aos sujeitos vinculados aos AEEs do ensino superior a livre manifestação de suas opiniões e depoimentos.

Para Lefevre, Lefevre, (2012, p. 14), “a opinião é uma qualidade porque o que as pessoas têm a dizer sobre um dado tema deve sempre ser visto como uma *incógnita*, isto é algo que não se conhece antes de fazer a pesquisa”. Para esses autores, a partir do momento em que as

opiniões forem descritas, será possível quantificá-las, ou seja, um maior número de adesão a uma opinião previamente enunciada permite que sejam revelados quantitativamente os conteúdos e os argumentos associados a essas opiniões.

Nesse sentido, a metodologia denominada de Discurso do Sujeito Coletivo- DSC apresentou-se como o caminho mais profícuo para tratar da complexidade do fenômeno investigado (AEE no ensino superior). Pois a metodologia DSC consiste em operar sobre um *corpus* de depoimentos individuais colhidos através de questões fechadas e abertas, os quais ao final do processo redundam em depoimentos coletivos (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012; LEFEVRE; LEFEVRE; MARQUES, 2009).

A proposta do DSC tem como um dos seus fundamentos a Teoria das Representações Sociais, cunhada por Jodelet (1989, p. 36). Teoria esta que foi definida como "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". Para a autora, os segmentos da sociedade são influenciados por condições relativas ao seu contexto histórico, que constituídos por um plano simbólico, configuram em um sistema de crenças ou representações sociais (RS). Essas são compartilhadas sob a forma de discursos coletivos, conferindo-lhes coesão, na medida em que os indivíduos internalizam e vivem como seus (JODELET, 1989).

De acordo com Lefevre, Lefevre, (2012, p. 16), a metodologia do DSC¹¹⁸ representa um avanço em relação a alguns métodos de pesquisa de opinião, pois combina a abordagem qualitativa com a quantitativa, já que em todas as etapas da pesquisa “[...] fica preservada a natureza essencialmente discursiva e qualitativa da opinião ou representação e, inseparável dela, a dimensão quantitativa, associada à representatividade e generalização dos resultados”.

Para esses autores, o DSC, como técnica, opera sobre a matéria-prima dos depoimentos individuais que, ao final do processo, redundam em depoimentos coletivos como: “constructos confeccionados com estratos literais do conteúdo mais significativo dos diferentes depoimentos que apresentam sentidos semelhantes” (LEFEVRE, LEFEVRE, 2012, p.17).

Na técnica do DSC, conforme os autores, os discursos são construídos sob a forma de primeira pessoa do singular, “com vistas a produzir no receptor o efeito de uma opinião coletiva expressando-se diretamente, como fato empírico, pela boca de um único sujeito de discurso”

¹¹⁸De acordo com LEFEVRE, E LEFEVRE (2012, p. 20), a metodologia do DSC surgiu quando os autores desenvolviam pesquisas de solução gerencial para a assistência à saúde do Estado de São Paulo, em seguida a técnica foi aplicada a um conjunto de trabalhos acadêmicos na área de saúde e se estendeu a outras áreas por meio de publicações de duas obras sobre DSC, artigos em revistas especializadas, cursos etc. , até a criação, em 2005, do Instituto de Pesquisa do Discurso do sujeito coletivo disponíveis no site <http://ipdsc.com.br/>. Acesso em 07/07/2020.

(LEFEVRE, LEFEVRE, 2012, p.18). Portanto, em pesquisas empíricas, a metodologia DSC permite detectar opiniões ou expressões individuais que são agrupadas em categorias semânticas preservando a sua dimensão individual articulada à dimensão coletiva.

De acordo com Lefevre, Lefevre, (2012, p.35), nas pesquisas empíricas com os atores sociais as perguntas do tipo: “o que pensa o indivíduo sobre o problema, o que acha de, ou qual a sua opinião sobre, etc ...” passam a ser perguntas da ordem do afeto, da conduta, do comportamento, da cognição, dos valores que os sujeitos pesquisados apresentam em relação ao tema investigado. Para esses autores, o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) como técnica de pesquisa empírica “permite iluminar o campo social pesquisado, resgatando nele o universo das diferenças e semelhanças entre as visões dos atores sociais ou sujeitos coletivos que o habitam” (LEFEVRE, LEFEVRE, 2012, p.27).

Para a técnica do DSC¹¹⁹ deve haver uma variedade de atores sociais que vivenciam o mesmo campo investigativo para que nos depoimentos haja um determinado nível de compartilhamento. Nessa pesquisa, cujo campo investigativo foram os AEEs de duas universidades da região metropolitana de Campinas-SP, os atores sociais foram alunos, funcionários e docentes vinculados a esses AEEs.

Para a metodologia DSC, uma das opções para a coleta de dados de caráter subjetivo, em que os sujeitos experimentam e conhecem o fato social de forma peculiar, é a elaboração de questões fechadas e abertas aos sujeitos investigados. Em relação às questões abertas, o diferencial está em “elaborar pequenas histórias ou ‘casos’ que contenham os principais aspectos do tema, seguidos da pergunta que implica o objetivo”. Já para as questões fechadas, envolvem o delineamento do perfil dos sujeitos investigados (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012).

Nesta pesquisa, para a coleta de dados na metodologia DSC, no que se refere às questões abertas foram constituídas pequenas histórias redigidas na primeira pessoa do singular, apresentando situações vivenciadas pelos alunos PAEE, funcionários e docentes no espaço acadêmico com vistas a produzir nesses seguimentos investigados a emissão de uma opinião. Os personagens dessas histórias são fictícios. Para as questões fechadas- como sexo, idade, tempo de atuação no AEE, tempo de atuação na universidade e, especificamente no caso dos

¹¹⁹ Essa metodologia DSC, embora tenha surgido no campo da saúde, foi estendida para outras áreas, como a Educação, com a publicação, em 2014, do III Relatório “*A escola e suas transformações a partir da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*” organizado pela prof^a. Maria Teresa Eglér Mantoan, Ed. Librum, Campinas-SP. Utilizando-se da metodologia do DSC, esse relatório consolidou, com base no vasto material coletado e suas conclusões, o direito das pessoas com deficiência a educação inclusiva e sobre o papel fundamental da oferta do AEE nas escolas comuns das redes públicas de ensino. Disponível em <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/06/a-escola-e-suas-transformacoes.pdf> acesso 07/07/2020.

alunos PAEE, tipo de deficiência e curso de graduação, essas questões foram elaboradas para caracterizar o perfil dos participantes investigados.

A metodologia do DSC nesse estudo requereu um trabalho cuidadoso no processamento do conteúdo proveniente das questões fechadas (quanti) e abertas (quali) dos sujeitos investigados. Para tanto, contou com o auxílio do *software livre DSCsoft*,¹²⁰, o qual permitiu organizar e tratar os conteúdos dos depoimentos dos sujeitos investigados.

O *software DSCsoft* geralmente é utilizado em tarefas mecânicas de pesquisas na metodologia do DSC, pois possibilita a elaboração de cadastros (dados e bancos de dados de entrevistados), análises (quadros e processos), ferramentas (exportação e importação de dados e resultados de pesquisa) e relatórios. As orientações sobre essa ferramenta estão disponíveis no *site* do Instituto de Pesquisa do Sujeito Coletivo (IPDSC), o qual também permite a todo pesquisador acessar um banco de dados de dissertações de mestrado, teses doutorais, monografias, publicações em revistas nacionais e estrangeiras, apresentações em congressos e demais trabalhos que comprovam a expansão dessa metodologia no Brasil e no exterior.

4.2- Procedimentos Gerais da Pesquisa Empírica

Em síntese, essa pesquisa empírica, de abordagem qualiquantitativa, utilizou-se da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), técnica que opera sobre a matéria-prima dos depoimentos individuais (opinião) que, ao final do processo, redundam em depoimentos coletivos. Teve como participantes da pesquisa empírica os alunos PAEE, funcionários e docentes vinculados ao AEE de duas instituições (IES-A e IES-B) de ensino superior da Região Metropolitana de Campinas- SP.

A coleta de dados ocorreu no período de março de 2019 a outubro de 2020, com os seguintes instrumentos: questões abertas e fechadas propostas aos participantes da pesquisa. E para a operacionalização da coleta dos depoimentos individuais, utilizou-se de entrevistas presenciais, formulários eletrônicos¹²¹ via e-mail e entrevistas remotas pelas plataformas digitais (*TEAMS e Google Meet*).

¹²⁰Com o software livre *DSCsoft* é possível criar um banco de dados com as respostas coletadas, classificá-las e posteriormente agrupá-las para a construção do *DSC e suas variações*, além de fornecer diversos resultados qualiquantitativos a partir das respostas e dos perfis dos entrevistados. Pode ser baixado e avaliado gratuitamente em versão DEMO com *limite de 50* respostas e em sua versão completa disponíveis em <http://www.tolteca.com.br/dscsoft20.aspx> acesso em 07/07/2020.

¹²¹ Um modelo de formulário eletrônico da pesquisa para o seguimento aluno está disponível no link <https://forms.gle/rjQsfsd94c4oTsrUA> e um modelo para o seguimento docente e funcionário no link <https://forms.gle/Q3V83ucanYprsGNZ7>

Para a organização do banco de dados, tratamento estatísticos e visualização dos resultados da pesquisa na metodologia DSC foi utilizado o *software* livre *DSCsoft*. E, para a análise e discussão dos resultados gerados pelos DSC obtidos na pesquisa empírica, elegeu-se as categorias semânticas do aporte teórico do pensamento filosófico de Emmanuel Lévinas (alteridade e responsabilidade) e de Axel Honneth (luta por reconhecimento e, por extensão deste, o conceito de reconhecimento acadêmico).

4.2.1- Aspectos Éticos da Pesquisa

De acordo com as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos do *Conselho Nacional de Saúde, resolução n° 466 de 12 de dezembro de 2012*, foi encaminhado o projeto intitulado “*Alteridade e Reconhecimento Acadêmico no Atendimento Educacional no Ensino superior*” ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da IES-A (privada) para apreciação e avaliação sendo aprovado sob o parecer número 3.055.789 e protocolo CAAE 02513218.1.0000.5481, em 04 de dezembro de 2018 (anexo 01). O referido projeto também foi enviado para apreciação e avaliação ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da IES-B (pública), na condição de instituição coparticipante, sendo aprovado sob o parecer número 3.133.357 e protocolo CAAE 02513218.1.3001.5404, em 06 de fevereiro de 2019 (anexo 02).

4.2.2- Caracterização do Campo da Pesquisa

O campo investigativo refere-se aos AEEs¹²² de duas Instituições de Ensino Superior da Região Metropolitana de Campinas-SP, que possuem denominações distintas e funções específicas de acordo com as suas propostas.

Para a caracterização do campo de pesquisa, buscou-se descrever os objetivos e ações desses AEEs a partir dos seus Planos de Desenvolvimento Institucional¹²³. Assim, neste estudo, para distinguir os espaços de investigação, optou-se pelas respectivas denominações: AEE-A referente a IES-A (privada) e AEE-B referente a IES-B (pública).

¹²² As informações deste subitem foram coletadas nos portais digitais das IES investigadas, bem como nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) disponibilizados *online*.

¹²³ O MEC, por meio da Portaria n° 21, de 21 de dezembro de 2017 (MEC, 2017), estabelece que o PDI das IES consiste em um documento, com abrangência de cinco anos, no qual é definido a missão da instituição, bem como as ações e estratégias que serão utilizadas para o alcance das metas e objetivos.

A IES-A¹²⁴ foi criada em 20 de maio de 1941, por iniciativa de membros da comunidade católica brasileira “[...] para manter e administrar os estabelecimentos de ensino da diocese, entre os quais a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Ciências Econômicas...” (p.11), iniciando, assim, por meio de cursos na área de ciências humanas. Atualmente¹²⁵ (2019), a IES-A possui dois *campi* e conta com 62 cursos entre graduação, pós-graduação e extensão nas áreas de ciências humanas, exatas e biomédicas, totalizando 15.655 alunos matriculados.

Oferece capacitação e competência em cursos de graduação, pós-graduação *latu e stricto sensu* e vários cursos de extensão, centrando o ensino, pesquisa e extensão nas áreas de ciências humanas, exatas e biomédicas. Além de fomentar o ensino, pesquisa e a extensão, a IES-A também oferece “[...] uma série de atividades comunitárias de cunho socioeducativo, nos bairros e na periferia da cidade em que se situa” (p. 12).

O IES-A como universidade “... particular, católica, possuidora de um caráter comunitário inspirado nos valores evangélicos, em cuja atuação presta à sociedade um serviço de interesse público” (p.17), apresenta, dentre as diretrizes das Políticas Institucionais aprovadas pelo seu Conselho Universitário, no que se refere aos alunos e funcionários com deficiência, o “estímulo ao desenvolvimento de projetos de acessibilidade, voltados ao processo de ensino e aprendizagem, visando a inserção das pessoas com deficiência” (p. 18).

Já o Atendimento Educacional Especializado (AEE-A), nessa universidade, foi inaugurado em 1997 e tem sua sede física no *campus* I. Está vinculado à Pró-Reitoria de Graduação e à Pró-Reitoria de Administração da IES-A, que por sua natureza e missão apresenta um caráter comunitário e filantrópico, pois é uma instituição “[...] que se coloca a serviço do desenvolvimento integral do ambiente em que está inserida e de toda a sociedade” (p. 11).

Observa-se pela data de inauguração que o AEE-A iniciou suas atividades mesmo antes de ser uma exigência legal ao ensino superior. Nesse espaço atua um docente da universidade (coordenador), uma intérprete de Libras e duas pedagogas com formação em Educação Especial (uma para o colégio-educação básica vinculado a IES e outra para o ensino superior). Conta também com o auxílio de dois alunos de graduação na condição de bolsistas.

¹²⁴ Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (2013-2017) da IES-A. Atualmente o PDI está sendo reformulado, mas ainda não disponibilizado.

¹²⁵ Fonte: RUF (2019) – Ranking Universitário Folha disponível em <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/> acesso em 27 /01/2021.

No que se refere à infraestrutura física, o AEE-A, desde o vestibular para ingresso na instituição, desenvolve ações de acessibilidade voltadas às especificidades educacionais de alunos PAEE. E, para a permanência e sucesso desse alunado, a instituição procura “identificar e recepcionar os alunos PAEE que ingressam nos cursos bem como acompanhá-los em sua vida acadêmica” (p. 93). Tais ações visam favorecer a condição de utilização segura e com autonomia (assistida ou total) de todos os espaços e edificações institucionais.

Quanto aos serviços e recursos, o AEE-A possui equipamentos de tecnologias assistivas, mobiliários adaptados, serviços de transporte e seus dispositivos, meios de comunicação e informação para os alunos, com algum tipo de deficiência ou mobilidade reduzida.

Já a IES-B¹²⁶, universidade pública, fundada em 05 de outubro de 1966, durante o regime Militar no Brasil, cujos primeiros cursos da instituição surgiram na área de ciências exatas. Estes objetivaram fortalecer as indústrias brasileiras num contexto nacionalista e tornar o país competitivo no cenário mundial de desenvolvimento tecnológico. Atualmente¹²⁷ (2019), a IES-B possui três *campi*, conta com 91 cursos entre graduação, pós-graduação e extensão nas áreas de ciências humanas, exatas e biomédicas, totalizando 18.184 alunos matriculados.

A IES-B, como universidade pública, nos termos da constituição federal, propõe-se a “criar e disseminar o conhecimento científico, tecnológico, cultural e artístico em todos os campos do saber por meio do ensino, pesquisa e da extensão” (p. 09). As diretrizes das políticas institucionais da universidade, no que se refere a pessoas com deficiência, propõem garantir que, “os processos de inclusão, e permanência e de respeito à diversidade sejam permanentemente pautados nas suas decisões e nos seus planos de ação” (p. 10), tornando-se assim, uma universidade complexa e plural que busca permanentemente a excelência em todas as áreas de atuação.

O espaço do Atendimento Educacional Especializado (AEE-B) desta universidade foi inaugurado em 2002, e está vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da IES-B com sede física na Biblioteca Central da universidade. O AEE-B foi implementado por meio de recursos do projeto de infraestrutura aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e pela Pró-Reitoria de graduação da IES. O projeto envolveu um grupo de docentes e pesquisadores da universidade, de natureza interdisciplinar como: docentes da área de educação, artes, arquitetura, fonoaudiologia, tecnologia e computação para que fosse viabilizado um atendimento específico aos alunos PAEE da universidade.

¹²⁶ Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)-Planejamento Estratégico (2016-2020) da IES-B.

¹²⁷ Idem RUF (2019).

Em seu quadro de funcionários, o AEE-B conta com duas bibliotecárias (coordenadoras), um técnico em biblioteconomia, um técnico administrativo e o auxílio de três alunos de graduação como bolsistas. O espaço dispõe de recursos e serviços especializados com o uso de tecnologias de informação e comunicação que viabilizam a inclusão dos alunos PAEE à vida acadêmica, facilitando o acesso à informação por meio de tecnologias assistivas.

O AEE-B objetiva proporcionar um ambiente adequado às necessidades educacionais desse alunado, garantindo-lhes o direito de realizar estudos e pesquisas com maior autonomia e independência. Também, por iniciativa da pós-graduação dessa IES-B, foi criado, em fevereiro de 2015, a Central de Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Tils), cujo espaço físico encontra-se na Pró-Reitoria de Graduação. A Tils objetiva não só atender os alunos surdos matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação, como trazer acessibilidade aos eventos acadêmicos realizados na universidade.

Para uma melhor caracterização dos dois AEEs investigados, fez-se necessário destacar as semelhanças e diferenças, as quais estão relacionadas aos seus objetivos e ações.

Quanto às **semelhanças**, os dois AEEs para sua operacionalização consideram os seguintes dispositivos legais e normativos: *Constituição Federal/1988; Lei 13.146, de 6/7/2015; LDB 9.394/1996, Cap. IV; Portaria n° 2.678/2002; Portaria n° 3.284/2003; Decreto n° 5.296/2004; Decreto n° 5.626/2005; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008); Decreto n° 6.949/2009; Decreto n° 7.611/2011; Decreto n° 7.612/2011; Documento Orientador (MEC/SECADI/SESU/2013)- Programa Incluir e Nota Técnica n° 04/2014/MEC/SECADI/DPEE*. Tais dispositivos normativos no cenário das políticas de inclusão educacional objetivam proporcionar aos alunos PAEE, o direito de realizar seus estudos de nível superior em ambientes inclusivos de ensino e aprendizagem.

As ações de acessibilidade, de ambos os AEEs, apresentam propostas semelhantes para a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, bem como para promover apoio didático e adequação curricular, conforme as necessidades específicas dos alunos PAEE e funcionários com deficiências. No entanto, sua condução está articulada às disponibilidades de equipamentos tecnológicos e recursos financeiros de cada IES.

No que concerne aos recursos humanos, ambos os AEEs investigados apresentam semelhanças pois, os funcionários e docentes contam com acadêmicos dos diversos cursos de graduação, que na condição de bolsistas, participam no auxílio técnico-pedagógico aos alunos PAEE matriculados na instituição.

Quanto às **diferenças** entre os AEEs investigados, tem-se as seguintes: a primeira está vinculada a especificidades de cada IES, em que o AEE-A faz parte de uma universidade

privada e o AEE-B de uma universidade pública. Essa primeira diferença denota características distintas no que se refere à estrutura, ao funcionamento e à administração dos AEEs, bem como no ingresso dos alunos PAEE a educação superior.

Para o vestibular de ingresso, ambas as IES apresentam e viabilizam as devidas adaptações nas provas e locais de acordo com o que cada candidato necessita. Quanto ao acesso, em ambas as IES, no que se referem às ações afirmativas (medidas que visam a democratização e acesso à educação superior por meio de programas de cotas) essas ações se localizam mais no âmbito da inclusão social.

Para a IES-B (pública), tem-se as cotas étnico-raciais e cotas via ENEM¹²⁸ para candidatos que cursaram o ensino público. Já as ações afirmativas sociais na IES-A (privada) são ofertadas pelo Programa Universidade para Todos (ProUni), bolsas de estudo não restituíveis, conforme previsto na *Lei no 12.101/09*, alterada pela *Lei no 12.868/13*.

No que se refere à IES pública, apesar da Lei federal 13.049/16 assegurar vagas às pessoas com deficiência nas IES federais, não há legislação semelhante no nível estadual. As ações afirmativas de inclusão social se encontram no Programa de Ações Afirmativas e Inclusão Social¹²⁹ (PAAIS) da universidade, a qual busca criar mecanismos de seleção no ingresso à instituição dando preferência a alunos provenientes da educação básica pública.

Em ambas as IES não existem ações específicas (cotas na universidade) para as pessoas com deficiência, implicando que o ingresso de alunos PAEE ao ensino superior só pode ser viabilizado mediante aprovação no concurso do vestibular, o que leva a segunda diferença.

Na IES-B (pública), para o ingresso via vestibular predominam os critérios de mérito por meio de um conjunto de provas, cuja abrangência nacional visa atrair para seu quadro de discentes os mais talentosos do país. Devido a essa característica na seleção de seus estudantes, aqueles que não conseguem atingir a pontuação necessária não têm acesso a essa universidade.

Na IES-A (privada), também o ingresso é via vestibular. Nesta instituição, as “ações afirmativas” sociais são oferecidas em forma de bolsas de estudo, que em número reduzido também limitam o acesso de estudantes. E, embora o Censo da Educação Superior (INEP/2019)¹³⁰ aponte que em um período de dez anos (2009-2019) a matrícula de estudantes no ensino superior tenha aumentado em 43,7%, com predomínio para a rede privada (75,8%),

¹²⁸ ENEM- Exame Nacional do ensino Médio.

¹²⁹ Ao criar o PAAIS, o conselho universitário da instituição decidiu atribuir 30 pontos bônus aos candidatos que fizeram todo o ensino médio em escolas públicas e mais 10 pontos bônus aos que dentro desse grupo se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas seguindo a classificação adotada pelo IBGE (PAAIS, 2006, p. 12).

¹³⁰ Censo da educação superior INE/2019 disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf Acesso em 23/07/2021

ao se considerar o montante de 8,6 milhões de alunos que ingressaram em cursos de educação superior em 2019 nas instituições públicas e privadas, apenas 0,56% são estudantes com deficiência autodeclarada.

De acordo com o mesmo censo, tem-se que o número de estudantes matriculados na rede privada continua em ritmo crescente com 49,8% em comparação aos anos anteriores em detrimento da rede pública com 33,8%. Tal situação pode impactar o número de alunos PAEE matriculados nas instituições investigadas.

No levantamento disponibilizado pelos AEEs investigados, a IES-A (privada) apresentou um número maior de alunos PAEE do que a IES-B (pública).

No que concerne ao acesso e permanência dos alunos PAEE, observa-se uma terceira diferença. No AEE-A, com a aprovação no vestibular e matrícula dos candidatos com deficiência autodeclarada, este recebe, do setor de atendimento aos alunos da IES-A (privada), uma listagem (nome e curso) de todos os alunos PAEE matriculados na instituição, para que sejam tomadas as medidas adequadas, criando, assim, condições que possibilitem o acesso e permanência desse alunado à vida acadêmica.

Já para a IES-B (pública), após aprovação e efetivação da matrícula, os serviços de acessibilidade da universidade¹³¹ são apresentados ao aluno com deficiência autodeclarada. Nesse sentido, o AEE-B e a Central de Tradutores (Tils) dessa universidade, por estarem descentralizados fisicamente, podem acarretar a separação do atendimento aos alunos PAEE por tipo de deficiência. Essa situação de descentralização do atendimento na IES-B (pública) impossibilita verificar se o número de alunos PAEE matriculados na instituição é o mesmo dos alunos vinculados no AEE dessa instituição.

4.2.3- Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa empírica foram os funcionários, docentes e alunos da graduação (PAEE) matriculados nas instituições investigadas e vinculados aos espaços do AEEs dessas instituições.

Os critérios de inclusão dos participantes na pesquisa foram os alunos PAEE, docentes e funcionários vinculados ao AEE dessas instituições e, que concordaram em participar da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice 02). Não

¹³¹ Em abril de 2019, foi criada a comissão assessora de acessibilidade dessa IES; que dentre as várias competências estão: propor soluções e acompanhar as ações de acessibilidade, apoiar e adequar os Colegiados dos cursos nas específicas adequações curriculares, bem como buscar viabilizar o AEE para alunos PAEE na universidade.

houve necessidade de utilização do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), uma vez que, todos os participantes são maiores de 18 anos e não possuem comprometimento intelectual que requer a assinatura do pai/mãe ou responsável legal.

O TCLE, documento de autorização dos participantes da pesquisa empírica, foi elaborado conforme as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS assegurando, aos mesmos, sigilo e privacidade quanto à sua identificação.

Os critérios de exclusão foram: participantes que NÃO estão matriculados e vinculados aos AEEs das Instituições, e que NÃO quiserem autorizar sua participação. Os riscos da pesquisa foram minimizados, pois não se utilizou procedimentos que colocassem os participantes em situações adversas, constrangedoras ou sob riscos maiores dos que os já enfrentados em seu cotidiano.

Uma carta convite de participação na pesquisa acadêmica (apêndice 03) foi enviada aos responsáveis pelos espaços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) das IES a fim de esclarecer sobre o estudo. Solicitou-se também o consentimento e colaboração na identificação e quantificação dos alunos PAEE, funcionários e docentes vinculados aos AEEs investigados. E, após a autorização desses responsáveis e a autorização da pesquisa pelo CEP foi solicitada uma lista com os nomes e e-mails dos seguimentos (alunos PAEE, docentes e funcionários) vinculados aos AEEs.

No início da pesquisa empírica (2019), o AEE-A (privada) disponibilizou uma lista com 70 alunos PAEE (graduandos), 04 funcionários e 1 docente, conforme quadro 14 abaixo:

Quadro 14-Caracterização dos possíveis participantes vinculados ao AEE- A

Área	Seguimento	Quantidade
Ciências Biológicas	Docente	1
AEE	Funcionário	4
Ciências Humanas	Aluno	39
Ciências Biológicas	Aluno	24
Ciências Exatas	Aluno	07
Total	(Aluno, funcionário e docente)	75

Fonte: Acervo da autora

Já o AEE-B (pública) disponibilizou uma lista de 7 alunos PAEE (graduandos), 04 funcionários e 05 docentes conforme o quadro 15 abaixo:

Quadro 15-Caracterização dos possíveis participantes vinculados ao AEE-B

Área	Seguimento	Quantidade
Ciências Humanas	Docente	3
Ciências Biológicas	Docente	1
Ciências Exatas	Docente	1
AEE	Funcionário	4
Ciências Humanas	Aluno	3
Ciências Biológicas	Aluno	1
Ciências Exatas	Aluno	2
Total	(Aluno, funcionário e docente)	15

Fonte: Acervo da autora

A partir dessas listagens disponibilizadas foram computados um total de 90 participantes (8 funcionários, 6 docentes e 76 alunos PAEE). Primeiramente, buscou-se atingir o total de funcionários e docentes vinculados ao AEE, no entanto, no que diz respeito aos alunos PAEE optou-se por uma amostragem em torno de 25%.

De acordo com Gil (2008, p 91), na pesquisa social são utilizados diversos tipos de amostragem classificadas em: amostragem probabilística e não probabilística. No entender do autor os tipos de amostragem probabilística são: aleatória simples, sistemática, estratificada, por conglomerado e por etapas; no tipo não probabilístico tem-se a amostragem por acessibilidade, por tipicidade e por cotas.

Para a Metodologia DSC, no que concerne à quantidade da amostragem e a escolha dos participantes, para que seja possível emergir as ideias presentes no campo estudado e verificar o grau de compartilhamento dessas ideias, Lefevre, Lefevre (2012, p. 45-46) mencionam que não há um número máximo ou mínimo de participantes da pesquisa, pois:

[...] para o DSC, o tamanho da população pesquisada não precisa ser limitado pela natureza eminentemente qualitativa da variável opinião, e que, portanto, não é necessário transformar a opinião-seja pela via dos questionários fechados com alternativas prévias de respostas, seja pela mera categorização de respostas, quando se trate de questões abertas- em objeto diretamente quantificável para que ela possa ser adequadamente quantificada.

De acordo com os autores, na metodologia DSC é possível quantificar as opiniões sem desqualificar os discursos e depoimentos dos participantes, pois o que se pretende é conhecer o quanto as ideias se repetem entre os vários participantes da pesquisa (LEFEVRE, LEFEVRE, 2012).

Assim, nessa pesquisa empírica em que o total de alunos PAEE vinculados aos dois AEEs foram 76 pessoas, optou-se, para esse segmento, a utilização de amostragem aleatória simples (30 alunos). Na amostragem simples, buscou-se priorizar alunos de cursos de áreas distintas e tipo de deficiência, sendo que não foram identificados na listagem disponibilizada pelos AEEs alunos com superdotação nem com altas habilidades.

Posterior o aceite da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) das duas IES investigadas iniciou-se o contato com os possíveis participantes (docentes, funcionários e alunos PAEE) por meio da listagem disponibilizada pelos dois AEEs.

Em 2019, foram enviados formulários eletrônicos por e-mail aos seguimentos dos alunos PAEE, docentes e funcionários vinculados aos AEEs investigados totalizando 44 formulários. Constatou-se poucos retornos (20%) denotando a dificuldade de se realizar pesquisas com questionários eletrônicos. Posterior a essa constatação buscou-se o contato individual por e-mail com os participantes.

Ao final desse contato inicial obteve-se ao todo **23 pessoas** que aceitaram participar do estudo e se dispuseram a responder o formulário eletrônico e/ou concederam entrevista no formato presencial ou remoto. Assim, os participantes dessa pesquisa empírica foram: 7 docentes (um docente do AEE-A e seis docentes do AEE-B), 6 funcionários (dois referentes ao AEE-A e quatro referentes ao AEE-B) e 10 alunos PAEE (seis alunos do AEE-A e quatro alunos do AEE-B), conforme quadro 16 abaixo:

Quadro 16-Participantes da pesquisa empírica no período de 2019-2020

AEE	AREA	DOCENTES	FUNCIONÁRIOS	ALUNOS	TOTAL
AEE-A	Ciências Humanas	-	02	05	07
	Ciências Biológicas	01	-	01	02
	Ciências Exatas	-	-	-	-
AEE-B	Ciências Humanas	01	04	-	05
	Ciências Biológicas	02	-	01	03
	Ciências Exatas	03	-	03	06
TOTAL		07	06	10	23

Fonte: Acervo da autora

4.3-Procedimentos para a Coleta dos Dados

Na metodologia DSC, a coleta dos depoimentos pode ser viabilizada de vários modos: via documentos normativos e institucionais, depoimentos coletados por meio de entrevistas presenciais e remotas, formulários eletrônicos, em artigos de jornais, revistas, livros, rede sociais etc. Nesta pesquisa foram utilizados os formulários eletrônicos *google form*, entrevistas presenciais e remotas via plataformas *Teams e Google Meet*.

O contato em forma de convite foi enviado aos participantes via *e-mail e/ou WhatsApp*. Nesse contato, buscou-se esclarecer de que se trata o estudo, os procedimentos e os aspectos éticos (TCLE) para a participação na pesquisa. Logo após o aceite na participação da pesquisa, conforme disponibilidade do participante, enviou-se um *link* para o acesso ao formulário eletrônico com as questões abertas e fechadas. Sendo que os participantes, ao clicar no ícone “concordo em participar da pesquisa”, comprometem-se com a pesquisa e estão cientes de que poderão “recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma” (BRASIL, 2012, p. 5).

A coleta de dados ocorreu no período de março de 2019 a outubro de 2020, e ao constatar a falta de acessibilidade do formulário eletrônico, priorizou-se, para aos alunos PAEE dos AEEs que aceitaram participar da pesquisa, entrevistas no formato presencial.

Em 2020, com a entrada da questão sanitária referente à Covid-19, os contatos iniciais foram via e-mail institucional. Os procedimentos foram os mesmos no que se refere ao objetivo e aos aspectos éticos da pesquisa (TCLE). As entrevistas foram remotas e agendadas nas plataformas *Teams e Google Meet*. Todas as entrevistas presenciais e remotas foram gravadas e posteriormente transcritas.

4.3.1- Instrumentos de Coleta dos Depoimentos Individuais

Os instrumentos de coleta dos depoimentos individuais consistiram em questões abertas e fechadas. Na metodologia DSC, para a coleta desses depoimentos, deve-se ter uma atenção especial na elaboração das perguntas, sejam elas abertas ou fechadas. Essas precisam se adequar aos objetivos da pesquisa e à população pesquisada. Neste sentido, as questões fechadas possibilitaram caracterizar os atores sociais e foram elaboradas respectivamente para cada seguimento investigado delineando o perfil dos participantes quanto ao sexo, idade, tempo de atuação no AEE, função, tempo de atuação na universidade, área de atuação e, especificamente no caso dos alunos PAEE, tipo de deficiência e curso de graduação.

No que se refere às questões abertas, foram elaboradas pequenas histórias redigidas na primeira pessoa do singular, apresentando situações vivenciadas por alunos PAEE no espaço acadêmico com vistas a produzir no receptor a emissão de uma opinião final.

Para verificar se as questões abertas no formato de pequenas histórias/situações do cotidiano acadêmico conduziram os participantes a depoimentos que manifestassem suas percepções ou atitudes diante da situação apresentada, foi realizada uma pesquisa piloto no início de 2019. Esse pré-teste consistiu no envio das questões abertas (histórias) em formulário eletrônico, objetivando realizar ajustes quanto à compreensão da proposta.

O pré-teste foi fundamental, considerando a temática e os objetivos da pesquisa, pois possibilitou adequar as questões abertas (histórias) para a obtenção de depoimentos mais “autênticos” por parte dos participantes. Ou seja, nas palavras de Lefevre, Lefevre (2012, p. 50), deve-se ter um cuidado especial em relação à obtenção dos depoimentos autênticos e espontâneos dos participantes na metodologia DSC, sendo crucial fugir de respostas “programadas” ou “politicamente corretas”.

Neste sentido, as questões abertas (histórias) apresentadas aos três seguimentos pesquisados (alunos PAEE, funcionários e docentes) foram:

Questão 1- As universidades brasileiras oferecem aos alunos com deficiência o Atendimento Educacional Especializado (AEE). *O que você pensa sobre o AEE? Fale um pouco sobre esse atendimento em sua universidade.*

Questão 2- Paulo é cadeirante (deficiência Física) e aluno de engenharia civil. Na disciplina de estágio curricular obrigatório, foi proposta a atividade de vistoria e inspeção predial em uma localidade próxima à universidade. *O que se poderia fazer com esse aluno?*

Questão 3- Clara, estudante com surdez, cursa o segundo semestre de Fisioterapia. Em uma atividade acadêmica junto aos seus colegas de classe, sua intérprete de Libras tem um mal-estar e se retira. A atividade estava apenas começando e não seria possível repeti-la. *O que se faria no caso dessa aluna?... Por quê?*

Questão 04- João é cego, e cursa o penúltimo ano de Direito. Para acompanhar as aulas que utilizam o texto indicado pelo professor, João utiliza seu *smartfone* com leitor de texto e fone de ouvido. Em uma aula com um novo professor, esse solicita uma prova surpresa sem consulta ao texto. *O que você acha dessa situação? ... Por quê?*

Questão 5- Marta ingressou na universidade esse ano, no curso de Artes Visuais. Nas disciplinas teóricas no decorrer do curso, ela não foi muito bem nas provas que exigiam respostas por escrito. Marta tem dislexia. Ela não queria falar para seus colegas de classe, somente para o professor, pois pensou: *“tenho receio de me sentir excluída pois eu sempre fui vista como problema para a escola”*. *O que você poderia dizer a Marta nessa situação?*

Ainda uma questão aberta também foi direcionada especificamente aos alunos PAEE vinculados aos AEEs investigados: **Questão 6- O que é reconhecimento acadêmico?**

4.3.2- Procedimentos para a Análise dos Dados

Em um primeiro momento, a partir das questões fechadas pode-se delinear o perfil dos participantes da pesquisa.

Em relação aos Funcionários dos AEEs, a idade dos participantes está entre 32 anos e 60 anos, com uma média de tempo de atuação na instituição de 6 a 20 anos, com predomínio do sexo feminino. Portanto, alguns fizeram parte da inauguração do AEE, sendo que, a área de formação de todos é ciências humanas e as funções estão entre pedagogo, bibliotecário e técnico administrativo, conforme quadro 17 abaixo:

Quadro 17-Caracterização dos Funcionários participantes da pesquisa vinculados aos AEEs

AEE	Class.	Idade	Sexo	Tempo de atuação na IES	Area de Formação	Função
A	AEEFUN 01	38 anos	F	12 anos	Educação	Pedagoga-Intérprete de Libras
A	AEEFUN 02	36 anos	F	7 anos	Educação	Pedagoga-Educação Especial
B	AEEFUN 03	50 anos	F	Acima de 20 anos	Biblioteconomia	Bibliotecária
B	AEEFUN 04	32 anos	F	10 anos	Tec. em Biblioteconomia	Técnico
B	AEEFUN 05	33 anos	M	6 anos	Técnico em administração	Técnico (DA)
B	AEEFUN 06	60 anos	F	Acima de 20 anos	Biblioteconomia	Coordenação

Fonte: acervo da autora

Em relação aos docentes vinculados aos AEEs, participantes da pesquisa, a faixa etária encontra-se entre 40 e 60 anos. Mantém-se o predomínio do sexo feminino, as áreas de formação equiparam-se entre ciências exatas e ciências biológicas, correspondendo às áreas de atuação em tecnologia, fonoaudiologia, fisioterapia, química e um participante da área de ciências humanas (Artes). A maioria dos docentes participantes atua na IES há mais de 20 anos, do que se pode concluir que estão atuando no AEE desde a sua inauguração.

No quadro 18 abaixo, é possível visualizar a caracterização dos docentes:

Quadro 18-Caracterização dos Docentes participantes da pesquisa vinculados aos AEEs

AEE	Class.	Idade	Sexo	Area de Formação	Area de Atuação	Tempo de atuação na IES
B	AEEDOC01	48 anos	M	Ciências Exatas	Tecnologia	Acima de 20 anos
B	AEEDOC03	52 anos	M	Ciências Exatas	Tecnologia	15 anos
B	AEEDOC02	53 anos	F	Ciências Exatas	Química	Acima de 20 anos
B	AEEDOC04	41 anos	F	Ciências humanas	Artes	10 anos
B	AEEDOC05	54 anos	F	Ciências Biológicas	Fonoaudiologia	Acima de 20 anos
B	AEEDOC06	61 anos	F	Ciências Biológicas	Fonoaudiologia	Acima de 20 anos
A	AEEDOC07	48 anos	F	Ciências Biológicas	Fisioterapia	20 anos

Fonte: acervo da autora

Em relação aos alunos PAEE participantes da pesquisa, a maioria dos alunos está na faixa etária de 18 a 24 anos. O ano de ingresso na universidade para a maioria dos alunos é 2016, com o predomínio da área de formação em Ciências humanas (5 alunos), seguida das ciências exatas (3 alunos) e ciências biológicas (2 alunos). Em relação ao tipo de deficiência, tem-se o predomínio da deficiência visual (cegueira e baixa visão), conforme quadro 19 abaixo:

Quadro 19-Caracterização dos Alunos PAEE participantes da pesquisa vinculados aos AEEs

AEE	Class.	Idade	Sexo	Area de Formação	Curso	Ano de ingresso	Tipo de Deficiência
A	AEEALUN01	21	F	Ciências Biológicas	Biologia	2016	surdez
A	AEEALUN02	22	F	Ciências Humanas	Pedagogia	2016	Esclerose múltipla
A	AEEALUN03	18	F	Ciências Humanas	Artes visuais	2018	Cegueira congênita
B	AEEALUN04	20	F	Ciências Exatas	Química	2018	Baixa visão
A	AEEALUN05	32	F	Ciências humanas	Administração	2014	Cegueira Adquirida
B	AEEALUN06	23	M	Ciências Biológicas	Fonoaudiologia	2016	Cegueira congênita
A	AEEALUN07	26	M	Ciências Humanas	Pedagogia	2016	Baixa visão
A	AEEALUN08	22	M	Ciências Humanas	Relações internacionais	2018	Visão monocular -baixa visão
B	AEEALUN09	24	M	Ciências Exatas	Química	2016	Baixa visão
B	AEEALUN10	22	M	Ciências Exatas	Física	2017	Baixa visão

Fonte: acervo da autora

Em um segundo momento, a partir das respostas das questões abertas (histórias), coletou-se todos os depoimentos para processar a análise. Com isso, foi possível ter uma visão global dos depoimentos em forma discursiva no intuito de revelar seus conteúdos ideativos (dimensão qualitativa) e os conteúdos compartilhados (dimensão quantitativa).

Os dados do campo empírico que geraram os DSC foram provenientes dos 23 participantes que se dispuseram a responder o formulário eletrônico e que concederam a entrevista no formato presencial ou remoto.

No que concerne às cinco questões abertas apresentadas aos segmentos docentes e funcionários (13 participantes), foram coletados 65 depoimentos e nas seis questões abertas apresentadas aos alunos PAEE (10 participantes) foram coletados 60 depoimentos. Nesse sentido, foram analisados individualmente 125 depoimentos.

Para cada questão aberta, foram organizados os depoimentos de cada seguimento dos participantes da pesquisa de acordo com as figuras metodológicas ou operadores do DSC. Esse material empírico está dividido em: dados_ para_ o_ DSC_ funcionários (apêndice 04), dados_ para_ o_ DSC_ docentes (apêndice 05), dados_ para_ o_ DSC_ alunos (apêndice 06) e transcrições da questão 06 direcionada aos alunos PAEE (apêndice 07).

4.3.3 Figuras Metodológicas ou Operadores do DSC

Para Lefevre, Lefevre (2012), o pensamento coletivo parte do pressuposto que indivíduos compartilham a(s) mesma(s) ideias, sendo que ao opinarem individualmente eles veiculam apenas uma parte do conteúdo da ideia compartilhada que é apresentada no DSC.

O objetivo das histórias e/ou situações apresentadas é coletar, na complexidade das interações sociais que ocorrem no espaço do AEE no ensino superior, o que pensam, representam e comunicam esses três seguimentos pesquisados: os docentes, funcionários e alunos PAEE. Ao se defrontar com as situações vivenciadas por alunos com distintas deficiências no ambiente acadêmico, descritas nas histórias, os participantes são conduzidos a expressar o que pensam em forma de depoimentos. De posse dos depoimentos individuais, para que se obtenha o pensamento da coletividade é preciso que esse material seja processado e configurado pelos seguintes operadores, ou figuras metodológicas, fundamentais para a confecção dos DSCs.

Essas figuras metodológicas são:

Expressões-Chaves (ECHs), pedaços, trechos ou segmentos, contínuos ou descontínuos, do discurso. Ou seja, palavras (fragmentos) ou frases inteiras que, selecionadas pelo pesquisador revelam a essência do conteúdo do depoimento dos participantes.

Ideias Centrais (ICs): são trechos que resumem e identificam sentidos de cada depoimento. Cabe ressaltar que a Ideia Central não é uma interpretação do pesquisador, mas uma descrição do sentido de um depoimento ou de um conjunto de depoimentos semelhantes ou complementares

Ancoragens (AC): sentidos latentes presentes nos depoimentos, em que ao utilizar uma afirmação genérica para enquadrá-la em uma situação particular, o faz *ancorando* em conceitos já conhecidos (LEFEVRE E LEFEVRE, 2012, p. 73).

No *software* livre *DSCsoft*, ao se inserir as Expressões-Chaves (ECHs) presentes no material verbal (respostas dos diferentes participantes para a mesma questão aberta), também são lançadas as Ideias Centrais (ICs) e as ancoragens (AC). Na metodologia DSC, as ECHs de sentidos semelhantes ou complementares são categorizadas e classificadas de acordo com os objetivos de cada pergunta nas histórias. Nesta categorização, utilizam-se as letras A, B, C e D.

4.3.4 A Organização do Material Empírico para a Construção dos DSCs

Com o objetivo de facilitar pesquisas de abordagem quali-quantitativas, a ferramenta do *software* livre *DSCsoft* auxilia o pesquisador nas tarefas mecânicas do processo de análise. Vale ressaltar que, como recurso facilitador, esta ferramenta não substitui o papel do pesquisador, uma vez que este, além de coletar todos os depoimentos, sejam escritos via formulário eletrônico ou em áudio requerem uma organização de todo o material empírico (transcrição em texto) antes de inseri-lo no *software* livre *DSCsoft*.

O *software* *DSCsoft* possui os seguintes componentes ou *abas*:

a) Cadastros: que permitem arquivar dados relativos à pesquisa, inserir as perguntas, cadastrar os participantes identificando-os com nome (no caso desta pesquisa utilizou-se a identificação alfanumérica), faixa etária, escolaridade e renda familiar, de acordo com a necessidade do pesquisador;

b) Análises: que são quadros em que se lançam os depoimentos individuais, permitindo a realização das tarefas necessárias à construção dos Discursos do Sujeito Coletivo;

c) Ferramentas de exportação e importação de dados e resultados da pesquisa; e

d) Relatórios: os quais organizam e permitem a impressão dos principais resultados da pesquisa em formato de texto (TXT e PDF), ou de gráficos e tabelas.

A organização do material empírico na metodologia DSC é um processo subdividido em uma série de operações sobre o material verbal coletado na pesquisa. A primeira consiste em separar as questões abertas das questões fechadas. De posse desse material empírico, organizado por participante e questões distintas, iniciou-se a técnica para a construção do DSC que consistiu nos seguintes passos:

Primeiro passo: a organização das expressões chaves (ECH) – trechos dos depoimentos selecionados pelo pesquisador que contêm a essência das ideias e opiniões comunicadas em conformidade com a singularidade de cada respondente.

O segundo passo implica na organização das Ideias Centrais (IC) que são reunidas de forma sintética, sendo que, em uma mesma resposta pode conter mais de uma ideia central, caracterizada e agrupada de acordo com os objetivos propostos em cada pergunta da questão aberta. Para a metodologia do DSC, esta categorização funciona não como representante do pensamento, mas como uma denominação deste, ou seja, um nome cujo intuito é individualizar um discurso em relação a outro, não esgotando o sentido deste.

O último passo se refere à Ancoragem (AC), que corresponde aos sentidos latentes presentes nos depoimentos, muito dos quais, nessa pesquisa, coincidiram com as Ideia Centrais (ICs).

No quadro 20 abaixo está um exemplo do processo de organização das ECH, IC e AC.

Quadro 20-Dados para o DSC- Seguimento funcionários do AEE-A e AEE-B

Participante 01- AEEFUN01 (AEE-A)	
Questão 1- As universidades brasileiras oferecem aos alunos com deficiência o Atendimento Educacional Especializado (AEE). <i>O que você pensa sobre o AEE? Fale um pouco sobre esse atendimento em sua universidade.</i>	
Transcrição	O AEE é fundamental para o processo de inclusão no nível superior sem ele o aluno não tem condições autônomas para conseguir concluir o curso e para ter acesso ao conhecimento e se forme na área escolhida por ele. Onde atuo nós presamos exatamente isso a autonomia do aluno dando acesso. Toda vez que nós tiramos a barreira esse aluno tem direito de igualdade com qualquer outro. Então, nós trabalhamos não com o aluno com deficiência, mas com as barreiras que a Universidade oferece tentando trazer autonomia para esse aluno.
Expressões Chaves	O AEE é fundamental para o processo de inclusão no nível superior sem ele o aluno não tem condições autônomas para conseguir concluir o curso.
Ancoragem	O AEE é fundamental para o processo de inclusão no nível superior.
Ideia Central	1º ideia- O AEE fundamental para a vida acadêmica. 2º ideia- O AEE é fundamental para o processo de inclusão.
Categoria	A - Concepção de AEE

Fonte: acervo da autora

Na metodologia DSC, os discursos coletivos são gerados mediante a reunião das ECH presentes nos depoimentos, organizados em categorias de acordo com as Ideias Centrais (IC) e Ancoragens de sentido semelhante ou complementar (LEFEVRE E LEFEVRE, 2012).

4.3.5 A Categorização das Ideias Centrais (IC)

A categorização é um recurso necessário para processar e agrupar o sentido dos depoimentos obtidos em pesquisas empíricas de opinião. A etapa de categorização inicia a partir dos objetivos elencados nas perguntas finais relacionadas as pequenas histórias e são consolidadas a partir do material capturado por meio dos depoimentos individuais.

Nas questões abertas (histórias) apresentadas aos três seguimentos pesquisados (alunos PAEE, funcionários e docentes), foi possível identificar as categorias que geraram as ideias centrais (ICs).

Para a **Questão 1** elegeram-se as seguintes categorias:

Categoria A- Concepção de AEE- consiste em apresentar como os participantes concebem o AEE no ambiente universitário.

Categoria B- Aspecto legal do AEE- diz respeito a como os participantes compreendem as finalidades do AEE na legislação brasileira.

Categoria C- Função do AEE- diz respeito a como os participantes percebem os objetivos e atividades que são desenvolvidas no AEE no ensino superior.

Categoria D- Não conhecem ou não utilizam.

Para as questões abertas de 2 a 5, foram utilizadas outras categorias, uma vez que as situações propostas foram elaboradas a partir de relatos reais das vivências de alunos PAEE no ensino superior.

Para essas questões as categorias foram:

Categoria A- Busca de solução pelo docente-diz respeito a todas as formas de atuação do docente no sentido de encontrar estratégias para solucionar a situação.

Categoria B- Busca de solução no AEE/outros departamentos da instituição-diz respeito à busca de apoio do AEE, de outros departamentos e serviços da instituição no sentido de encontrar estratégias que solucionem a situação.

Categoria C- Busca de solução no próprio aluno-diz respeito ao próprio aluno, protagonista da história, solucionar a situação.

Categoria D- Busca de solução nos demais alunos da turma-diz respeito a buscar apoio nos demais alunos da classe para solucionar a situação.

Na última questão (06), que contém uma pergunta aberta direcionada somente ao seguimento alunos PAEE, as categorias emergiram dos próprios depoimentos dos alunos, uma vez que o objetivo da questão está em compreender o conceito de “reconhecimento acadêmico”. Para essa questão as categorias foram:

Categoria A- Ter reconhecimento acadêmico- diz respeito de como o aluno percebe o reconhecimento por parte da comunidade acadêmica (instituição).

Categoria B- Ser reconhecido academicamente- diz respeito de como o aluno sente o reconhecimento acadêmico.

Os Discursos do Sujeito Coletivo resultantes dos depoimentos dos 23 participantes da pesquisa foram redigidos na primeira pessoa do singular, como se fosse um discurso individual de acordo com o que preconiza a metodologia DSC. Para uma melhor visualização foi utilizado o itálico no corpo do texto como forma de diferenciação de outras citações. De posse dos DSCs dos participantes e do nível do compartilhamento abre-se para a análise e discussão dos resultados obtidos com base no aporte teórico do pensamento filosófico de Emmanuel Lévinas (alteridade e responsabilidade) e de Axel Honneth (luta por reconhecimento e, por extensão aqui realizada, reconhecimento acadêmico) o qual será apresentado no capítulo a seguir.

CAPÍTULO V- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados da pesquisa empírica conforme a metodologia DSC. Como mencionado anteriormente, no intuito de gerar o Discurso do Sujeito Coletivo em seu aspecto qualiquantitativo, as categorias ou eixos analíticos foram organizados e quantificados a partir das **Ideias Centrais (ICs)**, que resumem e identificam os discursos de sentidos semelhantes e complementares.

Para facilitar a visualização do universo simbólico dos DSCs, optou-se pela análise e discussão dos resultados de acordo com cada questão (aberta) e categorias correspondentes.

Os DSCs resultantes dos depoimentos individuais coletados foram redigidos na primeira pessoa do singular, sendo utilizado o itálico no corpo do texto como forma de diferenciação de outras citações. No final de cada DSC foram identificados de forma alfanumérica, os participantes (docentes, funcionários e alunos PAEE) dos AEEs investigados que contribuíram para a composição do respectivo discurso.

Para a análise e discussão dos resultados em cada questão (aberta), inicialmente apresentou-se a variável quantitativa e posteriormente a variável qualitativa.

Na exposição dos resultados quantitativos utilizou-se de recursos habituais como gráficos e tabelas em que os DSCs marcam a presença do pensamento dos participantes na personalidade de um sujeito coletivo. Na análise dos resultados quantitativos, os gráficos destacam o compartilhamento das ideias centrais (ICs) colhidas a partir dos 125 depoimentos provenientes dos 23 participantes, podendo cada participante ter contribuído com mais de uma ideia central para a composição de cada DSC. Já as tabelas apresentam a distribuição e a recorrência das ICs referentes à mesma questão.

Para os resultados qualitativos dos DSCs, os diferentes conteúdos e opiniões dos participantes foram analisados em torno do objeto de representação social, o AEE no ensino superior. Pequenos enunciados do DSC, de cada categoria, são destacados para a discussão do processo de inclusão escolar dos alunos PAEE na Educação Superior.

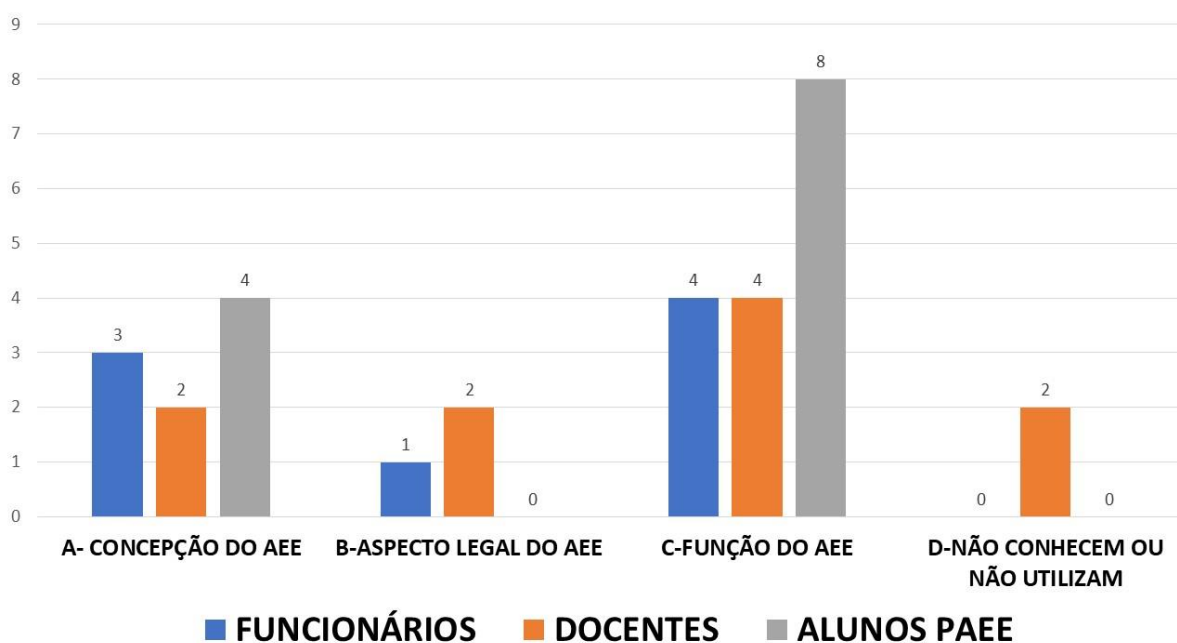
A análise dos resultados qualiquantitativos possibilitou confrontar os DSCs com os objetivos propostos no estudo, articulá-los com o aporte teórico e com isso confirmar ou refutar a hipótese elencada.

5.1 Análise e Discussão dos DSCs Associados à Questão 01

Questão 1- As universidades brasileiras oferecem aos alunos com deficiência o Atendimento Educacional Especializado (AEE). *O que você pensa sobre o AEE? Fale um pouco sobre esse atendimento em sua universidade.*

Resultados Quantitativos

Gráfico 07- Compartilhamento das ideias centrais referentes à questão 01



Fonte: acervo autora

Observa-se que nos discursos dos 23 participantes, o compartilhamento das ideias centrais referentes à questão 01 concentra-se na categoria C, “função do AEE”, com 53,34%, em que são destacados os objetivos e atividades desenvolvidas no AEE. Na sequência, tem-se a categoria A, “concepção do AEE”, com 30% dos discursos que apontam o AEE como um serviço/espço importante no contexto da Educação Superior. A categoria B, “aspecto legal do AEE” com 10% dos depoimentos dos participantes reafirmando as funções do AEE nas políticas públicas inclusivas. No entanto, os serviços do AEE ainda não são reconhecidos por alguns participantes da pesquisa visto que, a categoria D, “não conhecem ou não utilizam”, representou 6,6% dos depoimentos.

Tabela 08- Distribuição das ideias centrais referentes à questão 01

IDEIAS CENTRAIS	SEGUIMENTOS			TOTAL*
	Funcionários	Docentes	Alunos PAEE	
A- Concepção de AEE	03	02	04	09
B- Aspecto legal do AEE	01	02	0	03
C- Função do AEE	04	04	08	16
D- Não conhecem ou não utilizam	0	02	0	02

*O total corresponde ao número de participantes que contribuíram para a composição de cada DSC, sendo que os participantes contribuíram com mais de uma ideia central.

Fonte: acervo autora

Tabela 09- Recorrência das ideias centrais no DSC referentes à questão 01

Ideias Centrais dos Discursos do Sujeito coletivo	RESULTADOS QUANTITATIVOS	
	Resp.	%
A- Concepção do AEE	09	30,00
B- Aspecto legal do AEE	03	10,00
C- Função do AEE	16	53,34
D- Não conhecem ou não utilizam	02	6,66

Fonte: acervo autora

Resultados Qualitativos

DSC- A- Concepção de AEE

Eu acredito que seja necessário o AEE para as pessoas com deficiência. Para os alunos que ingressam na universidade com deficiência precisa tornar acessível o contexto pedagógico para que eles consigam ter um bom acompanhamento durante a sua trajetória de graduação. O AEE é muito importante, pois é um programa de acessibilidade para pessoas com deficiência. Quando fiz a matrícula na universidade, fui chamada pelo AEE para ter uma reunião presencial. Nesta reunião, me ofereceram uma intérprete de Libras na sala de aula, mas eu recusei, porque nesta época eu não era fluente em Libras, só em leitura labial. Eu já estava acostumada a fazer leitura labial nos professores, então não precisava da intérprete. Mas, a partir do terceiro ano, eu solicitei o apoio do AEE, porque eu precisava da ajuda da intérprete para apresentar meus trabalhos. Eu acredito que o atendimento especializado é extremamente necessário e importante na medida em que os próprios professores não estão preparados para receber um aluno com deficiência e que possui características que são diferentes das comuns. Então, precisaria ter um departamento que consiga de alguma forma

incluir a pessoa com deficiência. O AEE é fundamental para o processo de inclusão no nível superior; sem ele o aluno não tem condições autônomas para conseguir concluir o curso e para ter acesso ao conhecimento e se forme na área escolhida por ele. O AEE é de extrema importância, pois é através desse serviço que a pessoa com deficiência tem as barreiras quebradas e pode, de igual maneira, atingir seus objetivos de aprendizagem. Acredito que no local onde se concebe o atendimento para a pessoa com deficiência deve ter uma equipe multidisciplinar em que se possa estar trabalhando os vários aspectos pedagógicos de acesso à informática e outras tecnologias.

(AEEFUN01; AEEFUN05; AEEFUN06; AEEDOC07; AEEALUN01; AEEALUN 07)

A demanda emergente dos alunos PAEE no ensino superior, provenientes dos instrumentos legais denominados de ações afirmativas como as “cotas nas universidades” e políticas públicas inclusivas, impulsionaram a criação de serviços e adaptações estruturais em diversas IES brasileiras para receber os alunos PAEE no ambiente acadêmico. Ao visar à universalização e ampliação do acesso desse alunado à Educação Superior, os serviços pedagógicos e de acessibilidade do AEE tornaram-se imprescindíveis para a permanência e continuidade dos estudos dos alunos PAEE nesta etapa de ensino.

No DSC acima, observa-se a relevância conferida ao AEE pela recorrência dos enunciados: “...o AEE é fundamental”, “... é de extrema importância”, “...o AEE é necessário”. Para os participantes da pesquisa, o AEE é fundamental porque suas ações se concentram em prover acessibilidade, a qual passa a ser um conceito relacionado ao cenário acadêmico de promoção da inclusão escolar.

Essa concepção é subsidiada pelos *Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, 2013)*, que definiram, as adequações das IES para o acesso e permanência dos alunos PAEE no ensino superior, com base no quesito de acessibilidade em sua dimensão ampla.

Na opinião dos participantes, as ações do AEE centralizadas na condição de acessibilidade conferem a esse espaço a responsabilidade pela adequação e disponibilização dos recursos e serviços oferecidos aos alunos com deficiência nas IES, como demonstra o enunciado, “... então, precisaria ter um departamento que consiga de alguma forma incluir a pessoa com deficiência.

Vale ressaltar que nos documentos normativos, a proposta de inclusão escolar e social dos alunos PAEE no ensino superior não se restringe aos recursos pedagógicos ou de acessibilidade disponibilizados no espaço do AEE. Sua concepção é mais ampla envolve considerar as relações intersubjetivas que ocorrem no contexto escolar ao propiciar

oportunidades sociais, culturais e vivências acadêmicas, ou seja, garantir à formação universitária de todos os alunos.

DSC- B- Aspecto legal do AEE

A lei diz que tem que ter AEE na universidade. Mas, em sua grande maioria, as universidades brasileiras não oferecem o AEE. Seria importante, por uma questão de inclusão, justiça, exercício pleno da cidadania e de qualidade de vida, que todas as universidades cumprissem com este papel social. Embora seja garantido por lei e deve estar presente na maioria das universidades brasileiras, no entanto, isso não é de conhecimento geral da comunidade universitária. Talvez haja muito trabalho de qualidade nos AEEs, mas visibilidade mínima.

(AEEDOC02; AEEFUN04; AEEDOC01)

No DSC acima, o enunciado “... a lei diz que tem que ter AEE na universidade”, reforça o dispositivo legal como norteador das ações da educação inclusiva nesta etapa de ensino. E, apesar da legislação educacional brasileira apresentar uma trajetória consistente nesses últimos trinta anos, no tocante às políticas públicas inclusivas para o ensino superior, as condições de viabilidade para a sua efetivação ainda precisam ser operacionalizadas no espaço acadêmico. Tal situação, também foi mencionada nas pesquisas de Cabral (2017); Mendes e Ribeiro (2017) e Oliveira (2019). E, observada pelos enunciados “...em sua grande maioria as universidades brasileiras não oferecem o AEE” ou “... isso não é de conhecimento geral da comunidade universitária”.

Nota-se que as normatizações internacionais mais recentes como a Declaração de Incheon¹³² (Coréia do Sul), aprovada no Fórum Mundial de Educação em 21 de maio de 2015, ao defender a educação para todos como principal indutor para o desenvolvimento mundial reforça a importância da educação inclusiva e equitativa nos sistemas escolares. Embora o documento subsidie teoricamente as políticas educacionais no Brasil, na prática nunca foi tão crucial tornar a educação um direito universal e uma realidade ao promover oportunidades de aprendizagem para todos.

O fato de algumas IES estruturarem o AEE para atender os alunos PAEE não é garantia de acesso e permanência desses alunos no ambiente acadêmico. Por isso, faz-se necessário

¹³² A Declaração de Incheon (2015), confiou à Unesco a liderança e coordenação da Educação 2030 por meio de orientação e apoio técnico no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento sustentável. O Documento intitulado Marco de Ação Educação 2030 fornece diretrizes para a implementação da educação 2030 cujos compromissos nos âmbitos nacional, regional e mundial foram estabelecidos em Incheon. Disponível em <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-2030-brazil> Acesso em 21 de abril de 2021.

articular as ações desse serviço com estratégias institucionais mais diretas nas IES visando a centralização e viabilização do direito à educação desses alunos nesta etapa de ensino.

DSC-C- Função do AEE

Para mim o AEE foi importante desde o vestibular, quando eu pedi uma prova ampliada com tempo adicional e assim que eu fui aprovada e fiz a matrícula, o AEE entrou em contato marcando uma reunião querendo conversar comigo, saber tudo que eu precisava, as minhas necessidades e que eles estavam ali prontos para atender qualquer uma delas dentro do possível e, eu nem sabia quais eram meus direitos. O AEE da minha universidade é muito bom, com profissionais preparados, quando entrei na universidade, eles enviaram um e-mail pedindo para conversar com o AEE, perguntaram como eu queria ser ajudado, me orientaram sobre os materiais, as possibilidades de ampliação das provas. Tenho também um aluno monitor que me auxilia nas anotações das aulas. Eu utilizo o AEE, eu acho que pela quantidade de material que a gente tem eu acredito que poderia ter mais gente trabalhando em cima da questão de adaptações de arquivo que às vezes não são acessíveis para o leitor de tela, ou são imagens que eu acho que precisaria de mais gente no AEE. Mas no começo eles falaram que o AEE teria a questão de acessibilidade e em tudo. E, hoje eles falam que a parte deles está na questão do material bibliográfico e não em questão da estrutura por exemplo. Eu não consigo fazer o caminho do piso tátil. Eu estou aprendendo da melhor maneira possível que é aprender na raça mesmo, pegar e seguir o caminho, se deu certo ok, se não deu certo tentar de novo. O AEE é importante eu não conhecia esse espaço, uma amiga me falou e me levou lá, utilizei por um tempo. Para mim, esses espaços são importantes, demorou muito tempo para eu descobrir o AEE da universidade. Apesar de serem importantes tem uma falha que não é do espaço em si, mas que é da universidade em geral no processo de acesso pelo qual a pessoa com deficiência passa. Pois, a informação não chega até ela, então demorou um ano e meio para eu conhecer o AEE. Foram meus amigos que me informaram que existe um local em que pode estar dando um apoio em relação ao material que eu necessito. O AEE em si é muito bom, as pessoas são atenciosas sempre dispostas a ajudarem o aluno em qualquer coisa que precisar em relação a materiais acessíveis ou aparelhos de acessibilidade como leitores de livros. Foi muito gratificante a experiência com o AEE. No entanto, foi bem difícil chegar ao AEE no primeiro ano eu não sabia que existia. Eu acredito que as universidades, no contexto geral, ainda têm bastante a caminhar.

(AEEALUN02; AEEALUN03; AEEALUN04; AEEALUN05; AEEALUN06; AEEALUN08; AEEALUN09; AEEALUN10; AEEDOC 06; AEEDOC05; AEEFUN05; AEEFUNC02)

No discurso coletivo acima, referente a categoria C, “função do AEE”, os participantes expressam como percebem os objetivos e atividades que são desenvolvidos no AEE no ensino superior. As ações do AEE foram vivenciadas pelos próprios usuários, os alunos PAEE que na sua maioria compõem esse DSC.

Nos enunciados “...assim que eu fui aprovada e fiz a matrícula, o AEE entrou em contato marcando uma reunião querendo conversar comigo”, e um outro “...foi bem difícil chegar ao

AEE no primeiro ano eu não sabia que existia”, denotam as diferenças apresentadas entre os dois AEEs investigados quanto ao acesso à informação sobre esse atendimento.

Para o vestibular de ingresso, ambas as IES investigadas viabilizam as devidas adaptações nas provas e locais de acordo com o que cada candidato necessita. Porém, na IES-A (privada), assim que o aluno com deficiência efetiva sua matrícula, os funcionários do AEE entram em contato com o aluno no intuito de conhecer quais são as suas necessidades para o acesso e permanência à vida acadêmica.

Já na IES-B (pública), devido à descentralização dos serviços de AEE, é o próprio aluno com deficiência que acessa o atendimento. Tal situação pode acarretar para o aluno PAEE a obtenção de informações sobre esse atendimento por meio dos canais não oficiais, conforme observa-se nos enunciados “...*demorou muito tempo para eu descobrir o AEE da universidade*”, “... *pois, a informação não chega*”, “... *então demorou um ano e meio para conhecer o AEE*”, “... *foram meus amigos que me informaram que existe um local em que pode estar dando um apoio em relação ao material que eu necessito*”.

Outro elemento pertinente ao DSC acima refere-se às expectativas por parte dos alunos ingressantes do que viria a ser a oferta de acessibilidade da IES. O enunciado “... *no começo eles falaram que o AEE teria a questão de acessibilidade e em tudo e hoje eles falam que a parte deles está na questão do material bibliográfico e não em questão da estrutura*”, reforça que, embora as dimensões da acessibilidade englobem as questões estruturais e físicas das IES em seus *campis*, ainda faz-se necessário que as IES insiram em seu Planejamento de Desenvolvimento Institucional (PDI) mecanismos de acessibilidade que tenham resultados significativos para que esse conceito não seja minimizado pelos alunos PAEE.

DSC-D- Não conhecem ou não utilizam

Não tenho maiores informações sobre o AEE, assim não tenho como emitir uma opinião válida. Não tenho conhecimento para responder em nome da Instituição. Conheço o espaço que faz parte da Biblioteca e sei que é possível solicitar intérprete de Libras diretamente em algum órgão da reitoria, mas nunca precisei solicitar, então não sei exatamente qual é o órgão.

(AEEDOC03; AEEDOC04)

Os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) das IES investigadas expressam a identidade, missão, a estrutura organizacional e as diretrizes administrativas e pedagógicas da instituição. Dentre os objetivos, metas e ações institucionais propostas nos documentos de ambas IES investigadas estão a promoção de espaços de discussões de temas relevantes como

o acesso e permanência de alunos PAEE na universidade, no intuito de divulgar informações e orientações a todos os envolvidos.

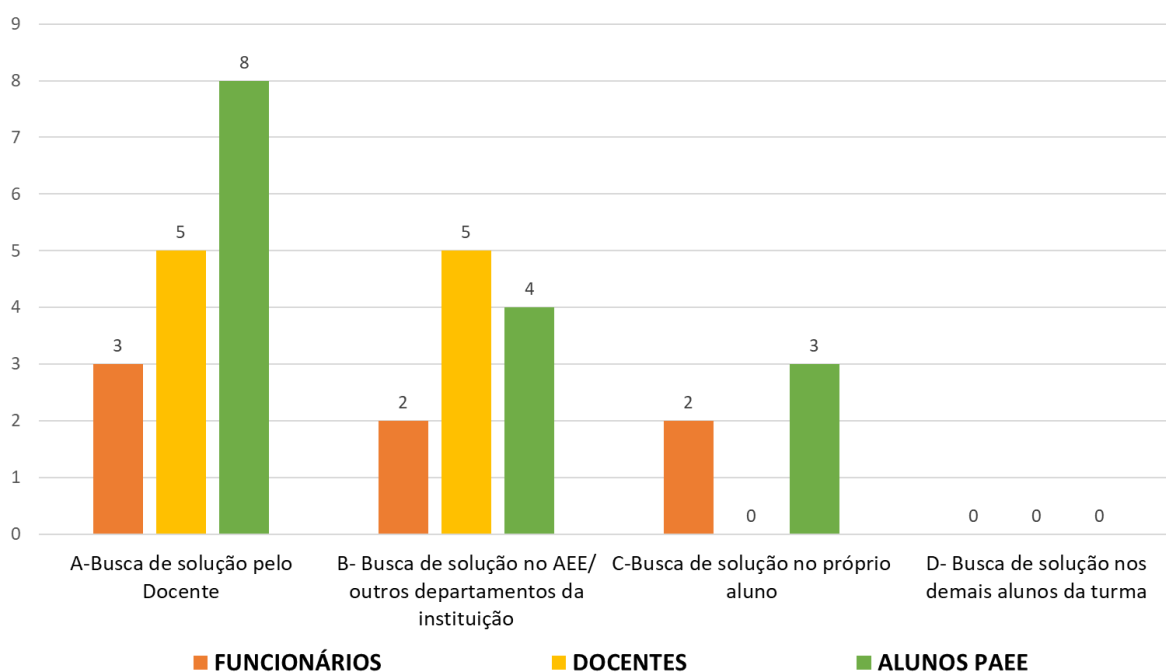
No DSC-D- acima, observa-se que, embora os dois docentes, como protagonistas desses discursos, reconheçam a importância da inclusão escolar, seu conhecimento empírico sobre o atendimento oferecido por esse espaço se restringe às ações imediatas frente as necessidades pontuais que esses atores escolares enfrentam em suas instituições.

5.2 Análise e discussão dos DSCs associados à questão 02

Questão 2- Paulo é cadeirante (deficiência Física) e aluno de engenharia civil. Na disciplina de estágio curricular obrigatório, foi proposta a atividade de vistoria e inspeção predial em uma localidade próxima a universidade. *O que se poderia fazer com esse aluno?*

Resultados Quantitativos

Gráfico 08- Compartilhamento das ideias centrais referentes à questão 02



Fonte: acervo autora

Na questão 02, a categoria A, “busca de soluções pelo docente”, correspondeu a 51,6 % dos depoimentos dos participantes salientando como fundamental a atuação desse profissional em encontrar estratégias para solucionar a situação. Em seguida, a categoria B, “busca de soluções no próprio AEE ou outros espaços da instituição” com 32,2% dos depoimentos,

reforçando a importância dos serviços do AEE e de outros departamentos da instituição como promotores da inclusão escolar. E por último, a categoria C, “busca de solução no próprio aluno” com 16,1% dos depoimentos dos participantes. Observa-se que não houve registros para a categoria D, “busca de solução nos demais alunos da turma”, fortalecendo a importância do docente na solução de situações em que envolvem os alunos PAEE no ensino superior.

Tabela 10-Distribuição das ideias centrais referentes à questão 02

IDEIAS CENTRAIS	SEGUIMENTOS			TOTAL*
	Funcionários	Docentes	Alunos PAEE	
A- Busca de solução pelo Docente	03	05	08	16
B- Busca de solução no AEE/ outros departamentos da instituição	02	04	04	10
C- Busca de solução no próprio aluno	02	0	03	05
D- Busca de solução nos demais alunos da turma	0	0	0	0

*O total corresponde ao número de participantes que contribuíram para a composição de cada DSC, sendo que os participantes contribuíram com mais de uma ideia central.

Fonte: acervo autora

Tabela 11-Recorrência das ideias centrais no DSC referentes à questão 02

Ideias Centrais dos Discursos do Sujeito coletivo	RESULTADOS QUANTITATIVOS	
	Resp.	%
A- Busca de solução pelo docente	16	51,63
B- Busca de solução no AEE/outros departamentos da instituição	10	32,25
C- Busca de solução no próprio aluno	05	16,12
D- Busca de solução nos demais alunos da turma	0	0,0

Fonte: acervo autora

Resultados Qualitativos

DSC- A- Busca de solução pelo Docente

Eu acho que esse aluno como qualquer outro aluno tem direito de fazer a vistoria se ela é curricular ele tem que estar no local e verificar o que é acessível ou não, e a partir daí discutir com a professora estratégias, porque ele sendo aluno de engenharia civil ele já tem as normas que estabelece o acesso ao prédio. E se ele chegar no local e não for acessível, o professor pode chamar os engenheiros e esses conversando com o aluno, realizar uma visita mais direcionada até que ele possa em um próximo momento fazer uma visita mais in loco. A professora poderia olhar o local, se teria uma rampa ou um elevador para o aluno com a deficiência física. E, seria muito importante a professora perguntar para o aluno se ele se sentiria confortável para ir nesse local, porque o aluno precisa se sentir acolhido para dar melhor resultado. Eu acho que o professor inicialmente deveria verificar a acessibilidade dos prédios e a possibilidade de transporte e deslocamento do aluno para essa localidade. Se essas condições estiverem presentes, o aluno pode participar da atividade em igualdade de condições aos demais. Se não for possível, será necessário adaptar a atividade de modo que o aluno possa cumprir, de alguma forma a tarefa (escolher um local mais próximo e acessível; fazer o trabalho a distância, por meio de vídeo/foto; etc). O professor poderia acompanhá-lo ou poderia descrever ou fotografar para ele o ambiente a ser visitado. Outra possibilidade é a realidade aumentada, procurar algum método para levar o aluno a realizar a atividade sem ter que colocar ele em uma posição que se sinta diminuído porque ele não vai conseguir acessar ou realizar essa atividade. Para que o aluno possa concluir em pé de igualdade com os demais, pode usar óculos de realidade virtual ou fazer por uma plataforma 3 D da internet que tenha disponível. Isso poderia ser feito para adequar a atividade a esse aluno. Talvez só fosse necessário consultar se o estudante precisaria de algum apoio especial para sua locomoção. Creio que o professor deveria conversar pessoalmente com o aluno cadeirante e verificar a possibilidade de ter alguém que o auxiliasse na locomoção para a realização da tarefa dada em aula. Alternativamente, a opção que o professor poderia oferecer seria substituir esta atividade para os alunos cadeirantes que assim precisassem ou requeressem.

AEEALUN01; AEEALUN02; AEEALUN06; AEEALUN07; AEEALUN09; AEEALUN04;
AEEDOC02; AEEDOC03; AEEDOC05; AEEDOC06; AEEFUN01; AEEFUN03;
AEEFUN06.

A formação pedagógica dos docentes do ensino superior para a educação inclusiva é destacada no DSC acima. No que concerne às adaptações e às estratégias referentes aos estágios curriculares obrigatórios no contexto acadêmico, a atuação docente é fundamental como demonstram os enunciados “...o professor pode chamar os engenheiros”; “...a professora poderia olhar o local”; “...o professor inicialmente deveria verificar a acessibilidade”; “... o professor poderia acompanhá-lo ou poderia descrever ou fotografar para ele o ambiente a ser visitado”.

De acordo com o art. 43 da LDB/96, uma das finalidades da Educação Superior é formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em diversos setores profissionais.

O perfil do egresso que se espera na IES precisa ser considerado no processo de implantação da educação inclusiva no ensino superior e, conseqüentemente, na forma de pensar e agir dos seus professores. Embora, a formação docente seja apontada como uma tendência nas pesquisas realizadas no capítulo II deste estudo, ela não deve ser uma ação isolada, centrada na figura do professor. Para a efetivação da educação inclusiva no ensino superior faz-se necessário uma ação mais ampla, institucional que envolva toda a comunidade acadêmica. No entanto observa-se que, para os alunos PAEE o professor é a pessoa mais próxima, conferindo a este profissional a responsabilidade na inserção na atividade.

Tal percepção remete ao pensamento de Lévinas (2005), em que é no encontro (proximidade), na abertura ao diálogo, na sensibilidade do Eu ao Outro, que se instaura a responsabilidade. Porém, na experiência educativa da sala de aula, os professores do ensino superior se defrontam com uma lacuna em sua formação sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos PAEE.

Nota-se que, a formação docente para a inclusão no ensino superior de alunos com deficiência física, em sua maioria, está voltada para a relação deficiência /barreira física, sendo que a substituição da atividade acadêmica é uma das sugestões a que o docente pode recorrer para o aluno PAEE poder realizar seu estágio curricular.

Para Miranda (2008, p. 148), “construir uma pedagogia atenta a palavra do Outro e que responda eticamente ao seu chamado é o primeiro movimento em direção ao sentido do humano”. Observa-se que uma ação de encontro ao Outro reconhecendo-o como protagonista e não como o problema da situação é percebida pelo enunciado “...talvez só fosse necessário consultar se o estudante precisaria de algum apoio especial para sua locomoção”. Tal aproximação pode abrir espaço para o diálogo entre dois seguimentos que estão em constante interação no ambiente acadêmico.

DSC-B- Busca de solução no AEE/outros departamentos da instituição

Não sei responder, pois não vivenciei essa situação, talvez deva direcionar ao AEE. Eu acho que ele deve participar da vistoria, porque ele tem competência para isso, apesar das dificuldades de não encontrar uma rampa para subir, nem entrar nesse edifício, ou que as calçadas sejam quebradas ao redor desse edifício. São fatos que apresentam dificuldades, mas também são coisas que só ele pode dizer. Então, mesmo sendo complicado, mesmo que ele não tenha ali a possibilidade num primeiro momento de entrar e fazer toda a vistoria ele vai apontar

os problemas do ponto de vista de uma pessoa com deficiência física. Assim, a visão do aluno com deficiência física será levada em consideração em muitas questões de acessibilidade. O curso em si deveria pensar em orientá-lo a fazer essa vistoria em um ambiente que seja mais adequado. Pois, as edificações no geral elas não foram pensadas com relação ao desenho universal e acessibilidade arquitetônica adequada a todos. A instituição poderia entrar em contato com órgãos públicos que sejam acessíveis para realizar essa atividade. Tentar achar um lugar acessível para fazer a vistoria, conversando com o professor e, também colocar isso para a universidade caso outro aluno tenha que fazer a atividade e não for acessível por causa da sua deficiência. A universidade poderia fazer a comunicação com o local ou ter um vínculo com os lugares acessíveis para estudantes cadeirantes. O AEE deveria entrar em contato com o diretor do curso para validar esse estágio ou realizar uma reunião com os responsáveis pelo edifício para verificar quais seriam as condições para que o estágio seja viabilizado. Propiciar ao aluno todas as condições possíveis para desenvolver as atividades da disciplina no mesmo pé de igualdade com todos os outros seus colegas ou talvez mudar a atividade para o aluno. Então, a universidade junto com o professor deveria proporcionar alguma forma de acessibilidade para ele realizar essa atividade. Meio que dever das duas partes.

(AEEALUN08; AEEALUN10; AEEDOC01; AEEDOC04; AEEDOC 07; AEEFUN02)

No DSC-B acima, os enunciados “... a instituição poderia entrar em contato com órgãos públicos que sejam acessíveis para realizar essa atividade”, “...tentar achar um lugar acessível para fazer a vistoria”; “... a universidade poderia fazer a comunicação com o local ou ter um vínculo com os lugares acessíveis para estudantes cadeirantes”; “.... então, a universidade junto com o professor deveria proporcionar alguma forma de acessibilidade para ele realizar essa atividade” demonstram que a tônica recai no fato de a instituição propiciar acessibilidade para além do seu *campus*, uma vez que dispõe de disciplinas práticas, como os estágios curriculares obrigatórios na formação de seus alunos.

No que se refere às barreiras arquitetônicas, não é suficiente ações de retirada dessas barreiras dentro da universidade ou em seu entorno, a acessibilidade envolve a relação do sujeito com a cidade. Pessoas que apresentam lesões e impedimentos corporais¹³³ defrontam-se cotidianamente com obstáculos que cerceiam sua participação em diferentes espaços sociais.

Cercear o direito do aluno com deficiência física de realizar a atividade de vistoria como os demais, adaptando-a ou encontrando um local acessível sem incluir os demais, tal ação reporta a forma de desrespeito apontada por Honneth (2009). Conforme o autor, o direito negado por meio da sua exclusão ou precário acesso afetam o autorrespeito do indivíduo.

¹³³ A deficiência física é definida pelo “Decreto da Acessibilidade” (Decreto nº 5.296/04) como alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções” (BRASIL, 2004).

Uma educação voltada para a formação dos estudantes PAEE, e não simplesmente a sua inserção, precisa considerar que a instituição, ao receber alunos com deficiência física, necessita conhecer as condições de cada aluno. E, ao definir estratégias de inclusão romper com a ideia de que o grupo de alunos com deficiência física é constituído unicamente por pessoas que utilizam cadeira de rodas. O enunciado “...a visão do aluno com deficiência física será levada em consideração em muitas questões de acessibilidade”, aponta reconhecer que há desafios na acessibilidade arquitetônica nas IES e em seu entorno os quais não serão sanados a curto prazo. Assim, defende-se que ao colocar o aluno PAEE como protagonista da solução, tal ação possa ser um caminho a ser considerado.

DSC C- Busca de solução no próprio aluno

De início acho que a primeira orientação seria que ele tivesse alguém acompanhando porque a gente nunca sabe, nós como deficientes nunca sabemos se a gente vai conseguir passar, se vai ter gente para ajudar principalmente quando é a primeira vez. Então, essa seria a primeira orientação sabendo das condições do aluno. Acho que o aluno teria que fazer uma avaliação no prédio a respeito da acessibilidade, principalmente na parte de chegar ao local, seu deslocamento da faculdade até o prédio e desse até sua casa. Eu pensaria em resolver com uma solução mais prática, que não demandaria tanto esforço do aluno. Porque nesse caso seria quase que impossível ele fazer isso, mas acredito que demandaria menos esforço uma solução mais prática e dependerá muito do aluno. Porque quem quer fazer tem de ter força de vontade e vai atrás. O professor poderia comunicar ao aluno qual seria a melhor solução para essa situação, para que ele não sofra constrangimento, então passar para o aluno verificar quais construções na área possuem parâmetros acessíveis desde a construção, se elas seguem as normas de acessibilidade e se será possível atender realmente as pessoas com deficiência.

(AEEFUN04; AEEALUN03; AEEALUN05; AEEFUN05)

No DSC-C, “busca de solução no próprio aluno”, a relação direito em realizar a atividade como todos os demais e a alteração ou substituição da atividade devido às barreiras que o aluno supostamente irá encontrar são perceptíveis pelos enunciados “... eu pensaria em resolver com uma solução mais prática, onde não demandaria tanto esforço do aluno”, ou “...o professor poderia comunicar o aluno qual seria a melhor solução para essa situação, para que ele não sofra constrangimento”.

Definir estratégias de inclusão que possibilitem a participação de todos os alunos implica no reconhecimento do Outro como pessoa. De acordo com Honneth (2009), mudanças positivas na esfera do direito evidenciam ampliações nas relações de reconhecimento com ganhos de autorrespeito por parte do indivíduo.

Nas IES, os projetos pedagógicos dos cursos de graduação devem prever a inserção de alunos PAEE nas atividades de estágios curriculares, tão importantes para o processo de formação profissional. Ao planejar e oportunizar o estágio curricular para todos os alunos, nos diferentes cursos de graduação, as IES possibilitam que os alunos PAEE não estejam em desvantagem em relação aos demais.

DSC-D-Busca de solução nos demais alunos da turma

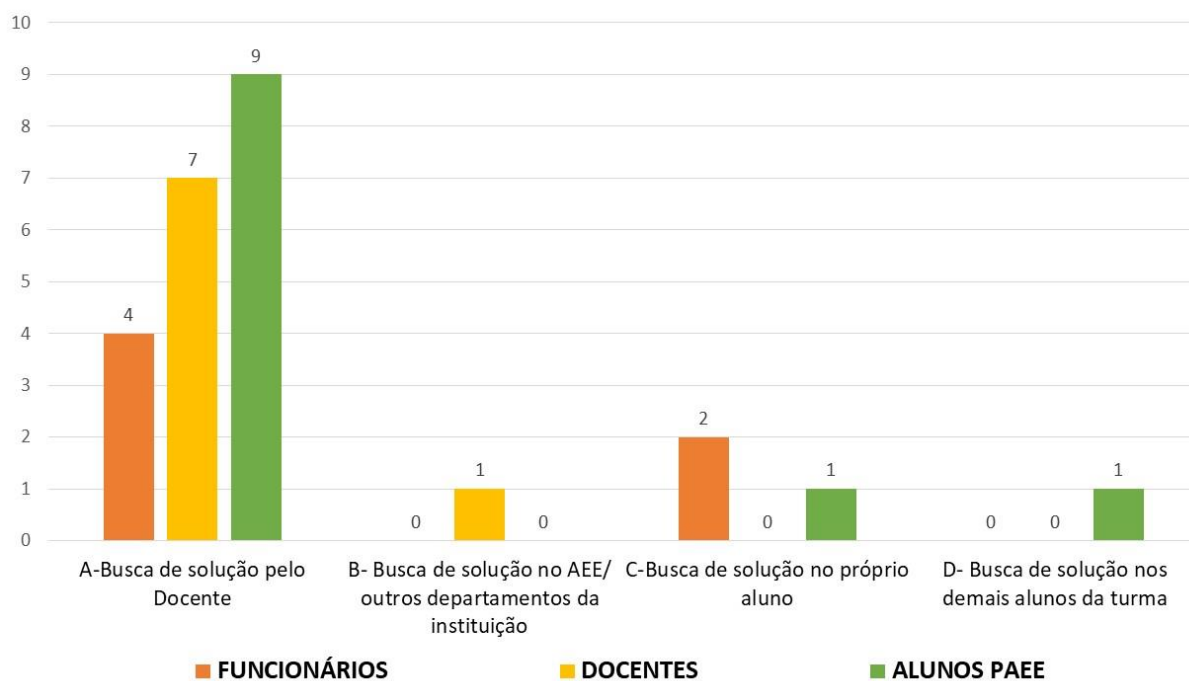
Para essa categoria não houve depoimentos da questão 02 que fizessem referência a buscar soluções nos demais alunos da turma.

5.3 Análise e discussão dos DSCs associados à questão 03

Questão 3- Clara, estudante com surdez, cursa o segundo semestre de Fisioterapia. Em uma atividade acadêmica junto aos seus colegas de classe sua intérprete de Libras tem um mal-estar e se retira. A atividade estava apenas começando e não seria possível repeti-la. *O que se faria no caso dessa aluna?... Por quê?*

Resultados Quantitativos

Gráfico 09- Compartilhamento das ideias centrais referentes à questão 03



Fonte: acervo autora

Para a questão 03 acima, novamente a categoria A, “busca de solução pelo docente” é preponderante ao ser referida com 80% dos depoimentos dos participantes, seguida da categoria C, “busca de solução no próprio aluno” com 12%. As categorias B, “busca de soluções no AEE/outros departamentos da instituição e D, “busca de solução nos demais alunos da turma” representaram, cada uma ,4% dos depoimentos dos participantes.

Tabela 12-Distribuição das ideias centrais referentes à questão 03

IDEIAS CENTRAIS	SEGUIMENTOS			TOTAL*
	Funcionários	Docentes	Alunos PAEE	
A- Busca de solução pelo Docente	04	07	09	20
B- Busca de solução no AEE/ outros departamentos da instituição	00	01	00	01
C- Busca de solução no próprio aluno	02	00	01	03
D- Busca de solução nos demais alunos da turma	00	00	01	01

*O total corresponde ao número de participantes que contribuíram para a composição de cada DSC, sendo que os participantes contribuíram com mais de uma ideia central.

Fonte: acervo autora

Tabela 13-Recorrência das ideias centrais no DSC referentes à questão 03

Ideias Centrais dos Discursos do Sujeito coletivo	RESULTADOS QUANTITATIVOS	
	Resp.	%
A- Busca de solução pelo docente	20	80,00
B- Busca de solução no AEE/outros departamentos da instituição	01	4,00
C- Busca de solução no próprio aluno	03	12,00
D- Busca de solução nos demais alunos da turma	01	4,00

Fonte: acervo autora

Resultados Qualitativos

DSC-A- Busca de solução pelo docente

Eu acho que, se o professor não souber libras ele deve se comunicar pela escrita, não utilizar muito a mímica, que não ajuda o aluno. Toda a ação do professor seria escrever e depois montar uma atividade compensatória que desse ideias gerais para que a aluna não ficasse com dúvidas. E ter certeza de que ela participou da explicação, compreendeu, para que pudesse ser avaliada como os demais. Acho pouco provável que uma única atividade não realizada comprometa significativamente a formação da estudante. Em todo caso, seria possível solicitar apoio do responsável pela atividade (docente) para que a estudante pudesse tentar fazer a leitura labial. Proporcionar informação visual e escrita que a auxilie na compreensão da atividade, porque é direito da aluna realizar a atividade. Eu acho que o docente poderia filmar a atividade para a intérprete depois explicasse para a aluna surda o que estava sendo falado na aula. O professor deveria dar toda atenção à aluna, e falaria mais devagar e para que ela possa fazer leitura labial. Caso ela não consiga entender, repetir e falar com calma. O professor iria transcrever toda aula ou faria depois um resumo bem explicado e iria encaminhar para a aluna via e-mail. Eu acho que o professor teria que dar um jeito de passar para a intérprete o que foi feito e pensar depois em uma atividade de reposição para que a aluna não fosse prejudicada. Infelizmente nesse caso não cabe ao aluno a resolução do problema, cabe aos professores. Eu não apoio tutores em sala de aula, seja intérprete de libras seja tutor para deficiente visual eu não apoio. Porque as pessoas que trabalham como tutoras às vezes elas não sabem lidar com a situação e elas querem fazer pelo deficiente. Já passei por essa situação no ensino médio em que a tutora muitas vezes queria fazer a prova por mim e eu não achava legal. Porque para mim a função de uma tutora é apenas ler e transcrever. Eu acho que principalmente dentro de uma universidade a gente tem variedades de alunos deficientes, de vários lugares, às vezes intercambistas então eu acho que caberia ao professor e aos funcionários da universidade terem um treinamento em que eles vão aprender libras em que eles vão aprender braile. Eles vão aprender lidar com aluno deficiente dentro da sala de aula porque eu vejo que eles não têm. Se eu fosse o docente aguardaria o retorno da intérprete para, somente então, realizar a atividade e sugeriria uma atividade substitutiva para a aluna. Não sei, os sinais de libras dificultam bastante. Eu ia ficar na verdade um pouco sem saber o que fazer, mas talvez uma das possibilidades seria gravar a aula se eu fosse professor ou tentar de alguma forma explicar ou escrever para o aluno o que deveria ser feito.

(AEEALUN03; AEEALUN04; AEEALUN05; AEEALUN06; AEEALUN07; AEEALUN08; AEEALUN09; AEEALUN10; AEEDOC01; AEEDOC02; AEEDOC03; AEEDOC04; AEEDOC 05; AEEDOC06; AEEFUN02; AEEFUN03; AEEFUN04; AEEFUN06)

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/02, foi fundamental na garantia dos direitos das pessoas surdas ao incluir o ensino de Libras como disciplina curricular a ser oferecida obrigatoriamente nos cursos de licenciatura e formação de professores, desde a

educação básica até o nível superior. No entanto, em sua grande maioria, os docentes universitários não foram formados para utilizarem a Libras com seus alunos.

Com o Decreto nº 5.626/05, os alunos surdos passam a ter direito a escolas e/ou classes bilíngues, em que a Libras é considerada a primeira língua e a Língua Portuguesa é utilizada como segunda língua na modalidade escrita como meio de comunicação, de ensino e aprendizagem. E, ao conceituar e diferenciar a surdez da deficiência auditiva, o Decreto também aponta as necessidades de apoio que esses alunos terão no contexto escolar como o acompanhamento de um intérprete de Libras para viabilizar a sua comunicação.

O intérprete de Libras, na condição de reprodutor da “voz”, possibilita que o aluno surdo receba os conteúdos acadêmicos em sinais. E, apesar dos desafios que um intérprete de Libras enfrenta como: a complexidade de textos, conteúdos e metodologias das mais diversas áreas no âmbito acadêmico, com a sua presença, o professor ouvinte pode ministrar suas aulas sem se preocupar em como passar seu conhecimento e informações em sinais, atuando assim na língua que tem domínio.

No DSC acima, os enunciados “... *se o professor não souber libras ele deve se comunicar pela escrita*”; “... *proporcionar informação visual e escrita que auxilie na compreensão da atividade*”; “... *se eu fosse o docente aguardaria o retorno da intérprete*” reforçam a desobrigação do docente na utilização de Libras com seu aluno surdo.

Nos depoimentos dos participantes as estratégias escritas são referidas para manter a atividade, outras pela barreira da comunicação apontam o adiamento da atividade ou aguardar, em um outro momento, o retorno da intérprete.

Experiências de desrespeito, mesmo que equivocadas ao se referir à função do intérprete de Libras, como no enunciado “... *eu não apoio tutores em sala de aula, seja intérprete de libras seja tutor para deficiente visual eu não apoio porque as pessoas que trabalham como tutoras às vezes elas não sabem lidar com a situação e elas querem fazer pelo deficiente*”, denotam a necessidade de divulgar à comunidade escolar mais informações sobre esse serviço.

Por outro lado, o enunciado “... *eu acho que caberia ao professor, cabe aos funcionários da Universidade terem um treinamento em que eles vão aprender Libras em que eles vão aprender Braille. Eles vão aprender lidar com aluno deficiente dentro da sala de aula porque eu vejo que eles não têm*” apontam o reconhecimento de um direito do ponto de vista institucional. A luta por direitos civis, políticos e sociais como forma de reconhecimento jurídico, para Honneth (2009), são lutas que buscam alçar a todos, um valor de igualdade.

DSC-B- Busca de solução no AEE/ outros departamentos da instituição

Eu acho que no AEE a orientação é o docente a falar de frente para essa aluna, que ela se sentasse nas primeiras carteiras e que a turma cooperasse com relação a ruídos porque se essa aluna for surda totalmente, o ruído da sala não iria interferir. Nesse caso, a aluna ficaria nas primeiras carteiras e o professor sem alterar os movimentos da boca pudesse ministrar aula para toda a sala. Mas, que pudesse sempre ficar de frente para a aluna e falasse devagar para que ela pudesse fazer a leitura labial, caso seja oralizada. Se ela não for oralizada e não conseguir fazer a leitura labial aí haveria necessidade realmente de ter uma reposição depois. Mas, seria uma orientação para que o docente pudesse ministrar algum conteúdo para aluna e depois tirar as suas dúvidas.

(AEEDOC07)

Os alunos surdos, para se comunicarem utilizam a via visual-gestual, o que permite apreender e perceber o mundo exclusivamente pela visão. Os enunciados “... nesse caso a aluna ficaria nas primeiras carteiras e o professor sem alterar os movimentos da boca pudesse ministrar aula para toda a sala”, “...e falasse devagar para que ela pudesse fazer a leitura labial caso seja oralizada” apontam situações didáticas simples para que o aluno surdo consiga acessar o conteúdo.

No documento *Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES-2013)*, há orientações específicas aos docentes no sentido de conhecerem as peculiaridades da deficiência auditiva e da surdez. Também aponta a necessidade de verificar com os alunos, se são ou não usuários de Libras, se são oralizados ou se possuem algum aparelho auditivo.

Devido à Língua Portuguesa ser a segunda língua em forma escrita, na correção de provas discursivas e de redação dos alunos surdos, os docentes do ensino superior necessitam valorizar mais o aspecto semântico do texto do que o aspecto formal. Tais orientações revelam muitas vezes o despreparo didático pedagógico do corpo docente apontando a urgência em se promover a formação continuada dos professores para atuação com os alunos PAEE no ensino superior.

No DSC acima, somente um (docente) opinou sobre o conhecimento dessas orientações referentes ao aluno surdo, o que representa 4,00% dos depoimentos dos participantes na pesquisa.

DSC-C- Busca de solução no próprio aluno

Se eu fosse a aluna conversaria com a professora que está na aula e tentaria me comunicar com ela pedindo para que falasse olhando para mim para fazer uma leitura labial. Seria bom se a professora tivesse alguns slides para disponibilizar ou depois até passar essa aula para a aluna estudar junto com a intérprete. O aprendizado não pode ser baseado somente nesse momento, se eu não tenho acesso ao intérprete eu não posso perder o conhecimento. Existe outras formas de se ter acesso ao conhecimento. Nesse momento, meu conhecimento seria visual e depois a professora falaria com a intérprete sobre as coisas específicas, os elementos conceituais. Então, aquilo que é conceitual naquele momento vai ficar para próxima

aula quando tiver intérprete. Eu acho que a aluna continuaria a aula observando um aluno ao lado ou a aluna deveria sentar-se na frente e esforçar-se ao máximo para fazer a leitura labial do professor (a). Mas, tudo aquilo que é visual da aula prática ela poderia fazer pedindo auxílio de um colega ou acompanhar um dos alunos da sala ao invés de fazer sozinha. Fazer com o colega primeiro e depois de observar repetir e assim ir fazendo. Mas, não perder a aula se é a única oportunidade. É possível realizar a aula desde que se pense rapidamente na estratégia. Será preciso que a aluna seja protagonista e converse com o professor. Se o professor não sabe Libras, a aluna poderia escrever.

(AEEFUN01; AEEFUN05; AEEALUN02)

Os jovens surdos, ao adentrarem no ambiente acadêmico, enfrentam expectativas, normas e modos de funcionamento institucionais diferentes daqueles de sua experiência escolar anterior na educação básica. Sua adaptação à nova realidade dependerá de suas habilidades constituídas ao longo de sua formação pessoal e escolar.

Vale ressaltar que devido aos vários perfis de surdez- oralizados, usuários de libras, bilíngues, usuários de tecnologias auditivas etc., os alunos surdos formam um grupo mais heterogêneo que os ouvintes no processo de aprendizagem. Os desafios nas limitações linguísticas, próprias da via de comunicação visual-gestual, dificultam a interpretação de textos ou livros técnicos na Língua Portuguesa em várias áreas tornando-os, muitas vezes, menos preparados que seus colegas ouvintes.

Na maioria das vezes, os alunos surdos precisam contornar as falhas da trajetória escolar anterior a graduação, nas questões da leitura, compreensão e produção de textos escritos.

No DSC acima, o protagonismo do aluno surdo é colocado em pauta para solucionar a situação como apresentam os enunciados “...é possível realizar a aula desde que se pense rapidamente na estratégia”, e “...será preciso que a aluna seja protagonista e converse com professor. Se o professor não sabe Libras, a aluna poderia escrever”.

No Decreto nº 5.626/05, a presença do intérprete de Libras na sala de aula objetiva intermediar a relação professor/ aluno no que se refere à superação da barreira linguística para a interação comunicativa, cujo entorno é majoritariamente ouvinte e falante. Tal presença pode cercear a inclusão social do aluno surdo nas interações informais entre os demais colegas de classe.

A atuação profissional do intérprete de Libras o coloca na relação interpessoal, em um lugar de triangulação entre o professor ouvinte e o aluno surdo. Por ser ora a “voz” do aluno, ora a “voz” do professor, o intérprete passa a ser o mais próximo, o núcleo de vinculação entre o aluno e as demais pessoas ouvintes do ambiente. Pois, o intérprete de Libras é aquele que pode “interpretar” os anseios, desejos, dúvidas do aluno surdo no ambiente da sala de aula.

Para Lévinas (2005), a alteridade não pode ser representada, pois o *Rosto* como essência do ser humano de forma concreta é delineado para se pensar a alteridade. É no encontro, proximidade, vivida como experiência de contato e sensibilidade com o Outro, que se apresenta a alteridade. Tal experiência necessita ser marcada pelo respeito e acolhimento das subjetividades. Neste sentido, o profissional intérprete de Libras deve primar por uma postura ética que preserve a singularidade do aluno surdo no contexto escolar.

DSC-D- Busca de solução nos demais alunos da turma

Eu acho que nesse caso a aluna poderia tentar se comunicar através da linguagem escrita, pois essa é comum entre os alunos surdos e avisar aos colegas como eles poderiam através de acenos ou toque chamar a sua atenção para algo importante. Na minha opinião se a intérprete de Libras tivesse um mal-estar e se retirasse, os colegas de classe precisariam ajudar a aluna com surdez de alguma forma. Por exemplo, se não soubessem Libras, eles poderiam escrever ou usar um aplicativo de Libras.

(AEEALUN01)

A convivência com os alunos surdos no ambiente acadêmico é uma novidade. A barreira da língua para a comunicação com esses alunos em sala de aula revela o despreparo não só do corpo docente como dos demais acadêmicos ouvintes em atuar com as pessoas surdas.

Um elemento interessante apresentado no DSC acima, está no fato do discurso provir de uma aluna surda, o enunciado “...os colegas de classe precisariam ajudar a aluna com surdez de alguma forma” traz a possibilidade de se considerar as relações entre os pares e com o docente sem a intermediação do profissional intérprete de Libras.

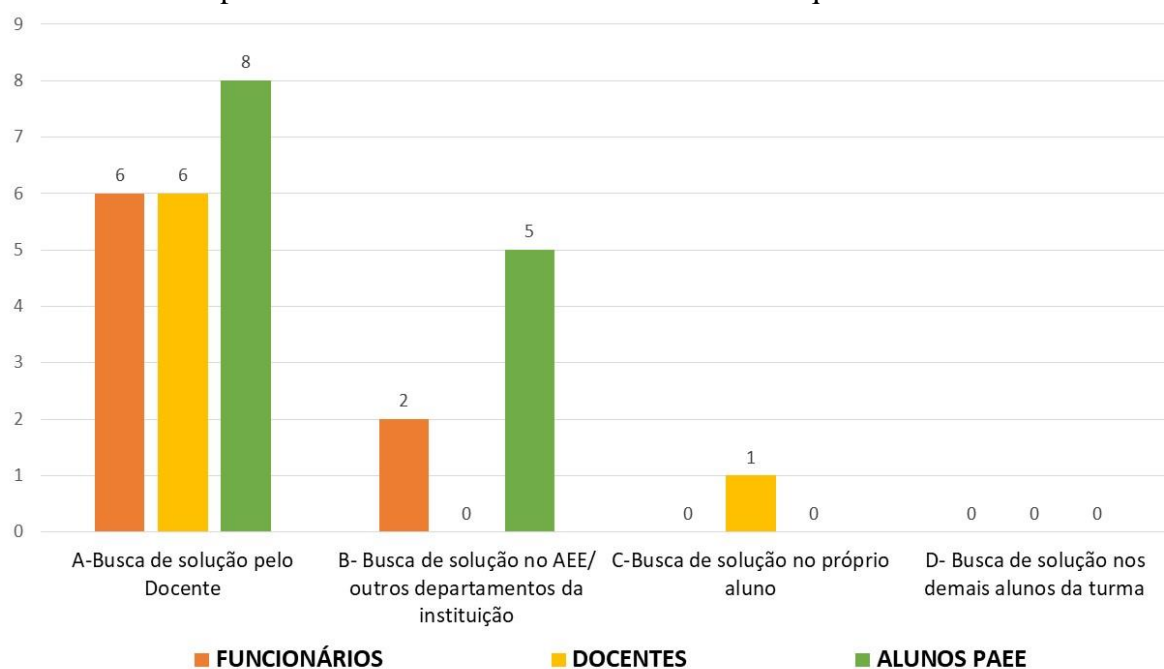
O acolhimento pressupõe reconhecer a necessidade imediata do Outro, que nesse caso está em participar da atividade como os demais. Estar atento a esse aspecto reforça a perspectiva apontada por Lévinas (2005) de que o *Rosto* se apresenta como uma manifestação radicalmente singular do Outro. É no encontro (proximidade), como experiência de contato e sensibilidade entre subjetividades diferentes que se instaura a responsabilidade.

5.4 Análise e discussão dos DSCs associados à questão 04

Questão 04- João é cego, e cursa o penúltimo ano de Direito. Para acompanhar as aulas que utilizam o texto indicado pelo professor, João utiliza seu *smartfone* com leitor de texto e fone de ouvido. Em uma aula com um novo professor esse solicita uma prova surpresa sem consulta ao texto. *O que você acha dessa situação? ... Por quê?*

Resultados Quantitativos

Gráfico 10- Compartilhamento das ideias centrais referentes à questão 04



Fonte: acervo autora

Para a questão 04 tem-se novamente como predominante a categoria A, “busca de soluções pelo docente” com 71,4% dos depoimentos dos participantes, o que reforça a atuação docente em solucionar a situação descrita sobre o aluno com deficiência visual. Em seguida, a categoria B, “busca de soluções no AEE/outros departamentos da instituição” com 25% dos depoimentos. E, para a categoria C, “busca de solução no próprio aluno, com 3,5% dos depoimentos dos participantes. Observa-se que a categoria D, “busca de solução nos demais alunos da turma” não foi mencionada pelos participantes.

Tabela 14-Distribuição das ideias centrais referentes à questão 04

IDEIAS CENTRAIS	SEGUIMENTOS			TOTAL*
	Funcionários	Docentes	Alunos PAEE	
A- Busca de solução pelo Docente	06	06	08	20
B- Busca de solução no AEE/ outros departamentos da instituição.	02	00	05	07
C- Busca de solução no próprio aluno	00	01	00	01
D- Busca de solução nos demais alunos da turma	00	00	00	00

*O total corresponde ao número de participantes que contribuíram para a composição de cada DSC, sendo que os participantes contribuíram com mais de uma ideia central.

Fonte: acervo autora

Tabela 15-Recorrência das ideias centrais no DSC referentes à questão 04

Ideias Centrais dos Discursos do Sujeito coletivo	RESULTADOS QUANTITATIVOS	
	Resp.	%
A- Busca de solução pelo docente	20	71,43
B- Busca de solução no AEE/outros departamentos da instituição	07	25,00
C- Busca de solução no próprio aluno	01	3,57
D- Busca de solução nos demais alunos da turma	00	00

Fonte: acervo autora

Resultados Qualitativos

DSC-A- Busca de solução pelo docente

Acho que antes do semestre começar deve se fazer uma reunião com os professores informando que tem um aluno com deficiência na sala. Se o professor não foi informado sobre o aluno cego em sua sala, ele teria que remarcar a prova ou fazer a leitura da prova para esse aluno como leitor. O professor poderia dar uma prova oral para o aluno ou então ele deveria ser orientado a dar uma prova em Braille em outra oportunidade. O professor poderia mandar a prova direto para o smartfone do aluno. Eu poderia dizer a esse professor para deixar o aluno cego usar o smartfone com leitor de texto e fone de ouvido para ouvir as questões. Não é interessante fazer isso com o aluno, aplicar uma prova surpresa sem ter acessibilidade. Eu me sentaria do lado do aluno e faria uma prova oral com ele, já que a prova não está em Braille, ou seja, adaptada para ele. Eu acho que o aluno tem condições de fazer a prova surpresa como todos os outros. No entanto, ele precisa ter acesso a prova. O problema é essa prova surpresa ser acessível, sendo uma prova surpresa o professor precisa pensar nisso. Para mim o mais importante é o fato de que a prova nesse momento seja acessível, porque todos os alunos não esperavam essa prova então, o acesso nesse momento é o acesso a prova. Eu diria primeiro ao professor que ele tem um aluno com deficiência visual e que se informasse sobre isso. O professor tem que propiciar ao aluno todas as condições possíveis para desenvolver as atividades da disciplina no mesmo pé de igualdade com todos os outros seus colegas.

(AEEALUN07; AEEALUN08; AEEALUN01; AEEALUN02; AEEALUN09; AEEDOC01; AEEDOC02; AEEDOC04; AEEDOC06; AEEDOC07; AEEDOC03; AEEFUN01; AEEFUN04; AEEFUN06; AEEFUN03)

No DSC acima, as estratégias elencadas para sanar a situação do aluno cego em relação ao acesso à prova vão desde a leitura oral do texto ao uso de equipamentos pessoais do próprio aluno. Os enunciados “...o professor poderia dar uma prova oral para o aluno ou então ele deveria ser orientado a dar uma prova em Braille” e “... eu diria primeiro ao professor que ele tem um aluno com deficiência visual e que se informasse sobre isso” apontam a indignação dos participantes referente ao desconhecimento desse professor sobre as necessidades e especificidades de seu aluno cego.

A estratégia didático avaliativa do docente, a prova surpresa, não é questionada, e sim o fato de ser ou não acessível. Para prover a acessibilidade em seu aspecto amplo no contexto universitário faz-se necessário um planejamento abrangente e institucionalizado que envolva a participação de toda a comunidade escolar como preconizam os documentos norteadores da educação inclusiva.

DSC- B- Busca de solução no AEE/ outros departamentos da instituição

Todo funcionário da universidade deve ter uma especialização para lidar com essa situação, mas eu acho que o professor tem que vir preparado, se vai aplicar uma prova. No caso do celular, o professor pode chegar em sala de aula e enviar a prova para aluno por e-mail. Acho que no momento de aplicação da prova é interessante que tenha ali um monitoramento para que o aluno não acesse as respostas. A universidade deve fornecer os materiais, principalmente no caso de uma prova surpresa. No meu caso por exemplo, costume

usar o meu notebook para a prova, o professor me envia por e-mail ou traz no pendrive. Se é uma prova surpresa, eu acho que o professor tem que trazer para dentro da sala de aula os materiais acessíveis fornecidos pela universidade. O professor tem que saber que tem um aluno com deficiência visual. Uma vez aconteceu comigo mesmo, tive que ir para outra sala. Veio uma moça da secretaria e ela leu para mim essa prova. A atividade avaliativa deve acontecer e o curso já deveria ter informado esse professor que ele tem um aluno cego em sala, sendo assim, ele deveria ter providenciado uma prova acessível. Caso o professor não tenha o suporte tecnológico ele poderia fazer uma prova oral ou um bate-papo com toda a sala no intuito de fazer a avaliação. Eu falaria ao professor sobre os recursos de tecnologia assistiva que o João usa para acompanhar as aulas e mostraria as opções que pode usar para permitir que o aluno tenha um maior aproveitamento de sua matéria. Uma opção a essa prova surpresa que provavelmente não foi adaptada seria uma prova oral, essa poderia ser aplicada e gravada com o apoio do serviço de AEE e encaminhada ao professor pelo profissional. O aluno usaria o leitor de tela ou o próprio professor seria o leitor. Outra opção é fazer a prova em separado na coordenação ou alguém fazer a leitura da prova para o aluno cego. Neste caso eu iria providenciar junto a direção do curso uma pessoa para poder fazer a leitura da prova para o aluno.

(AEEALUN03; AEEALUN04; AEEALUN05; AEEALUN06; AEEALUN10; AEEFUN02; AEEFUN05)

De acordo com o Decreto nº 5.296/04, a deficiência visual pode ser classificada em baixa visão, ou visão subnormal e cegueira. A pessoa com deficiência visual apresenta uma limitação sensorial, que dependendo do seu grau de acuidade visual pode reduzir ou comprometer totalmente as informações provenientes do ambiente.

Os desafios enfrentados pelos alunos com deficiência visual no ensino superior encontram-se inicialmente, na falta de adequação física de muitos espaços universitários que não foram planejados para o deslocamento seguro desses alunos. Tal situação implica muitas vezes, no cerceamento da autonomia do aluno para transitar entre ambientes internos e externos. Com isso, instaura-se a dependência, não só no quesito da locomoção nos espaços, mas também, na disponibilidade de recursos tecnológicos e materiais adaptados que precisam ser constantemente providos pelo AEE da universidade.

Para o aluno com deficiência visual, a dependência e a constância da necessidade de acessibilidade na locomoção, recursos e materiais adaptados, no decorrer do curso escolhido implicará na participação de todos com o processo educacional, como aponta o enunciado “...todo funcionário da Universidade deve ter uma especialização para lidar com essa situação”.

Em sua trajetória escolar na educação básica, os alunos com deficiência visual foram usuários de materiais adaptados e/ou determinadas tecnologias assistivas de acordo com suas

condições socioeconômicas. Ao ingressar no ambiente acadêmico, expectativas são geradas por parte desse alunado, de que as IESs invistam em uma política institucional que trate desde a acessibilidade estrutural à capacitação de funcionários e docentes. Em relação aos serviços do AEE, as expectativas encontram-se na entrega, em tempo hábil, de materiais pedagógicos em formato acessível. Tais expectativas, quando não correspondidas, podem ferir a autoestima dos alunos PAEE colocando-os em situação de desvantagem em relação aos demais.

Para Honneth (2009), a autonomia individual constitui a autoconfiança em si mesmo, e na medida em que são reconhecidas social e juridicamente as necessidades específicas do indivíduo, tal reconhecimento promove a sua autorrealização positiva.

DSC- C- Busca de solução no próprio aluno

Não compreendi o exemplo. Nada impede ao aluno cego realizar a prova surpresa, sem consulta, se ele teve acesso ao texto antes.

(AEEDOC 05)

No DSC acima, embora não compreendido pelo participante docente, o questionamento não se restringe à prova surpresa e nem tampouco ao fato de o professor desconhecer que possuía um aluno cego em sala de aula. Tal depoimento de um docente vinculado ao AEE pode representar o pouco contato e conhecimento desse profissional sobre as ações que podem ser desenvolvidas com os alunos com deficiência visual em sala de aula.

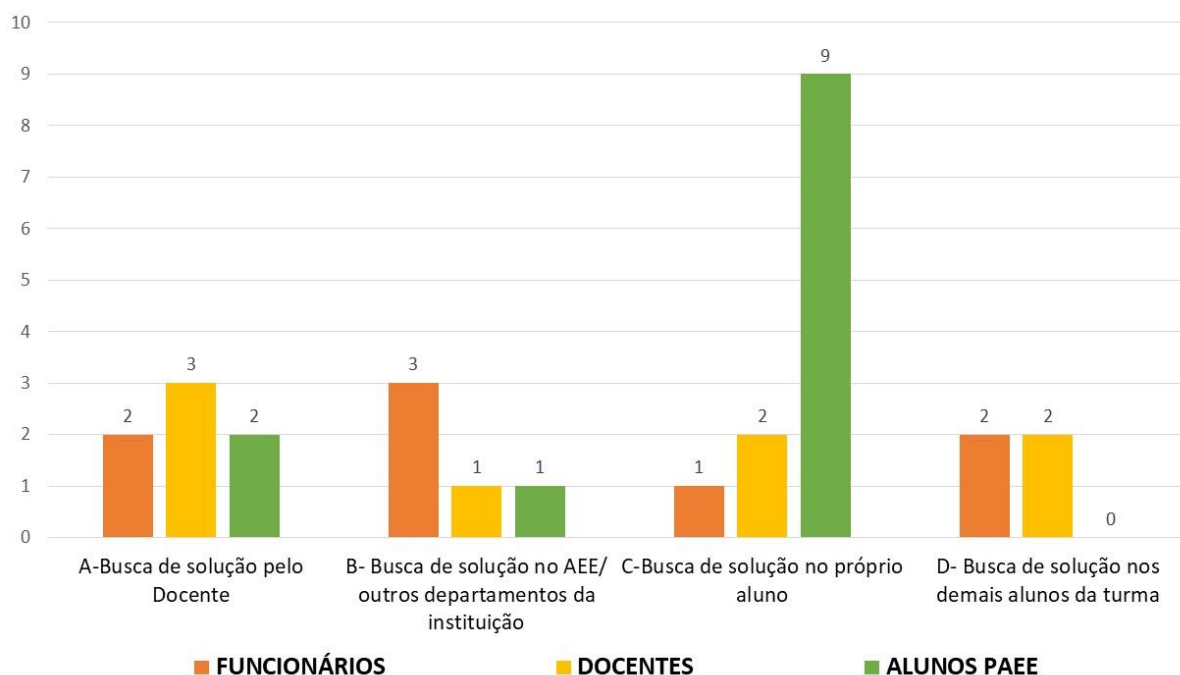
DSC-D- Busca de solução nos demais alunos da turma

Não teve depoimentos dos participantes para essa categoria.

5.5 Análise e discussão dos DSCs associados à questão 05

Questão 5- Marta ingressou na universidade esse ano, no curso de Artes Visuais. Nas disciplinas teóricas no decorrer do curso, ela não foi muito bem nas provas que exigiam respostas por escrito. Marta tem dislexia. Ela não queria falar para seus colegas de classe, somente para o professor, pois pensou: *“tenho receio de me sentir excluída pois eu sempre fui vista como problema para a escola”*. *O que você poderia dizer a Marta nessa situação?*

Resultados Quantitativos

Gráfico 11- Compartilhamento das ideias centrais referentes à questão 05

Fonte: acervo autora

Para a questão 05, a categoria C, “busca de solução no próprio aluno”, representa 42,8% dos depoimentos dos participantes apontando para a necessidade de a aluna declarar sua peculiaridade: a dislexia. Em seguida, vem a categoria A, “busca de soluções pelo docente”, com 25% dos depoimentos em que, novamente, traz a relevância do papel do professor como mediador na situação descrita. Para a categoria B, “busca de soluções no AEE/outros departamentos da instituição”, com 17,85%, os depoimentos dos participantes apontam o AEE como um atendimento que auxiliaria a aluna com dislexia em suas necessidades, desde que ela se autodeclarasse como público-alvo da Educação Especial. A categoria D, “busca de solução nos demais alunos da turma com 14,3% dos depoimentos apresenta a importância, no contexto acadêmico, das relações interpessoais entre os alunos.

Tabela 16-Distribuição das ideias centrais referentes à questão 05

IDEIAS CENTRAIS	SEGUIMENTOS			TOTAL*
	Funcionários	Docentes	Alunos PAEE	
A- Busca de solução pelo Docente	02	03	02	07
B- Busca de solução no AEE/ outros departamentos da instituição	03	01	01	05
C- Busca de solução no próprio aluno	01	02	09	12
D- Busca de solução nos demais alunos da turma	02	02	00	04

*O total corresponde ao número de participantes que contribuíram para a composição de cada DSC, sendo que os participantes contribuíram com mais de uma ideia central.

Fonte: acervo autora

Tabela 17-Recorrência das ideias centrais no DSC referentes à questão 05

Ideias Centrais dos Discursos do Sujeito coletivo	RESULTADOS QUANTITATIVOS	
	Resp.	%
A- Busca de solução pelo docente	07	25,00
B- Busca de solução no AEE/outros departamentos da instituição	05	17,85
C- Busca de solução no próprio aluno	12	42,85
D- Busca de solução nos demais alunos da turma	04	14,30

Fonte: acervo autora

Resultados Qualitativos

DSC-A- Busca de solução pelo docente

Nos cursos de Artes que conheço, Marta não teria problemas com relação às disciplinas teóricas, as adaptações seriam feitas no sentido de possibilitar o uso de audiolivros ou, até mesmo, substituição da prova teórica por uma atividade avaliativa adaptada. Eu acho que hoje

em dia, na universidade, o pessoal é muito aberto e respeitoso. Eu não tive problema nenhum na IES, em ser deficiente e assim precisar da ajuda do professor e dos colegas. Acho que não tem nenhum problema em falar com o professor sobre sua característica. Ela pode ter uma hora a mais nos testes, e isso ajuda bastante em relação aos colegas para fazer estudo em grupo. Se a aluna for mais comunicativa isso poderia ajudá-la bastante. Falar com o professor falar com os colegas, pedir uma hora a mais e talvez fazer estudo em grupo. Diria que ela só precisa avisar o professor desde o início para que ele tenha uma alternativa para minimizar seu problema e evitar prejuízo nas notas. Eu poderia dizer a Marta para não ficar com vergonha, pois é comum todo mundo ter suas dificuldades e é importante pedir ajuda. Se não pedir ajuda, ela fica sozinha do mesmo jeito. E a professora teria um papel muito importante para fazer a aluna ficar confortável e interagir com os colegas. Eu reforçaria a necessidade dessa aluna estar conversando com professor e esse gradativamente inseri-la na turma para que a aluna consiga vencer essa dificuldade de se expor e enfrentar o preconceito. Precisa conhecer a estudante. Para além da dislexia, ela tem uma história, uma personalidade e um modo de se relacionar com os outros conforme a sua experiência de vida.

(AEEFUN06; AEEDOC02; AEEDOC01; AEEDOC04; AEEALUN08; AEEALUN01; AEEFUN02)

No DSC acima, o enunciado “...eu reforçaria a necessidade dessa aluna estar conversando com professor e esse gradativamente inseri-la na turma para que a aluna consiga vencer essa dificuldade de se expor e enfrentar o preconceito” ressalta o papel fundamental do docente ao mediar a interação da aluna com os demais alunos.

Vale ressaltar que pessoas que vivenciaram situações de estigmatização, muitas vezes, utilizam-se de diferentes mecanismos para evitar exposições desconfortáveis. Assim, não é qualquer mediação que possibilitará solucionar a situação descrita na questão 05.

O fato de alguns alunos se eximirem de uma autodeclaração como PAEE reforça o que Amaral (1998), Omote (2006) e Silva (2013) apontam que a condição da deficiência, inscrita historicamente nas interações entre os indivíduos como desvio da “norma”, configurou para as pessoas com deficiência uma condição de desvantagem em relação aos demais. Devido a essa condição de desvantagem é possível que haja alunos “escondidos” na universidade cuja manifestação ocorre quando enfrentam algum problema em seu desempenho acadêmico.

No DSC acima, o enunciado “...para além da dislexia, ela tem uma história, uma personalidade e um modo de se relacionar com os outros conforme a sua experiência de vida” indica que, no acolhimento da necessidade da aluna, deve-se conhecê-la para além da deficiência

DSC-B- Busca de solução no AEE/ outros departamentos da instituição

Eu acho que primeiro tentaria dizer que não é um problema, que não é culpa dela. Fazer a aluna entender isso primeiro e depois buscar o que ela tem direito. Eu diria para a aluna que a sua identidade estaria em sigilo, que apenas o professor e o corpo docente estariam cientes da sua limitação e que a sua prova não seria exposta. Seria fornecido um tempo adicional para a prova, porém não seria compartilhada essa informação com os demais alunos da sala. A partir do momento em que a aluna se manifestar e autorizar, o AEE faria um acompanhamento com as pedagogas para auxiliá-la nos momentos de estudo e nas melhores estratégias para que ela tenha um melhor rendimento na universidade. A dislexia não é uma barreira, a partir do momento em que eu sei o meu limite eu sei a minha necessidade. Quando a aluna esconde isso, para os seus colegas ela pode ser taxada como uma aluna que não tem motivação. Não adianta só o professor saber fazer a correção da prova dela, tem todo um conjunto em sala de aula, em que os alunos podem ter uma má impressão da sua dificuldade. A aluna deve procurar o coordenador do curso e relatar sua deficiência, ou o AEE. Buscar ajuda para as suas dificuldades é a melhor maneira da aluna obter o sucesso acadêmico, pois quando as barreiras são derrubadas o aluno com dislexia poderá ter o mesmo aproveitamento da matéria que os demais.

AEEFUN05; AEEALUN04; AEEDOC07; AEEFUN03; AEEFUN01

No DSC acima, o discurso aponta para a necessidade de recorrer ao AEE como um atendimento que auxiliaria os alunos com dislexia em suas dificuldades de aprendizagem, desde que se autodeclarassem como PAEE conforme aponta o enunciado “...a partir do momento em que a aluna se manifestar e autorizar, o AEE faria um acompanhamento com as pedagogas para auxiliá-la nos momentos de estudo”

De acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID), a dislexia, caracteriza-se por uma dificuldade em perceber e processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão. É um transtorno do neurodesenvolvimento que acompanha o indivíduo ao longo de sua vida, colocando-o na condição de permanente, cuja visibilidade dos sintomas ocorre principalmente no contexto escolar.

O desconhecimento da dislexia pode provocar equívocos no relacionamento entre docente e aluno e entre o aluno e seus pares como aponta os enunciados “...quando a aluna esconde isso, para os seus colegas ela pode ser taxada como uma aluna que não tem motivação” e “... não adianta só o professor saber fazer a correção da prova dela, tem todo um conjunto em sala de aula, em que os alunos podem ter uma má impressão daquela dificuldade que ela tem”.

Nesse sentido, o AEE tem um papel crucial, não só na orientação ao docente, mas em proporcionar ao aluno com dislexia o desenvolvimento de habilidades necessárias na organização dos seus estudos e na construção de sua competência leitora.

DSC- C- Busca de solução no próprio aluno

Eu acho que esse é um sentimento que eu tive durante um tempo de ser um problema e de não me encaixar. O que eu falaria para a aluna é que não precisa ficar com esse sentimento. Mas, procurar colegas ou amigadas que possam dar amparo para ela. Um círculo de amigos que a proteja e ajude nas suas necessidades e não esperar só do professor. Não se autoexcluir por medo do que as pessoas vão pensar. Muitos vão excluir, mas também muitas pessoas vão auxiliá-la e incluí-la. Não dá para tomar nenhuma medida institucionalizada informando a turma que tem um aluno com uma determinada deficiência, se a pessoa não se sentir confortável para compartilhar essa informação. Eu diria nesse processo de identificação que a pessoa não tem como negar algo que faz parte dela. Então eu diria que ela precisa assumir, bom eu acho meio forte assumir parece que se assume um crime, mas que ela precisaria revelar para os outros para ser atendida da melhor maneira possível. Se forem dadas as condições a aluna tem que falar assim: olha eu tenho essa questão eu tenho a dislexia, mas eu estou aqui também para aprender que nem vocês e enfrentar essas dificuldades. É uma coisa que eu tenho para mim que eu falo para todo mundo, que se nós somos deficientes a gente não tem que esconder. Se não falamos ninguém vai saber se a gente não explicar ninguém nunca vai saber como ajudar. Então eu acho que independente do problema e da deficiência tem que expor, mesmo que seja a coisa mais difícil do mundo a gente tem que expor porque as pessoas não conhecem. Eu mesmo estou dentro de uma sala de aula onde as pessoas não se aproximam de mim há quase um ano ou porque elas não sabem ou elas têm medo de perguntar. Se eu tivesse dislexia, ou qualquer outra deficiência cognitiva, a primeira coisa que faria seria avisar isso a todos (acho que até andaria com um crachá, com o nome da deficiência estampada no meu peito). Não deixar evidente que se tem uma deficiência (ainda mais essas que não são fáceis de serem percebidas), deixa margem para que os outros interpretem a deficiência como incapacidade ou até mesmo como preguiça. É fundamental expressar a deficiência para se evitar problemas e mal-entendidos, e até mesmo para promover a sua aceitação social. A gente fala em deficiência porque é comparada com uma pessoa normal, mas cada um de nós tem uma característica, qualidades próprias. Então ela tem dislexia isso faz parte dela e não deveria se envergonhar do que ela é e não deveria deixar as pessoas pensarem que, por ter dislexia ou qualquer outro problema ela fosse incapaz. Então ela tem problema, mas isso não faz dela uma outra pessoa ela continua sendo o que ela é. Ela faz as coisas no tempo dela e ela tem direito de fazer a prova em um lugar reservado com um tempo maior.

(AEEALUN09; AEEALUN10; AEEALUN07; AEEALUN06; AEEALUN05; AEEALUN03; AEEALUN02; AEEDOC06)

Na legislação educacional ao reconhecer os direitos das pessoas com deficiência, para serem considerados beneficiários desses direitos essas pessoas precisam comprovar, por meio de um laudo médico, o tipo de deficiência e o seu código correspondente na Classificação Internacional de Doenças (CID). Com isso observa-se que o modelo médico de enfoque da deficiência ainda é previsto nos dispositivos jurídicos brasileiros.

Com o acesso à Educação Superior, por meio de processo classificatório adaptado as singularidades dos candidatos, como preconiza a Lei nº 12.711/2012 (lei de cotas), novas necessidades surgem para as IES no que se refere a comprovação das especificidades desses candidatos.

Para o ingresso ao direito das “cotas nas universidades”, as IES precisam validar ou não a autodeclaração de pessoas com deficiência, indígenas, negros e pessoas em vulnerabilidade social. Para a comprovação ao direito em participar da “cota” e respectivamente aos serviços do AEE, algumas IES criam mecanismos institucionais constituídos no formato de comissões de validação de autodeclarações de aspecto étnico racial, de renda e das pessoas com deficiência.

No DSC acima composto, em sua grande maioria pelos depoimentos dos alunos PAEE, os enunciados “... não deixar evidente que se tem uma deficiência (ainda mais essas que não são fáceis de serem percebidas), deixa margem para que os outros interpretem a deficiência como incapacidade ou até mesmo como preguiça” e “...é fundamental expressar a deficiência para se evitar problemas e mal-entendidos, e até mesmo para promover a sua aceitação social”, manifestam que, independentemente de se ter ou não um laudo médico que comprove a deficiência, há a necessidade de se autodeclarar para que outros estereótipos que são agregados à condição deficiência e legitimados no contexto escolar impeçam a aceitação social do aluno.

Conforme Honneth (2009), a “estima social” é obtida na mediação da coletividade que os indivíduos pertencem. O desrespeito ou o conceito equivocado de uma situação, como exposto acima, implicaria na destituição da dignidade humana trazendo ao indivíduo (aluno com dislexia) o sentimento de não possuir a condição de um parceiro de interação com igual valor, frustrando, assim, a expectativa de ser reconhecido como uma pessoa capaz.

Essa situação é reforçada pelo enunciado “... eu diria nesse processo de identificação que a pessoa não tem como negar algo que faz parte dela. Então eu diria que ela precisa assumir, bom eu acho meio forte assumir parece que se assume um crime, mas que ela precisaria revelar para os outros para que ela fosse atendida da melhor maneira possível”.

Em sociedades competitivas, “assumir” a deficiência como expressão da diferença e desvio da “norma” pode reforçar a condição da deficiência como culpabilidade e punibilidade. A identidade fixa, estável e legitimada por dispositivos jurídicos educacionais pode destituir o próprio direito à diferença, proporcionando um sistema escolar excludente.

Para Mantoan, (2006, p. 192), a luta pela inclusão escolar precisa ter uma dimensão ética, crítica e transformadora ao reconhecer “... que as diferenças estão sendo constantemente feitas

e refeitas, pois, elas vão diferindo, infinitamente”. Para a autora, as ações inclusivas no contexto educacional devem ter como eixos: o convívio com as diferenças, a aprendizagem como experiência relacional que respeita a subjetividade do aluno construída no coletivo das salas de aula.

DSC-D- Busca de solução nos demais alunos da turma

O professor faria a prova em grupo, para que todos possam interagir. Após isso, os alunos saberiam a respeito da deficiência, sem que ela sinta vergonha. Acredito que Marta deveria falar para o professor e para a classe sobre sua dificuldade.

(AEEDOC05; AEEFUN04; AEEDOC03)

No DSC acima, composto somente pelos depoimentos de docentes e funcionários observa-se a falta de reconhecimento desses atores escolares da necessidade da aluna em preservar sua singularidade.

Para Honneth (2009, p.209), a solidariedade gera um horizonte intersubjetivo de valores no qual cada um aprende a reconhecer em igual medida o significado das capacidades e especificidades do Outro. No contexto acadêmico, composto em sua grande maioria de jovens e adultos, as experiências afetivas, o reconhecimento jurídico e a estima social permitem a efetivação do autorrespeito manifesto nas relações intersubjetivas.

Se docentes e funcionários vinculados ao AEE desconsiderarem o Outro em sua especificidade, em que viés o processo de inclusão escolar no ensino superior irá constituir-se?

5.6 Análise e discussão dos DSCs associados à questão 06

A questão 06 objetivou conhecer como os alunos PAEE compreendem o reconhecimento acadêmico. No depoimento dos 10 participantes, alunos PAEE do ensino superior, foram observadas duas categorias ligadas aos verbos “ter” e “ser”. Embora aparentemente distintas, ambas as categorias se articulam ao trazer, as perspectivas desses alunos referentes ao sentimento de pertença no espaço acadêmico e conseqüentemente o processo de inclusão social e educacional.

Questão 6- O que é reconhecimento acadêmico?

Resultados Quantitativos

Tabela 18-Recorrência das ideias centrais no DSC referentes a questão 06

Ideias Centrais dos Discursos do Sujeito coletivo	RESULTADOS QUANTITATIVOS	
	Resp.	%
A- Ter reconhecimento acadêmico	5	50,00%
B- Ser Reconhecido academicamente	5	50,00%

Fonte: acervo autora

Na questão 06, as categorias A, “ter reconhecimento acadêmico” e B, “ser reconhecido academicamente” corresponderam, cada uma, a 50% dos depoimentos dos alunos PAEE.

Resultados Qualitativos

DSC-A- Ter Reconhecimento Acadêmico

Para mim ter reconhecimento acadêmico é não estar vinculado a nota. É saber que você faz parte da academia, que você faz parte do meio universitário, que você é uma figura que soma ali dentro, que é importante, não numa lógica produtivista de fazer uma coisa muito bem, mas por ser o que é. Ter reconhecimento acadêmico é ser aluno como outro dentro da universidade. Ser visto e ser percebido, mas não pelo produto dos seus atos, mas por aquilo que você é mesmo, por aquilo que você acredita ou luta, pela figura diferente que você é dentro do conjunto de figuras que estão dentro da academia. Não que você seja melhor que os demais, mas que você faça a diferença. É quando a academia, a universidade ou instituto que você faz parte ele reconhece ali o seu trabalho o seu esforço, sua dedicação para fazer as coisas acontecerem. Eu acho que assim como todos os outros a gente é aluno cada um tem a sua diferença, cada um tem a sua dificuldade, cada um tem o seu ponto mais forte que consegue trabalhar melhor. Mas eu acho que por conta dessa diversidade que existe dentro da sala de aula, o ponto principal é se incluir. Porque numa sala de 40 a 50 alunos existem muitas coisas diferentes, então eu acho que a gente deve se incluir da mesma forma que qualquer outra pessoa. No meu caso, ter reconhecimento acadêmico é ter orgulho do meu desenvolvimento no período acadêmico. Pelo meu ponto de vista, é muito difícil um aluno surdo entrar na faculdade, pois eu conheço muitos surdos e poucos deles já fizeram a faculdade. Eu me choquei com isso, por isso me sinto orgulhosa e motivada para mostrar que um surdo é capaz de fazer uma faculdade. Ter reconhecimento acadêmico é uma busca constante pelo processo de inclusão. Acho que um processo que faz parte desse reconhecimento é ser conhecido. Então, tem que ter essas questões de apoio institucional e apoio dos seus colegas também.

(AEEALUN01; AEEALUN03; AEEALUN06; AEEALUN09; AEEALUN10)

O processo de inclusão escolar precisa estar fundamentado no sentimento de pertença ao espaço acadêmico, ou seja, a crença subjetiva que possibilita aos alunos PAEE se sentirem como membros da coletividade como aponta o enunciado “... *é saber que você faz parte da academia, que você faz parte do meio universitário*”.

Nas relações intersubjetivas que ocorrem no espaço escolar, o sentimento de pertencimento está atrelado à nova identidade de “estudante universitário” constituída no compartilhamento de experiências, sentidos e valores como membros da comunidade acadêmica.

Para o aluno PAEE no ensino superior, a estreita relação entre, “ter” e “ser” reconhecido como acadêmico, refere-se aos valores e sentimentos que circundam a constituição da identidade de “estudante universitário” e o seu desempenho como apontam os enunciados “...*ter reconhecimento acadêmico é ter orgulho do meu desenvolvimento no período acadêmico*” e “...*me sinto orgulhosa e motivada para mostrar que um surdo é capaz de fazer uma faculdade*”.

O sentimento de pertencimento aliado as condições de autonomia nas escolhas, possibilita aos alunos PAEE no ensino superior, associar o direito de participar como qualquer outro aluno com o direito individual de tomar decisões sobre seu percurso escolar.

A participação voluntária e ativa no contexto acadêmico dos alunos PAEE é reforçada pelo enunciado “... *eu acho que o ponto principal é se incluir*”.

No contexto escolar, uma das facetas da exclusão é a sua dimensão simbólica, que não é resultante apenas da dificuldade de acesso ou do surgimento de barreiras que impedem a acessibilidade, mas do sentimento gerado pela exclusão, de não se sentir fazendo parte do contexto escolar como os demais.

DSC-B-Ser reconhecido academicamente

Ser reconhecido academicamente é fazer parte de uma instituição em que você tem as mesmas possibilidades, os mesmos direitos, os mesmos deveres que todos os alunos dentro desse espaço, independente da sua condição física, da sua raça, da sua aprendizagem. É você ter todas as possibilidades, ainda que essas possibilidades sejam o caminho que te leve a lugares diferentes, ou seja, um aluno com deficiência visual a forma como ele aprende um conteúdo é diferente da forma como um aluno vidente aprende. É como caminhar por rios diferentes, mas que caem no mesmo oceano. Ser reconhecido academicamente é sentir-se incluído. Primeiro acho que ser reconhecido seria você ter todo o amparo necessário para você estar estudando. Eu acho que dentro de uma sala de aula tanto na escola como na universidade todos têm o direito de ser reconhecido como aluno independente da sua deficiência ou não. Eu acho que é ser um aluno interessado no curso principalmente, e se mostrar interessado em aprender, não

só interessado em fazer as provas, não só passar nas matérias. Muitos pensam que o ambiente universitário não é um espaço feito para nós deficientes, porque de fato não é um ambiente adaptado para a pessoa com deficiência. Os professores não têm capacitação para entender ou como ajudar e tudo mais. Eu acho que se a gente continua nesse pensamento de que esse ambiente não é para mim a gente deixa de ocupar esses espaços e temos que ocupar porque eles vão continuar como espaços excludentes.

(AEEALUN02; AEEALUN04; AEEALUN05; AEEALUN07; AEEALUN08)

No ensino superior os alunos PAEE almejam serem reconhecidos como indivíduos tanto autônomos quanto singulares, mas principalmente incluídos em todas as atividades do contexto universitário como aponta o enunciado “...*ser reconhecido academicamente é se sentir incluído*”.

No DSC acima, os alunos PAEE reconhecem a necessidade do apoio proveniente dos serviços do AEE, como é mencionado no enunciado “... *então acho que primeiramente tem que ter todo esse amparo para você se sentir reconhecido*”. No entanto, esses alunos também reconhecem que esse apoio/serviço é insuficiente quando se trata do reconhecimento recíproco constituído nas relações intersubjetivas que ocorrem no ambiente universitário.

O enunciado “...*na universidade todos têm o direito de ser reconhecido como aluno independente da sua deficiência ou não*” reforça que na relação de reconhecimento recíproco, a subjetividade do indivíduo necessita ser reconhecida e respeitada na esfera afetiva, jurídica e social.

No processo de inclusão escolar, as condições para uma autorrealização bem-sucedida dos alunos PAEE no ensino superior envolvem considerar as formas de reconhecimento que, na experiência afetiva possibilita a autoconfiança, na experiência do reconhecimento jurídico o autorrespeito, e na experiência de reconhecimento de suas singularidades e potencialidades a autoestima.

Para os alunos PAEE no ensino superior, participantes da pesquisa, **ter** “reconhecimento acadêmico” implica na experiência do reconhecimento jurídico que ocorre na garantia dos direitos concedidos as pessoas com deficiência no âmbito educacional. Tal experiência de reconhecimento propicia o autorrespeito e autoconfiança desses alunos. O **ser** “reconhecido no contexto acadêmico”, advém de valorizar, por parte da comunidade universitária, as capacidades de aprendizagem desse alunado em detrimento das limitações da deficiência. Tal experiência de reconhecimento propicia a autoestima.

5.7- Luta por Reconhecimento Acadêmico e encontro entre alteridades

Os Discursos do Sujeito Coletivo (DSCs) descritos e analisados neste capítulo permitiram compreender que, no processo de formação educacional dos alunos PAEE no ensino superior o AEE configura-se como um serviço fundamental para o acesso e permanência desses alunos nesta etapa de ensino.

No entanto, nos depoimentos dos alunos PAEE participantes da pesquisa, foram identificados enunciados de situações que esses alunos enfrentam no cotidiano acadêmico. Tais enunciados são destacados para a discussão do AEE como *locus* da “luta por reconhecimento acadêmico” desses alunos nesta etapa de ensino.

Observa-se que o aluno com deficiência inicia suas atividades acadêmicas com expectativas que giram em torno dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que a instituição pode oferecer. Essas expectativas podem ser frustradas como apontam os enunciados:

“...o meu primeiro semestre foi bem complicado porque quase nenhum dos meus professores oferecia nada. A professora da disciplina teórica mais importante falava, que os recursos de acessibilidade que ela poderia dar, era tirar foto do quadro no final da aula”, ou

“...o ruim é quando o professor não entrega o material com antecedência, não ampliava a prova e nem mandava por e-mail ele fazia de próprio punho com uma letra não muito boa tomando o meu tempo de prova”

Os alunos PAEE no ensino superior geralmente direcionam suas frustrações ao espaço do AEE iniciando assim, a “luta” pelo reconhecimento dos seus direitos.

Nota-se que as experiências de desrespeito apontadas como particulares a cada aluno e desagregadas pela própria condição do espaço do AEE não ser um espaço social de intercâmbio de todos os alunos, são interpretadas inicialmente pelos alunos PAEE como “barreiras” a serem vencidas.

Nos Planos de Desenvolvimento Institucional das IES investigadas, essas “barreiras” são identificadas mediante as limitações apontadas pela própria definição normativa de deficiência. E para destituí-las faz-se necessário reconhecer “quem” serão seus beneficiários. O enunciado abaixo menciona esse aspecto:

“... Fui descobrir no final do ano que para fazer uma alteração curricular teria que passar por várias instâncias, desde uma entrevista com a assistente social até chegar na diretoria acadêmica para constatar que eu sou uma pessoa com deficiência e, assim, garantir que os professores cumprissem as alterações”.

Assim, uma primeira demanda por “reconhecimento acadêmico” dos alunos PAEE vinculados ao AEE no ensino superior faz referências normativas ao direito de destituir as “barreiras” impeditivas, principalmente com ações institucionais de acessibilidade para a inclusão escolar.

Vale ressaltar que não são suficientes ações pontuais das IES para a destituição dessas “barreiras”. Há a necessidade de ampliar a discussão do processo de inclusão escolar para os campos jurídico e social dessas instituições. Pois, historicamente, a condição da deficiência que permeou as relações intersubjetivas como forma de desvantagem ou desvio delinearão uma constante “luta por reconhecimento” das pessoas com deficiência nas esferas do “direito” e da “estima social”.

Uma segunda demanda por “reconhecimento acadêmico” dos alunos PAEE no ensino superior refere-se à “barreira atitudinal humana”, em que o reconhecimento recíproco permeia as relações intersubjetivas. Observa-se esse aspecto pelo enunciado “...as pessoas podem não te valorizar, mas que elas conheçam e saibam que a sua luta existe”.

Cabe salientar que não é só uma configuração normativa que irá conduzir ao reconhecimento recíproco. Tem-se a atitude do Mesmo, que emerge do encontro da atitude do Outro, na qual ambos estarão comprometidos. No encontro face-a-face, caso não haja abertura para a responsabilidade, instaura-se a vulnerabilidade e a in-diferença dificultando o reconhecimento recíproco.

Nota-se esse aspecto pela necessidade dos alunos PAEE no ensino superior de serem conhecidos e reconhecidos pelos seus pares e atores escolares. Tal situação é expressa na busca constante por ações que visam a visibilidade de suas potencialidades em detrimento de suas limitações, como observa-se no enunciado “... fui aquele cara tipo, que mais teve que ‘ralar’ para conseguir lograr êxito, entender a matéria, ir bem nas provas e chegar à universidade”.

No espaço do AEE, o reconhecimento acadêmico dos alunos PAEE no ensino superior pode acontecer a partir de pequenos gestos presentes no cotidiano acadêmico entre todos os envolvidos. Gestos que preconizam que, antes de exigir o reconhecimento para si, deve-se concedê-lo ao Outro.

Embora, os Discursos do Sujeito Coletivo (DSCs) apresentados neste capítulo estarem circunscritos ao momento em que foi realizada a pesquisa empírica foi possível também observar o impacto da situação sanitária da Covid-19 nos depoimentos dos participantes¹³⁴.

¹³⁴ Aqui minha homenagem a um dos participantes da pesquisa: Paula Michelle, Intérprete de Libras, cuja vida foi ceifada pela Covid-19 em 05/04/2021.

Os enunciados:

“...na pandemia as aulas têm sido mais fáceis porque é tudo no computador e o meu tem recurso de ampliação. Se precisa de algum texto ampliado eu me organizo nos recursos que tenho” e

“...a professora não queria disponibilizar de jeito nenhum o material antes da aula para que eu levasse no tablet ou no cel para ler enquanto ela escreve no quadro. Ela não queria fazer e quando veio a pandemia ela teve que fazer para todos”

Tais enunciados apontam perspectivas promissoras no sentido de efetuarem-se mais estudos sobre o processo de formação dos alunos PAEE no ensino superior pós pandemia.

Em síntese, por meio dos DSCs analisados, a hipótese do estudo foi confirmada ao constatar que nas relações intersubjetivas que ocorrem no ensino superior, a abertura para o Outro-concreto (o próximo do Eu) e o encontro entre alteridades como dimensão essencial do processo formativo possibilita o reconhecimento acadêmico dos alunos PAEE no contexto universitário.

CONCLUSÃO

Ao direcionar o foco para esta última etapa, tem-se a possibilidade de conectar as fases do estudo, desde o momento da elaboração do projeto de pesquisa, a escolha do referencial teórico, a comprovação do êxito metodológico até a verificação da hipótese elencada a partir dos resultados obtidos. É nesta etapa que se registram as considerações e limitações que podem advir de estudos científicos na temática elegida.

Ressalta-se neste estudo que, nas políticas públicas inclusivas, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é considerado como um “serviço” fundamental na medida em que disponibiliza recursos pedagógicos e de acessibilidade para viabilizar o acesso e permanência de alunos público-alvo da Educação Especial, desde a educação básica até o ensino superior. No entanto, a legislação educacional brasileira, ao definir quem são os alunos beneficiários da modalidade de Educação Especial e qual a natureza do processo educacional a eles reservados, também conferiu ao AEE a função simbólica-cultural de “espaço social” que representa esses alunos no contexto escolar.

No decurso da constituição da modalidade de Educação Especial, a questão entre qual é o melhor “espaço” para posicionar os “serviços” do AEE, se comum ou especial, se assistencial ou educacional, se público ou privado, conduziram as concepções político-ideológicas que subsidiaram o processo de inclusão escolar no Brasil. Tal questão levou a modalidade de Educação Especial a ser concebida mais como um “direito social” prevalecendo sobre o direito fundamental de “igualdade” apontado no artigo 5º da Constituição Federal de 1988.

No cenário educacional brasileiro, é inegável a posição de destaque que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) assumiu nessas duas últimas décadas do século XXI ao priorizar a inclusão de todos os alunos PAEE nos sistemas de ensino regular. Apesar de sua legitimidade, ainda prevalecem dificuldades na implementação de ações efetivas em direção à construção de uma educação inclusiva tal como preconizada nos dispositivos legais. Assim tornou-se relevante para este estudo, compreender os efeitos das políticas públicas de inclusão educacional operacionalizadas nos AEEs do ensino superior.

Neste sentido, realizou-se o mapeamento da produção científica em dissertações e teses disponibilizadas no banco de dados da Capes e na Biblioteca Digital -BDTD, no período de 2009 a 2019. A pesquisa verificou que, dentre as concepções e tendências referentes ao AEE no ensino superior nas produções analisadas, as ações atitudinais humanas foram apontadas como a principal articuladora do processo de inclusão escolar.

No entanto, essas produções acadêmicas não consideraram os conflitos decorrentes da invisibilidade vivida pelos alunos PAEE em nível interpessoal e institucional no ensino superior. O que conduziu à interlocução entre as áreas de Educação e Filosofia no intuito de ampliar as possibilidades de significação do olhar para as relações intersubjetivas que ocorrem no contexto acadêmico.

Ancorado no aporte teórico e nos depoimentos dos participantes da pesquisa empírica, o estudo permitiu encontrar respostas ao objetivo inicial proposto, quer seja, compreender quais formas de pertencimento e implicação com a alteridade são delineadas no AEE do ensino superior para os alunos PAEE. Compreender, ainda, se este serviço/espço propicia o reconhecimento acadêmico e possibilita a autorrealização desses alunos.

Nas relações intersubjetivas que ocorrem no ambiente acadêmico, o sentimento de pertencimento, como crença subjetiva, possibilita aos alunos PAEE sentirem-se membros da comunidade escolar. E, esse sentimento inicia-se no compartilhamento de experiências, sentidos e valores atrelados a nova identidade de “estudante universitário” que é constituída no processo de interação com os demais alunos no ambiente da universidade.

Vale enfatizar que, as ações do AEE no ensino superior, para além dos serviços e recursos, devem ter o pressuposto de integrar os alunos PAEE à vida universitária, uma vez que, a formação acadêmica vai além da sala de aula, ela está também no convívio coletivo em outros espaços extraclasse que propiciem experiências de autonomia, conferindo protagonismo a esse alunado. O diálogo, o envolvimento e o compromisso de todos que integram as IES fortalecem as ações de inclusão, impactando não só o ingresso, assim como a permanência dos alunos PAEE no ensino superior.

Constatou-se que, na tentativa de garantir aos alunos PAEE o direito à educação, a instituição de ensino superior abre as portas para a inclusão, no entanto também determina sob que condições essa inclusão deve acontecer. A presença desses alunos no contexto escolar já está previamente condicionada às regras operacionalizadas no espaço do AEE, de maneira que, para acessar os serviços e recursos, esses alunos necessitam primeiro comprovar, por meio de um laudo médico, sua “diferença/deficiência”. A obrigação de comprovação para estabelecer o vínculo com o espaço do AEE e, assim usufruir dos seus serviços, tem levado os alunos PAEE a depararem-se com protocolos de atendimento padronizados por tipo de deficiência e recomendações de tecnologias disponíveis conforme a sua limitação, desconsiderando as singularidades individuais desses alunos.

Nota-se, uma tensão entre o direito à inclusão escolar anunciado nos textos das políticas de Educação Especial em relação as finalidades do AEE no ensino superior- a inclusão, e o

enunciado da realidade escolar- a segregação. O atendimento ao aluno PAEE a partir da caracterização da deficiência cerceia a possibilidade de as pessoas que atuam no AEE abrirem-se às experiências de aproximação com esses alunos e o encontro entre alteridades.

Os desafios no processo de formação acadêmica dos alunos PAEE no ensino superior, território de operacionalização das políticas educacionais inclusivas, precisam considerar não só a alteridade como dimensão essencial ao processo formativo. Assim como, reconhecer a importância do sentimento de pertencimento ao espaço acadêmico para a autorrealização dos alunos PAEE no ensino superior.

Na complexidade do fenômeno do AEE no ensino superior, a pesquisa empírica na metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo permitiu coletar a opinião dos atores envolvidos no espaço acadêmico, alunos PAEE, funcionários e docentes, trazendo contribuições relevantes à dimensão crítica do estudo.

Os depoimentos dos participantes da pesquisa empírica em forma de discursos (DSCs) permitiram iluminar o campo social investigado ao revelar as ações e concepções necessárias no contexto do AEE para a construção de formas de pertencimento e implicação com a alteridade.

Em síntese, os DSCs apontam que os serviços pedagógicos e de acessibilidade do AEE no ensino superior são fundamentais para o acesso e permanência dos alunos PAEE no contexto acadêmico. E, embora as políticas inclusivas reafirmem o direito à Educação Superior, os alunos PAEE nesta etapa de ensino, lutam pelo respeito às suas realizações e reconhecimento de suas capacidades em detrimento das limitações consideradas como elementos impeditivos do convívio escolar.

Vale evidenciar que o enfrentamento dessa questão não se insere somente no âmbito jurídico, com leis que preconizam a inclusão escolar, ou no aspecto tecnológico, como as tecnologias assistivas que promovem acessibilidade, mas no campo formativo do humano em contexto educacional.

Os “serviços” do AEE no ensino superior são essenciais a esse alunado, no entanto, o “espaço” não necessita ficar restrito somente aos alunos com deficiência. A necessidade dos alunos PAEE no ensino superior de serem conhecidos/reconhecidos pelos seus pares e atores escolares, dá a esse reconhecimento recíproco um valor no sentido de subjugar o próprio “estigma” da deficiência. Esse valor é configurado na busca constante de ações que visam a visibilidade de suas potencialidades em detrimento de suas limitações.

O Atendimento Educacional Especializado no ensino superior como espaço de formação é de todos os acadêmicos. E, como espaço articulador de ensino e pesquisa, na perspectiva

interdisciplinar, seus recursos pedagógicos e de acessibilidade são essenciais a todos os acadêmicos. Ou seja, as ações do AEE precisam estar voltadas para todos os alunos que estão matriculados na universidade.

Observa-se que ao mencionar essas ações, elas apontam para uma mudança inovadora na proposta do AEE para a Educação Superior, e que podem impactar os rumos da educação inclusiva nesta etapa de ensino.

Para a continuidade do debate sobre a temática do AEE no ensino superior é preciso considerar que essas ações são necessárias no processo de apropriação do espaço acadêmico pelos alunos PAEE.

Nas relações intersubjetivas que ocorrem no ambiente acadêmico, responsabilizar-se pelo Outro pressupõe que sejam reconhecidas suas necessidades, sua igualdade legal e suas contribuições sociais. Tal reconhecimento possibilitará a autorrealização individual dos alunos PAEE no ensino superior.

Na busca pelo reconhecimento recíproco, o encontro (proximidade) entre alteridades como estrutura fundamental da subjetividade podem ser constituídos por pequenos gestos de acolhimento (hospitalidade) presentes no cotidiano acadêmico. Gestos que configuram acolher o Outro-Concreto incondicionalmente e responsabilizar-se pela sua presença.

Ao assumir o trabalho desta pesquisa como completo reserva-se a “modo de conclusão” que o reconhecimento da alteridade e a dignidade de todos afirmando a humanidade comum podem ser viabilizadas, no contexto escolar por meio das relações éticas entre todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050: Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiência a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamento Urbano**. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.
- _____. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliários espaços e equipamentos urbanos**. 3. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.
- ALMEIDA, J.G.A.; BELLOSI, T.C.; FERREIRA, E.L. **Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.10, p.643-660, 2015. (Especial).
- AMARAL, Ligia Assumpção. **Sobre Crocodilos e Avestruzes: Falando de Diferenças Físicas, Preconceitos e Sua Superação**. In: AQUINO, J. G. (org.). Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2ª edição, p. 11-30, 1998.
- AZANHA, J. M. P. **Experimentação educacional: uma contribuição para sua análise**. São Paulo: Edart, 1975.
- BEZERRA, Herlon Alves. **Da totalidade ao Infinito-Quanto às possibilidades de superação das limitações éticas da Cultura Ocidental Contemporânea: um estudo à luz do pensamento de Emmanuel Lévinas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, 2006.
- BRASIL. **Lei Federal nº. 4024/61. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1961.
- _____. **Lei Federal nº. 5692/71. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1971.
- _____. **Decreto nº 72.425/ 73. Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)**, 1973.
- _____. **Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986**. Centro Nacional de Educação Especial/Ministério da Educação e Cultura. Documento nº. 310, p. 192-6, out. 1986.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Lei nº. 8.069 de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1990.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Ministério da Educação. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 1994.
- _____. **Lei 8.112/90**. Brasília: CORDE, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1996.

- _____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC, 2001.
- _____. **Lei nº. 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Brasília, 2001.
- _____. **Políticas públicas e ações afirmativas para a população afrodescendente.** Câmara dos Deputados; BRASIL. Congresso Nacional. Brasília, DF: Coordenação de Publicações, 2001.
- _____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.
- _____. **Lei nº. 10.436 de 24 de abril de 2002.** Brasília, 2002.
- _____. **Lei nº. 10.845 de 5 de março de 2004.** Brasília, Programa de Complementação ao Atendimento Especializado as Pessoas Portadoras de Deficiência, 2004.
- _____. **Sala de recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado.** MEC/SEESP. Ministério da Educação. Brasília, 2006.
- _____. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253/2007. Brasília, 2008.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica modalidade Educação Especial.** Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009. Brasília: MEC, 2009.
- _____. **Marcos Políticos-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2010.
- _____. **Lei 8.035/ 2010.** Plano Nacional de Educação para o Decênio 2011-2020 e dá outras providências, 2010.
- _____. **Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 09/2010.** Ministério da Educação. Orientações para a organização dos Centros de Atendimento Educacional Especializado – AEE, 2010.
- _____. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências revoga o Decreto nº 6.571/2008. Brasília, 2011.
- _____. **Viver sem Limites - Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência.** Decreto 7.612. 17 de novembro de 2011. Brasília, 2011.
- _____. **Resolução nº 466** de 12 de dezembro de 2012.

- _____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012.
- _____. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Ministério da Educação. PARTE I – Avaliação de Cursos de Graduação. Brasília: MEC, 2013.
- _____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, revê e amplia o PNE anterior aprovando o Plano Nacional de Educação (PNE) decênio (2014- 2024), 2014.
- _____. **Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº13.146** de 06 de julho de 2015. Brasília, 2015.
- _____. **Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020**, institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, 2020.
- BAPTISTA, Isabel. **Para uma fundamentação antropológica e ética da educação: a escola como lugar de hospitalidade**. EDUCA - International Catholic Journal of Education, vol 2, 2016.
- BRAZ, Emerson de Assis – ANDRADE, Altamir Celio de. **A ética da alteridade em Lévinas: a lição do rosto do outro que clama por responsabilidade**. Revista RHEMA, v. 15, n. 48/49/50, p. 29-40, jan./dez. 2011 – Edição Unificada – 2011.
- BORGMANN, Marta Estela. **Reconhecimento da diferença: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior**. Tese de doutorado. Universidade de Ijuí, 2016.
- CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas**. Rev. educ. PUC-Campinas, Campinas, 22(3):371-387, set./dez., 2017.
- CASTRO, Bianca G.S. M. Monteiro; AMARAL, Shirlena C. S.; SILVA, Gabriela do Rosário. **A política de cotas para pessoas com deficiência nas universidades estaduais do Rio de Janeiro: a legislação em questão**. Revista O Social em Questão - Ano XX - nº 37- (pp 55-70), Jan a Abr/2017.
- CREPALDI, M. A., Schmidt, B., NOAL, D. S., BOLZE, S. D. A., & GABARRA, L. M. **Terminalidade, morte e luto na pandemia de COVID-19: demandas psicológicas emergentes e implicações práticas**. Estudos de Psicologia (Campinas),2020.
- COSTA, Márcio Luís. **Lévinas uma introdução**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.
- DUSSILEK, Carlos Alberto e MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho - **Inclusão no ensino superior: uma revisão sistemática das condições apresentadas aos estudantes com deficiência**. Research, Society and Development, v. 6, n. 4, p. 317-341, dezembro, 2017.
- FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez & Editores Associados, 1989.
- FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (org). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Editora UFMG- Rio de janeiro, 2008.

- FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T., and VENTURINI, A.C. **Ação afirmativa: conceito, história e debates** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, 190 p. Sociedade e política collection. ISBN:978-65-990364-7-7.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, n. 79, p. 257-272, agosto, 2002.
- FERREIRA, Windyz Brazão. **Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular**. In: Ensaio Pedagógicos, Educação Inclusiva: direito à diversidade. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília, Distrito Federal, 2006.
- FERREIRA, Júlio Romero. **Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras**. In RODRIGUES, D. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, p. 85-114, 2006.
- FUHRMANN, Nádia. **Luta por reconhecimento: reflexões sobre a teoria de Axel Honneth e as origens dos conflitos sociais**. Revista Barbarói, Santa Cruz do sul, n.38, p.79-96, jan./jun. 2013.
- GELINSKI, Carmen Rosário Ortiz G e SEIBEL, Erni José. **Formulação de políticas públicas: questões metodológicas relevantes**. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC, v. 42, n. 1 e 2, p. 227-240, abril e outubro de 2008.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). **Políticas de Educação Especial no início do século XXI**. Florianópolis- UFSC/CED/NUP, 2017.
- GATTI, Bernadete A. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. RBPAE - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Editora Atlas- SP, 2008.
- GOMES, Carla Silene Cardoso Lisbôa Bernardo. **Lévinas e o outro: a ética da alteridade como fundamento da justiça**. Rio de Janeiro. Dissertação Mestrado – Departamento. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- JANNUZZI, G. S. de M. **A Luta pela Educação do Deficiente no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2004/2006.
- JODELET, Denise. **Representations sociales: un domaine en expansion**. Em, D. Jodelet (Org.) Les Representations Sociales. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

- KASSAR, Monica C. M e RABELO, Andressa S. **O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial.** VI Seminário Educacional de pesquisa em Educação Especial. UFSCAR, 2011.
- KASSAR, Monica de Carvalho Magalhaes & REBELO, Andressa Santos. **Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, Edição Especial, p.51-68, 2018.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 2°. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Metodologia científica.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- LEFEVRE F, LEFEVRE AMC. **Pesquisa de Representação Social. Um enfoque qualiquantitativo.** Brasília (DF): Liberlivro, 2012.
- LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti; MARQUES, Maria Cristina da Costa. **Discurso do sujeito coletivo, complexidade e auto-organização.** Ciênc. Saúde Coletiva, [s.l.], v. 14, n. 4, p.1193-1204, ago. 2009.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: Ensaio sobre alteridade.** Tradução de Pergentino Stefano Pivatto et all. Petrópolis: Vozes, (segunda versão), 2005.
- _____. **Totalidade e Infinito.** Tradução de José Pinto Ribeiro e revisão de Artur Morão. Edições 70 Ltda- Lisboa- Portugal, 1980.
- KOHAN, Walter Omar. **Filosofia – O paradoxo de aprender e ensinar.** Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, (Coleção Ensino de Filosofia), 2009.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Rubens. **Verdade e justiça na obra totalidade e infinito de Emmanuel Lévinas.** Dissertação de Mestrado- Universidade de Santa Maria (UFSM-RS), 2015.
- MAGALHÃES DA SILVA, Marcilene. **Processo de inclusão no ensino superior: O caso de estudantes com deficiência na UFOP.** 251 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade federal de Ouro Preto.MG, 2016.
- MAGALHÃES, A. M. e STOER, S. R. **Inclusão social e a “escola reclamada”.** In RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.* São Paulo: Summus, p. 65-84, 2006.
- MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade LEPED/UNICAMP, 2002.
- _____. **O direito de ser, sendo diferente, na escola.** In RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.* São Paulo: Summus, p. 183-210, 2006.

- MANZINI, Eduardo José. **Inclusão e Acessibilidade**. Revista da Sobama, Vol. 10, nº.1, Suplemento, pp. 31-36, dezembro 2005.
- MARTINS, Rogério Jolins e LEPARGNEUR, Hubert. **Introdução a Lévinas**. Editora Paulus, 2014.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. Editora Cortez, 2002.
- MEGID Neto, Jorge e CARVALHO, Luís Marcelo. *Pesquisas de Estado da Arte: fundamentos, características e percursos metodológicos*. In DURÁN, Maria Luisa Eschenhagen “Construcción de problemas de investigación: diálogos entre el interior y el exterior”, livro organizado por e editado pela Universidade Pontificia Bolivariana, Medellin, Colômbia, 2018.
- MELO, Nélio Vieira de. **Alteridade e Judaísmo**. Revista Perspectiva Filosófica. Vol 10, nº 19, janeiro – junho 2003.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 11, nº 33 set./dez. 2006.
- MENDES Jr, Edson e TOSTA, Estela Inês Leite. **50 anos de políticas de educação especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos**. Trabalho apresentado no IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação, 2012.
- MENDES KDS, SILVEIRA RCCP, GALVÃO CM. **Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem**. Revista Texto Contexto Enfermagem, Florianópolis, Out-Dez; 17(4): 758-64, 2008.
- MENDES, Cleberson de Lima e RIBEIRO, Sonia Maria. **Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: um estudo da produção acadêmica na área da educação**. Atos de Pesquisa em Educação – ISSN 1809-0354 Blumenau – vol. 12, n. 1, p.189-206 jan/abr. 2017.
- MENEZES, Anderson Alencar de; MOURA, Dalmo Cavalcante de. **Do direito da liberdade à solidariedade**. P2P E INOVAÇÃO, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 10-23, ISSN 2358-7814, mar. 2019.
- MENEZES, Magali Mendes de – **A educação no desejo: a linguagem e a ética em Emmanuel Lévinas**. FEEVALE GT-17: Filosofia da Educação. 2009.
- MIRANDA, José Valdinei Albuquerque. **Ética e Alteridade**. Tese de Doutorado apresentada ao programa de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.
- _____, José Valdinei Albuquerque- **Alteridade e o Paradoxo da Hospitalidade na Educação**– Universidade Federal do Pará (UFPA) 36ª Reunião Nacional da ANPED – Goiânia-GO, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.
- _____, José Valdinei Albuquerque- **Ética da alteridade e o paradoxo da hospitalidade ao outro na educação**. Revista Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 21, n. 2, p. 406-419, maio/ago. 2016

- NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria e THERRIEN, J. **Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas**. In Estudos em avaliação educacional, v.15, n.30, jul.-dez. 2004. Publicado igualmente In: FARIAS, I. M. S.; NÓBREGA-THERRIEN, S.M.; NUNES, J.B.C. (Org.). Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, v. 1, p. 33-51, 2011.
- OLIVEIRA, Jair. **Análise da produção científica com a temática inclusão no ensino superior: reflexões sobre artigos publicados no período de 2016 a novembro de 2018**. Revista Educação Especial – Santa Maria, v. 32 | 2019.
- OMOTE, Sadao. **Inclusão e a questão das diferenças na educação**. Revista PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-272, jul/dez. 2006.
- PEREIRA, Marcelo Fernandes. **Educação para paz na filosofia de Emmanuel Lévinas**. Tese de Doutorado. FE-Unicamp, 2015.
- RAVAGNANI, Herbert Barucci. **Luta por Reconhecimento: a filosofia social do jovem Hegel segundo Honneth**. Revista *Kínesis*, Vol. I, nº 01, p.39-57, março-2009.
- REBELO, Andressa S. e KASSAR, Mônica de Carvalho. **Indicadores Educacionais de Matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014)**. Revista Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018.
- RENDERS, Elizabete Cristina Costa. **Invisibilidade e emergência da Universidade Inclusiva na tessitura de uma rede de memórias**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2012.
- REZENDE, Joffre Marcondes de. Linguagem Médica: **Normalizar, Normatizar**. REVISTA DE PATOLOGIA TROPICAL-Vol. 34 (1): 73-74, pp 73-74, jan.-abr. 2005.
- RIBEIRO, Disneylandia Maria. **Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**- 116 f. Mestrado em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, 23/03/2016.
- RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- ROMANOVSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Revista Diálogo Educacional, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.
- ROSENFELD, Cinara L. e SAAVEDRA, Giovanni Agostini. **Reconhecimento, teoria crítica e sociedade: sobre desenvolvimento da obra de Axel Honneth e os desafios da sua aplicação no Brasil**. Dossiê Sociologias, Porto Alegre, ano 15, no 33, p. 14-54 mai./ago. 2013.
- SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. **Uma escola inclusiva - discurso de um coletivo singular**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2018.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

- _____. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.
- SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análises, casos práticos-** 2º ed. São Paulo. CENGAGE Learning, 2016.
- SILVA, Luciene Maria. **A deficiência como expressão da diferença.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44. p. 111-133. dez. 2006.
- SILVA, Regis Henrique dos Reis. **Tendências teórico filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do estado de São Paulo (1985-2009).** FE- Unicamp – 2013.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward- Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SÍVERES, Luís e MELO, Paulo Giovanni Rodrigues. **A Pedagogia da hospitalidade a partir da filosofia da alteridade em Lévinas.** Revista Conjectura, Caxias do Sul, v. 17, n. 3, p. 34-48, set./dez. 2012.
- SKLIAR, Carlos. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”.** In: RODRIGUES, David (Org.). Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, p. 15 a 34, 2006.
- SOUZA, José Tadeu Batista. **Emmanuel Lévinas: o Homem e a obra.** Revista Symposium. Ano 3, Número Especial • junho de 1999.
- SODRÉ, Olga. **Percursos Filosóficos para a Concepção de Alteridade.** Síntese - Rev. de Filosofia V. 34 N. 109: 157-184, 2007.
- TOMASINI, Maria Elisabete Archer. **Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões.** In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, Ida Mara. Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, p. 111 a 133, 2012.
- TOURINHO, Carlos Diógenes Côrtes. **A consciência e o mundo na fenomenologia de Husserl.** Revista- Estudos e Pesquisas em Psicologia Rio de Janeiro v. 12 n. 3 p. 852-866, 2012.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca: Espanha, 1994.
- _____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO: Jomtien, 1990.
- WEBER, Max. **Conceitos Básicos de Sociologia.** Tradução de Rubens Eduardo Ferreira Frias e Gerard Georges Delaunay. SP Ed. Centauro, 2002.

ANEXOS



ANEXO 01

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ALTERIDADE E RECONHECIMENTO ACADÊMICO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR

Pesquisador: MAGALI APARECIDA DE OLIVEIRA ARNAIS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 02513218.1.0000.5481

Instituição Proponente: [REDACTED]

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.055.789

Apresentação do Projeto:

Pesquisa empírica, de abordagem quali-quantitativa, utilizará a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) e para a coleta de dados a construção de questões abertas e fechadas em formulário eletrônico.

O estudo objetiva compreender o processo de formação acadêmica dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE), operacionalizada no Atendimento Educacional Especializado (AEE) do ensino superior.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Compreender quais formas de pertencimento e implicação com a alteridade são delineadas no AEE do ensino superior para os alunos PAEE, e se este espaço propicia o reconhecimento acadêmico e possibilita a autorrealização dos mesmos.

Objetivos Específicos

• Mapear as principais concepções e tendências apontadas pelas políticas públicas inclusivas no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado no ensino superior; • Identificar os

limites e desafios à inclusão de práticas excludentes no âmbito cultural, organizacional e pedagógico que apontam para a invisibilidade vivida por alunos PAEE em contraposição à busca de reconhecimento acadêmico no ensino superior; • Conhecer quais ações e concepções são necessárias no contexto do AEE para a construção de formas de pertencimento e implicação com a alteridade e sua vertente na responsabilidade ao Outro-diferente;• Apresentar e debater a visão dos segmentos que atuam no AEE no ensino superior (alunos, funcionários e docentes) sobre o processo de inclusão no ensino superior tendo a alteridade e reconhecimento acadêmico como constructos a serem investigados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

Os riscos são minimizados pois não serão utilizados procedimentos que coloquem os sujeitos em situações adversas, constrangedoras ou sob riscos maiores dos que os já enfrentados em seu cotidiano. Caso ocorra algum desconforto para os participantes, os mesmos poderão interromper a resposta no formulário eletrônico, o qual somente conclui ao final de todas as questões.

As questões fechadas e abertas no formulário eletrônico são elaboradas de acordo com a metodologia do DSC em que o sujeito ao preencher e opinar sobre as situações apresentadas busca preservar informações ou críticas inadequadas que podem comprometer suas instituições.

Benefícios

Em relação aos benefícios para os segmentos envolvidos nesta pesquisa, o presente estudo pretende oportunizar e disponibilizar os resultados da pesquisa aos sujeitos envolvidos, seja na forma de trabalho acadêmico (publicação em periódicos e comunicação oral em eventos científicos) ou mesmo no retorno às instituições pesquisadas para um diálogo acerca do desfecho da mesma.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de Pesquisa relevante para a Educação, considerando, sobretudo, o objeto e o método enunciados.

Ressalta-se, ainda, o desfecho primário apresentado - “contribuir para uma melhor compreensão sobre o processo de inclusão dos alunos PAEE no ensino superior possibilitando refletir sobre formas de pertencimento no contexto educacional e reconhecimento acadêmico desse alunado.”

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão de acordo com o proposto.

Recomendações:

É necessário, no Projeto, efetuar o ajuste no cronograma referente ao ano de término equivalente ao item: PESQUISA EMPÍRICA E APLICAÇÃO DA METODOLOGIA 11/03/2019 30/08/209. Onde está 209 para 2019.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os documentos apresentados estão de acordo com o proposto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução CNS no. 466/12, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado.

Conforme a Resolução CNS no. 466/12, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, é atribuição do CEP “acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa”. Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC-Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1239080.pdf	30/10/2018 10:25:33		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Magali_Amais.pdf	30/10/2018 10:24:52	MAGALI APARECIDA DE OLIVEIRA ARNAIS	Aceito
Outros	solicitacao_assinatura_magali.pdf	18/10/2018 22:22:09	MAGALI APARECIDA DE OLIVEIRA ARNAIS	Aceito
Projeto Detalhado /	projeto_completo.pdf	18/10/2018	MAGALI	Aceito
Brochura		22:18:49	APARECIDA DE	
Investigador			OLIVEIRA ARNAIS	
TCLE / Termos de	modelo_termo_magali.docx	17/10/2018	MAGALI	Aceito
Assentimento /		13:45:49	APARECIDA DE	

Justificativa de			OLIVEIRA ARNAIS	
Ausência				
Outros	declara_infraestrutura_magali.pdf	17/10/2018	MAGALI	Aceito
		13:42:13	APARECIDA DE	
			OLIVEIRA ARNAIS	
Orçamento	declara_custo_magali.pdf	17/10/2018	MAGALI	Aceito
		13:41:10	APARECIDA DE	
			OLIVEIRA ARNAIS	
Outros	carta_convite_dois.pdf	16/10/2018	MAGALI	Aceito
		10:44:36	APARECIDA DE	
			OLIVEIRA ARNAIS	
Outros	carta_convite_um.pdf	16/10/2018	MAGALI	Aceito
		10:44:02	APARECIDA DE	
			OLIVEIRA ARNAIS	

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 04 de dezembro de 2018

Assinado por:
Alberto Benevenuto Drumond Frazão**(Coordenador)**

**ANEXO 02****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****Elaborado pela Instituição Coparticipante****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA****Título da Pesquisa:** ALTERIDADE E RECONHECIMENTO ACADÊMICO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR**Pesquisador:** MAGALI APARECIDA DE OLIVEIRA ARNAIS

Área Temática:

Versão: 2**CAAE:** 02513218.1.3001.5404**Instituição Proponente:** [REDACTED]**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio**DADOS DO PARECER****Número do Parecer:** 3.133.357**Apresentação do Projeto:**

O estudo objetiva compreender o processo de formação acadêmica dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE), operacionalizada no Atendimento Educacional Especializado (AEE) do ensino superior. A questão norteadora é: quais formas de pertencimento e implicação com a alteridade são delineadas no AEE do ensino superior para os alunos PAEE, e se este espaço propicia o reconhecimento acadêmico e possibilita a autorrealização dos mesmos?

Especificamente, busca-se: a) mapear as principais concepções e tendências apontadas pelas políticas públicas inclusivas no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado no ensino superior; identificar os limites e desafios à inclusão de práticas excludentes no âmbito cultural, organizacional e pedagógico que apontam para a invisibilidade vivida por esses alunos em contraposição à busca de reconhecimento acadêmico e social; conhecer quais ações e concepções são necessárias no contexto do AEE para a construção de formas de pertencimento e implicação com a alteridade e sua vertente na responsabilidade ao Outro-diferente; d) apresentar e debater a visão dos segmentos que atuam no AEE no ensino superior (alunos, funcionários e docentes) sobre o processo de inclusão no ensino superior tendo a alteridade e reconhecimento acadêmico como constructos a serem investigados. A ancoragem teórica da investigação situa-se no pensamento filosófico de Emmanuel Lévinas no que concerne às categorias alteridade, responsabilidade e intersubjetividade em diálogo com a teoria do reconhecimento de Axel Honneth. A pesquisa empírica, de abordagem quali-quantitativa, utilizará a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) e para a coleta de dados a construção de formulário com questões abertas e fechadas através do software QLQT online. Como campo empírico de

investigação, serão os atendimentos educacionais especializados de duas instituições de ensino superior (IES), comunitária e estadual, do município de Campinas-São Paulo. Os sujeitos da pesquisa serão os funcionários e docentes vinculados ao AEE da instituição e os alunos (PAEE) matriculados nas universidades investigadas. A hipótese, a ser testada, é que embora o AEE, proposto pelas políticas de inclusão escolar como um espaço que visa eliminar barreiras para a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência, para que se efetive a inclusão escolar, o AEE necessita ser concebido, como espaço que considera a alteridade como dimensão essencial no processo formativo e espaço de conflito e luta por reconhecimento acadêmico e social de alunos PAEE. Defende-se que o espaço do AEE além de assegurar acessibilidade ao conteúdo, eliminar barreiras e promover a permanência dos alunos PAEE é um espaço de luta por reconhecimento acadêmico desses estudantes que visam na conclusão dos seus estudos, vencer os próximos entraves no que refere ao processo de inserção profissional no mercado de trabalho.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Compreender quais formas de pertencimento e implicação com a alteridade são delineadas no AEE do ensino superior para os alunos PAEE, e se este espaço propicia reconhecimento acadêmico e possibilita a autorrealização dos mesmos.

Objetivos Específicos:

Mapear as principais concepções e tendências apontadas pelas políticas públicas inclusivas no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado no ensino superior; Identificar os limites e desafios à inclusão de práticas excludentes no âmbito cultural, organizacional e pedagógico que apontam para a invisibilidade vivida por alunos PAEE em contraposição à busca de reconhecimento acadêmico no ensino superior; Conhecer quais ações e concepções são necessárias no contexto do AEE para a construção de formas de pertencimento e implicação com a alteridade e sua vertente na responsabilidade ao Outro-diferente; Apresentar e debater a visão dos segmentos que atuam no AEE no ensino superior (alunos, funcionários e docentes) sobre o processo de inclusão no ensino superior tendo a alteridade e reconhecimento acadêmico como constructos a serem investigados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora os riscos são minimizados pois não serão utilizados procedimentos que coloquem os sujeitos em situações adversas, constrangedoras ou sob riscos maiores dos que os já enfrentados em seu cotidiano. Caso ocorra algum desconforto para os participantes, os mesmos poderão interromper a resposta no formulário eletrônico, o qual somente conclui ao final de todas as questões.

O presente estudo pretende oportunizar e disponibilizar os resultados da pesquisa aos sujeitos envolvidos, seja na forma de trabalho acadêmico (publicação em periódicos e comunicação oral em eventos científicos) ou mesmo no retorno às instituições pesquisadas para um diálogo acerca do desfecho da mesma.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de doutorado da PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM - EDUCAÇÃO. / Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em

Educação. Pesquisadora = Magali Aparecida de Oliveira Arnais. Orientador = Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino.

Relevante para a área de educação, visando conhecer melhor políticas públicas na área de educação para projetos de inclusão de deficientes em ensino superior. Para que se efetive a pesquisa os alunos PAEE, funcionários e docentes vinculados ao AEE da respectiva universidade serão comunicados desta pesquisa por meio de cartaz, *facebook*, convites online e presencial. Os interessados em participar colocarão seus e-mails à disposição da pesquisadora para que seja enviado o questionário online para ser respondido, sendo a participação feita uma única vez não necessitando de acompanhamento e assistência antes, durante ou depois. Espera-se atingir os alunos PAEE matriculados no Laboratório de Acessibilidade (77), os funcionários (04) e docentes vinculados nos AEEs (05). Com os participantes da PUCCAMP um total de 242 participantes. O questionário, apresentado pela pesquisadora a este CEP, consta de perguntas fechadas / abertas para os três grupos de interessados. A pesquisadora se dirige até eles. Explica a pesquisa, apresenta o TCLE e depois convida a responder ao questionário, através de um link.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou os documentos exigidos pela Resolução 466/12:

Folha de Rosto - de acordo

Cronograma - de acordo

Critérios de inclusão e exclusão - de acordo

Financiamento próprio - de acordo

Roteiro de perguntas - de acordo

TCLE - de acordo

Autorização da Unicamp - de acordo

Recomendações: vide abaixo

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: A pesquisadora esclareceu e corrigiu as indicações feitas por este CEP, a saber: colocou no TCLE que o participante de pesquisa tem direitos a indenização se houver dano provocada pela pesquisa. Alterou no CEP a forma de abordagem dos participantes: Os alunos do PAEE/Laboratório de Acessibilidade serão comunicados desta pesquisa. Os interessados colocarão seus e-mails à disposição da pesquisadora, através da coordenação do LAB Acessibilidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

O participante da pesquisa deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (quando aplicável). O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável). O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando

perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes.

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial. Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo. -Lembramos que segundo a Resolução 466/2012, item XI.2letra e, “cabe ao pesquisador apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento”.

-O pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1270566.pdf	25/01/2019 11:18:33		Aceito
Outros	carta_resposta_2.pdf	25/01/2019 11:17:37	MAGALI APARECIDA DE OLIVEIRA ARNAIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_revisto_Magali_2.pdf	25/01/2019 11:16:50	MAGALI APARECIDA DE OLIVEIRA ARNAIS	Aceito
Outros	solicitacao_assinatura_magali.pdf	18/10/2018 22:22:09	MAGALI DE OLIVEIRA ARNAIS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_completo.pdf	18/10/2018 22:18:49	MAGALI APARECIDA DE OLIVEIRA ARNAIS	Aceito
TCLE / Termos de	modelo_termo_magali.docx	17/10/2018 13:45:49	MAGALI	Aceito

Assentimento / Justificativa deAusência				APARECIDA DE OLIVEIRA ARNAIS	
Outros	declara_infraestrutura_magali.pdf	17/10/2018	13:42:13	MAGALI	Aceito
				APARECIDA DE OLIVEIRA ARNAIS	
Outros	carta_convite_dois.pdf	16/10/2018	10:44:36	MAGALI	Aceito
				APARECIDA DE OLIVEIRA ARNAIS	
Outros	carta_convite_um.pdf	16/10/2018	10:44:02	MAGALI	Aceito
				APARECIDA DE OLIVEIRA ARNAIS	

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

CAMPINAS, 06 de fevereiro de 2019

Assinado por: Renata Maria dos Santos Celeghini (Coordenador(a))

APÊNDICES

Apêndice 01-FICHA_ Escopo_ AEE_ ensino_ superior

CÓDIGO	ANO	AUTOR	IES	CLASS.	TÍTULO	TEMÁTICA PRINCIPAL	OBJETIVOS /QUESTÃO INVESTIGATIVA	JUSTIFICATIVA	APORTE TEÓRICO	PÚBLICO-ALVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E CONCEPÇÕES
01	2009	ROSSETTO (2009)	UFRGS	TESE	Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados	Acesso e permanência do PAEE na IES	Buscar conhecer os alunos que cursaram a universidade e estão inseridos no mercado de trabalho na dimensão auto narrativa desses alunos. Compreender as singularidades das trajetórias identificando características e específicas necessidades no contexto acadêmico.	Atuação Docente com os alunos PAEE no ensino superior	Abordagem histórico-cultural de Vygotsky e pensamento sistêmico de Humberto Maturana.	PAEE da IES investigada.	Qualitativa com os instrumentos entrevista aberta método narrativo de histórias de vida na escuta de pessoas que passaram pela IES e estão inseridas no mercado de trabalho.	O aluno com deficiência é o responsável pela permanência dos serviços de apoio institucional. Torna-se necessário desestabilizar a noção de que todos os alunos têm o mesmo ritmo e as mesmas condições e interesses.
02	2011	OLIVEIRA (2011)	UFSCar	TESE	Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTE S	Políticas de inclusão na educação superior.	Investigar quais são as políticas de inclusão para o ingresso, acesso e permanência dos alunos PAEE na IES pesquisada (políticas de cotas).	Atuação Docente com os alunos PAEE o ensino superior.	Revisão da literatura a partir de autores do campo da Educação Especial. Teoria ecológica de Bronfenbrenner.	Documentos do sistema de cotas da IES investigada.	Natureza descritiva e exploratória Quantitativa/ Análise de documentos institucionais.	Os resultados obtidos apontam para a articulação entre os três setores de ingresso, acesso e permanência. Depende também, do papel do professor, recursos tecnológicos, acessibilidade e colaboração. O AEE oferece apoio aos alunos e docentes.
03	2011	GUERREIRO (2011)	UFSCar	TESE	Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCar	Acesso e permanência do PAEE na IES	Avaliar e mensurar o nível de satisfação do aluno com deficiência na IES- Construir um documento ESA -Escala de satisfação e atitude de pessoas com deficiência. Mapear locais de acessibilidade.	Atuação Docente com os alunos PAEE o ensino superior.	Revisão da literatura a partir de autores da Educação Especial no ensino superior- ESA- escala de satisfação e atitude de pessoas com deficiência.	PAEE da IES investigada	Qualiquantitativo/ questionário Exploratório e entrevista semiestruturada com aplicação de questionário.	Importância dos fatores internos psicoafetivos dos alunos como as atitudes valores e crenças relacionados com a adequação estrutural e pedagógica. É necessário dar visibilidade quantitativa e qualitativa a esse público-alvo.

CÓDIGO	ANO	AUTOR	IES	CLASS.	TÍTULO	TEMÁTICA PRINCIPAL	OBJETIVOS /QUESTÃO INVESTIGATIVA	JUSTIFICATIVA	APORTE TEÓRICO	PÚBLICO-ALVO	METODOLOGIA	RESULTADOS CONCEPÇÕES
04	2011	CASTRO (2011)	UFSCar	TESE	Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras.	Ações institucionais para a inclusão do PAEE na IES.	Descrever as principais ações para o ingresso e permanência dos alunos com deficiência nas universidades públicas investigadas.	Afinidade com a temática	Revisão da literatura a partir de autores sobre acessibilidade no ensino superior.	Gestores, coordenadores e alunos PAEE	Qualitativa com os instrumentos questionário entrevista, consulta a documentos para verificação de aspectos legais e normativos. Observação direta.	Alguns diferenciais na universidade são facilitadores da permanência dos alunos PAEE como o mapeamento e acompanhamento dos alunos AEE. É imprescindível para essa tarefa o combate de atitudes preconceituosas e inadequadas no ambiente acadêmico.
05	2011	NASCIMENTO (2011)	UFP	DISSERT	Quando as exceções desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior	Acesso e permanência do PAEE na IES	Investigar e refletir sobre o processo de inclusão a partir da escuta de experiências de escolaridade de oito universitários matriculados na IES investigada. Explorar as características do processo de inclusão dos/as universitários/as ao longo de sua escolaridade com vista a identificar e analisar os fatores que favoreceram e/ou dificultaram o acesso e permanência a partir da perspectiva inclusiva.	Afinidade com a temática	Autores da Educação Especial e do ensino superior	Alunos PAEE da IES investigada	Qualitativa com os instrumentos: questionário, entrevista. Na perspectiva do campo dos Estudos Culturais: um questionário e uma entrevista semiestruturada.	Evidencia-se que, para os estudantes com deficiência física, as barreiras arquitetônicas foram as mais significativas como impedimento. Já para os estudantes com baixa visão e os cegos o maior problema diz respeito à necessidade de programas específicos e, principalmente, de acesso ao conteúdo. O Preconceito e as barreiras (físicas, arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, informacionais e pedagógicas) apresentam-se como os principais fatores que dificultam a permanência das PcD no Ensino Superior.
06	2012	RAMALHO (2012)	UERJ	TESE	A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do programa de tutoria Especial	Políticas de inclusão na educação superior.	Avaliar o programa de tutoria especial da IES investigada e verificar sua contribuição.	Atuação Docente com os alunos PAEE o ensino superior	Revisão da literatura a partir de autores da Educação Especial. E documentos normativos sobre as políticas públicas inclusivas.	PAEE, tutores especiais e docentes da instituição	Qualiquantitativo/ estudo de caso tipo exploratório - E análise documental Aplicação de questionário entrevista e observação direta.	Investir no oferecimento de acessibilidade estrutural e curricular, na formação docente para atuar com o PAEE. O programa de tutoria é um tipo de AEE.

CÓDIGO	ANO	AUTOR	IES	CLASS.	TÍTULO	TEMÁTICA PRINCIPAL	OBJETIVOS /QUESTÃO INVESTIGATIVA	JUSTIFICATIVA	APORTE TEÓRICO	PÚBLICO-ALVO	METODOLOGIA	RESULTADOS CONCEPÇÕES
07	2013	SOUZA, (2013)	UFES	DISSERT	Para lembrar que você existe: um estudo de caso sobre políticas de inclusão para os estudantes com deficiência na Universidade Federal do Espírito Santo	Políticas de inclusão na educação superior.	Analisar a inclusão dos estudantes com deficiência na IES, enfatizando a relação entre as políticas propostas pela instituição e as vivências acadêmicas dos estudantes com deficiência.	Atuação anterior com o PAEE na educação básica.	Paradigma dos estudos indiciários, apresentado por Ginzburg e as contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski.	PAEE, docentes e gestores da IES investigada.	Qualitativa do tipo estudo de caso e análise documental com entrevista semiestruturada.	O estudo observou a falta de infraestrutura acessível, um maior acompanhamento da vida acadêmica e materiais para os alunos. Assim como um direcionamento para o trabalho dos professores. E aponta a necessidade de uma política institucionalizada para a UFES que vise acompanhamento acadêmico desses alunos.
08	2014	TARTUCI (2014)	UFG	DISSERT	Ingresso e permanência de alunos com deficiência na UFG/campus Catalão	Acesso e permanência do PAEE na IES.	Compreender como tem se dado o ingresso e a permanência de alunos com deficiência no ensino superior, especificamente, em cursos de graduação, na modalidade presencial.	Atuação técnica no AEE ensino superior.	Revisão da literatura a partir de autores da Educação Especial no ensino superior	Documentos da instituição e entrevista com docentes da IES investigada.	Qualitativa com os instrumentos: questionário e entrevista. A pesquisa de caráter qualitativo/documental com entrevistas semiestruturadas, com os docentes da instituição.	Verificou-se a ausência de acessibilidade pedagógica capaz de atender às especificidades apresentadas por esse alunado. O desconhecimento, por parte dos professores, de como deve ser sua prática em sala de aula com os alunos com deficiência e a necessidade de criação de um setor de apoio à inclusão, com suporte a discentes, docentes e demais servidores da instituição.
09	2014	MACIEL (2014)	UFC	DISSERT	Atitudes da comunidade acadêmica da universidade federal do Ceará em relação à inclusão de alunos com deficiência	Acesso e permanência do PAEE na IES.	Conhecer as atitudes sociais de estudantes, docentes e funcionários neste ambiente compreendendo o processo de inclusão destes alunos, de modo que, atitudes positivas são mais favoráveis à inclusão destes. O objetivo geral da pesquisa é investigar as atitudes sociais da comunidade acadêmica da IES	Afinidade com a temática.	Pesquisas de Krech & Crutchfield (1969) e Aroldo Rodrigues (1981). Já estudos com pesquisas de Omote (2005) e Omote et al (2005), bem como outras pesquisas no âmbito das atitudes sociais em relação à inclusão.	Alunos PAEE, docentes e funcionários da IES investigadas.	Qualiquantitativo/ questionário Com o instrumento de mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão, a Escala Lickert de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI).	Considera-se que as atitudes sociais são as mais favoráveis para a inclusão na comunidade acadêmica da UFC e estas atitudes tem-se diferenciadas por curso.

CÓDIGO	ANO	AUTOR	IES	CLASS.	TÍTULO	TEMÁTICA PRINCIPAL	OBJETIVOS /QUESTÃO INVESTIGATIVA	JUSTIFICATIVA	APORTE TEÓRICO	PÚBLICO-ALVO	METODOLOGIA	RESULTADOS CONCEPÇÕES
10	2015	CARVALHO (2015)	USP	DISSERT	Pessoas com deficiência no ensino superior: percepções dos alunos	Acesso e permanência do PAEE na IES.	Entender a trajetória de vida de alunos com deficiência graduados e com alguma passagem pelo curso de contabilidade, seja através da faculdade ou através do ambiente de trabalho, apoiando-se em relatos da vida profissional, educacional.	Afinidade com a temática	Autores das políticas públicas brasileiras no ensino superior. Revisão da literatura sobre alunos PAEE na contabilidade.	Alunos PAEE	Qualitativa com os instrumentos entrevista e narrativas de história oral	Necessidade de ações institucionais que possibilitem o acesso e permanência. AEE é fundamental para esses alunos.
11	2015	MIRANDA (2015)	UNESP	DISSERT	Inclusão no ensino superior: das políticas públicas aos programas de atendimento e apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais	Políticas de inclusão na educação superior.	Conhecer o panorama atual dos programas e ações que as universidades públicas estaduais do Paraná instituíram para viabilizar a inclusão de estudantes com deficiência em seus contextos universitários.	Afinidade com a temática.	Referencial teórico das legislações e políticas públicas inclusivas.	Pesquisa nos sites, fontes bibliográficas e coordenadores da IES.	Qualitativa bibliográfica e questionários aos gestores das IES investigadas.	Uma das maiores dificuldades é a autodeclaração da deficiência para a busca de serviços de apoio devido ao estigma e preconceito. Há necessidade de maiores estudos sobre a temática.
12	2015	RANGEL (2015)	UFF	DISSERT	Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade federal fluminense: acesso e permanência, possibilidades e desafios.	Acesso e permanência do PAEE na IES.	Investigar o processo de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal Fluminense - UFF com o propósito de ouvir as experiências dos alunos com deficiência sobre as condições de acessibilidade física e atitudinais nessa instituição.	Afinidade com a temática.	Autores que discutem o tema da inclusão e Ensino Superior. As legislações pertinentes à temática. Análise de Conteúdo de Bardin (2011)	PAEE e funcionários da IES investigada.	Qualitativa com os instrumentos questionário e entrevista	Para a consolidação das políticas de inclusão faz-se necessário um diálogo permanente em que os alunos possam ser ouvidos sobre suas principais questões. Verificou-se a existência de barreiras arquitetônicas e atitudinais para o favorecimento de uma proposta inclusiva que promova a permanência dos estudantes e o desenvolvimento acadêmico crítico, democrático e emancipador.

CÓDIGO	ANO	AUTOR	IES	CLASS.	TÍTULO	TEMÁTICA PRINCIPAL	OBJETIVOS /QUESTÃO INVESTIGATIVA	JUSTIFICATIVA	APORTE TEÓRICO	PÚBLICO-ALVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E CONCEPÇÕES
13	2015	ZAMPAR (2015)	UFSCar	DISSERT	Integração a universidade na percepção de estudantes com deficiência.	Acesso e permanência do PAEE na IES.	Identificar as percepções sobre o processo de integração à universidade de um grupo de estudantes com deficiência.	Atuação com PAEE na educação básica.	Autores das políticas públicas brasileiras no ensino superior. Revisão da literatura sobre alunos PAEE no ensino superior.	PAEE da IES investigada	Qualitativa com os instrumentos como questionário e entrevista semiestruturada. Questionário de Vivências Acadêmicas QVA-r, instrumento de avaliação proposto para avaliar a qualidade do enfrentamento dos desafios nas cinco áreas componentes do processo de integração à universidade.	Verificou-se práticas pedagógicas inadequadas para atender às necessidades educacionais especiais; falha na disponibilização de materiais didático pedagógicos; falta de apoio da universidade e acessibilidade física precária. Os resultados evidenciaram que a maioria dos estudantes percebem-se estabelecendo relações interpessoais positivas com os colegas.
14	2015	BRUNELLI (2015)	UFB	DISSERT	Estudantes com deficiência no ensino superior: acesso e permanência numa instituição pública de ensino	Acesso e permanência do PAEE na IES.	Analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência em uma instituição de ensino superior pública da Bahia, identificar os fatores que interferem no processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior, analisar os indicadores acadêmicos desses estudantes durante a sua formação na educação superior.	Afinidade com a temática	Políticas públicas educacionais voltadas para a educação de pessoas com deficiência e a inclusão de pessoas com deficiência no contexto do ensino superior.	PAEE da instituição investigada	Qualitativa do tipo estudo de caso método do estudo de caso do tipo descritivo.	Verificou-se que as condições de acessibilidade, as adaptações metodológicas e pedagógicas, a formação dos docentes, ainda são insuficientes para atender a demanda desse público, que tem apresentado um alto número de evasão e baixo índice de conclusão. Concluiu-se que, para superação dessa realidade, são necessárias a efetivação das políticas já vigentes na instituição, com o fomento da capacitação docente, a efetivação de adaptações metodológicas, uma maior estruturação do núcleo de inclusão.
15	2016	BORGMAN (2016)	UFRGS	TESE	Reconhecimento da diferença: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior	Reconhecimento da diferença	Analisar as ações da IES na contribuição do reconhecimento da diferença do PAEE. A inclusão como uma possibilidade de democratização e reconhecimento da diferença. Analisar o sentimento de reconhecimento por parte	Atuação Docente com os alunos PAEE o ensino superior.	Autores da perspectiva multiculturalista e filosofia, legislação e políticas de inclusão no ensino superior.	PAEE da IES investigada	Qualitativa com os instrumentos entrevista e narrativas dos sujeitos.	Verificou que mesmo sendo cumprida a legislação garantindo acesso das pessoas com deficiência no ensino superior. Está não é garantia para que os sujeitos sejam reconhecidos e incluídos com iguais oportunidades nesses espaços. Centrar nos aspectos da aprendizagem dos estudantes eliminando de alguma forma as barreiras impeditivas – na construção de autonomia e a

CÓDIGO	ANO	AUTOR	IES	CLASS.	TÍTULO	TEMÁTICA PRINCIPAL	OBJETIVOS /QUESTÃO INVESTIGATIVA	JUSTIFICATIVA	APORTE TEÓRICO	PÚBLICO-ALVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E CONCEPÇÕES
							desses alunos no universo acadêmico.					constituição de identidades individuais na relação com o outro.
16	2016	RIBEIRO (2016)	UFP	DISSERT	Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior	Acesso e permanência do PAEE na IES.	Analisar as barreiras atitudinais encontradas por estudantes com deficiência nas interações socioeducacionais com docentes e discentes nos cursos das IES investigada.	Afinidade com a temática	Políticas públicas educacionais voltadas para a educação de pessoas com deficiência e a inclusão de pessoas com deficiência no contexto do ensino superior.	Documentos da IES e alunos PAEE da IES investigada.	Qualitativa com os instrumentos questionário, entrevista a partir da análise do discurso. Observações não estruturadas e anotações de campo sobre o cenário e os nove sujeitos envolvidos na pesquisa.	As barreiras atitudinais se constituem uma das maiores dificuldades encontradas por estudantes com deficiência no âmbito universitário, daí a relevância de torná-las conhecidas e visíveis.
17	2016	PASSOS (2016)	UFMG	DISSERT	Eu Tu, nós os diferentes: a percepção dos estudantes com deficiência sobre a inclusão no ensino superior	Acesso e permanência do PAEE na IES	Analisar a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior público, a partir da percepção deles próprios sobre esse processo.	Atuação com PAEE na educação básica	Autores: Freire, Marx, Kosic e nos teóricos convergentes a eles que problematizam questões atuais e desafios contemporâneos da educação.	Documentos da IES e alunos PAEE da IES investigada.	Qualitativa com os instrumentos questionário e entrevista semiestruturadas junto a oito estudantes. Abordagem teórico-metodológica sob a perspectiva dialética de Kosik (1976).	O diálogo, a solidariedade, o envolvimento, compromisso e trabalho das pessoas que compõem a IES é que poderá concretizar o ideal de uma educação de qualidade com igualdade de oportunidades para todos. Verificou-se a invisibilidade vivida pelas pessoas com deficiência em nível interpessoal e institucional, pela frieza, impessoalidade e desumanização das relações sociais entre as próprias pessoas e entre elas e a instituição.
18	2016	SILVA (2016)	UFOP	DISSERT	Processo de inclusão no ensino superior: o caso de estudantes com deficiência na UFOP	Acesso e permanência do PAEE na IES.	Investigar o processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, identificando, segundo percepção dos próprios alunos, efeitos da formação acadêmica recebida.	Afinidade com a temática	Referencial teórico a Educação Especial Inclusiva e revisão da literatura de autores que tratam da temática.	Documentos da IES e alunos PAEE da IES investigada	Qualitativa do tipo estudo de caso com cinco estudantes com deficiência, matriculados em cursos de graduação.	Verificou-se que o processo de inclusão dos estudantes com deficiência na UFOP requer o estabelecimento de estratégias políticas e pedagógicas capazes de eliminar as barreiras atitudinais, computacionais e físicas para possibilitar à todos o direito à educação, atentando-se para a observância do atendimento aos princípios da autonomia, independência e empoderamento.

CÓDIGO	ANO	AUTOR	IES	CLASS.	TÍTULO	TEMÁTICA PRINCIPAL	OBJETIVOS /QUESTÃO INVESTIGATIVA	JUSTIFICATIVA	APORTE TEÓRICO	PÚBLICO-ALVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E CONCEPÇÕES
19	2016	URBAN (2016)	UNESP	DISSERT	Um estudo das produções científicas: ingresso e permanência de universitários com deficiência.	Acesso e permanência do PAEE na IES.	Analisar o acesso e a permanência no ensino superior de pessoas com deficiência, a partir de teses e dissertações defendidas nas universidades brasileiras, sob a perspectiva dos próprios alunos.	Afinidade com a temática	referencial teórico a Educação Especial Inclusiva e revisão da literatura de autores que tratam da temática	Dissertações e teses produção científica empírica	Pesquisa bibliográfica de cunho quantitativo e qualitativo.	Verificou-se que foram encontradas as barreiras, arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais nas IES. Diante disso, pode-se observar que os alunos com deficiência estão nas IES e necessitam de apoio durante o acesso e a permanência. As ações têm sido realizadas pelas diferentes esferas das IES, porém esses alunos ainda têm encontrado barreiras para sua efetiva permanência.
20	2016	CRUZ (2016)	UFS	DISSERT	Tessitura da inclusão na Universidade de Sergipe: múltiplos olhares	Acesso e permanência do PAEE na IES.	Conhecer o processo de inclusão dos discentes com deficiência na UFS sob a ótica dos participantes desse processo: docentes, discentes com e sem deficiência e acompanhantes. Conhecer a construção das primeiras iniciativas para inclusão da pessoa com deficiência na IES.	Não declarou	Revisão da literatura de autores que tratam da temática e análise de conteúdo por meio de Bardin.	Análise dos documentos da IES investigada e legislações	Qualitativa/estudo de caso o estudo de caso. Foram utilizados como instrumentos para coleta de dados entrevistas semiestruturadas com os 22 sujeitos entrevistados.	As dificuldades são obstáculos a serem vencidos não sozinho, mas sim no coletivo. Necessita levar em conta os mesmos critérios dos demais alunos, e dados às condições de acessibilidade e remoção de barreiras para sua efetivação, além de um toque de sensibilidade de se colocar no lugar do outro.
21	2016	MACEDO (2016)	UECE	DISSERT	Núcleo de acessibilidade às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNE): a inclusão na perspectiva dos jovens com deficiência.	Ações institucionais para a inclusão do PAEE na IES.	O estudo focaliza a inclusão no Ensino Superior, a partir da percepção que os jovens com deficiência têm da atuação da política de inclusão viabilizada pelo Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas da IES investigada.	Atuação com PAEE na educação básica.	Políticas públicas, legislação e Revisão da literatura a partir de autores referencias no campo da Educação Especial no ensino superior.	Análise dos documentos da IES investigada, alunos PAEE da IES, Docentes e funcionários.	Qualitativa/estudo de caso. Entrevistas semiestruturadas, sob o paradigma da teoria crítico-fenomenológica, por carregar valores, crenças, atitudes e representações dos jovens. (MINAYO, 2015).	Fomentar a conscientização da necessidade de discutir essa temática no coletivo do IFCE, bem como a importância de desenvolver práticas que promovam o inter-relacionamento e a inclusão, valorizando as diferenças e minimizando as limitações.

CÓDIGO	ANO	AUTOR	IES	CLASS.	TÍTULO	TEMÁTICA PRINCIPAL	OBJETIVOS /QUESTÃO INVESTIGATIVA	JUSTIFICATIVA	APORTE TEÓRICO	PÚBLICO-ALVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E CONCEPÇÕES
22	2017	REIS (2017)	UFC	DISSERT	Percepção dos estudantes com deficiência sobre as políticas de inclusão na educação superior. na universidade federal do Ceará (UFC)	Políticas de inclusão na educação superior.	Investigar a percepção dos estudantes com deficiência sobre as políticas de inclusão no âmbito da IES investigada.	Não declarou	Principais teorias e ideias contemporâneas sobre as políticas de educação inclusiva, com foco na educação superior, bem como consulta de documentos oficiais que dão fundamentação legal ao tema.	Pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo com questionário aos alunos PAEE da IES investigada.	Qualiquantitativativa/entrevistas e questionários. Utilizou como instrumento de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo.	A pesquisa revelou que 78% dos estudantes sinalizaram que “nunca”, “raramente” e “algumas vezes” sentem-se em igualdade de oportunidade, o que considerou ter forte relação com as barreiras humanas, que foram apontadas pelos estudantes como a barreira mais acentuada. As principais críticas dos estudantes voltadas às barreiras humanas foram não sentirem seus direitos respeitados e o não reconhecimento de suas capacidades.
23	2017	MORGADO (2017)	UFSCar	DISSERT	Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro.	Acesso e permanência do PAEE na IES	Analisar a trajetória escolar de pessoas com deficiência no Ensino Superior brasileiro; descrever as condições de acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior brasileiro; apontar, dentro da trajetória acadêmica, os embates na construção da política da acessibilidade; verificar as reestruturações ocasionadas pelas políticas relacionadas ao acesso de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro.	Atuação com PAEE na educação básica	Revisão da literatura sobre a Produção do Conhecimento sobre Trajetórias Acadêmicas de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior Brasileiro na perspectiva do materialismo histórico-dialético.	Pesquisa exploratória com PAEE da IES Investigada.	Abordagem qualitativa entrevistas semiestruturadas	Os resultados da pesquisa demonstram grande necessidade de efetivar o atendimento educativo adequado para o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na Universidade. A instituição precisa promover políticas mais diretas para a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente acadêmico.

CÓDIGO	ANO	AUTOR	IES	CLASS.	TÍTULO	TEMÁTICA PRINCIPAL	OBJETIVOS /QUESTÃO INVESTIGATIVA	JUSTIFICATIVA	APORTE TEÓRICO	PÚBLICO-ALVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E CONCEPÇÕES
24	2017	FANTACINI (2016)	UFSCar	TESE	Ações do núcleo de Acessibilidade e na EAD de uma instituição de Educação Superior Privada e a satisfação dos estudantes com deficiência.	Ações institucionais para a inclusão do PAEE na IES	Descrever e analisar como ocorrem as ações do Núcleo de Acessibilidade nos cursos de graduação da modalidade de Educação a Distância de uma Instituição de Educação Superior privada e avaliar a satisfação dos estudantes com deficiência, em relação a tais ações.	Atuação Docente com os alunos o ensino superior.	Revisão da literatura de pesquisas que abordem a inclusão no ensino superior Aplicação da Escala de Satisfação e Atitudes – ESA	Docentes e alunos PAEE da Instituição investigada.	Qualiquantitativa/documental, exploratória e descritiva,	Verificou-se que a mensuração do nível de satisfação dessa população é necessária e pode contribuir para a construção de contextos inclusivos na Educação à Distância desta instituição. O estudo pode, por sua vez, constituir-se em importante ferramenta para o Núcleo de Acessibilidade, no sentido de ajudar a desenvolver ações não só para acompanhar e monitorar as ações implementadas, mas também para a efetivação e a garantia da inclusão na Educação Superior à Distância desta instituição.
25	2017	PEREIRA (2017)	UFMA	DISSERT	Políticas institucionais de acessibilidade na educação superior: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA.	Ações institucionais para a inclusão do PAEE na IES	Investigar o processo de inclusão dos discentes com deficiência na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em relação ao contexto dos serviços de apoio do Núcleo de Acessibilidade, enquanto parte de uma política institucional de inclusão educacional e social.	Atuação com PAEE na educação básica.	Revisão da literatura de pesquisas que abordem a inclusão no ensino superior Consulta a documentos e legislações da área e da IES investigada o estudo sobre as políticas sociais numa perspectiva dialética.	Docentes, gestores e alunos PAEE da Instituição investigada vinculados ao AEE da IES investigada	Qualitativa/entrevistas e questionário Pesquisa qualitativa Os instrumentos de coleta de dados foram: entrevistas semiestruturadas, observação não participante e questionário. Estudo exploratório e descritivo sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior.	Verificou-se a necessidade de ampliação do atendimento do Núcleo; maior investimento em tecnologias assistivas e serviços especializados; campanhas de sensibilização e eliminação de barreiras atitudinais; investimento em infraestrutura do campus e do próprio Núcleo, ampliação do acervo acessível da biblioteca central. Os resultados apontam que apesar da existência de barreiras que impedem a participação plena dos discentes com deficiência na universidade, o serviço de apoio disponibilizado pelo Núcleo, este constitui um recurso fundamental para assegurar êxito na permanência na educação superior. Há um fortalecimento da política de inclusão de pessoas com deficiência dentro da Universidade, mediada pelo Núcleo de Acessibilidade.

CÓDIGO	ANO	AUTOR	IES	CLASS.	TÍTULO	TEMÁTICA PRINCIPAL	OBJETIVOS /QUESTÃO INVESTIGATIVA	JUSTIFICATIVA	APORTE TEÓRICO	PÚBLICO-ALVO	METODOLOGIA	RESULTADOS E CONCEPÇÕES
26	2018	MOREIRA (2018)	UFRJ	DISSERT	Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise da região sudeste	Ações institucionais para a inclusão do PAEE na IES	Analisar a inclusão no Ensino Superior e o trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Acessibilidade implementados nas Universidades Federais da Região Sudeste	Não declarou	Referenciais teóricos e metodológica para a revisão integrativa de pesquisas.	Coordenadores dos 19 Núcleos de acessibilidade da UFRS.	Qualitativa/entrevistas e questionário estruturado eletrônico online.	Verificou-se que as ações dos Núcleos de Acessibilidade precisam ser reestruturadas. Revelaram também a necessidade de fortalecimento das políticas públicas de inclusão dentro da universidade. Porém, das dificuldades encontradas, as ações desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade têm um impacto no processo de ingresso e permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial.
27	2019	MADRUGA (2019)	UFMG	DISSERT	O atendimento educacional especializado na educação superior.	Ações institucionais para a inclusão do PAEE na IES.	Analisar como as universidades públicas e privadas do estado de Mato Grosso do Sul se configuraram para oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, altas habilidades e superdotação.	Atuação no AEE da IES investigada.	Teoria Histórico-cultural, a partir do materialismo histórico-dialético.	Entrevistas semiestruturadas encaminhadas aos participantes da pesquisa responsáveis pelos núcleos de acessibilidade das IES.	Qualitativa /entrevistas/questionários pesquisa foi documental, exploratória e descritivo-analítica, na perspectiva da Teoria Histórico-cultural, a partir do materialismo histórico-dialético.	Como resultados, analisa-se que, embora as universidades estejam buscando adequação, ainda não foi superada uma configuração de AEE considerada alienante, sendo que a constituição de um AEE que vise à inclusão e não à exclusão implicaria no investimento na formação dos professores ingressantes nas instituições de ensino superior, o tratamento dessa temática no Plano de Desenvolvimento Institucional junto à educação inclusiva e a proposição de mudanças na cultura institucional das universidades, do mesmo modo a formação de técnicos para realizar esse atendimento também se figurasse nos planos de capacitação, visando a inclusão efetiva em detrimento de um AEE que se restrinja ao campo discursivo.

Fonte: acervo da autora

APÊNDICE 02

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa de doutorado: “**Alteridade e Reconhecimento acadêmico no Atendimento Educacional Especializado no ensino superior**”, desenvolvida pela pesquisadora Magali Aparecida de Oliveira Arnais vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas sob a orientação do professor Dr. Artur José Renda Vitorino.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCE), visa assegurar seus direitos como participante. Sua participação é LIVRE E VOLUNTÁRIA, sem ônus de vínculo ou qualquer tipo de remuneração, podendo a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem que haja qualquer tipo de prejuízo.

Por favor, leia com atenção e calma as informações abaixo, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assinar o TCE, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora.

- Trata-se de pesquisa científica que tem como objetivo principal compreender o processo de formação dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE), operacionalizada no Atendimento Educacional Especializado (AEE) do ensino superior, se este propicia o reconhecimento acadêmico e auxilia na autorrealização deles;
- A pesquisa será desenvolvida por meio de formulário estruturado online, com duração aproximada de 10 minutos;
- O material produzido pelas respostas das questões abertas e fechadas será utilizado estritamente para alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa e arquivado sob a guarda da pesquisadora por um prazo de cinco anos os quais, decorrido esse tempo, serão descartados;
- Por se tratar de pesquisa *online*, não tem custo, dessa forma, não haverá nenhum tipo de ressarcimento pela participação na pesquisa. Você poderá responder ao questionário no horário em que lhe convier, para que não atrapalhe sua rotina, sendo sua participação feita uma única vez.
- Seu nome será mantido em sigilo, pois utilizaremos um sistema de identificação em código (letras e números) para que você não seja identificado em quaisquer formas de comunicações, publicações, congressos etc., garantindo, desta forma, o anonimato de sua participação;
- A pesquisa apresenta baixo risco aos participantes, pois não serão utilizados procedimentos que os coloquem em situações adversas, constrangedoras ou sob riscos maiores dos que os já enfrentados em seu cotidiano. Caso ocorra algum desconforto para os participantes, os mesmos poderão interromper a resposta e entrar em contato com a pesquisadora;
- Sua contribuição na pesquisa é de fundamental importância, na medida em que suas respostas possibilitarão trazer dados necessários para análise do objeto de estudo desta pesquisa: atendimento educacional especializado aos alunos PAEE no ensino superior.
- Caso aceite participar da pesquisa será enviado um e-mail de convite para que, em dia e horário de sua preferência, possa responder ao questionário online. Sendo que, a pesquisadora realizará o acompanhamento dos procedimentos e atividades para a operacionalização da pesquisa.

Em caso de quaisquer dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Magali Aparecida de Oliveira Arnais, no endereço: [REDACTED]

[REDACTED], e-mail: magaliarnais@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-Campinas; das 08:30 hs às 11:30hs e das 13:00hs as 17:00hs, Rodovia Dom Pedro I, km 136 - Parque das Universidades - Campinas - SP - CEP 13086-900 telefone (19) 33436777; e-mail comitedeetica@puccamp.edu.br

O CEP tem como objetivo verificar se os projetos de pesquisa estão obedecendo aos princípios da ética. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Declaro que concordo em participar desse estudo e que a pesquisadora esclareceu todas as minhas dúvidas acerca da minha participação. Declaro também estar recebendo uma via original deste documento assinada pela pesquisadora responsável e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas.

Nome:

Data: _____/_____/_____

Assinatura

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP sob os pareceres números 3.055.789 e 3.133.357. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Pesquisadora responsável: Magali Aparecida de Oliveira Arnais

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE 03

CARTA CONVITE DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA ACADEMICA DE DOUTORADO

À UNIVERSIDADE

A/C Coordenadoria do AEE da Instituição

Prezada Senhor

Dirigimos a vossa Senhoria para convidar essa instituição de ensino a participar da pesquisa: **“Alteridade e reconhecimento acadêmico no atendimento educacional especializado no ensino superior”**, que tem como objetivo compreender o processo de formação dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE), operacionalizada no Atendimento Educacional Especializado (AEE) do ensino superior, se este propicia o reconhecimento acadêmico e auxilia na autorrealização deles. Nosso pressuposto está ligado à complexidade que esse espaço apresenta na construção de formas de pertencimento e implicação com a alteridade e sua vertente na responsabilidade pelo Outro-diferente. Assim, a hipótese é: O AEE proposto pelas políticas de inclusão escolar, como um espaço que visa eliminar barreiras para a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência, para que se efetive a inclusão escolar, necessita ser concebido como espaço que considera a alteridade, como dimensão essencial no processo formativo e, também espaço de luta por reconhecimento acadêmico de alunos PAEE.

A pesquisa vincula-se ao estudo desenvolvido por nós como exigência para a obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob a orientação do professor Dr. Artur José Renda Vitorino. A ancoragem teórica da investigação situa-se no pensamento filosófico de Emmanuel Lévinas no que concerne às categorias alteridade e responsabilidade em diálogo com a teoria da luta por reconhecimento de Axel Honneth. Como campo empírico de investigação, serão os atendimentos Educacionais Especializados de **duas Instituições de Ensino Superior do Município de Campinas, Estado de São Paulo**. Dentre elas convidamos **o AEE dessa Instituição** - a qual apresenta em suas proposições ações de acesso e permanência do PAEE, acessibilidade na eliminação de barreiras pedagógicas, de comunicação e atitudinais.

A pesquisa é empírica, de abordagem quali-quantitativa, utiliza a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) e para a coleta de dados a construção de formulário com questões abertas e fechadas. Os sujeitos da pesquisa serão os funcionários, docentes e alunos com deficiência vinculados aos espaços do AEEs das instituições investigadas. A participação no estudo se dará a partir de respostas as questões abertas e fechadas do formulário eletrônico elaboradas de acordo com a metodologia do DSC em que o sujeito ao opinar sobre as situações apresentadas busca preservar informações ou críticas inadequadas que podem comprometer suas instituições. **A IES participante ao autorizar a pesquisa disponibilizará os e-mails dos alunos com deficiência, e-mails institucionais dos funcionários e docentes vinculados nos AEEs** ao pesquisador por meio de lista com nome e e-mail dos respectivos participantes ou autorizará o pesquisador a entrar em contato com os segmentos acima caso seja necessário aplicar o formulário pessoalmente de acordo com o consentimento deles. De posse dos e-mails dos sujeitos participantes, e verificando o processo de acessibilidade necessária, o pesquisador enviará, por meio de link, o acesso ao formulário para preenchimento do questionário. Neste momento será disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O respondente somente participará da pesquisa se clicar no botão “concordo em participar da pesquisa”. O tempo previsto para responder as questões do formulário não ultrapassa a 10 minutos e pretende-se respeitar as opiniões individuais

dos sujeitos investigados. Os dados serão mantidos em sigilo, sob a guarda da pesquisadora por cinco anos sendo que, decorrido esse tempo, eles serão descartados. Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo, pois utilizaremos um sistema de identificação alfanumérico (letras e números) para garantir o anonimato em quaisquer formas de comunicações, publicações e congressos.

Os riscos em participar da pesquisa são mínimos, pois não serão utilizados procedimentos que coloquem os sujeitos em situações adversas, constrangedoras ou sob riscos maiores dos que os já enfrentados em seu cotidiano. Se o participante desejar a exclusão do grupo de pesquisa está poderá ser solicitada em qualquer momento.

No que diz respeito aos benefícios para as IES e sujeitos envolvidos nesta pesquisa, o presente estudo pretende defender que o espaço do AEE no ensino superior além de assegurar acessibilidade ao conteúdo, eliminar barreiras e promover a permanência dos alunos PAEE é um espaço de luta por reconhecimento acadêmico desses estudantes que visam na conclusão dos seus estudos, vencer os próximos entraves no que refere ao processo de inserção profissional no mercado de trabalho. A coleta de dados se instaura a partir da aprovação deste projeto no Comitê de Ética com início previsto para março de 2019 e finaliza-se no mês de outubro de 2020. Este prazo constará no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Caso aceite participar, solicito que assine esta carta bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), termo este que será disponibilizado aos participantes.

Atenciosamente

MAGALI APARECIDA DE OLIVEIRA ARNAIS

Estou esclarecido (a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também estou ciente de que receberei uma cópia integral deste termo.

Nome:

Data:

APÊNDICE 04

DADOS PARA O DSC -FUNCIONÁRIOS IES-A (privada)

Sujeito 01- AEEFUN01 -Idade: 38 ANOS; AEE- 12 ANOS; IES- 12 anos

Questão 1	
Transcrição	O AEE é fundamental para o processo de inclusão no nível superior sem ele o aluno não tem condições autônomas para conseguir concluir o curso e para ter acesso ao conhecimento e se forme na área escolhida por ele. Onde atuo nós presamos exatamente isso a autonomia do aluno dando acesso. Toda vez que nós tiramos a barreira esse aluno tem direito de igualdade com qualquer outro. Então nós trabalhamos não com aluno com deficiência, mas com as barreiras que a Universidade oferece tentando trazer autonomia para esse aluno.
Expressões Chaves	O AEE é fundamental para o processo de inclusão no nível superior sem ele o aluno não tem condições autônomas para conseguir concluir o curso.
Ideia Central	AEE fundamental para a vida acadêmica.
Categoria	A-Concepção de AEE
QUESTÃO 02	
Transcrição	Eu acho que esse aluno como qualquer outro aluno tem direito de fazer a vistoria, se ela é curricular ele tem que estar no local e verificar o que é acessível ou não, e a partir daí discutir com a professora estratégias porque ele sendo aluno de engenharia civil ele já tem as normas que estabelece o acesso ao prédio. Então, se está sendo construído um prédio, a professora pode conversar com ele sobre essas normas para que possa verificar isso. E se ele chega no local e não for acessível, o professor pode chamar os Engenheiros e estes conversando com o aluno realizar uma visita mais direcionada até que ele possa em um próximo momento fazer uma visita mais <i>in loco</i> .
Expressões Chaves	O aluno tem o direito de fazer a vistoria, se ela é estágio curricular ele tem que estar no local e verificar o que é acessível ou não.
Ideia Central	O aluno tem o direito de fazer a vistoria predial e o professor precisa mediar isso.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente. C- Busca de solução no aluno
QUESTÃO 03	
Transcrição	A aluna continuaria a aula observando um aluno ao lado. O aprendizado ele não pode ser baseado somente nesse momento, se eu não tenho acesso ao intérprete eu não posso perder o conhecimento existe outras formas de se ter acesso ao conhecimento. Nesse momento, meu conhecimento seria visual e depois a professora se sentaria com ela e com a intérprete, e falaria as coisas específicas os elementos conceituais então, aquilo que é conceitual que irá interessar a aluna

	<p>naquele momento vai ficar para próxima aula quando tiver intérprete. Mas, tudo aquilo que é visual da aula prática ela poderia fazer pedindo auxílio de um aluno ou acompanhar um aluno que ao invés de fazer sozinha fazer com o colega primeiro e depois de observar ela repete e assim vai fazendo. Mas não perder a aula se é a única oportunidade. É possível ser feito a aula desde que se pense rapidamente na estratégia, mas sempre retomando com a professora depois a parte conceitual.</p>
Expressões Chaves	A aluna continuaria a aula observando um aluno ao lado. O aprendizado não pode ser baseado somente com o auxílio da intérprete de libras.
Ideia Central	A aula não seria interrompida, a aluna utilizaria outros recursos como o visual com os colegas de sala.
Categoria	C- Busca de solução no aluno A-Concepção de AEE
QUESTÃO 04	
Transcrição	<p>O aluno tem condições de fazer a prova surpresa como todos os outros. No entanto, ele precisa ter acesso a prova. O professor teria que disponibilizar no smartphone para que o aluno tivesse acesso. As questões principais a serem pensadas não é o fato de ter consulta ou não. O mais importante é o fato se a prova nesse momento está acessível, porque todos os alunos não esperavam essa prova então o acesso nesse momento é o acesso a prova se o professor não trouxe a prova, se ele não estava preparado, se ele não tiver um arquivo para mandar por smartphone para o aluno conseguir fazer a prova então isso é um problema. Se o objetivo do professor é realmente testar os alunos ele tem que ser testado como todos os outros. Eu não vejo problema na prova surpresa e não ter consulta porque não é o aluno que não tem consulta nenhum aluno vai ter consulta. O problema é essa prova surpresa ser acessível, sendo uma prova surpresa o professor precisa pensar nisso.</p>
Expressões Chaves	O aluno tem condições de fazer a prova surpresa como todos os outros. No entanto, ele precisa ter acesso a prova. O professor teria que disponibilizar a prova para que o aluno tenha acesso.
Ideia Central	O aluno tem condições de fazer a prova surpresa como todos os outros. O professor teria que disponibilizar a prova para que o aluno tenha acesso.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente
QUESTÃO 05	
Transcrição	<p>Antes de mais nada ela tem que saber que ela tem uma dificuldade a dislexia que é uma deficiência ou transtorno de aprendizagem. O autoconhecimento é um elemento importante por isso nós trabalhamos com autonomia, pois se ela não conhece o seu limite isso vai se transformar em uma barreira. A dislexia não é uma barreira a partir do momento em que eu sei o meu limite eu sei a minha necessidade. Quando a aluna esconde isso, para os seus colegas ela pode ser taxada como uma aluna que não tem motivação. Não adianta só o professor saber fazer a correção da prova dela, tem todo um conjunto em sala de aula que os alunos podem ter uma má impressão daquela dificuldade que ela tem. Antes de mais nada trabalhar com essa aluna o autoconhecimento e os seus limites a partir daí então, ela se conhecendo, ela vai saber como lidar com os amigos porque ela precisa saber falar sobre um</p>

	tempo a mais para ler um texto ou escrever. Porque ao falar assim aos colegas, eles entendem. Então não teria nenhuma dificuldade não teria nenhuma barreira e daí tanto na parte teórica como na parte prática ela também não teria dificuldade. O problema então seria ela em primeiro lugar se conhecer e saber dos seus limites para daí então ela ter um convívio, mas harmonioso na turma e na sala de aula.
Expressões Chaves	A aluna precisa saber que ela tem uma dificuldade a dislexia. O autoconhecimento é um elemento importante por isso nós trabalhamos com autonomia, pois se ela não conhece o seu limite isso vai se transformar em uma barreira.
Ideia Central	A aluna precisa falar que tem dislexia. O autoconhecimento é um elemento importante, pois se ela não conhece o seu limite isso vai se transformar em uma barreira.
Categoria	B- Busca de solução em outros departamentos da instituição. C- Busca de solução no aluno

Sujeito 02- AEEFUN02-Idade: 36 anos; AEE- 7 anos; IES- 7 anos

Questão 1	
Transcrição	Independente de pensarmos na questão política Legislativa que garante esse acesso e esse acompanhamento ao aluno com deficiência na universidade ou em todos os momentos de sua escolarização e eu penso que mais que um direito é um dever da sociedade porque todos têm o direito de estudar, ter direito à educação. A pessoa com deficiência não deve ficar segregada, ser colocada em uma instituição escolar sem o devido apoio. É uma necessidade atender o aluno em sua Plenitude pensando assim o AEE não é somente dar apoio, mas levar esses alunos a ganhar autonomia. No começo quando o aluno com deficiência visual ingressa na universidade ele tem diversas dificuldades ou a necessidade de se adaptar assim como qualquer outro aluno tem ao sair do ensino médio entrar na Vida Universitária é outro mundo eles precisam se adaptar a essa nova realidade. O aluno com deficiência a todo instante está em contato comigo então eu ensino a ter autonomia a buscar maneiras de fazer uma pesquisa em materiais acessíveis para que no futuro depois de formados eles não terão aí o AEE com eles dentro da Universidade. Eu preciso que eles tenham autonomia para continuar o estudo independente do meu apoio.
Expressões Chaves	Independente de pensarmos na questão política legislativa que garante esse acesso e esse acompanhamento ao aluno com deficiência na universidade ou em todos os momentos de sua escolarização mais que um direito é um dever da sociedade. O AEE deve dar apoio e autonomia ao aluno.
Ideia Central	AEE aspecto legal, um direito e dever. Deve dar apoio e autonomia ao aluno.
Categoria	C-Função do AEE A- Concepção de AEE
QUESTÃO 02	
Transcrição	Eu imagino que a professora, o curso em si deveria pensar em orientá-lo a fazer essa vistoria em um ambiente que seja mais adequado. Pois, as edificações no geral elas não foram pensadas com relação ao desenho Universal e acessibilidade

	<p>arquitetônica adequada a todos. Eu não acho que ele não deva participar dessa vistoria ele deve participar sim porque ele tem competência para isso, apesar das dificuldades de não encontrar uma rampa para subir nem entrar nesse edifício ou que as calçadas sejam quebradas ao redor desse edifício que ele precisa vistoriar. São fatos que apresentam dificuldades, mas também são coisas que só ele vai poder dizer por que normalmente nós não nos atentamos com relação a isso então mesmo sendo complicado mesmo que ele não tenha ali a possibilidade num primeiro momento de entrar e fazer toda a vistoria ele vai apontar os problemas antes de chegar nessa vistoria do ponto de vista de uma pessoa com deficiência física. A visão do cadeirante que nós não temos. Normalmente não é algo que me afete, e isso acontece com todo mundo por mais que pense na acessibilidade. Eu não estou numa cadeira de rodas para perceber que o mínimo desnível pode levar a uma queda, assim o aluno deve participar e fazer essa vistoria mesmo com todas as dificuldades e, se for bem-sucedida que bom que ótimo porque a sociedade já está pensando em acessibilidade, se não for boa então apontar as melhorias para que ele já possa ir depois e falar se melhorou ou não. Além de aluno ele também é um cidadão que tem voz e que pode apontar as dificuldades que encontra. Somente a visão do aluno com deficiência será levada em consideração quando ele começar a apontar as questões que dentro da sala de aula, do ponto de vista teórico os colegas futuros Engenheiros irão pensar em muitas questões de acessibilidade ao lado de um colega com deficiência física e assim, despertar o interesse em ajustar esse olhar diante da sociedade.</p>
Expressões Chaves	<p>O curso em si deveria pensar em orientá-lo a fazer essa vistoria em um ambiente que seja mais adequado. Pois, as edificações no geral elas não foram pensadas com relação ao desenho Universal e acessibilidade arquitetônica adequada a todos. No entanto a visão do aluno cadeirante é importante para os colegas</p>
Ideia Central	<p>Viabilizar em um primeiro momento a vistoria. A visão do aluno com deficiência física será levada em consideração quando começar a apontar as questões que dentro da sala de aula, do ponto de vista teórico são tratadas e os colegas, futuros Engenheiros, irão pensar em muitas questões de acessibilidade.</p>
Categoria	<p>B- Busca de solução em outros departamentos da instituição A -Busca de solução pelo docente</p>
QUESTÃO 03	
Transcrição	<p>Por ser o terceiro semestre eu não posso imaginar que essa jovem seja completamente dependente da intérprete para comunicação com os colegas afinal de contas a intérprete ela vai traduzir a fala do professor, o diálogo entre aluno e professor. Quando não for possível o entendimento entre eles ela vai interpretar a aula. Agora a aluna estando no terceiro semestre ela já criou vínculo e estratégia de comunicação. Caso o docente não tenha competência para conversar com essa jovem que já desenvolveu estratégias de comunicação ele deve continuar a atividade. Será preciso que a aluna seja protagonista e converse com professor. Se o professor não sabe libras, a aluna poderia escrever. Se o professor julgar necessário agendaria um outro momento com uma outra estratégia a essa aluna pois precisa garantir o acesso pleno nas atividades e essa seria uma que se não encontrasse outra forma a intérprete sendo indispensável para essa atividade o professor precisaria encontrar um outro momento para realizar novamente a atividade.</p>
Expressões	<p>Caso o docente não tenha competência para conversar com essa jovem que já</p>

Chaves	desenvolveu estratégias de comunicação ele deve continuar a atividade. Será preciso que a aluna seja protagonista e converse com professor. Se o professor não sabe libras, a aluna poderia escrever. Se o professor julgar necessário agendaria um outro momento com uma outra estratégia a essa aluna pois precisa garantir o acesso pleno nas atividades.
Ideia Central	A aluna ser protagonista caso precise repetir ou refazer a atividade o professor irá providenciar.
Categoria	A -Busca de solução pelo docente C- Busca de solução no aluno
QUESTÃO 04	
Transcrição	A atividade avaliativa deve acontecer e o curso já deveria ter informado esse professor que ele tem um aluno cego em sala, sendo assim, ele deveria ter providenciado acesso a prova. Caso não tivesse conseguido o suporte tecnológico ele poderia fazer uma prova oral ou um bate-papo com esse aluno ou até mesmo um bate papo com toda a sala no intuito de fazer a avaliação. João já acompanha as aulas recebendo os textos dos professores sem necessidade de um suporte diferenciado do próprio Smartphone ele tem no mínimo o domínio de tecnologia para poder realizar essa avaliação naquele momento.
Expressões Chaves	A atividade avaliativa deve acontecer e o curso já deveria ter informado esse professor que ele tem um aluno cego em sala, sendo assim, ele deveria ter providenciado acesso a prova. Caso não tivesse conseguido o suporte tecnológico ele poderia fazer uma prova oral ou um bate-papo com esse aluno ou até mesmo um bate papo com toda a sala.
Ideia Central	A atividade avaliativa deve acontecer e o curso deveria ter informado ao professor sobre o aluno cego.
Categoria	B -Busca de solução em outros departamentos da instituição A – Busca de solução pelo docente
QUESTÃO 05	
Transcrição	Marta tendo dislexia não quer dizer que ela não tem a competência para ler um texto. Eu penso sempre em trabalhar no potencial do aluno e nós podemos ter estratégias para isso. O docente sabe que ela tem dislexia e que em razão disso por vezes ela faz algumas trocas tem ali algumas questões que interferem. Eu penso que se a professora sabe quais são as implicações da dislexia, o cansaço físico em decorrência do esforço mental da pessoa que tem dislexia é muito maior do que nós e que por isso ela precisa de um tempo maior para fazer a leitura ou para responder uma atividade. Precisa verificar porque a aluna não obteve êxito nas disciplinas teóricas por falta de orientação aos docentes. A pessoa com dislexia ela tem um potencial enorme desde que atendida a sua necessidade específica. O mais importante é o Professor conhecer o seu aluno e conhecer a todos os alunos e ao fazer isso ele percebe durante uma atividade que a escrita desse aluno pode apresentar alguma dificuldade que não é comum. Pois, o aluno com dislexia geralmente não se identifica justamente por receio de ser tratado de maneira diferente de ficar em evidência ou até mesmo bullying pelos pares. Muito deles sofreram bullying durante todo o ensino fundamental. O professor poderia encontrar outras formas de levar esse aluno a manifestar todo o seu potencial tudo

	aquilo que ele aprendeu sem fazer com que o aluno se sinta mal ou sem fazer com que os outros pensem que esse aluno é privilegiado porque também acontece muito isso.
Expressões Chaves	Trabalhar no potencial do aluno e os docentes podem ter estratégias para isso. O mais importante é o Professor conhecer o seu aluno e conhecer a todos os alunos e ao fazer isso ele percebe durante uma atividade que a escrita desse aluno pode apresentar alguma dificuldade
Ideia Central	O docente deve criar situações para trabalhar o potencial desse aluno sem colocá-lo em evidência.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

DADOS PARA O DSC - FUNCIONÁRIOS IES-B (pública)

Sujeito 03- AEEFUN03-Gênero: feminino 56 anos; Área de atuação: AEE- 1 ano; Tempo de atuação na IES: acima de 20 anos

Questão 1	
Transcrição	A lei diz que tem que ter AEE na universidade
Expressões Chaves	A lei diz que tem que ter AEE na universidade
Ideia Central	A lei diz que sim!
Categoria	B- Aspecto legal do AEE
QUESTÃO 02	
Transcrição	Se o lugar for acessível, tudo bem não deve ser trocada a atividade.
Expressões Chaves	Se o lugar for acessível, tudo bem se não deve ser trocada a atividade.
Ideia Central	Se o lugar for acessível manter a atividade, se não trocar a atividade.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente
QUESTÃO 03	
Transcrição	Providenciar texto impresso para a atividade.
Expressões Chaves	Providenciar texto impresso para a atividade
Ideia Central	Providenciar texto impresso para a atividade.
Categoria	A -Busca de solução pelo docente

QUESTÃO 04	
Transcrição	Dar prova para o aluno em outro momento.
Expressões Chaves	Dar prova para o aluno em outro momento.
Ideia Central	Prova em outro momento
Categoria	A- Busca de solução pelo docente
QUESTÃO 05	
Transcrição	Procurar o coordenador do curso e relatar sua deficiência
Expressões Chaves	Procurar o coordenador do curso e relatar sua deficiência
Ideia Central	Procurar o coordenador do curso e relatar sua deficiência
Categoria	B - Busca de solução em outros departamentos da instituição

Sujeito 04- AEEFUN04 -Gênero: feminino 32 anos; Área de atuação: AEE- 10 anos; Tempo de atuação na IES: acima de 10 anos

Questão 1	
Transcrição	Dar suporte e apoiar as deficiências dos alunos. Que todos sintam igualdade aos próximos tanto deficiente ou não deficiente.
Expressões Chaves	Dar suporte e apoiar as deficiências que todos sintam igualdade aos próximos tanto deficiente ou não deficiente.
Ideia Central	Dar suporte e apoiar os alunos com deficiência.
Categoria	C- Função do AEE
QUESTÃO 02	
Transcrição	O professor poderia comunicar o aluno qual seria a melhor solução, para que ele não sofra constrangimento.
Expressões Chaves	O professor poderia comunicar o aluno qual seria a melhor solução para essa situação, para que ele não sofra constrangimento.
Ideia Central	O professor poderia comunicar o aluno qual seria a melhor solução para essa situação, para que ele não sofra constrangimento.
Categoria	C-Busca de solução no aluno
QUESTÃO 03	

Transcrição	O professor deveria dar toda atenção a aluna, e falaria mais devagar e para que ela possa fazer leitura labial, caso ela não consiga entender, repetir e com calma. A aluna deveria sentar-se na frente e esforçar ao máximo para fazer a leitura labial do professor (a).
Expressões Chaves	O professor deveria dar toda atenção a aluna, e falaria mais devagar e para que ela possa fazer leitura labial, caso ela não consiga entender, repetir e com calma. A aluna deveria sentar-se na frente e esforçar ao máximo para fazer a leitura labial do professor (a).
Ideia Central	A atividade deve ocorrer com o auxílio do professor e da aluna.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente B- Busca de solução no aluno
QUESTÃO 04	
Transcrição	O professor deve fazer prova oral, porque caso não tenha equipamento (computador em braile), a prova oral seria ideal.
Expressões Chaves	O professor deve fazer prova oral, porque caso não tenha equipamento (computador em braile), a prova oral seria ideal.
Ideia Central	O professor deve fazer prova oral, porque caso não tenha equipamento (computador em braile), a prova oral seria ideal.
Categoria	A- Busca de soluções pelo docente
QUESTÃO 05	
Transcrição	O professor faria a prova em grupo, para que todos possam interagir, após isso os alunos saberiam a respeito da deficiência, sem que ela sinta vergonha.
Expressões Chaves	O professor faria a prova em grupo, para que todos possam interagir, após isso os alunos saberiam a respeito da deficiência, sem que ela sinta vergonha.
Ideia Central	Prova em grupo para que todos percebam e a aluna possa dizer sobre sua dislexia.
Categoria	D- Busca de solução nos demais alunos da turma

Sujeito 05- AEEFUN05- Gênero: masculino 33 anos; Surdez; Área de atuação: AEE- 2 anos;
Tempo de atuação na IES: acima de 5 anos

Questão 1	
Transcrição	O AEE é de extrema importância, pois é através desse serviço que a pessoa com deficiência tem as barreiras quebradas e pode de igual maneira atingir seus objetivos de aprendizado. Na instituição em que atuo vejo esse serviço como uma forma de autonomia ao usuário permitindo a ele acesso à informação e possibilitando uma forma mais efetiva de atuação dentro da comunidade universitária.
Expressões	O AEE é de extrema importância, pois é através desse serviço que a pessoa com

Chaves	deficiência tem as barreiras quebradas e pode de igual maneira atingir seus objetivos de aprendizado. Na instituição em que atuo vejo esse serviço como uma forma de autonomia ao usuário permitindo a ele acesso à informação e possibilitando uma forma mais efetiva de atuação dentro da comunidade universitária.
Ideia Central	AEE é importante para quebrar as barreiras e possibilitar a autonomia do aluno.
Categoria	A-Concepção de AEE C -Função do AEE
QUESTÃO 02	
Transcrição	Passar para o aluno verificar quais construções na área possuem parâmetros acessíveis desde a construção, se elas seguem as normas de acessibilidade e se será possível atender realmente depois de prontas as pessoas com deficiência.
Expressões Chaves	Passar para o aluno verificar quais construções na área possuem parâmetros acessíveis desde a construção, se elas seguem as normas de acessibilidade e se será possível atender realmente depois de prontas as pessoas com deficiência.
Ideia Central	Levar ao conhecimento do aluno a situação e verificar com ele a possibilidade.
Categoria	C-Busca de solução no aluno
QUESTÃO 03	
Transcrição	Nesse caso a aluna poderia tentar se comunicar através da linguagem escrita, pois essa é comum entre os colegas e avisar aos colegas como eles poderiam através de acenos ou toque chamar a sua atenção para algo importante.
Expressões Chaves	Nesse caso a aluna poderia tentar se comunicar através da linguagem escrita, pois essa é comum entre os colegas e avisar aos colegas como eles poderiam através de acenos ou toque chamar a sua atenção para algo importante.
Ideia Central	A aluna poderia tentar se comunicar através da linguagem escrita, pois essa é comum entre os colegas e avisar aos colegas como eles poderiam através de acenos ou toque chamar a sua atenção para algo importante.
Categoria	C -Busca de solução no aluno
QUESTÃO 04	
Transcrição	Falaria sobre os recursos de tecnologia assistiva que o João usa para acompanhar as aulas e mostraria opções que ele poderia usar para permitir que o João tivesse maior aproveitamento de sua matéria. Uma opção a essa prova surpresa que provavelmente não foi adaptada seria uma prova oral, essa poderia ser aplicada e gravada com o apoio do Serviço de AEE e encaminhada ao professor pelo profissional.
Expressões Chaves	Falaria sobre os recursos de tecnologia assistiva que o João usa para acompanhar as aulas e mostraria opções que ele poderia usar para permitir que o João tivesse maior aproveitamento de sua matéria. Uma opção a essa prova surpresa que provavelmente não foi adaptada seria uma prova oral, essa poderia ser aplicada e gravada com o apoio do Serviço de AEE e encaminhada ao professor pelo profissional.

Ideia Central	Adaptação para a prova oral e posteriormente utilizar os recursos do AEE.
Categoria	B- Busca de solução em outros departamentos da instituição
QUESTÃO 05	
Transcrição	Buscar ajuda para as dificuldades que a aluna tem é a melhor maneira de obter o sucesso acadêmico que ela procura, pois quando as barreiras são derrubadas ela poderá ter o mesmo aproveitamento da matéria que os demais.
Expressões Chaves	Buscar ajuda para as dificuldades que a aluna tem é a melhor maneira de obter o sucesso acadêmico que ela procura, pois quando as barreiras são derrubadas ela poderá ter o mesmo aproveitamento da matéria que os demais.
Ideia Central	Buscar ajuda para a aluna poder falar sobre a sua dislexia.
Categoria	B- Busca de solução em outros departamentos da instituição

Sujeito 06- AEEFUN06; Gênero: feminino; Idade 60 anos; Área de atuação: AEE- 18 anos; Tempo de atuação na IES: acima de 20 anos

Questão 1	
Transcrição	Eu penso que é de extrema importância, acredito que no local onde se concebe o atendimento a pessoa com deficiência deve ter uma equipe multidisciplinar em que se possa estar trabalhando os vários aspectos pedagógicos de acesso a informática e outras tecnologias. Todo processo de atendimento dentro de uma instituição quando a gente fala de uma pessoa com deficiência mesmo sem deficiência a gente está falando de aprendizado a gente precisa desse profissional estar junto para que entenda um pouco melhor e avalie um pouco melhor a dinâmica, o que vai ser desenvolvido, as adaptações que a pessoa precisa em primeira instância.
Expressões Chaves	Eu penso que é de extrema importância, acredito que no local onde se concebe o atendimento a pessoa com deficiência deve ter uma equipe multidisciplinar em que se possa estar trabalhando os vários aspectos pedagógicos de acesso a informática e outras tecnologias.
Ideia Central	Eu penso que é de extrema importância, acredito que no local onde se concebe o atendimento a pessoa com deficiência deve ter uma equipe multidisciplinar.
Categoria	A- Concepção de AEE
QUESTÃO 02	
Transcrição	Em primeiro lugar é conversar com o aluno, falar para ele, explicar o que se propõe na disciplina e que ele vai ter algumas Barreiras arquitetônicas e que a gente vai ter que pensar em alternativas de adaptação para que ele possa estar cursando a disciplina. Depois a gente poderia fazer um planejamento para que ele tivesse alguns dias de visitação na obra, ou no canteiro de obra da vistoria. Também conversaria

	<p>com as pessoas responsáveis para dizer que temos um aluno cadeirante para tentar sensibilizar um pouco essas pessoas para que a gente pudesse estar iniciando aí um processo de inserção do aluno e proporcionando algumas situações e adaptações para que ele pudesse estar normalmente executando as atividades no canteiro de obras. Sabemos que é bastante complicado, precisa dos EPIS de segurança a gente poderia estar verificando espaço com segurança para ele. Também, colocaria o empreiteiro uma pessoa que pudesse dar uma monitoria para ele eu acho que ficaria bastante interessante se houvesse alguma situação que oferecesse perigo então essa pessoa monitora poderia fazer essa ponte é bom que também a pessoa não se sentir sozinha então vai ajudando e vai também tramitando aí as necessidades que pode ocorrer no dia a dia que a gente não previu eu acho que assim genericamente eu pensaria nessas ações. Acho que seria legal para todo mundo da construção é um pouco dessa sensibilização ao receber uma pessoa que tem limitações, mas que é plenamente possível de estar podendo executar a partir do momento que você oferece as condições para que ele possa estar fazendo a atividade.</p>
Expressões Chaves	<p>Em primeiro lugar é conversar com o aluno, falar para ele, explicar o que se propõe na disciplina e que ele vai ter algumas Barreiras arquitetônicas e que a gente vai ter que pensar em alternativas de adaptação para que ele possa estar cursando a disciplina.</p>
Ideia Central	<p>Conversar com o aluno, pensar junto estratégias para realizar o estágio curricular. Colocar um monitor para acompanhá-lo.</p>
Categoria	<p>A- Busca de solução pelo docente</p>
QUESTÃO 03	
Transcrição	<p>Se eu não sei libras, porque a intérprete estava acompanhando eu tentaria conversar com ela no sentido de escrever e não parar a atividade tentar interagir de alguma maneira eu acho que a escrita seria interessante nessa interação para que pudesse mostrar para ela um pouquinho do que a atividade propõe talvez ela tenha a leitura labial. Na medida que eu tivesse alguma dificuldade eu poderia estar adaptando alguns movimentos gestuais em algum tipo de boneco para que ela pudesse perceber o que eu estou querendo dizer quando um conceito é mais subjetivo e não tão concreto enfim porque eu acredito que a essa altura do curso ela já tenha condições de entendimento de algumas situações mais complexas.</p>
Expressões Chaves	<p>A escrita seria interessante nessa interação para que pudesse mostrar para ela um pouquinho do que a atividade propõe. Falaria de frente caso ela tenha leitura labial. Na medida que eu tivesse alguma dificuldade como docente eu poderia estar adaptando alguns movimentos gestuais</p>
Ideia Central	<p>A escrita seria interessante nessa interação para que pudesse mostrar para ela um pouquinho do que a atividade propõe. Falaria de frente caso ela tenha leitura labial. Na medida que eu tivesse alguma dificuldade como docente eu poderia estar adaptando alguns movimentos gestuais.</p>

Categoria	A- Busca de solução pelo docente
QUESTÃO 04	
Transcrição	O professor precisa saber que na sua sala tem uma pessoa com deficiência visual e que precisa de material adaptado ou que ele fizesse a prova em outro momento ou ele pudesse fazer uma prova oral. Daria algumas opções para o professor para que o aluno não perdesse essa prova. Como suporte para prova então talvez se tivesse que realmente tentar ler o texto para ele e aí teria que ser oral aí não tem jeito né agora ou senão o professor teria que remarcar é um direito que ele tem então, o professor ele teria que dar alguma alternativa ele não poderia continuar dessa forma com o aluno.
Expressões Chaves	O professor precisa saber que na sua sala tem uma pessoa com deficiência visual e que precisa de material adaptado ou que ele fizesse a prova em outro momento ou ele pudesse fazer uma prova oral. Daria algumas opções para o professor para que o aluno não perdesse essa prova.
Ideia Central	O professor precisa saber que na sua sala tem uma pessoa com deficiência visual e que precisa de material adaptado ou que ele fizesse a prova em outro momento ou ele pudesse fazer uma prova oral. Daria algumas opções para o professor para que o aluno não perdesse essa prova.
Categoria	A Busca de solução pelo docente
QUESTÃO 05	
Transcrição	A aluna já tem um receio de se expor porque ela já deve ter passado por algumas situações anteriores de exclusão. Então ela permanece com receio e permanece com atitude de resguardo de algumas situações de preconceito. Eu aconselharia a aluna a conversar com o professor e se ela se sentisse mais confortável ela mesmo explicaria o problema da dislexia para que sensibilizasse esse professor na tentativa de ele estar propondo outras situações como um maior tempo para que ela pudesse estar estudando os materiais ou algum tipo de reforço para ela. Eu reforçaria a necessidade dessa aluna estar conversando com professor e esse gradativamente ir inserindo com os colegas para ela estar vencendo essa dificuldade de se expor e enfrentar o preconceito neste momento, não ceder ao medo e enfrentar esse medo e apoiá-la caminhando junto com ela.
Expressões Chaves	Eu reforçaria a necessidade dessa aluna estar conversando com professor e esse gradativamente ir inserindo com os colegas para ela estar vencendo essa dificuldade de se expor e enfrentar o preconceito neste momento,
Ideia Central	Eu reforçaria a necessidade dessa aluna estar conversando com professor e esse gradativamente ir inserindo com os colegas para ela estar vencendo essa dificuldade de se expor e enfrentar o preconceito neste momento,
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

APÊNDICE 05

DADOS PARA O DSC DOCENTES-IES-B (PÚBLICA)

Sujeito AEEDOC01; Gênero: Masculino; Área de atuação: Ciências Exatas; Tempo de atuação na IES: acima de 20 anos.

Questão 1	
Transcrição	Em sua grande maioria as universidades brasileiras não oferecem o AEE. Seria importante, por uma questão de inclusão, justiça, exercício pleno da cidadania e de qualidade de vida, que todas as universidades cumprissem com este papel social.
Expressões Chaves	Seria importante, por uma questão de inclusão, justiça, exercício pleno da cidadania e de qualidade de vida.
Ideia Central	É importante, por uma questão de inclusão, justiça e exercício pleno da cidadania.
Categoria	B- Aspecto legal do AEE

Sujeito 2 AEEDOC02; Gênero: feminino; Área de atuação; ciências exatas;

Tempo de atuação na IES: acima de 20 anos

Questão 1	
Transcrição	Embora seja garantido por lei e deve ser presente na maioria das IES brasileiras. No entanto, isso não é de conhecimento geral da comunidade universitária. Talvez haja muito trabalho de qualidade nos AEEs, mas visibilidade mínima.
Expressões Chaves	Garantido por lei e deve ser presente na maioria das IES brasileiras, mas pouca visibilidade
Ideia Central	Garantido por lei e deve ser presente na maioria das IES brasileiras, mas pouca visibilidade
Categoria	B- Aspecto legal do AEE

Sujeito 3 AEEDOC 03- Gênero: masculino; Área de atuação: Ciências Tecnológicas; Tempo de atuação na IES: de 10 a 20 anos

Questão 1	
-----------	--

Transcrição	Não tenho maiores informações sobre o AEE, assim não tenho como emitir uma opinião válida.
Expressões Chaves	Sem maiores informações.
Ideia Central	Não tenho maiores informações sobre o AEE, assim não tenho como emitir uma opinião válida.
Categoria	D- Não conhecem e/ou não utilizam

Sujeito 4 AEEDOC04; Gênero: feminino; Área de atuação: Ciências humanas- Artes; Tempo de atuação na IES: de 05 a 10 anos

Questão 1	
Transcrição	Não tenho conhecimento para responder em nome da Instituição. Conheço o espaço que faz parte da Biblioteca e sei que é possível solicitar intérprete de Libras diretamente em algum órgão da reitoria (mas nunca precisei solicitar, então não sei exatamente qual é o órgão).
Expressões Chaves	Não tenho conhecimento para responder em nome da Instituição. Conheço o espaço que faz parte da Biblioteca e sei que é possível solicitar intérprete de Libras diretamente em algum órgão da reitoria (mas nunca precisei solicitar, então não sei exatamente qual é o órgão).
Ideia Central	Não tenho conhecimento para responder em nome da Instituição. Conheço o espaço que faz parte da Biblioteca
Categoria	D- Não conhecem e/ou não utilizam

Sujeito 5 AEEDOC 05- Gênero: feminino; Área de atuação: ciências biológicas- fonoaudiologia; Tempo de atuação na IES: acima de 20 anos

Questão 1	
Transcrição	É um serviço necessário para assegurar a igualdade de participação de alunos com deficiência no ensino superior. Na minha instituição houve várias iniciativas. ao longo dos anos, de criação de serviços de apoio que atendem diferentes necessidades. Contudo, esses serviços não estão totalmente institucionalizados ainda e nem sempre atuam de forma coordenada.
Expressões	É um serviço necessário para assegurar a igualdade de participação de alunos com

Chaves	deficiência no ensino superior. Na minha instituição houve várias iniciativas. ao longo dos anos, de criação de serviços de apoio que atendem diferentes necessidades. Contudo, esses serviços não estão totalmente institucionalizados ainda e nem sempre atuam de forma coordenada.
Ideia Central	É um serviço necessário para assegurar a igualdade de participação de alunos com deficiência no ensino superior. Na minha instituição houve várias iniciativas. ao longo dos anos, de criação de serviços de apoio que atendem diferentes necessidades. Contudo, esses serviços não estão totalmente institucionalizados ainda e nem sempre atuam de forma coordenada.
Categoria	C- Função do AEE

Sujeito 6 AEEDOC 06; Gênero: feminino- 61 anos; Área de atuação: ciências biológicas; Tempo de atuação na IES: acima de 20 anos.

Questão 1	
Transcrição	O AEE da minha universidade é muito bom, com profissionais preparados.
Expressões Chaves	O AEE da minha universidade é muito bom, com profissionais preparados
Ideia Central	O AEE da minha universidade é muito bom, com profissionais preparados
Categoria	C- Função do AEE-

Sujeito 07-AEEDOC07 – IES- A (privada); Idade: 48; Gênero: feminino; Tempo de atuação na IES: 20 anos; Area de formação: ciências biológicas fisioterapia.

Questão 1	
Transcrição	Eu acredito que seja necessário o AEE para as pessoas com deficiência. Para os alunos que ingressam na universidade com deficiência tem que se tornar acessível o contexto pedagógico para que eles consigam ter um bom acompanhamento durante a sua trajetória de graduação. Dentro das deficiências eles já apresentam muitas dificuldades, muitas limitações o que acaba fazendo com que esses alunos estejam em desvantagem mediante o restante da sala, portanto o AEE deve facilitar para que eles tenham possibilidade de concluir o curso escolhido. Então é necessário que se tenha um olhar mais direcionado a esses alunos. O AEE da IES deve buscar atender o aluno com deficiência dentro das possibilidades da Universidade da melhor maneira possível investigando o que cada aluno teria de necessidade de adaptação ou de apoio.
Expressões	Para os alunos que ingressam na universidade com deficiência tem que se tornar

Chaves	acessível o contexto pedagógico para que eles consigam ter um bom acompanhamento durante a sua trajetória de graduação. O AEE deve facilitar para que eles tenham possibilidade de concluir o curso escolhido. Então é necessário que se tenha um olhar mais direcionado a esses alunos. O AEE da IES deve buscar atender o aluno com deficiência dentro das possibilidades da Universidade da melhor maneira possível investigando o que cada aluno teria de necessidade de adaptação ou de apoio.
Ideia Central	O AEE da IES deve buscar atender o aluno com deficiência dentro das possibilidades da Universidade da melhor maneira possível investigando o que cada aluno teria de necessidade de adaptação ou de apoio.
Categoria	A-Concepção de AEE

DADOS PARA O DSC – DOCENTES- IES-B e IES-A-questão 02

Sujeito 01-AEEDOC 01

Questão 2	
Transcrição	Propiciar ao aluno todas as condições possíveis para desenvolver as atividades da disciplina no mesmo pé de igualdade com todos os outros seus colegas.
Expressões Chaves	Propiciar ao aluno todas as condições possíveis para desenvolver as atividades da disciplina no mesmo pé de igualdade com todos os outros seus colegas.
Ideia Central	Propiciar ao aluno todas as condições possíveis para desenvolver as atividades da disciplina no mesmo pé de igualdade com todos os outros seus colegas.
Categoria	B- Busca de solução em outros departamentos da instituição

Sujeito 02- AEEDOC02

Questão 2	
Transcrição	Seria uma excelente oportunidade de verificar se as condições de acessibilidade estão sendo cumpridas na obra. Talvez só fosse necessário consultar se o estudante precisaria de algum apoio especial para sua locomoção.
Expressões Chaves	Seria uma excelente oportunidade de verificar se as condições de acessibilidade estão sendo cumpridas na obra. Talvez só fosse necessário consultar se o estudante precisaria de algum apoio especial para sua locomoção.

Ideia Central	Seria uma excelente oportunidade de verificar se as condições de acessibilidade estão sendo cumpridas na obra. Talvez só fosse necessário consultar se o estudante precisaria de algum apoio especial para sua locomoção.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 03- AEEDOC 03

Questão 2	
Transcrição	Creio que o professor deveria conversar pessoalmente com os alunos cadeirantes (já que normalmente são bem poucos por sala de aula) e verificar a possibilidade de ter alguém que o auxiliasse na locomoção para a realização da tarefa dada em aula. Alternativamente, a opção que o professor poderia oferecer seria substituir esta atividade para os alunos cadeirantes que assim precisassem ou requeressem. Uma outra opção tecnológica seria algum voluntário realizar a vistoria e fazer uma <i>live</i> ou <i>stream</i> da obra para o aluno cadeirante, que poderia inspecioná-la de modo <i>online</i> e virtual. Existem atualmente muitos recursos tecnológicos gratuitos que podem ser utilizados para este fim.
Expressões Chaves	Creio que o professor deveria conversar pessoalmente com os alunos cadeirantes (já que normalmente são bem poucos por sala de aula) e verificar a possibilidade de ter alguém que o auxiliasse na locomoção para a realização da tarefa dada em aula. Alternativamente, a opção que o professor poderia oferecer seria substituir esta atividade para os alunos cadeirantes que assim precisassem ou requeressem. Uma outra opção tecnológica seria algum voluntário realizar a vistoria e fazer uma <i>live</i> ou <i>stream</i> da obra para o aluno cadeirante, que poderia inspecioná-la de modo <i>online</i> e virtual. Existem atualmente muitos recursos tecnológicos gratuitos que podem ser utilizados para este fim.
Ideia Central	Creio que o professor deveria conversar pessoalmente com os alunos cadeirantes (já que normalmente são bem poucos por sala de aula) e verificar a possibilidade de ter alguém que o auxiliasse na locomoção para a realização da tarefa dada em aula. Alternativamente, a opção que o professor poderia oferecer seria substituir esta atividade para os alunos cadeirantes que assim precisassem ou requeressem. Uma outra opção tecnológica seria algum voluntário realizar a vistoria e fazer uma <i>live</i> ou <i>stream</i> da obra para o aluno cadeirante, que poderia inspecioná-la de modo <i>online</i> e virtual. Existem atualmente muitos recursos tecnológicos gratuitos que podem ser utilizados para este fim.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 04- AEEDOC04

Questão 2	
-----------	--

Transcrição	Não sei responder, pois não vivenciei essa situação, talvez deva direcionar ao AEE.
Expressões Chaves	Não sei responder, pois não vivenciei essa situação, talvez deva direcionar ao AEE.
Ideia Central	Não sei responder, pois não vivenciei essa situação, talvez deva direcionar ao AEE.
Categoria	B- Busca de solução em outros departamentos da instituição

Sujeito 05- AEEDOC 05

Questão 2	
Transcrição	Inicialmente, verificar a acessibilidade dos prédios e a possibilidade de transporte e deslocamento do aluno para essa localidade. Se essas condições estiverem presentes, o aluno pode participar da atividade em igualdade de condições aos demais. Se não for possível, será necessário adaptar a atividade de modo que o aluno possa cumprir, de alguma forma a tarefa (escolher um local mais próximo e acessível; fazer o trabalho a distância, por meio de vídeo/foto; etc).
Expressões Chaves	Inicialmente, verificar a acessibilidade dos prédios e a possibilidade de transporte e deslocamento do aluno para essa localidade. Se essas condições estiverem presentes, o aluno pode participar da atividade em igualdade de condições aos demais. Se não for possível, será necessário adaptar a atividade de modo que o aluno possa cumprir, de alguma forma a tarefa (escolher um local mais próximo e acessível; fazer o trabalho a distância, por meio de vídeo/foto; etc).
Ideia Central	Inicialmente, verificar a acessibilidade dos prédios e a possibilidade de transporte e deslocamento do aluno para essa localidade. Se essas condições estiverem presentes, o aluno pode participar da atividade em igualdade de condições aos demais. Se não for possível, será necessário adaptar a atividade de modo que o aluno possa cumprir, de alguma forma a tarefa (escolher um local mais próximo e acessível; fazer o trabalho a distância, por meio de vídeo/foto; etc).
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 06 AEEDOC 06

Questão 2	
Transcrição	O professor poderia acompanhá-lo e poderia descrever ou fotografar para ele o ambiente a ser visitado ou então poderia conversar com o professor de estágio sobre as dificuldades do aluno cadeirante.

Expressões Chaves	O professor poderia acompanhá-lo e poderia descrever ou fotografar para ele o ambiente a ser visitado ou então poderia conversar com o professor de estágio sobre as dificuldades do aluno cadeirante.
Ideia Central	O professor poderia acompanhá-lo e poderia descrever ou fotografar para ele o ambiente a ser visitado ou então poderia conversar com o professor de estágio sobre as dificuldades do aluno cadeirante.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 07-AEEDOC 07 Docente IES-A (privada)

Questão 2	
Transcrição	O AEE iria entrar em contato com o diretor do curso para validar esse estágio e o diretor estaria intermediando esse estágio para que em conjunto professor diretor e aluno. E com isso realizar uma reunião com a empresa que está aceitando esse estagiário, por ele ser um aluno cadeirante, verificar quais seriam as condições que o estágio seria viabilizado. Qual a condição do momento ali do local onde está sendo feito o estágio para que nós pudéssemos orientar uma vez que a empresa aceite é um aluno com deficiência física o papel dela é trabalhar nas limitações e muitas vezes eles não sabem Então nós fazemos essa intermediação e discutimos todos juntos quais seriam as ações a fazer para que esse aluno consiga realizar o estágio no local Qual é o objetivo que ele tem na realização daquele estágio no local ou que a empresa nos informe seja fotos vídeos e nós discutimos ali as melhores formas de tornar aquele estágio acessível para esse aluno dentro das normas de segurança que eu acredito que hoje uma empresa no curso de engenharia e o engenheiro que estaria supervisionando teria conhecimento disso para que esse aluno pudesse fazer esse estágio com segurança.
Expressões Chaves	O AEE iria entrar em contato com o diretor do curso para validar esse estágio e o diretor estaria intermediando esse estágio para que em conjunto professor diretor e aluno. E com isso realizar uma reunião com a empresa que está aceitando esse estagiário, por ele ser um aluno cadeirante, verificar quais seriam as condições que o estágio seria viabilizado. Então, o AEE faria essa intermediação e discutir todos juntos (docentes, AEE e empresa) quais seriam as ações a fazer para que esse aluno consiga realizar o estágio no local.
Ideia Central	O AEE iria entrar em contato com o diretor do curso para validar esse estágio e o diretor estaria intermediando esse estágio para que em conjunto professor diretor e aluno. E com isso realizar uma reunião com a empresa que está aceitando esse estagiário, por ele ser um aluno cadeirante, verificar quais seriam as condições que o estágio seria viabilizado. Então o AEE faria essa intermediação e discutir todos juntos (docentes, AEE e empresa) quais seriam as ações a fazer para que esse aluno consiga realizar o estágio no local.
Categoria	B- Busca de solução em outros departamentos da instituição

DADOS PARA O DSC – DOCENTES- IES-B e IES-A-questão 3

Sujeito 01-AEEDOC

Questão 3	
Transcrição	Propiciar a aluna todas as condições possíveis para desenvolver as atividades da disciplina no mesmo pé de igualdade com todos os outros seus colegas.
Expressões Chaves	Propiciar a aluna todas as condições possíveis para desenvolver as atividades da disciplina no mesmo pé de igualdade com todos os outros seus colegas.
Ideia Central	Propiciar a aluna todas as condições possíveis para desenvolver as atividades da disciplina no mesmo pé de igualdade com todos os outros seus colegas.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 02- AEEDOC 02

Questão 3	
Transcrição	Acho muito pouco provável que uma única atividade não realizada comprometa significativamente a formação da estudante. Em todo caso, seria possível solicitar apoio do responsável pela atividade (docente) para que a estudante pudesse tentar fazer leitura labial.
Expressões Chaves	Acho muito pouco provável que uma única atividade não realizada comprometa significativamente a formação da estudante. Em todo caso, seria possível solicitar apoio do responsável pela atividade (docente) para que a estudante pudesse tentar fazer leitura labial.
Ideia Central	Acho muito pouco provável que uma única atividade não realizada comprometa significativamente a formação da estudante. Em todo caso, seria possível solicitar apoio do responsável pela atividade (docente) para que a estudante pudesse tentar fazer leitura labial.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 03- AEEDOC 03

Questão 3	
-----------	--

Transcrição	Como docente, sugeriria uma atividade substitutiva para a aluna. Como aluno surdo, pediria para que a aula fosse gravada, assim a intérprete poderia depois traduzi-la para mim. Caso eu ainda não soubesse, trataria de aprender leitura labial. Existem também muitos <i>apps</i> atualmente que traduzem áudio em texto e que poderiam ser independentemente utilizados pela aluna surda.
Expressões Chaves	Como docente, sugeriria uma atividade substitutiva para a aluna. Como aluno surdo, pediria para que a aula fosse gravada, assim a intérprete poderia depois traduzi-la para mim. Caso eu ainda não soubesse, trataria de aprender leitura labial. Existem também muitos <i>apps</i> atualmente que traduzem áudio em texto e que poderiam ser independentemente utilizados pela aluna surda.
Ideia Central	Como docente, sugeriria uma atividade substitutiva para a aluna. Como aluno surdo, pediria para que a aula fosse gravada, assim a intérprete poderia depois traduzi-la para mim. Caso eu ainda não soubesse, trataria de aprender leitura labial. Existem também muitos <i>apps</i> atualmente que traduzem áudio em texto e que poderiam ser independentemente utilizados pela aluna surda.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 04- AEEDOC 04

Questão 3	
Transcrição	Como docente aguardaria o retorno da intérprete para, somente então, realizar a atividade.
Expressões Chaves	Como docente aguardaria o retorno da intérprete para, somente então, realizar a atividade.
Ideia Central	Como docente aguardaria o retorno da intérprete para, somente então, realizar a atividade.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 05- AEEDOC 05

Questão 3	
Transcrição	Proporcionar informação visual e escrita que auxilie na compreensão da atividade. Porque é direito da aluna realizar a atividade.
Expressões	Proporcionar informação visual e escrita que auxilie na compreensão da atividade.

Chaves	Porque é direito da aluna realizar a atividade.
Ideia Central	Proporcionar informação visual e escrita que auxilie na compreensão da atividade. Porque é direito da aluna realizar a atividade.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 06- AEEDOC 06

Questão 3	
Transcrição	Como docente poderia filmar a atividade para a intérprete, e em outro momento, poderia explicar para a aluna surda o que estava sendo falado na aula.
Expressões Chaves	Como docente poderia filmar a atividade para a intérprete, e em outro momento, poderia explicar para a aluna surda o que estava sendo falado na aula.
Ideia Central	Como docente poderia filmar a atividade para a intérprete, e em outro momento, poderia explicar para a aluna surda o que estava sendo falado na aula.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 07-AEEDOC 07- IES-A (privada)

Questão 3	
Transcrição	Orientaria o docente a falar de frente para essa aluna e que ela se sentasse nas primeiras carteiras e que a turma cooperasse com relação a ruídos porque se essa aluna for surda totalmente, o ruído da sala não iria interferir. Nesse caso a aluna ficaria nas primeiras carteiras e o professor sem alterar movimentos da boca pudesse ministrar aula para toda a sala, mas que pudesse sempre ficar de frente para a aluna e falasse devagar para que ela pudesse fazer a leitura labial caso seja oralizada. Se ela não for oralizada e não conseguir fazer a leitura labial aí haveria necessidade realmente de ter uma reposição depois. Mas seria uma orientação para que o docente pudesse ministrar algum conteúdo ou que passasse o conteúdo para aluna e depois dela ter estudado, e tirar essas dúvidas, ou seja, ter um encontro depois com a intérprete e fizesse esse link com professor e aluna. Mas neste momento ter essa possibilidade da leitura labial seria as orientações. Se ela tiver uma condição mínima de audição colocar a aluna bem próximo ao docente e com a sala também cooperando com o mínimo de barulho possível porque se ela for uma usuária de um aparelho auditivo ele potencializa o som em volta então atrapalha para que ela pudesse entender o que o professor está dizendo.
Expressões	Orientaria o docente a falar de frente para essa aluna e que ela se sentasse nas primeiras carteiras e que a turma cooperasse com relação a ruídos porque se essa aluna for surda

Chaves	totalmente, o ruído da sala não iria interferir. Nesse caso a aluna ficaria nas primeiras carteiras e o professor sem alterar movimentos da boca pudesse ministrar aula para toda a sala, mas que pudesse sempre ficar de frente para a aluna e falasse devagar para que ela pudesse fazer a leitura labial caso seja oralizada. Se ela não for oralizada e não conseguir fazer a leitura labial aí haveria necessidade realmente de ter uma reposição depois. Mas seria uma orientação para que o docente pudesse ministrar algum conteúdo ou que passasse o conteúdo para aluna e depois dela ter estudado e tirar essas dúvidas.
Ideia Central	Orientaria o docente a falar de frente para essa aluna e que ela se sentasse nas primeiras carteiras e que a turma cooperasse com relação a ruídos porque se essa aluna for surda totalmente, o ruído da sala não iria interferir. Nesse caso a aluna ficaria nas primeiras carteiras e o professor sem alterar movimentos da boca pudesse ministrar aula para toda a sala, mas que pudesse sempre ficar de frente para a aluna e falasse devagar para que ela pudesse fazer a leitura labial caso seja oralizada. Se ela não for oralizada e não conseguir fazer a leitura labial aí haveria necessidade realmente de ter uma reposição depois. Mas seria uma orientação para que o docente pudesse ministrar algum conteúdo ou que passasse o conteúdo para aluna e depois dela ter estudado e tirar essas dúvidas.
Categoria	B- Busca de solução em outros departamentos da instituição

DADOS PARA O DSC- DOCENTES- IES-B e IES-A- questão 04

Sujeito 01- AEEDOC 01

Questão 4	
Transcrição	Propiciar ao aluno todas as condições possíveis para desenvolver as atividades da disciplina no mesmo pé de igualdade com todos os outros seus colegas.
Expressões Chaves	Propiciar ao aluno todas as condições possíveis para desenvolver as atividades da disciplina no mesmo pé de igualdade com todos os outros seus colegas.
Ideia Central	Propiciar ao aluno todas as condições possíveis para desenvolver as atividades da disciplina no mesmo pé de igualdade com todos os outros seus colegas.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 02- AEEDOC 02

Questão 4	
Transcrição	A situação não parece ser problemática pela falta de consulta ao texto anterior, já que isso não seria permitido aos videntes também. Então, nesse quesito, todos estão em

	igualdade. A questão a ser cuidada é se o professor previu uma forma adequada para João apresentar suas respostas.
Expressões Chaves	A situação não parece ser problemática pela falta de consulta ao texto anterior, já que isso não seria permitido aos videntes também. Então, nesse quesito, todos estão em igualdade. A questão a ser cuidada é se o professor previu uma forma adequada para João apresentar suas respostas.
Ideia Central	A situação não parece ser problemática pela falta de consulta ao texto anterior, já que isso não seria permitido aos videntes também. Então, nesse quesito, todos estão em igualdade. A questão a ser cuidada é se o professor previu uma forma adequada para João apresentar suas respostas.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 03- AEEDOC 03

Questão 4	
Transcrição	O que eu diria ao professor se eu fosse o aluno cego? Eu diria o óbvio (que sou cego e que por isso não tenho condições de realizar esta atividade). Como professor, eu (e imagino que a maioria dos professores faria o mesmo) daria uma atividade alternativa para o aluno cego.
Expressões Chaves	O que eu diria ao professor se eu fosse o aluno cego? Eu diria o óbvio (que sou cego e que por isso não tenho condições de realizar esta atividade). Como professor, eu (e imagino que a maioria dos professores faria o mesmo) daria uma atividade alternativa para o aluno cego.
Ideia Central	O que eu diria ao professor se eu fosse o aluno cego? Eu diria o óbvio (que sou cego e que por isso não tenho condições de realizar esta atividade). Como professor, eu (e imagino que a maioria dos professores faria o mesmo) daria uma atividade alternativa para o aluno cego.
Categoria	A - Busca de solução pelo docente

Sujeito 04- AEEDOC 04

Questão 4	
Transcrição	Se a prova é sem consulta, não me parece necessária qualquer adaptação. Caso se tratasse de prova com consulta, esse professor precisaria estar orientado a permitir que o aluno utilize o smartfone e seus recursos de acessibilidade.

Expressões Chaves	Se a prova é sem consulta, não me parece necessária qualquer adaptação. Caso se tratasse de prova com consulta, esse professor precisaria estar orientado a permitir que o aluno utilize o smartfone e seus recursos de acessibilidade.
Ideia Central	Se a prova é sem consulta, não me parece necessária qualquer adaptação. Caso se tratasse de prova com consulta, esse professor precisaria estar orientado a permitir que o aluno utilize o smartfone e seus recursos de acessibilidade.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 05- AEEDOC 05

Questão 4	
Transcrição	Não compreendi o exemplo. Nada impede ao aluno cego realizar a prova surpresa, sem consulta, se ele teve acesso ao texto antes.
Expressões Chaves	Não compreendi o exemplo. Nada impede ao aluno cego realizar a prova surpresa, sem consulta, se ele teve acesso ao texto antes.
Ideia Central	Não compreendi o exemplo. Nada impede ao aluno cego realizar a prova surpresa, sem consulta, se ele teve acesso ao texto antes.
Categoria	C- Busca de solução no próprio aluno

Sujeito 06- AEE DOC 06

Questão 4	
Transcrição	O professor poderia dar uma prova oral para o aluno ou então ele deveria ser orientado a dar uma prova em Braille em outra oportunidade.
Expressões Chaves	O professor poderia dar uma prova oral para o aluno ou então ele deveria ser orientado a dar uma prova em Braille em outra oportunidade.
Ideia Central	O professor poderia dar uma prova oral para o aluno ou então ele deveria ser orientado a dar uma prova em Braille em outra oportunidade.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 07-AEEDOC 07-IES-A (privada)

Questão 4	
Transcrição	Orientaria para que o professor lesse o texto ao aluno para que ele tenha a mesma condição de realizar a prova junto com os outros alunos da sala ou que esse professor enviasse o texto para o programa de acessibilidade. Então, suponhamos que se ele tiver condições de leitura em Braile preparar esse material em Braile para realizar a prova, ou no caso seria uma maneira assíncrona o professor poderia dar o mesmo texto, mas com um preparo prévio desse material em Braille para que pudesse ser ofertado ao aluno. Caso não seja possível e se o professor desejasse que fosse realizada a prova junto com os demais alunos da sala naquele momento então que ele fizesse a leitura oral do texto para o aluno.
Expressões Chaves	Orientaria para que o professor lesse o texto ao aluno para que ele tenha a mesma condição de realizar a prova junto com os outros alunos da sala ou que esse professor enviasse o texto para o programa de acessibilidade. Então, suponhamos que se ele tiver condições de leitura em Braile preparar esse material em Braile para realizar a prova, ou no caso seria uma maneira assíncrona o professor poderia dar o mesmo texto, mas com um preparo prévio desse material em Braille para que pudesse ser ofertado ao aluno. Caso não seja possível e se o professor desejasse que fosse realizada a prova junto com os demais alunos da sala naquele momento então que ele fizesse a leitura oral do texto para o aluno.
Ideia Central	Orientaria para que o professor lesse o texto ao aluno para que ele tenha a mesma condição de realizar a prova junto com os outros alunos da sala ou que esse professor enviasse o texto para o programa de acessibilidade.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

DADOS PARA O DSC- DOCENTES- IES-B e IES-A-questão 05

Sujeito 01-AEEDOC 01

Questão 5	
Transcrição	O professor deve propiciar a aluna todas as condições possíveis para desenvolver as atividades da disciplina no mesmo pé de igualdade com todos os outros seus colegas.
Expressões Chaves	O professor deve propiciar a aluna todas as condições possíveis para desenvolver as atividades da disciplina no mesmo pé de igualdade com todos os outros seus colegas.
Ideia Central	O professor deve propiciar a aluna todas as condições possíveis para desenvolver as atividades da disciplina no mesmo pé de igualdade com todos os outros seus colegas.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 02- AEEDOC 02

Questão 5	
Transcrição	Diria que ela só precisava ter me avisado desde o início para que eu buscasse uma alternativa para minimizar seu problema e evitar prejuízo nas notas. Isso não demandaria que seus colegas ficassem sabendo para evitar seu constrangimento.
Expressões Chaves	Diria que ela só precisava ter me avisado desde o início para que eu buscasse uma alternativa para minimizar seu problema e evitar prejuízo nas notas. Isso não demandaria que seus colegas ficassem sabendo para evitar seu constrangimento.
Ideia Central	Diria que ela só precisava ter me avisado desde o início para que eu buscasse uma alternativa para minimizar seu problema e evitar prejuízo nas notas. Isso não demandaria que seus colegas ficassem sabendo para evitar seu constrangimento.
Categoria	A- Busca de solução no docente

Sujeito 03 AEEDOC 03

Questão 5	
Transcrição	Se eu tivesse dislexia, ou qualquer outra deficiência cognitiva, a primeira coisa que faria seria avisar isso a todos (acho que até andaria com um crachá, com o nome da deficiência estampada no meu peito). Não deixar evidente que se tem uma deficiência (ainda mais essas que não são fáceis de serem percebidas), deixa margem para que os outros interpretem a deficiência como incapacidade ou até mesmo como preguiça. É fundamental expressar a deficiência para se evitar problemas e mal-entendidos, e até mesmo para promover a sua aceitação social.
Expressões Chaves	Se eu tivesse dislexia, ou qualquer outra deficiência cognitiva, a primeira coisa que faria seria avisar isso a todos (acho que até andaria com um crachá, com o nome da deficiência estampada no meu peito). Não deixar evidente que se tem uma deficiência (ainda mais essas que não são fáceis de serem percebidas), deixa margem para que os outros interpretem a deficiência como incapacidade ou até mesmo como preguiça. É fundamental expressar a deficiência para se evitar problemas e mal-entendidos, e até mesmo para promover a sua aceitação social.
Ideia Central	Se eu tivesse dislexia, ou qualquer outra deficiência cognitiva, a primeira coisa que faria seria avisar isso a todos (acho que até andaria com um crachá, com o nome da deficiência estampada no meu peito). Não deixar evidente que se tem uma deficiência (ainda mais essas que não são fáceis de serem percebidas), deixa margem para que os outros interpretem a deficiência como incapacidade ou até mesmo como preguiça. É fundamental expressar a deficiência para se evitar problemas e mal-entendidos, e até mesmo para promover a sua aceitação social.

Categoria	C- Busca de solução no próprio aluno
------------------	---

Sujeito 04- AEEDOC 04

Questão 5	
Transcrição	Nos cursos de Artes que conheço, Marta não teria problemas com relação às disciplinas teóricas. Adaptações seriam feitas no sentido de possibilitar o uso de audiolivros ou, até mesmo, substituição de prova teórica por atividade avaliativa adaptada.
Expressões Chaves	Nos cursos de Artes que conheço, Marta não teria problemas com relação às disciplinas teóricas. Adaptações seriam feitas no sentido de possibilitar o uso de audiolivros ou, até mesmo, substituição de prova teórica por atividade avaliativa adaptada.
Ideia Central	Nos cursos de Artes que conheço, Marta não teria problemas com relação às disciplinas teóricas. Adaptações seriam feitas no sentido de possibilitar o uso de audiolivros ou, até mesmo, substituição de prova teórica por atividade avaliativa adaptada.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 05- AEEDOC 05

Questão 5	
Transcrição	Para saber o que dizer a estudante deveria conhecê-la. Para além da dislexia, ela tem uma história, uma personalidade e um modo de se relacionar com os outros construído sobre a base da sua experiência de vida.
Expressões Chaves	Para saber o que dizer a estudante deveria conhecê-la. Para além da dislexia, ela tem uma história, uma personalidade e um modo de se relacionar com os outros construído sobre a base da sua experiência de vida.
Ideia Central	Para saber o que dizer a estudante deveria conhecê-la. Para além da dislexia, ela tem uma história, uma personalidade e um modo de se relacionar com os outros construído sobre a base da sua experiência de vida.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 06- AEEDOC 06

Questão 5	
------------------	--

Transcrição	Acredito que Marta deveria falar para o professor e para a classe sobre sua dificuldade.
Expressões Chaves	Acredito que Marta deveria falar para o professor e para a classe sobre sua dificuldade.
Ideia Central	Acredito que Marta deveria falar para o professor e para a classe sobre sua dificuldade.
Categoria	C- Busca de solução no próprio aluno

Sujeito 07-AEEDOC07- IES-A (privada)

Questão 5	
Transcrição	Eu diria a aluna que a sua identidade estaria em sigilo, que apenas o professor e o corpo docente estariam cientes da sua limitação e que a sua prova não seria exposta, e seria fornecido um tempo adicional, a formatação da sua prova seria diferente, porém, não seria compartilhada essa informação com os demais alunos da sala e que essa aluna se caso ela desejasse, porque todo trabalho com os alunos com deficiência ele precisa ser autorizado pelo próprio aluno. Então quem solicita é o aluno quem se manifesta é o aluno como nós temos que tratar todas as pessoas de maneira igualitária então a partir do momento em que houve essa manifestação por parte dessa aluna se ela autorizar o AEE faria um acompanhamento com as pedagogas para que pudesse auxiliá-la nos momentos de estudo e nas dinâmicas a fim de facilitar a organização dos seus estudos do seu planejamento de agenda e as estratégias melhores para que ela pudesse ter um melhor rendimento na universidade.
Expressões Chaves	Eu diria a aluna que a sua identidade estaria em sigilo, que apenas o professor e o corpo docente estariam cientes da sua limitação e que a sua prova não seria exposta, e seria fornecido um tempo adicional, a formatação da sua prova seria diferente, porém, não seria compartilhada essa informação com os demais alunos da sala e que essa aluna se caso ela desejasse, porque todo trabalho com os alunos com deficiência ele precisa ser autorizado pelo próprio aluno. Então quem solicita é o aluno quem se manifesta é o aluno como nós temos que tratar todas as pessoas de maneira igualitária então a partir do momento em que houve essa manifestação por parte dessa aluna se ela autorizar o AEE faria um acompanhamento com as pedagogas para que pudesse auxiliá-la nos momentos de estudo e nas dinâmicas a fim de facilitar a organização dos seus estudos do seu planejamento de agenda e as estratégias melhores para que ela pudesse ter um melhor rendimento na universidade.
Ideia Central	Eu diria a aluna que a sua identidade estaria em sigilo, que apenas o professor e o corpo docente estariam cientes da sua limitação e que a sua prova não seria exposta, e seria fornecido um tempo adicional, a formatação da sua prova seria diferente, porém, não seria compartilhada essa informação com os demais alunos da sala e que essa aluna se caso ela desejasse, porque todo trabalho com os alunos com deficiência ele precisa ser autorizado pelo próprio aluno. Então quem solicita é o aluno quem se manifesta é o aluno como nós temos que tratar todas as pessoas de maneira igualitária então a partir do momento em que houve essa manifestação por parte dessa aluna se ela autorizar o AEE faria um acompanhamento com as pedagogas para que pudesse

	auxiliá-la nos momentos de estudo e nas dinâmicas a fim de facilitar a organização dos seus estudos do seu planejamento de agenda e as estratégias melhores para que ela pudesse ter um melhor rendimento na universidade.
Categoria	B- Busca de solução nos departamentos da instituição

APÊNDICE 06

DADOS PARA O DSC ALUNOS IES-A E IESB- questão 01

Sujeito 01 – AEEALUN01 -IES-A-Idade: 21 anos **Gênero:** F; **Curso:** Biologia- ciências Biológicas; **Ano de ingresso:**2016 (entrevista presencial em 2019); **Deficiência:** surdez

Questão 1	
Transcrição	O AEE é muito importante, pois é um programa de acessibilidade para pessoas com deficiência. Quando fiz a matrícula na universidade, fui chamada pelo AEE para ter uma reunião presencial. Nesta reunião, me ofereceram uma intérprete de Libras na sala de aula, mas eu recusei, porque nesta época eu não era fluente em Libras, só em leitura labial. Eu já estava acostumada ao fazer leitura labial nos professores, então não precisava da intérprete. Mas a partir do terceiro ano, eu solicitei o apoio do AEE, porque eu precisava da ajuda da intérprete para apresentar meus trabalhos. Neste momento, eu já era fluente em Libras, pois eu comecei a aprender no primeiro ano do curso. Nos dois últimos anos do curso, eu apresentei meus trabalhos em Libras e a minha intérprete me ajudou com a sua voz. Também tive dois intérpretes nas palestras durante esse tempo. Foi muito importante para mim, pois, com a ajuda do AEE eu me desenvolvi muito.
Expressões Chaves	O AEE é muito importante, pois é um programa de acessibilidade para pessoas com deficiência. Quando fiz a matrícula na universidade, fui chamada pelo AEE para ter uma reunião presencial. Nesta reunião, me ofereceram uma intérprete de Libras na sala de aula, mas eu recusei, porque nesta época eu não era fluente em Libras, só em leitura labial. Eu já estava acostumada ao fazer leitura labial nos professores, então não precisava da intérprete. Mas a partir do terceiro ano, eu solicitei o apoio do AEE, porque eu precisava da ajuda da intérprete para apresentar meus trabalhos. Neste momento, eu já era fluente em Libras, pois eu comecei a aprender no primeiro ano do curso. Nos dois últimos anos do curso, eu apresentei meus trabalhos em Libras e a minha intérprete me ajudou com a sua voz. Também tive dois intérpretes nas palestras durante esse tempo. Foi muito importante para mim, pois, com a ajuda do AEE eu me desenvolvi muito.
Ideia Central	O AEE é muito importante, pois é um programa de acessibilidade para pessoas com deficiência. Quando fiz a matrícula na universidade, fui chamada pelo AEE para ter uma reunião presencial. Eu também tive dois intérpretes nas palestras durante esse tempo da universidade. Foi muito importante para mim, pois, com a ajuda do AEE eu me desenvolvi muito.
Categoria	A- Concepção de AEE

Sujeito 02 – AEEALUN02- IES-A (privada) -idade: 22 anos **Gênero:** F; **Curso:** Pedagogia- Ciências Humanas; **Ano de ingresso:** 2016 (entrevista presencial em 2019); **Deficiência:** Esclerose múltipla com baixa acuidade visual

Questão 1

Transcrição	É importante pois não estaria me formando hoje porque eu tenho muita dificuldade de leitura com a letra pequena e eles fazem o ampliamiento das provas de texto Então para mim é um reconhecimento de enxergar eu como pessoa mesmo dentro da sala de aula como qualquer outro aluno que tem ali. Para mim o AEE foi importante desde o vestibular né que eu já pedi uma prova ampliada com tempo adicional e assim que eu já fiz que eu fui aprovada eu fiz a matrícula o AEE entrou em contato marcando uma reunião querendo conversar comigo saber tudo que eu precisava as minhas necessidades e que eles estavam ali prontos para atender qualquer uma delas dentro do possível. Eu nem sabia quais eram meus direitos. Eu tenho um suporte muito grande com uma monitora dentro de sala de aula em que quando eu falto ela me passa me ajuda na leitura quando eu não enxergo. Então o AEE é fundamental. Então não tem que ter vergonha de pedir isso porque é seu direito e às vezes é o que vai te trazer uma motivação para continuar no curso. Eu não conseguiria com a letra normal então tem a letra ampliada ter acesso a uma sala refrigerada que é uma especificidade que eu tenho se eu continuo aqui porque eu ia desistir no meu segundo ano eu ia sair daqui eu ia trancar justamente por conta do tempo né o calor faz muito mal para mim eu não consigo e a faculdade entendeu essa minha especificidade e buscou atender minha necessidade e me enxergar como um aluno normal dentro da sala de aula e da faculdade.
Expressões Chaves	Eu nem sabia quais eram meus direitos. O AEE é muito importante, pois é um programa de acessibilidade para pessoas com deficiência. Quando fiz a matrícula na universidade, fui chamada pelo AEE para ter uma reunião presencial.
Ideia Central	O AEE é muito importante, pois é um programa de acessibilidade para pessoas com deficiência. Quando fiz a matrícula na universidade, fui chamada pelo AEE para ter uma reunião presencial.
Categoria	C- Função do AEE

Sujeito 3 – AEEALUN03 IES-A (privada)-Idade: 18 anos Gênero: F; Curso: Artes Visuais-Ciências Humanas; Ano de ingresso: 2019 (entrevista presencial em 2019); Deficiência: cegueira por catarata congênita aos 10 anos de idade.

Questão 1	
Transcrição	Eu utilizo o AEE, mas eu acho que como uma aluna principalmente sendo do curso de artes visuais eu acho que tem coisas a melhorar eu acho que precisaria ter mais gente trabalhando ali porque temos só uma pedagoga trabalhando diretamente para o deficiente visual. Então eu acho que pela quantidade de material que a gente tem eu acredito que poderia ter mais gente trabalhando em cima da questão de adaptações de arquivo que às vezes não são acessíveis para o leitor de tela, ou são imagens que eu acho que precisaria de mais gente no AEE. Então eu acho que são poucas pessoas trabalhando no setor que deveria ser um pouquinho maior para eles conseguirem dar um suporte maior aos alunos cegos para que o aluno não receba os materiais atrasados.
Expressões Chaves	Eu utilizo o AEE, mas eu acho que como uma aluna principalmente sendo do curso de artes visuais eu acho que tem coisas a melhorar eu acho que precisaria ter mais gente trabalhando ali porque temos só uma pedagoga trabalhando diretamente para o deficiente visual. Então eu acho que pela quantidade de material que a gente tem eu acredito que poderia ter mais gente trabalhando em cima da questão de adaptações

	de arquivo que às vezes não são acessíveis para o leitor de tela, ou são imagens que eu acho que precisaria de mais gente no AEE. Então eu acho que são poucas pessoas trabalhando no setor que deveria ser um pouquinho maior para eles conseguirem dar um suporte maior aos alunos cegos para que o aluno não receba os materiais atrasados.
Ideia Central	Eu utilizo o AEE, mas eu acho que como uma aluna principalmente sendo do curso de artes visuais eu acho que tem coisas a melhorar eu acho que precisaria ter mais gente trabalhando ali porque temos só uma pedagoga trabalhando diretamente para o deficiente visual. Então eu acho que pela quantidade de material que a gente tem eu acredito que poderia ter mais gente trabalhando em cima da questão de adaptações de arquivo que às vezes não são acessíveis para o leitor de tela, ou são imagens que eu acho que precisaria de mais gente no AEE. Então eu acho que são poucas pessoas trabalhando no setor que deveria ser um pouquinho maior para eles conseguirem dar um suporte maior aos alunos cegos para que o aluno não receba os materiais atrasados.
Categoria	C- Função do AEE

Sujeito 04 - AEEALUN04 - IES-B (pública)- Idade: 20 anos Gênero: F; curso: Química- Ciências Exatas; Ano de ingresso: 2018; Deficiência: Baixa visão albina (entrevista remota via *google meet* em 2020)

Questão 1	
Transcrição	As universidades, no contexto geral, ainda têm bastante a caminhar. Elas não sabem ainda como tratar as pessoas com deficiência tem muita caminhada ainda a ser feita. Aqui no AEE, eu acho muito bom fui muito bem atendida e eles atenderam da melhor forma possível. No estado de São Paulo existe essa preocupação com os alunos com deficiência nas universidades.
Expressões Chaves	As universidades, no contexto geral, ainda têm bastante a caminhar. Elas não sabem ainda como tratar as pessoas com deficiência tem muita caminhada ainda a ser feita. Aqui no AEE, eu acho muito bom fui muito bem atendida e eles atenderam da melhor forma possível. No estado de São Paulo existe essa preocupação com os alunos com deficiência nas universidades.
Ideia Central	As universidades, no contexto geral, ainda têm bastante a caminhar. Elas não sabem ainda como tratar as pessoas com deficiência tem muita caminhada ainda a ser feita. Aqui no AEE,
Categoria	C- Função do AEE

Sujeito 05 - AEEALUN05 IES-A (privada)- Idade: 32 anos Gênero: F; Curso: Administração (ciências humanas); Ano de ingresso: 2014; Deficiência: cegueira total adquirida por diabetes (entrevista presencial em 2019)

Questão 1

Transcrição	Tenho muitas críticas em relação ao AEE porque me senti prejudicada em uma matéria pois o material acabou chegando tarde, quando chegou a prova já tinha acontecido. Às vezes a gente precisa de um suporte assim, mas acaba demorando. Eles disseram que é porque só tem uma pessoa para fazer a transcrição do material e o número de alunos com deficiência é grande só que não sei acho que a universidade peca um pouco nessa questão pelo fato de ter somente uma pessoa para poder cuidar disso sabendo que a demanda é grande. No primeiro ano me mostraram os computadores adaptados o book reader todo material acessível para pessoas com deficiência, a questão do piso tátil. Mas no começo eles falaram que o AEE teria o forte na questão de acessibilidade e em tudo e hoje eles falam que a parte deles está na questão do material bibliográfico e não em questão da estrutura por exemplo eu não consigo fazer o caminho do piso tátil. Eu estou aprendendo da melhor maneira possível que é aprender na raça mesmo, pegar e seguir o caminho deu certo ok não deu certo tentar de novo.
Expressões Chaves	Tenho muitas críticas em relação ao AEE porque no primeiro ano me mostraram os computadores adaptados o book reader todo material acessível para pessoas com deficiência, a questão do piso tátil. Mas no começo eles falaram que o AEE teria o forte na questão de acessibilidade e em tudo e hoje eles falam que a parte deles está na questão do material bibliográfico e não em questão da estrutura por exemplo eu não consigo fazer o caminho do piso tátil. Eu estou aprendendo da melhor maneira possível que é aprender na raça mesmo, pegar e seguir o caminho deu certo ok não deu certo tentar de novo.
Ideia Central	O número de alunos com deficiência na universidade é grande e o AEE possui somente uma pessoa para poder cuidar disso sabendo que a demanda é grande.
Categoria	C- Função do AEE

Sujeito 06 - AEEALUN06- IES-B (pública)-Idade: 23 anos **Gênero:** M;**Curso:** Fonoaudiologia (Ciências Biológicas);**Ano de ingresso:** 2016;**Deficiência:** cego congênito (entrevista remota via *google meet* em 2020)

Questão 1	
Transcrição	O AEE é importante eu não conhecia esse espaço, uma amiga me falou e me levou lá, utilizei por um tempo. Depois a Faculdade de Ciências Médicas contratou uma pedagoga especializada em tecnologia assistiva para o meu curso e ela começou a fazer as conversões dos materiais da aula para mim. A pedagoga adaptava os materiais, pois tinha coisa também que ela não dava conta então ela mandava para o AEE da universidade os materiais maiores. O que ela conseguia fazer ela fazia na própria Faculdade de Ciências Médicas com o programa que ela tinha. Essa pedagoga começou a me auxiliar nesse sentido e foi muito bom para fortalecer a parceria com o AEE. Pois a transcrição do material é muito importante no ensino superior.
Expressões Chaves	O AEE é importante eu não conhecia esse espaço, uma amiga me falou e me levou lá, utilizei por um tempo. Depois a Faculdade de Ciências Médicas contratou uma pedagoga especializada em tecnologia assistiva para o meu curso e ela começou a fazer as conversões dos materiais da aula para mim. A pedagoga adaptava os

	materiais, pois tinha coisa também que ela não dava conta então ela mandava para o AEE da universidade os materiais maiores.
Ideia Central	O AEE é importante eu não conhecia esse espaço, uma amiga me falou e me levou lá, utilizei por um tempo. Depois a Faculdade de Ciências Médicas contratou uma pedagoga especializada em tecnologia assistiva para o meu curso e ela começou a fazer as conversões dos materiais da aula para mim. A pedagoga adaptava os materiais, pois tinha coisa também que ela não dava conta então ela mandava para o AEE da universidade os materiais maiores.
Categoria	C- Função do AEE

Sujeito 7 -AEEALUN 07- IES-A (privada)-Idade: 26 anos **Gênero:** M; **Curso:** Pedagogia (ciências Humanas); **Ano de ingresso:** 2016; **Deficiência:** Baixa visão (entrevista remota via Teams 2020)

Questão 1	
Transcrição	Esse atendimento especializado ele é extremamente necessário e importante na medida em que os próprios professores eles não estão preparados para receber um aluno com deficiência e que possui características que são diferentes das comuns. De modo geral a formação do professor seja ele de qualquer especialidade ou doutor também acaba sendo direcionada para a formação geral incluindo a pessoa com deficiência. Nós não temos um profissional que vai necessariamente nos atender dentro da sala de aula e nem um plano pedagógico que atenda também às necessidades específicas independente da deficiência. No meu caso, é a baixa a visão então, assim o AEE é como se fosse para preencher essa lacuna. Eles são necessários, mas ainda assim acaba caindo no processo de adaptação de material comum, ou seja, não existe algo que é feito especificamente para pessoa com deficiência. Então, precisaria ter um departamento que consiga de alguma forma incluir a pessoa com deficiência. O material precisa ser adaptado, essa palavra é questionável porque hoje em dia se fala muito em adaptação como algo positivo, mas eu acho que se no plano de ensino do curso já tivesse uma preocupação em atender essas pessoas com deficiência com algo específico direcionado para elas seria muito bom. Pois, tem aquele aspecto de que a pessoa com deficiência tem que estar inserida no todo e o todo é composto em sua grande maioria pelas pessoas comuns que não tem deficiência então seria melhor que as pessoas tivessem essa formação mais especializada mesmo. Mas também é difícil de exigir isso porque para cada não sei quantas pessoas sem deficiência existe um deficiente. E com relação às deficiências existe especificidades, dentro da deficiência visual existe uma série de diferenças que as pessoas precisam ir atrás de informações de conhecimento para conseguir atender esse aluno integralmente.
Expressões Chaves	Esse atendimento especializado ele é extremamente necessário e importante na medida em que os próprios professores eles não estão preparados para receber um aluno com deficiência e que possui características que são diferentes das comuns. De modo geral a formação do professor seja ele de qualquer especialidade ou doutor também acaba sendo direcionada para a formação geral incluindo a pessoa com deficiência.
Ideia Central	Esse atendimento especializado ele é extremamente necessário e importante na medida em que os próprios professores eles não estão preparados para receber um aluno com deficiência e que possui características que são diferentes das comuns. De modo geral

	a formação do professor seja ele de qualquer especialidade ou doutor também acaba sendo direcionada para a formação geral incluindo a pessoa com deficiência.
Categoria	A-Concepção de AEE

Sujeito 8 – AEEALUN08 - IES-A (privada)-Idade: 22 anos Gênero: M;Curso: Relações Internacionais (Ciências Humanas);Ano de ingresso: 2018;Deficiência: Visão monocular e baixa visão (entrevista remota via Teams em 2020)

Questão 1	
Transcrição	Quando eu fiz a prova para o vestibular já solicitei o material adaptado assim quando entrei na universidade, eles enviaram um e-mail pedindo para conversar com o AEE. Perguntaram como eu queria ser ajudado, me orientaram sobre os materiais, as possibilidades de ampliação das provas, um melhor lugar para ficar e se concentrar melhor nos estudos. Eles apresentaram os materiais e serviços disponíveis. Tenho também um aluno monitor que me auxilia nas anotações das aulas. Tem vários materiais e recursos que o AEE oferece para facilitar a minha vida.
Expressões Chaves	Quando eu fiz a prova para o vestibular já solicitei o material adaptado assim quando entrei na universidade, eles enviaram um e-mail pedindo para conversar com o AEE. Perguntaram como eu queria ser ajudado, me orientaram sobre os materiais, as possibilidades de ampliação das provas, um melhor lugar para ficar e se concentrar melhor nos estudos. Eles apresentaram os materiais e serviços disponíveis. Tenho também um aluno monitor que me auxilia nas anotações das aulas. Tem vários materiais e recursos que o AEE oferece para facilitar a minha vida.
Ideia Central	Quando eu fiz a prova para o vestibular já solicitei o material adaptado assim quando entrei na universidade, eles enviaram um e-mail pedindo para conversar com o AEE. Perguntaram como eu queria ser ajudado, me orientaram sobre os materiais, as possibilidades de ampliação das provas, um melhor lugar para ficar e se concentrar melhor nos estudos.
Categoria	C -Função do AEE

Sujeito 9 – AEEALUN09- IES-B (pública)-Idade: 24 anos Gênero: M; Curso: Química (licenciatura)- Ciências Exatas; Ano de ingresso: 2016; Deficiência: Baixa visão acentuada e degenerativa (entrevista remota via google meet em 2020).

Questão 1	
Transcrição	Para mim esses espaços são importantes, demorou muito tempo para eu descobrir o AEE da universidade. Apesar de serem importantes tem uma falha que não é do espaço em si, mas que é da universidade em geral no processo de acesso pelo qual a pessoa com deficiência passa, pois, a informação não chega até ela, então demorou um ano e meio para conhecer o AEE. Foram meus amigos que me informaram que existe um local em que pode estar dando um apoio em relação ao material que eu necessito, para garantir os direitos das pessoas com deficiência, e que

	<p>eu não precisava ficar preocupado com isso e sim com as coisas da aula, projetos e de outras coisas acadêmicas A minha experiência com o AEE foi muito boa e, também das pessoas que eu conheço. É parte fundamental do processo de democratização da universidade de fazer com que as pessoas com deficiência entendam, percebam e sintam que têm lugar para elas ali e que elas estão amparadas dentre tanta diversidade ou despreparo. Em 2016 eu não tinha a deficiência acentuada e tinha passado uma vida inteira me virando com a baixa visão achando que aquilo era normal e que o mundo inteiro estava de costas virada para mim e aí eu não adicionei na minha inscrição que eu tinha uma baixa visão e por conta disso não tive acesso a esse recurso. O ano passado como aumentou a deficiência e pela minha experiência na Universidade que se eu não disse a ninguém eles não iriam me ver, como não tinham me visto nos anos anteriores, então no vestibular me inscrevi como deficiente visual que iria precisar dos recursos necessários para a prova e pensei que depois teria os mesmos recursos, só que esse depois não existe pois, na universidade toda aquela documentação que se apresenta para provar que você é deficiente para fazer uma prova, some. Os professores não são informados que possui um aluno com deficiência na sala, que passou no vestibular ele não deixou de ser deficiente depois que ele passou no vestibular, mas a informação não chega aos coordenadores e docentes de curso. A minha coordenadora anterior conhecia o AEE, no entanto a nova teve muita dificuldade de falar com os professores, porque eles não veem o deficiente. Atualmente está mudando isso com a nova diretoria de direitos humanos. Mesmo esse ano não lembro de uma atividade de apresentar o AEE ou de conhecer quem são as pessoas com deficiência que ingressaram na universidade, onde eles estão do que eles precisam ou de conversar com os coordenadores e professores e falar com cada um deles sobre o aluno com deficiência dentro de sua sala. O AEE está de uma certa forma escondido dentro da lógica da universidade. Ninguém veio conversar com a gente sobre o AEE. Não se vê divulgação.</p>
<p>Expressões Chaves</p>	<p>Para mim esses espaços são importantes, demorou muito tempo para eu descobrir o AEE da universidade. Apesar de serem importantes tem uma falha que não é do espaço em si, mas que é da universidade em geral no processo de acesso pelo qual a pessoa com deficiência passa, pois, a informação não chega até ela, então demorou um ano e meio para conhecer o AEE. Foram meus amigos que me informaram que existe um local em que pode estar dando um apoio em relação ao material que eu necessito, para garantir os direitos das pessoas com deficiência, e que eu não precisava ficar preocupado com isso e sim com as coisas da aula, projetos e de outras coisas acadêmicas A minha experiência com o AEE foi muito boa e também das pessoas que eu conheço.</p>
<p>Ideia Central</p>	<p>Para mim esses espaços são importantes, demorou muito tempo para eu descobrir o AEE da universidade. Apesar de serem importantes tem uma falha que não é do espaço em si, mas que é da universidade em geral no processo de acesso pelo qual a pessoa com deficiência passa, pois, a informação não chega até ela, então demorou um ano e meio para conhecer o AEE. Foram meus amigos que me informaram que existe um local em que pode estar dando um apoio em relação ao material que eu necessito, para garantir os direitos das pessoas com deficiência, e que eu não precisava ficar preocupado com isso e sim com as coisas da aula, projetos e de outras coisas acadêmicas A minha experiência com o AEE foi muito boa e também das pessoas que eu conheço.</p>
<p>Categoria</p>	<p>C- Função do AEE</p>

Sujeito 10- AEEALUN10- IES-B (pública)-Idade: 22 anos Gênero: M; Curso: Licenciatura em Física; Ano de ingresso: 2017; Deficiência: Baixa visão – deslocamento da retina e sensibilidade à luz (entrevista remota via google meet em 2020)

Questão 1	
Transcrição	O AEE em si é muito bom, as pessoas são atenciosas sempre dispostas a ajudarem o aluno em qualquer coisa que precisar em relação a materiais acessíveis ou aparelhos de acessibilidade como leitores de livros. Foi muito gratificante a experiência com o AEE. Eles comunicaram diretamente com a coordenação do curso que enviavam os materiais e eram ampliados no AEE e a secretaria de graduação imprimia e me dava o material. Eles sempre buscaram ajudar o que era melhor para nós. No entanto, foi bem difícil chegar ao AEE no primeiro ano eu não sabia que existia. Como tudo era novo, e usava a bengala para me locomover no campus, até me adaptar a universidade na locomoção e nos espaços levou mais ou menos um ano, ou seja, só no segundo ano da faculdade que utilizei o AEE.
Expressões Chaves	O AEE em si é muito bom, as pessoas são atenciosas sempre dispostas a ajudarem o aluno em qualquer coisa que precisar em relação a materiais acessíveis ou aparelhos de acessibilidade como leitores de livros. Foi muito gratificante a experiência com o AEE. Eles comunicaram diretamente com a coordenação do curso que enviavam os materiais e eram ampliados no AEE e a secretaria de graduação imprimia e me dava o material. Eles sempre buscaram ajudar o que era melhor para nós. No entanto, foi bem difícil chegar ao AEE no primeiro ano eu não sabia que existia.
Ideia Central	O AEE em si é muito bom, as pessoas são atenciosas sempre dispostas a ajudarem o aluno em qualquer coisa que precisar em relação a materiais acessíveis ou aparelhos de acessibilidade como leitores de livros. Foi muito gratificante a experiência com o AEE. Eles comunicaram diretamente com a coordenação do curso que enviavam os materiais e eram ampliados no AEE e a secretaria de graduação imprimia e me dava o material. Eles sempre buscaram ajudar o que era melhor para nós. No entanto, foi bem difícil chegar ao AEE no primeiro ano eu não sabia que existia.
Categoria	C- Função do AEE

DADOS PARA O DSC ALUNOS IES-A E IES-B– questão 02

Sujeito 01 – AEEALUN01

Questão 2	
Transcrição	A professora poderia olhar o local, se teria uma rampa ou um elevador para o aluno com a deficiência física. E, seria muito importante a professora perguntar para o aluno se ele se sentiria confortável para ir neste local, porque o aluno precisa se sentir acolhido para dar o melhor resultado.
Expressões Chaves	A professora poderia olhar o local, se teria uma rampa ou um elevador para o aluno com a deficiência física. E, seria muito importante a professora perguntar para o aluno se ele se sentiria confortável para ir neste local, porque o aluno precisa se sentir

	acolhido para dar o melhor resultado.
Ideia Central	A professora poderia olhar o local, se teria uma rampa ou um elevador para o aluno com a deficiência física. E, seria muito importante a professora perguntar para o aluno se ele se sentiria confortável para ir neste local, porque o aluno precisa se sentir acolhido para dar o melhor resultado.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 02 – AEEALUN02

Questão 2	
Transcrição	Acho que primeiro eu ia buscar alguma obra acessível mesmo sabendo que de todo jeito é uma construção, tem irregularidade de terreno eu o acompanharia até essas obras ou faria algo voltado para alguma obra na própria universidade para ele vistoriar.
Expressões Chaves	Acho que primeiro eu ia buscar alguma obra acessível mesmo sabendo que de todo jeito é uma construção, tem irregularidade de terreno eu o acompanharia até essas obras ou faria algo voltado para alguma obra na própria universidade para ele vistoriar.
Ideia Central	Acho que primeiro eu ia buscar alguma obra acessível mesmo sabendo que de todo jeito é uma construção, tem irregularidade de terreno eu o acompanharia até essas obras ou faria algo voltado para alguma obra na própria universidade para ele vistoriar.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 3 – AEEALUN03

Questão 2	
Transcrição	De início acho que a primeira orientação seria que ele tivesse alguém acompanhando porque a gente nunca sabe nós como deficiente nunca sabemos se a gente vai conseguir passar, se vai ter gente para ajudar principalmente quando é a primeira vez. Então, essa seria a primeira orientação sabendo das condições do aluno aí assim de um olhar mais técnico com relação ao curso né eu acho que ele teria que fazer uma avaliação no prédio a respeito da acessibilidade, principalmente na parte de chegar no local, seu deslocamento da faculdade até o prédio e desse até sua casa sem que houvesse nenhum problema. Notar se quando chegou no prédio a questão de mobilidade a gente pode ter conselho de outras pessoas mais individualmente se ele conseguiu se é uma construção de muitos andares tinha elevador tinha rampa as rampas de acesso eram bem-feitas. Então, uma série de perguntas que se encaixam não só para o aluno cadeirante, mas, para outros deficientes também na questão da acessibilidade em geral. Se a construção em si estaria acessível.

Expressões Chaves	De início acho que a primeira orientação seria que ele tivesse alguém acompanhando porque a gente nunca sabe nós como deficiente nunca sabemos se a gente vai conseguir passar, se vai ter gente para ajudar principalmente quando é a primeira vez.
Ideia Central	De início acho que a primeira orientação seria que ele tivesse alguém acompanhando porque a gente nunca sabe nós como deficiente nunca sabemos se a gente vai conseguir passar, se vai ter gente para ajudar principalmente quando é a primeira vez.
Categoria	C-Busca de solução no próprio aluno

Sujeito 04 - AEEALUN04

Questão 2	
Transcrição	Eu acho que deveria conversar com ele (aluno), fazer uma análise se é possível realizar essa atividade de forma remota, se ele não tivesse como ir. Eu faria ou pensaria em algo mais remoto, com informações do lugar, fotos e vídeos.
Expressões Chaves	Eu acho que deveria conversar com ele (aluno), fazer uma análise se é possível realizar essa atividade de forma remota, se ele não tivesse como ir. Eu faria ou pensaria em algo mais remoto, com informações do lugar, fotos e vídeos.
Ideia Central	Eu acho que deveria conversar com ele (aluno), fazer uma análise se é possível realizar essa atividade de forma remota, se ele não tivesse como ir. Eu faria ou pensaria em algo mais remoto, com informações do lugar, fotos e vídeos.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 05 - AEEALUN05

Questão 2	
Transcrição	Pensaria em resolver com uma solução mais prática, onde não demandaria tanto esforço dele, porque nesse caso seria quase que impossível ele fazer isso, mas acredito que demandaria menos esforço uma solução mais prática e dependerá muito do aluno porque quem quer fazer tem que ter força de vontade vai atrás. Porque eu mesmo sem enxergar trabalho com computador eu trabalho no setor de gestão de pessoas então tem que ter aquela força de vontade porque senão só o professor buscar a solução não vai resolver né então o aluno também tem que buscar eu tentaria algo menos desafiador e que precisasse menos esforços do aluno.
Expressões Chaves	Pensaria em resolver com uma solução mais prática, onde não demandaria tanto esforço dele, porque nesse caso seria quase que impossível ele fazer isso, mas acredito que demandaria menos esforço uma solução mais prática e dependerá muito do aluno

	porque quem quer fazer tem que ter força de vontade vai atrás.
Ideia Central	Pensaria em resolver com uma solução mais prática, onde não demandaria tanto esforço dele, porque nesse caso seria quase que impossível ele fazer isso, mas acredito que demandaria menos esforço uma solução mais prática e dependerá muito do aluno porque quem quer fazer tem que ter força de vontade vai atrás.
Categoria	C-Busca de solução no próprio aluno

Sujeito 06 - AEEALUN06

Questão 2	
Transcrição	Teria que ver se esse prédio é acessível, de como em cadeira de rodas o aluno vai chegar lá na vistoria. Se é no primeiro andar ou no segundo andar, se vai ter que subir escada, se tem rampa, elevador. Precisa avaliar se esse prédio está acessível. Se é possível pedir para uma pessoa fazer algum conserto nesse prédio, ou então mudar o lugar do estágio. Se esse prédio não tiver as condições para ele chegar terá que ser feita essa atividade em outro lugar em outro prédio. Se tiver as condições ok, acho que tem que ser tudo conversado com o docente dele fazer essa intermediação com o docente porque ele tem que fazer o estágio, cumprir estágio curricular.
Expressões Chaves	Teria que ver se esse prédio é acessível, de como em cadeira de rodas o aluno vai chegar lá na vistoria. Se é no primeiro andar ou no segundo andar, se vai ter que subir escada, se tem rampa, elevador. Precisa avaliar se esse prédio está acessível. Se é possível pedir para uma pessoa fazer algum conserto nesse prédio, ou então mudar o lugar do estágio. Se tiver as condições ok, acho que tem que ser tudo conversado com o docente dele fazer essa intermediação com o docente porque ele tem que fazer o estágio, cumprir estágio curricular.
Ideia Central	Teria que ver se esse prédio é acessível, de como em cadeira de rodas o aluno vai chegar lá na vistoria. Se é no primeiro andar ou no segundo andar, se vai ter que subir escada, se tem rampa, elevador. Precisa avaliar se esse prédio está acessível. Se é possível pedir para uma pessoa fazer algum conserto nesse prédio, ou então mudar o lugar do estágio. Se tiver as condições ok, acho que tem que ser tudo conversado com o docente dele fazer essa intermediação com o docente porque ele tem que fazer o estágio, cumprir estágio curricular.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 7 - AEEALUN07

Questão 2	
-----------	--

Transcrição	A primeira coisa, se eu tivesse no lugar do professor seria ir até o local e perguntar as pessoas quais são as possíveis dificuldades que o aluno teria. Pois, o aluno já conhece a suas próprias limitações, em partes porque muitos dos alunos não têm acesso a todos os materiais. Também, investigaria que conhecimento ou retorno que o aluno daria em relação a dificuldade de locomoção entre as dificuldades específicas desse aluno e depois de alguma forma entraria em contato com essa Construtora já apresentando as limitações que esse aluno tenha. Se eu fosse esse professor eu falaria com esse aluno pesquisar antes. Caso não seja acessível eu pensaria em outra solução.
Expressões Chaves	A primeira coisa, se eu tivesse no lugar do professor seria ir até o local e perguntar as pessoas quais são as possíveis dificuldades que o aluno teria. Pois, o aluno já conhece a suas próprias limitações, em partes porque muitos dos alunos não têm acesso a todos os materiais. Se eu fosse esse professor eu falaria com esse aluno pesquisar antes. Caso não seja acessível eu pensaria em outra solução.
Ideia Central	A primeira coisa, se eu tivesse no lugar do professor seria ir até o local e perguntar as pessoas quais são as possíveis dificuldades que o aluno teria. Pois, o aluno já conhece a suas próprias limitações, em partes porque muitos dos alunos não têm acesso a todos os materiais. Se eu fosse esse professor eu falaria com esse aluno pesquisar antes. Caso não seja acessível eu pensaria em outra solução.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 8 – AEEALUN08

Questão 2	
Transcrição	Talvez mudar a atividade para o aluno. Se não der para fazer a vistoria talvez levar o aluno antes para obra ou tirar fotos dela ou até o aluno fazer essa atividade em grupo. Os professores e engenheiros se conversarem antes ou a obra ter acessibilidade, pois é lei. Se der para isso tudo Ok então a Universidade junto com o professor deveria proporcionar alguma forma de acessibilidade para ele realizar essa atividade. Meio que dever das duas partes.
Expressões Chaves	Talvez mudar a atividade para o aluno. Se não der para fazer a vistoria talvez levar o aluno antes para obra ou tirar fotos dela ou até o aluno fazer essa atividade em grupo. Os professores e engenheiros se conversarem antes ou a obra ter acessibilidade, pois é lei. Se der para isso tudo Ok então a Universidade junto com o professor deveria proporcionar alguma forma de acessibilidade para ele realizar essa atividade. Meio que dever das duas partes.
Ideia Central	Talvez mudar a atividade para o aluno. Se não der para fazer a vistoria talvez levar o aluno antes para obra ou tirar fotos dela ou até o aluno fazer essa atividade em grupo. Os professores e engenheiros se conversarem antes ou a obra ter acessibilidade, pois é lei. Se der para isso tudo Ok então a Universidade junto com o professor deveria proporcionar alguma forma de acessibilidade para ele realizar essa atividade. Meio que dever das duas partes.

Categoria	B- Busca de solução em outros departamentos da instituição
------------------	---

Sujeito 9 – AEEALUN09

Questão 2	
Transcrição	Dentro dessa atividade obrigatória, eu acho que o que poderia ser feito é que essa vistoria seja feita em um lugar que tenha acessibilidade está na legislação, em um primeiro momento. Outra possibilidade é a realidade aumentada procurar algum método para levar o aluno a realizar a atividade sem ter que colocar ele em uma posição que se sinta diminuído porque ele não vai conseguir acessar ou realizar essa atividade. Para que o aluno possa concluir em pé de igualdade com os demais ou usar óculos de realidade virtual ou fazer por uma plataforma 3 D da internet que tenha disponível. Isso poderia ser feito para adequar a atividade a esse aluno. E para os demais, porque o estudante tem que ir até o lugar que às vezes vai se colocar em risco com problemas de acessibilidade. Trazer essa atividade para a realidade virtual talvez também favoreça os demais alunos.
Expressões Chaves	Dentro dessa atividade obrigatória, eu acho que o que poderia ser feito é que essa vistoria seja feita em um lugar que tenha acessibilidade está na legislação, em um primeiro momento. Outra possibilidade é a realidade aumentada procurar algum método para levar o aluno a realizar a atividade sem ter que colocar ele em uma posição que se sinta diminuído porque ele não vai conseguir acessar ou realizar essa atividade. Para que o aluno possa concluir em pé de igualdade com os demais ou usar óculos de realidade virtual ou fazer por uma plataforma 3 D da internet que tenha disponível. Isso poderia ser feito para adequar a atividade a esse aluno. Trazer essa atividade para a realidade virtual talvez também favoreça os demais alunos.
Ideia Central	Dentro dessa atividade obrigatória, eu acho que o que poderia ser feito é que essa vistoria seja feita em um lugar que tenha acessibilidade está na legislação, em um primeiro momento. Outra possibilidade é a realidade aumentada procurar algum método para levar o aluno a realizar a atividade sem ter que colocar ele em uma posição que se sinta diminuído porque ele não vai conseguir acessar ou realizar essa atividade. Para que o aluno possa concluir em pé de igualdade com os demais ou usar óculos de realidade virtual ou fazer por uma plataforma 3 D da internet que tenha disponível. Isso poderia ser feito para adequar a atividade a esse aluno. Trazer essa atividade para a realidade virtual talvez também favoreça os demais alunos.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 10- AEEALUN10

Questão 2	
Transcrição	Acho interessante recomendar um primeiro contato com o lugar, o aluno ligar para saber se é acessível. Caso não seja acessível ele conversar com o professor sobre a

	<p>dificuldade e perguntar se teria um outro lugar acessível, ou a universidade fazer a comunicação ou ter um vínculo com os lugares acessíveis para estudantes cadeirantes. Tentar achar um lugar acessível para fazer a vistoria, conversando com o professor e colocar isso para a universidade se outro aluno tiver que fazer a atividade e não for acessível por causa da sua deficiência. A Instituição poderia entrar em contato com órgãos públicos que sejam acessíveis para realizar essa atividade.</p>
Expressões Chaves	<p>Acho interessante recomendar um primeiro contato com o lugar, o aluno ligar para saber se é acessível. Caso não seja acessível ele conversar com o professor sobre a dificuldade e perguntar se teria um outro lugar acessível, ou a universidade fazer a comunicação ou ter um vínculo com os lugares acessíveis para estudantes cadeirantes. Tentar achar um lugar acessível para fazer a vistoria, conversando com o professor e colocar isso para a universidade se outro aluno tiver que fazer a atividade e não for acessível por causa da sua deficiência. A Instituição poderia entrar em contato com órgãos públicos que sejam acessíveis para realizar essa atividade.</p>
Ideia Central	<p>Acho interessante recomendar um primeiro contato com o lugar, o aluno ligar para saber se é acessível. Caso não seja acessível ele conversar com o professor sobre a dificuldade e perguntar se teria um outro lugar acessível, ou a universidade fazer a comunicação ou ter um vínculo com os lugares acessíveis para estudantes cadeirantes. Tentar achar um lugar acessível para fazer a vistoria, conversando com o professor e colocar isso para a universidade se outro aluno tiver que fazer a atividade e não for acessível por causa da sua deficiência. A Instituição poderia entrar em contato com órgãos públicos que sejam acessíveis para realizar essa atividade.</p>
Categoria	B- Busca de solução em outros departamentos da instituição

DADOS PARA O DSC- ALUNOS IES-A E IES-B- questão 3

Sujeito 01 – AEEALUN01

Questão 3	
Transcrição	<p>Se a intérprete de Libras tivesse um mal-estar e se retirasse, os colegas de classe precisariam ajudar a aluna com surdez de alguma forma, por exemplo, se não soubessem Libras, eles poderiam escrever ou usar aplicativo de Libras.</p>
Expressões Chaves	<p>Se a intérprete de Libras tivesse um mal-estar e se retirasse, os colegas de classe precisariam ajudar a aluna com surdez de alguma forma, por exemplo, se não soubessem Libras, eles poderiam escrever ou usar aplicativo de Libras.</p>
Ideia Central	<p>Se a intérprete de Libras tivesse um mal-estar e se retirasse, os colegas de classe precisariam ajudar a aluna com surdez de alguma forma, por exemplo, se não soubessem Libras, eles poderiam escrever ou usar aplicativo de Libras.</p>

Categoria	D-Busca de solução nos demais alunos da turma
------------------	--

Sujeito 02 – AEEALUN02

Questão 3	
Transcrição	Eu conversaria com professora que está na aula e tentaria me comunicar com a professora pedindo para que ela falasse olhando para mim para eu tentar fazer uma leitura labial se tivesse alguns slides para disponibilizar depois também ou até me comunicar com ela para passar essa aula para mim e depois estudar junto com a minha intérprete.
Expressões Chaves	Eu conversaria com professora que está na aula e tentaria me comunicar com a professora pedindo para que ela falasse olhando para mim para eu tentar fazer uma leitura labial se tivesse alguns slides para disponibilizar depois também ou até me comunicar com ela para passar essa aula para mim e depois estudar junto com a minha intérprete.
Ideia Central	Eu conversaria com professora que está na aula e tentaria me comunicar com a professora pedindo para que ela falasse olhando para mim para eu tentar fazer uma leitura labial se tivesse alguns slides para disponibilizar depois também ou até me comunicar com ela para passar essa aula para mim e depois estudar junto com a minha intérprete.
Categoria	C-Busca de solução no próprio aluno

Sujeito 3 – AEEALUN03

Questão 3	
Transcrição	Infelizmente nesse caso não cabe ao aluno a resolução do problema cabe aos professores. Eu não apoio tutores em sala de aula, seja intérprete de libras seja tutor para deficiente visual eu não apoio porque as pessoas que trabalham como tutoras às vezes elas não sabem lidar com a situação e elas querem fazer pelo deficiente. Já passei por essa situação no ensino médio em que a tutora muitas vezes queria fazer a prova por mim e eu não achava legal. Porque a função de uma tutora para mim é apenas ler e transcrever, no caso do deficiente visual, uma prova mais nada e é assim. Eu acho que principalmente dentro de uma universidade a gente tem muitas variedades de alunos deficientes, alunos de vários lugares, às vezes intercambistas então eu acho que caberia ao professor, cabe aos funcionários da Universidade terem um treinamento em que eles vão aprender libras em que eles vão aprender Braille eles vão aprender lidar com aluno deficiente dentro da sala de aula porque eu vejo que eles não têm. Pois em uma situação de urgência as pessoas não sabem o que fazer. Seria interessante se todo cidadão tivesse acesso a tudo o que é acessibilidade e soubesse para poder ajudar as outras pessoas, mas infelizmente tem muita gente que não está interessada. Mas, eu acho que cabe à universidade fazer com que essa questão da acessibilidade para o aluno com deficiência

	<p>seja conhecida por todos. Deveria ter uma exigência para os professores para que tivessem dentro da própria Universidade uma especialização para saber trabalhar com o deficiente em sala. A universidade forneceria um curso obrigatório aos professores para poder estar dentro de sala de aula para que o aluno não precisasse ter tutores em sala de aula.</p>
Expressões Chaves	<p>Infelizmente nesse caso não cabe ao aluno a resolução do problema cabe aos professores. Eu não apoio tutores em sala de aula, seja intérprete de libras seja tutor para deficiente visual eu não apoio porque as pessoas que trabalham como tutoras às vezes elas não sabem lidar com a situação e elas querem fazer pelo deficiente. Já passei por essa situação no ensino médio em que a tutora muitas vezes queria fazer a prova por mim e eu não achava legal. Porque a função de uma tutora para mim é apenas ler e transcrever, no caso do deficiente visual, uma prova mais nada e é assim. Eu acho que principalmente dentro de uma universidade a gente tem muitas variedades de alunos deficientes, alunos de vários lugares, às vezes intercambistas então eu acho que caberia ao professor, cabe aos funcionários da Universidade terem um treinamento em que eles vão aprender libras em que eles vão aprender Braille eles vão aprender lidar com aluno deficiente dentro da sala de aula porque eu vejo que eles não têm.</p>
Ideia Central	<p>Infelizmente nesse caso não cabe ao aluno a resolução do problema cabe aos professores. Eu não apoio tutores em sala de aula, seja intérprete de libras seja tutor para deficiente visual eu não apoio porque as pessoas que trabalham como tutoras às vezes elas não sabem lidar com a situação e elas querem fazer pelo deficiente. Já passei por essa situação no ensino médio em que a tutora muitas vezes queria fazer a prova por mim e eu não achava legal. Eu acho que principalmente dentro de uma universidade a gente tem muitas variedades de alunos deficientes, alunos de vários lugares, às vezes intercambistas então eu acho que caberia ao professor, cabe aos funcionários da Universidade terem um treinamento em que eles vão aprender libras em que eles vão aprender Braille eles vão aprender lidar com aluno deficiente dentro da sala de aula porque eu vejo que eles não têm.</p>
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 04 - AEEALUN04

Questão 3	
Transcrição	<p>Eu acho que a intérprete deverá ser comunicada talvez deveria ter mais alguém na sala que soubesse falar em libras para dar continuidade de alguma forma mesmo que não soubesse libras. Talvez, pensar em uma atividade de reposição para que a aluna não fosse prejudicada. Na parte que ela perdeu alguém passar em detalhes a aula, alguém que tivesse na sala para não ser prejudicada.</p>
Expressões Chaves	<p>Eu acho que a intérprete deverá ser comunicada talvez deveria ter mais alguém na sala que soubesse falar em libras para dar continuidade de alguma forma mesmo que não soubesse libras. Talvez, pensar em uma atividade de reposição para que a aluna não fosse prejudicada. Na parte que ela perdeu alguém passar em detalhes a aula, alguém</p>

	que tivesse na sala para não ser prejudicada.
Ideia Central	Eu acho que a intérprete deverá ser comunicada talvez deveria ter mais alguém na sala que soubesse falar em libras para dar continuidade de alguma forma mesmo que não soubesse libras. Talvez, pensar em uma atividade de reposição para que a aluna não fosse prejudicada. Na parte que ela perdeu alguém passar em detalhes a aula, alguém que tivesse na sala para não ser prejudicada.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 05 - AEEALUN05

Questão 3	
Transcrição	Eu como professor iria transcrever toda aula, pediria para um colega anotar todas as informações importantes ou eu mesma faria isso no decorrer da aula ali ou faria depois de um resumo bem explicado e iria encaminhar para ela via e-mail porque aí no caso ela não entendendo a leitura, mas ela sabendo ler ali a escrita normal ela não teria dificuldade nenhuma apesar da ausência da intérprete.
Expressões Chaves	Eu como professor iria transcrever toda aula, pediria para um colega anotar todas as informações importantes ou eu mesma faria isso no decorrer da aula ali ou faria depois de um resumo bem explicado e iria encaminhar para ela via e-mail porque aí no caso ela não entendendo a leitura, mas ela sabendo ler ali a escrita normal ela não teria dificuldade nenhuma apesar da ausência da intérprete.
Ideia Central	Eu como professor iria transcrever toda aula, pediria para um colega anotar todas as informações importantes ou eu mesma faria isso no decorrer da aula ali ou faria depois de um resumo bem explicado e iria encaminhar para ela via e-mail porque aí no caso ela não entendendo a leitura, mas ela sabendo ler ali a escrita normal ela não teria dificuldade nenhuma apesar da ausência da intérprete.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 06 - AEEALUN06

Questão 3	
Transcrição	Eu acho que teria que dar um jeito de passar para a intérprete o que foi feito para que ao menos ela saiba depois o que que foi feito. O professor contar para a aluna que não pôde participar e interpretar para ela o que que foi feito na aula.
Expressões	Eu acho que teria que dar um jeito de passar para a intérprete o que foi feito para que ao menos ela saiba depois o que que foi feito. O professor contar para a aluna que não

Chaves	pôde participar e interpretar para ela o que que foi feito na aula.
Ideia Central	Eu acho que teria que dar um jeito de passar para a intérprete o que foi feito para que ao menos ela saiba depois o que que foi feito. O professor contar para a aluna que não pôde participar e interpretar para ela o que que foi feito na aula.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 7 - AEEALUN07

Questão 3	
Transcrição	Eu acho que ligaria o gravador pois, dá para voltar se mostraria depois a gravação para ela para que ela pudesse com a intérprete retomar. É porque realmente a comunicação com a pessoa surda é bem mais complicada. Não sei, os sinais dificultam bastante. Eu ia ficar na verdade um pouco sem saber o que fazer, mas talvez uma das possibilidades seria isso gravar o que eu estivesse falando se eu fosse professor ou tentar de alguma forma explicar ou escrever para o aluno o que que deveria ser feito. Escrever ou gravar e depois que a intérprete voltasse explicaria para ela.
Expressões Chaves	Eu acho que ligaria o gravador pois, dá para voltar se mostraria depois a gravação para ela para que ela pudesse com a intérprete retomar. É porque realmente a comunicação com a pessoa surda é bem mais complicada. Não sei, os sinais dificultam bastante. Eu ia ficar na verdade um pouco sem saber o que fazer, mas talvez uma das possibilidades seria isso gravar o que eu estivesse falando se eu fosse professor ou tentar de alguma forma explicar ou escrever para o aluno o que que deveria ser feito. Escrever ou gravar e depois que a intérprete voltasse explicaria para ela.
Ideia Central	Eu acho que ligaria o gravador pois, dá para voltar se mostraria depois a gravação para ela para que ela pudesse com a intérprete retomar. É porque realmente a comunicação com a pessoa surda é bem mais complicada. Não sei, os sinais dificultam bastante. Eu ia ficar na verdade um pouco sem saber o que fazer, mas talvez uma das possibilidades seria isso gravar o que eu estivesse falando se eu fosse professor ou tentar de alguma forma explicar ou escrever para o aluno o que que deveria ser feito. Escrever ou gravar e depois que a intérprete voltasse explicaria para ela.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 8 – AEEALUN08

Questão 3

Transcrição	Eu acho que se eu fosse a aluna tentaria conversar com o professor, mesmo que a atividade não seja repetida. Acredito que colocando para o professor ele iria ver a situação, ele daria maiores informações sobre a situação.
Expressões Chaves	Eu acho que se eu fosse a aluna tentaria conversar com o professor, mesmo que a atividade não seja repetida. Acredito que colocando para o professor ele iria ver a situação, ele daria maiores informações sobre a situação.
Ideia Central	Eu acho que se eu fosse a aluna tentaria conversar com o professor, mesmo que a atividade não seja repetida. Acredito que colocando para o professor ele iria ver a situação, ele daria maiores informações sobre a situação.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 9 – AEEALUN09

Questão 3	
Transcrição	Talvez se o professor não souber libras ir se comunicando pela escrita não utilizar muito a mímica que não ajuda o aluno. Toda a ação do professor seria escrever e depois ele montar uma atividade compensatória que desse ideias gerais para que a aluna não ficasse com dúvidas. para ter certeza de que ela participou da explicação e compreendeu e fosse avaliada como os demais.
Expressões Chaves	Talvez se o professor não souber libras ir se comunicando pela escrita não utilizar muito a mímica que não ajuda o aluno. Toda a ação do professor seria escrever e depois ele montar uma atividade compensatória que desse ideias gerais para que a aluna não ficasse com dúvidas. para ter certeza de que ela participou da explicação e compreendeu e fosse avaliada como os demais.
Ideia Central	Talvez se o professor não souber libras ir se comunicando pela escrita não utilizar muito a mímica que não ajuda o aluno. Toda a ação do professor seria escrever e depois ele montar uma atividade compensatória que desse ideias gerais para que a aluna não ficasse com dúvidas. para ter certeza de que ela participou da explicação e compreendeu e fosse avaliada como os demais.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 10- AEEALUN10

Questão 3

Transcrição	Eu tive um curso de libras, e tive que colocar em prática. o correto seria que todo professor da área de saúde soubesse libras, ele lida com a comunidade e está sujeito a ter contato com outras pessoas surdas. Eu colocaria como obrigação para o professor.
Expressões Chaves	Eu tive um curso de libras, e tive que colocar em prática. o correto seria que todo professor da área de saúde soubesse libras, ele lida com a comunidade e está sujeito a ter contato com outras pessoas surdas. Eu colocaria como obrigação para o professor.
Ideia Central	Eu tive um curso de libras, e tive que colocar em prática. o correto seria que todo professor da área de saúde soubesse libras, ele lida com a comunidade e está sujeito a ter contato com outras pessoas surdas. Eu colocaria como obrigação para o professor.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

DADOS PARA O DSC- ALUNOS IES-A E IES-B- questão 04

Sujeito 01 – AEEALUN01

Questão 4	
Transcrição	Eu poderia dizer a esse professor para deixar o aluno cego usar smartfone com leitor de texto e fone de ouvido para ouvir as questões passadas pelo professor e falar as respostas para ele na sala separada (é claro, para os alunos não ouvirem as respostas).
Expressões Chaves	Eu poderia dizer a esse professor para deixar o aluno cego usar smartfone com leitor de texto e fone de ouvido para ouvir as questões passadas pelo professor e falar as respostas para ele na sala separada (é claro, para os alunos não ouvirem as respostas).
Ideia Central	Eu poderia dizer a esse professor para deixar o aluno cego usar smartfone com leitor de texto e fone de ouvido para ouvir as questões passadas pelo professor e falar as respostas para ele na sala separada (é claro, para os alunos não ouvirem as respostas).
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 02 – AEEALUN02

Questão 4

Transcrição	Eu me sentaria do lado do aluno e faria uma prova oral com ele já que a prova não está em Braille, ou seja, adaptada para ele. Então se sentaria do lado dele e iria fazer a leitura da prova e fazer uma avaliação oral com ele.
Expressões Chaves	Eu me sentaria do lado do aluno e faria uma prova oral com ele já que a prova não está em Braille, ou seja, adaptada para ele. Então se sentaria do lado dele e iria fazer a leitura da prova e fazer uma avaliação oral com ele.
Ideia Central	Eu me sentaria do lado do aluno e faria uma prova oral com ele já que a prova não está em Braille, ou seja, adaptada para ele. Então, se sentaria do lado dele e iria fazer a leitura da prova e fazer uma avaliação oral com ele.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 3 – AEEALUN03

Questão 4	
Transcrição	Todo funcionário da Universidade deve ter uma especialização para lidar com essa situação, mas eu acho que o professor tem que vir preparado seja ele professor responsável pela turma deve vir preparado se vai aplicar uma prova e o aluno não costuma usar o computador da Universidade, então traz o computador da Universidade porque a gente às vezes não tem. No caso do celular ele pode chegar em sala de aula e enviar para aluno por e-mail só que o aluno tem acesso ao texto pelo celular então acho interessante que tenha ali um monitoramento para que ele não acessar as respostas da prova. A Universidade deve fornecer os materiais principalmente no caso de uma prova surpresa. No meu caso por exemplo costumo usar o meu notebook para a prova, o professor me envia por e-mail ou traz no <i>pendrive</i> agora se é uma prova surpresa eu acho que o professor tem que trazer para dentro da sala de aula o material fornecido pela Universidade com acessibilidade ali com a prova para que o aluno não precise usar os smartphone para fazer a prova porque eu como deficiente visual posso falar que é muito ruim escrever no smartphone para fazer uma prova então eu acredito que o professor tem que trazer para dentro da sala de aula esse material.
Expressões Chaves	Todo funcionário da Universidade deve ter uma especialização para lidar com essa situação, mas eu acho que o professor tem que vir preparado seja ele professor responsável pela turma deve vir preparado se vai aplicar uma prova. A Universidade deve fornecer os materiais principalmente no caso de uma prova surpresa.
Ideia Central	Todo funcionário da Universidade deve ter uma especialização para lidar com essa situação, mas eu acho que o professor tem que vir preparado seja ele professor responsável pela turma deve vir preparado se vai aplicar uma prova. A Universidade deve fornecer os materiais principalmente no caso de uma prova surpresa.
Categoria	B- Busca de solução em outros departamentos da instituição

Sujeito 04 - AEEALUN04

Questão 4	
Transcrição	O professor deveria ter ciência de que teria um aluno deficiente em sala de aula. O aluno usaria o leitor de tela ou o próprio professor seria o leitor dele ou fazer a prova em separado na coordenação ou alguém fazer a leitura para ele da prova.
Expressões Chaves	O professor deveria ter ciência de que teria um aluno deficiente em sala de aula. O aluno usaria o leitor de tela ou o próprio professor seria o leitor dele ou fazer a prova em separado na coordenação ou alguém fazer a leitura para ele da prova.
Ideia Central	O professor deveria ter ciência de que teria um aluno deficiente em sala de aula. O aluno usaria o leitor de tela ou o próprio professor seria o leitor dele ou fazer a prova em separado na coordenação ou alguém fazer a leitura para ele da prova.
Categoria	B- Busca de solução em outros departamentos da instituição

Sujeito 05 - AEEALUN05

Questão 4	
Transcrição	Neste caso eu iria providenciar junto a direção do curso uma pessoa para poder fazer a leitura da prova para ele. Essa pessoa faria leitura e ele daria as respostas certas e essa pessoa iria transcrever as respostas para o professor.
Expressões Chaves	Neste caso eu iria providenciar junto a direção do curso uma pessoa para poder fazer a leitura da prova para ele. Essa pessoa faria leitura e ele daria as respostas certas e essa pessoa iria transcrever as respostas para o professor.
Ideia Central	Neste caso eu iria providenciar junto a direção do curso uma pessoa para poder fazer a leitura da prova para ele. Essa pessoa faria leitura e ele daria as respostas certas e essa pessoa iria transcrever as respostas para o professor.
Categoria	B- Busca de solução em outros departamentos da instituição

Sujeito 06 - AEEALUN06

Questão 4	
Transcrição	Eu já passei por uma situação de prova em que o professor trouxe a prova em tinta e não em Braille. Então alguém que pudesse ler para ele essa prova. Ele poderia começar a prova em outra sala e fazer essa prova. O professor tem que saber que tem um aluno com deficiência visual. Uma vez aconteceu comigo mesmo tive que ir para outra sala

	veio uma moça da secretaria enfim ela leu para mim essa prova. Em última análise teria que ser isso ou se o aluno não quer fazer prova oral ele tem o direito, igual a todos, de fazer a prova então teria que marcar outro dia para fazer essa prova.
Expressões Chaves	Eu já passei por uma situação de prova em que o professor trouxe a prova em tinta e não em Braille. Então alguém que pudesse ler para ele essa prova. Ele poderia começar a prova em outra sala e fazer essa prova. O professor tem que saber que tem um aluno com deficiência visual. Uma vez aconteceu comigo mesmo tive que ir para outra sala veio uma moça da secretaria enfim ela leu para mim essa prova. Em última análise teria que ser isso ou se o aluno não quer fazer prova oral ele tem o direito, igual a todos, de fazer a prova então teria que marcar outro dia para fazer essa prova.
Ideia Central	Eu já passei por uma situação de prova em que o professor trouxe a prova em tinta e não em Braille. Então alguém que pudesse ler para ele essa prova. Ele poderia começar a prova em outra sala e fazer essa prova. O professor tem que saber que tem um aluno com deficiência visual. Uma vez aconteceu comigo mesmo tive que ir para outra sala veio uma moça da secretaria enfim ela leu para mim essa prova. Em última análise teria que ser isso ou se o aluno não quer fazer prova oral ele tem o direito, igual a todos, de fazer a prova então teria que marcar outro dia para fazer essa prova.
Categoria	B- Busca de solução em outros departamentos da instituição

Sujeito 7 - AEEALUN07

Questão 4	
Transcrição	Eu diria primeiro ao professor que ele tem um aluno com deficiência visual e que se informasse sobre isso. E a forma como ele poderia realizar essa prova com esse aluno seria oral e o professor de alguma forma teria que dispor de um tempo ou durante a prova com os alunos ou depois para que o aluno conseguisse fazer a prova caso não seja oral.
Expressões Chaves	Eu diria primeiro ao professor que ele tem um aluno com deficiência visual e que se informasse sobre isso. E a forma como ele poderia realizar essa prova com esse aluno seria oral e o professor de alguma forma teria que dispor de um tempo ou durante a prova com os alunos ou depois para que o aluno conseguisse fazer a prova caso não seja oral.
Ideia Central	Eu diria primeiro ao professor que ele tem um aluno com deficiência visual e que se informasse sobre isso. E a forma como ele poderia realizar essa prova com esse aluno seria oral e o professor de alguma forma teria que dispor de um tempo ou durante a prova com os alunos ou depois para que o aluno conseguisse fazer a prova caso não seja oral.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 8 – AEEALUN08

Questão 4	
Transcrição	Acho que antes do semestre começar deve se fazer uma reunião com os professores informando que tem um aluno com deficiência na sala. Não é interessante fazer isso com o aluno aplicar uma prova surpresa sem ter acessibilidade. O professor poderia mandar a prova direto para o smartfone do aluno, neste caso, então acho que é isso.
Expressões Chaves	Acho que antes do semestre começar deve se fazer uma reunião com os professores informando que tem um aluno com deficiência na sala. Não é interessante fazer isso com o aluno aplicar uma prova surpresa sem ter acessibilidade. O professor poderia mandar a prova direto para o smartfone do aluno, neste caso, então acho que é isso.
Ideia Central	Acho que antes do semestre começar deve se fazer uma reunião com os professores informando que tem um aluno com deficiência na sala. Não é interessante fazer isso com o aluno aplicar uma prova surpresa sem ter acessibilidade. O professor poderia mandar a prova direto para o smartfone do aluno, neste caso, então acho que é isso.
Categoria	A- Busca de solução pelo docente

Sujeito 9 – AEEALUN09

Questão 4	
Transcrição	Antes de tudo o professor deve ser informado que possui um aluno com deficiência. Se não foi informado, ele teria que remarcar a prova ou fazer a leitura da prova para esse aluno como leitor. Fazer ao lado dele e se não fosse possível adiar a prova. Pois, o mínimo que se espera é que a prova ou esteja em braille ou esteja acessível para o aluno, ou transcrita. Pois o texto em pdf dependendo de como ele está, com imagem ou outra tabela não fica acessível ao aluno.
Expressões Chaves	Antes de tudo o professor deve ser informado que possui um aluno com deficiência. Se não foi informado, ele teria que remarcar a prova ou fazer a leitura da prova para esse aluno como leitor. Fazer ao lado dele e se não fosse possível adiar a prova. Pois, o mínimo que se espera é que a prova ou esteja em braille ou esteja acessível para o aluno, ou transcrita. Pois o texto em pdf dependendo de como ele está, com imagem ou outra tabela não fica acessível ao aluno.
Ideia Central	Antes de tudo o professor deve ser informado que possui um aluno com deficiência. Se não foi informado, ele teria que remarcar a prova ou fazer a leitura da prova para esse aluno como leitor. Fazer ao lado dele e se não fosse possível adiar a prova. Pois, o mínimo que se espera é que a prova ou esteja em braille ou esteja acessível para o aluno, ou transcrita. Pois o texto em pdf dependendo de como ele está, com imagem ou outra tabela não fica acessível ao aluno.

Categoria	A- Busca de solução pelo docente
------------------	---

Sujeito 10- AEEALUN10

Questão 4	
Transcrição	Teria que ter uma outra pessoa para falar com o aluno ou até um outro professor para ler a prova para ele, isso se ela não for acessível em braile. Geralmente o professor quando vai dar um teste, prova não vai preparado para essa situação de ter um aluno com deficiência visual. Nesse caso chamar alguém ou o próprio professor ler a prova para o aluno.
Expressões Chaves	Teria que ter uma outra pessoa para falar com o aluno ou até um outro professor para ler a prova para ele, isso se ela não for acessível em braile. Geralmente o professor quando vai dar um teste, prova não vai preparado para essa situação de ter um aluno com deficiência visual. Nesse caso chamar alguém ou o próprio professor ler a prova para o aluno.
Ideia Central	Teria que ter uma outra pessoa para falar com o aluno ou até um outro professor para ler a prova para ele, isso se ela não for acessível em braile. Geralmente o professor quando vai dar um teste, prova não vai preparado para essa situação de ter um aluno com deficiência visual. Nesse caso chamar alguém ou o próprio professor ler a prova para o aluno.
Categoria	B- Busca de solução em outros departamentos da instituição

DADOS PARA O DSC-ALUNOS IES-A E IES-B- questão 05**Sujeito 01 – AEEALUN01**

Questão 5	
Transcrição	Eu poderia dizer a Marta para não ficar com vergonha, pois é comum todo mundo ter suas dificuldades e é importante pedir ajuda. Se não pedisse ajuda, ela ficaria sozinha do mesmo jeito. E a professora teria um papel muito importante para fazer a aluna ficar confortável e interagir com os colegas.
Expressões Chaves	Eu poderia dizer a Marta para não ficar com vergonha, pois é comum todo mundo ter suas dificuldades e é importante pedir ajuda. Se não pedisse ajuda, ela ficaria sozinha do mesmo jeito. E a professora teria um papel muito importante para fazer a aluna ficar confortável e interagir com os colegas.
Ideia Central	Eu poderia dizer a Marta para não ficar com vergonha, pois é comum todo mundo ter

	suas dificuldades e é importante pedir ajuda. Se não pedisse ajuda, ela ficaria sozinha do mesmo jeito. E a professora teria um papel muito importante para fazer a aluna ficar confortável e interagir com os colegas.
Categoria	A- Busca de solução no docente

Sujeito 02 – AEEALUN02

Questão 5	
Transcrição	Bom eu acho que dislexia é só um diagnóstico que ela tem eu acho que na sala todo mundo deve ter alguma dificuldade. Então, se ela tem uma dificuldade na parte escrita eu acho que iria encorajá-la a falar isso porque é uma dificuldade dela e pode ter outros com a mesma ou outra dificuldade, assim poderia até mudar uma avaliação de alguma disciplina que ela e outros estão com mais dificuldade.
Expressões Chaves	Bom eu acho que dislexia é só um diagnóstico que ela tem eu acho que na sala todo mundo deve ter alguma dificuldade. Então, se ela tem uma dificuldade na parte escrita eu acho que iria encorajá-la a falar isso porque é uma dificuldade dela e pode ter outros com a mesma ou outra dificuldade, assim poderia até mudar uma avaliação de alguma disciplina que ela e outros estão com mais dificuldade.
Ideia Central	Bom eu acho que dislexia é só um diagnóstico que ela tem eu acho que na sala todo mundo deve ter alguma dificuldade. Então, se ela tem uma dificuldade na parte escrita eu acho que iria encorajá-la a falar isso porque é uma dificuldade dela e pode ter outros com a mesma ou outra dificuldade, assim poderia até mudar uma avaliação de alguma disciplina que ela e outros estão com mais dificuldade.
Categoria	C-Busca de solução no próprio aluno

Sujeito 3 – AEEALUN03

Questão 5	
Transcrição	É uma coisa que eu tenho para mim que eu falo para todo mundo, que se nós somos deficientes a gente não tem que esconder. Se não falamos ninguém vai saber se a gente não explicar ninguém nunca vai saber como ajudar. Então eu acho que independente do problema e da deficiência tem que expor, mesmo que seja a coisa mais difícil do mundo a gente tem que expor porque as pessoas não conhecem. Eu mesmo estou dentro de uma sala de aula onde as pessoas não se aproximam de mim há quase um ano ou porque elas não sabem ou elas têm medo de perguntar. Elas acham que é diferente que elas não sabem ajudar então acho que a gente tem que falar a gente tem que mostrar como ajudar você expondo mesmo e conversando. Quando tivermos oportunidade de conversar com a turma conversar com a direção conversar com professores é realmente

	<p>chegar e expor eu tenho essa dificuldade como é que a gente pode trabalhar em cima disso principalmente dentro do campo de artes. O curso de Artes é muito aberto a gente consegue fazer muita coisa mesmo tendo uma deficiência então às vezes não dá uma coisa por exemplo eu tenho bastante dificuldade com artes digitais na verdade eu melhorei bastante nisso mas já com desenho por exemplo eu não tenho então é uma coisa a ser conversada com quem tá aplicando com quem tá junto, enfim com toda a equipe em geral desde a sala de aula até a direção, até Reitoria se for preciso para que tenha uma inclusão legal porque se a gente não se inclui ninguém vai incluir a gente.</p>
Expressões Chaves	<p>É uma coisa que eu tenho para mim que eu falo para todo mundo, que se nós somos deficientes a gente não tem que esconder. Se não falamos ninguém vai saber se a gente não explicar ninguém nunca vai saber como ajudar. Então eu acho que independente do problema e da deficiência tem que expor, mesmo que seja a coisa mais difícil do mundo a gente tem que expor porque as pessoas não conhecem.</p>
Ideia Central	<p>É uma coisa que eu tenho para mim que eu falo para todo mundo, que se nós somos deficientes a gente não tem que esconder. Se não falamos ninguém vai saber se a gente não explicar ninguém nunca vai saber como ajudar. Então eu acho que independente do problema e da deficiência tem que expor, mesmo que seja a coisa mais difícil do mundo a gente tem que expor porque as pessoas não conhecem.</p>
Categoria	C-Busca de solução no próprio aluno

Sujeito 04 - AEEALUN04

Questão 5	
Transcrição	<p>Eu acho que primeiro eu tentaria dizer que não é um problema que não é culpa dela e fazer ela entender isso primeiro e depois ela buscaria as coisas que ela tem direito pela lei e acho que é isso, ela entender que não é um problema e ela buscar o que ela tem direito.</p>
Expressões Chaves	<p>Eu acho que primeiro eu tentaria dizer que não é um problema que não é culpa dela e fazer ela entender isso primeiro e depois ela buscaria as coisas que ela tem direito pela lei e acho que é isso, ela entender que não é um problema e ela buscar o que ela tem direito.</p>
Ideia Central	<p>Eu acho que primeiro eu tentaria dizer que não é um problema que não é culpa dela e fazer ela entender isso primeiro e depois ela buscaria as coisas que ela tem direito pela lei e acho que é isso, ela entender que não é um problema e ela buscar o que ela tem direito.</p>
Categoria	B- Busca de solução em outros departamentos da instituição

Sujeito 05 - AEEALUN05

Questão 5	
Transcrição	Nessa situação tem que falar sim por que não que isso venha a ser um problema e nem que vão tratá-la como “coitadinha”, mas eu acho que tem que falar porque nesse caso exige um pouco mais da atenção do professor para com ela. Então acho que ela tem que falar sim, para não acontecer de ir mal nas provas. Eu diria que a aluna fale sobre seu problema e que o professor tenha um olhar diferenciado para poder melhorar a explicação da matéria para que a aluna esteja desempenhando bem o seu conhecimento.
Expressões Chaves	Nessa situação tem que falar sim por que não que isso venha a ser um problema e nem que vão tratá-la como “coitadinha”, mas eu acho que tem que falar porque nesse caso exige um pouco mais da atenção do professor para com ela. Então acho que ela tem que falar sim, para não acontecer de ir mal nas provas. Eu diria que a aluna fale sobre seu problema e que o professor tenha um olhar diferenciado para poder melhorar a explicação da matéria para que a aluna esteja desempenhando bem o seu conhecimento.
Ideia Central	Nessa situação tem que falar sim por que não que isso venha a ser um problema e nem que vão tratá-la como “coitadinha”, mas eu acho que tem que falar porque nesse caso exige um pouco mais da atenção do professor para com ela. Então acho que ela tem que falar sim, para não acontecer de ir mal nas provas. Eu diria que a aluna fale sobre seu problema e que o professor tenha um olhar diferenciado para poder melhorar a explicação da matéria para que a aluna esteja desempenhando bem o seu conhecimento.
Categoria	C-Busca de solução no próprio aluno

Sujeito 06 - AEEALUN06

Questão 5	
Transcrição	Ela não quer falar eu acho que é uma coisa que você tem então é uma diferença sua se os outros se sentem incomodados isso não é uma questão sua. Então acho que você pode falar você não precisa se sentir assim, se os outros se incomodarem o problema não é seu. Se for dadas as condições para você acompanhar você vai conseguir fazer tudo que seu amigo seus colegas fazem, então eu acho que não tem que não contar, tem que falar assim: Olha eu tenho essa questão eu tenho a dislexia, mas eu estou aqui também para aprender que nem vocês e enfrentar essas dificuldades enfim assumir essa identidade dela sabe como pessoa que tem uma deficiência e que merece também estar ali naquele mesmo espaço. Eu acho que falaria não é nada assim é uma característica sua, a deficiência a gente fala que não é uma doença é uma característica do indivíduo então tem que buscar ajuda de profissional para fazer o trabalho interdisciplinar para ver o que pode ser feito também para auxiliar ela em sala de aula, pois existem estratégias que podem ser feitas.
Expressões Chaves	A aluna pode falar, ela não precisa se sentir assim, se os outros se incomodarem o problema não é dela. Se for dadas as condições para a aluna acompanhar e conseguir fazer tudo que seus colegas fazem, então eu acho que não tem que não contar, tem que

	falar assim e dizer: Olha eu tenho essa questão eu tenho a dislexia, mas eu estou aqui também para aprender como vocês e enfrentar essas dificuldades. Enfim, assumir essa identidade como pessoa que tem uma deficiência e que merece também estar ali naquele mesmo espaço.
Ideia Central	A aluna pode falar, ela não precisa se sentir assim, se os outros se incomodarem o problema não é dela. Se for dadas as condições para a aluna acompanhar e conseguir fazer tudo que seus colegas fazem, então eu acho que não tem que não contar, tem que falar assim e dizer: Olha eu tenho essa questão eu tenho a dislexia, mas eu estou aqui também para aprender como vocês e enfrentar essas dificuldades. Enfim, assumir essa identidade como pessoa que tem uma deficiência e que merece também estar ali naquele mesmo espaço.
Categoria	C-Busca de solução no próprio aluno

Sujeito 7 - AEEALUN07

Questão 5	
Transcrição	Eu diria nesse processo de identificação que a pessoa não tem como negar algo que faz parte dela. Então eu diria que ela precisa assumir, bom eu acho meio forte assumir parece que se assume um crime, mas que ela precisaria revelar para os outros para que ela fosse atendida da melhor maneira possível. E talvez, falar possa trazer algumas dificuldades para ela, não no sentido da sua deficiência, mas pela forma que ela será recebida por ter essa característica. Isso faz parte dela também então precisa abrir, se reconhecer na condição que ela se encontra e se identificar porque isso faz parte dela e não tem como negar.
Expressões Chaves	Eu diria nesse processo de identificação que a pessoa não tem como negar algo que faz parte dela. Então eu diria que ela precisa assumir, bom eu acho meio forte assumir parece que se assume um crime, mas que ela precisaria revelar para os outros para que ela fosse atendida da melhor maneira possível. E talvez, falar possa trazer algumas dificuldades para ela, não no sentido da sua deficiência, mas pela forma que ela será recebida por ter essa característica. Isso faz parte dela também então precisa abrir, se reconhecer na condição que ela se encontra e se identificar porque isso faz parte dela e não tem como negar.
Ideia Central	Eu diria nesse processo de identificação que a pessoa não tem como negar algo que faz parte dela. Então eu diria que ela precisa assumir, bom eu acho meio forte assumir parece que se assume um crime, mas que ela precisaria revelar para os outros para que ela fosse atendida da melhor maneira possível. E talvez, falar possa trazer algumas dificuldades para ela, não no sentido da sua deficiência, mas pela forma que ela será recebida por ter essa característica. Isso faz parte dela também então precisa abrir, se reconhecer na condição que ela se encontra e se identificar porque isso faz parte dela e não tem como negar.
Categoria	C-Busca de solução no próprio aluno

Sujeito 8 – AEEALUN08

Questão 5	
Transcrição	Acho que hoje em dia na universidade o pessoal é muito aberto e respeitoso eu não tive problema nenhum na IES, em ser deficiente e assim precisar de ajuda do professor dos colegas. Acho que não tem nenhum problema para poder falar com o professor sobre sua característica. Ela pode ter uma hora a mais nos testes, e isso ajuda bastante e em relação aos colegas para fazer estudo em grupo. Assim, se ela se tornasse mais comunicativa isso poderia ajudá-la bastante. Falar com o professor falar com os colegas, pedir uma hora a mais e talvez fazer estudo em grupo.
Expressões Chaves	Acho que hoje em dia na universidade o pessoal é muito aberto e respeitoso eu não tive problema nenhum na IES, em ser deficiente e assim precisar de ajuda do professor dos colegas. Acho que não tem nenhum problema para poder falar com o professor sobre sua característica. Ela pode ter uma hora a mais nos testes, e isso ajuda bastante e em relação aos colegas para fazer estudo em grupo. Assim, se ela se tornasse mais comunicativa isso poderia ajudá-la bastante. Falar com o professor falar com os colegas, pedir uma hora a mais e talvez fazer estudo em grupo.
Ideia Central	Acho que hoje em dia na universidade o pessoal é muito aberto e respeitoso eu não tive problema nenhum na IES, em ser deficiente e assim precisar de ajuda do professor dos colegas. Acho que não tem nenhum problema para poder falar com o professor sobre sua característica. Ela pode ter uma hora a mais nos testes, e isso ajuda bastante e em relação aos colegas para fazer estudo em grupo. Assim, se ela se tornasse mais comunicativa isso poderia ajudá-la bastante. Falar com o professor falar com os colegas, pedir uma hora a mais e talvez fazer estudo em grupo.
Categoria	A--Busca de solução no docente

Sujeito 9 – AEEALUN09

Questão 5	
Transcrição	Eu acho que esse é um sentimento que eu tive durante um tempo de ser um problema de não me encaixar porque estou fora do acesso da educação. O que eu falaria para ela é que não precisa ficar com esse sentimento. Mas, procurar colegas ou amizades que possam dar amparo para ela. Um círculo de amigos que a proteja e ajude nas suas necessidades e não esperar só do professor. Não se autoexcluir por medo do que as pessoas vão pensar. Muitos vão excluir, mas também muitas pessoas vão auxiliar e incluí-la. Não dá para tomar nenhuma medida institucionalizada informando a turma que tem um aluno com uma determinada deficiência se a pessoa vai se sentir confortável para partilhar essa informação. Em não se sentindo aberta acho que tem que partir dela essa ida para o lado de quem possa ampará-la. É bem difícil pois as pessoas não veem a sua necessidade se você não fala sobre ela. Ela tem que encontrar pessoas que ela confia para ajudá-la.

Expressões Chaves	Eu acho que esse é um sentimento que eu tive durante um tempo de ser um problema de não me encaixar porque estou fora do acesso da educação. O que eu falaria para ela é que não precisa ficar com esse sentimento. Mas, procurar colegas ou amigos que possam dar amparo para ela. Um círculo de amigos que a proteja e ajude nas suas necessidades e não esperar só do professor. Não se autoexcluir por medo do que as pessoas vão pensar. Muitos vão excluir, mas também muitas pessoas vão auxiliar e incluí-la. Não dá para tomar nenhuma medida institucionalizada informando a turma que tem um aluno com uma determinada deficiência se a pessoa vai se sentir confortável para partilhar essa informação. Em não se sentindo aberta acho que tem que partir dela essa ida para o lado de quem possa ampará-la. É bem difícil pois as pessoas não veem a sua necessidade se você não fala sobre ela. Ela tem que encontrar pessoas que ela confia para ajudá-la.
Ideia Central	Eu acho que esse é um sentimento que eu tive durante um tempo de ser um problema de não me encaixar porque estou fora do acesso da educação. O que eu falaria para ela é que não precisa ficar com esse sentimento. Mas, procurar colegas ou amigos que possam dar amparo para ela. Um círculo de amigos que a proteja e ajude nas suas necessidades e não esperar só do professor. Não se autoexcluir por medo do que as pessoas vão pensar. Muitos vão excluir, mas também muitas pessoas vão auxiliar e incluí-la. Não dá para tomar nenhuma medida institucionalizada informando a turma que tem um aluno com uma determinada deficiência se a pessoa vai se sentir confortável para partilhar essa informação. Em não se sentindo aberta acho que tem que partir dela essa ida para o lado de quem possa ampará-la. É bem difícil pois as pessoas não veem a sua necessidade se você não fala sobre ela. Ela tem que encontrar pessoas que ela confia para ajudá-la.
Categoria	C-Busca de solução no próprio aluno

Sujeito 10- AEEALUN10

Questão 5	
Transcrição	A aluna por ter esse problema ela teria direito a fazer uma prova em tempo a mais ou até em um lugar separado. Eu diria para ela que seria importante sim falar ao professor e que ela não deveria se sentir envergonhada do problema que ela tem, pois faz parte dela. A gente fala em deficiência porque é comparada com uma pessoa normal, mas cada um de nós tem uma característica, qualidades próprias. Então ela tem dislexia isso faz parte dela ela não deveria se envergonhar do que ela é e não deveria deixar as pessoas pensarem que, por ter dislexia ou qualquer outro problema ela fosse incapaz. Então ela tem problema, mas isso não faz dela uma outra pessoa ela continua sendo o que ela é. Ela faz as coisas no tempo dela e ela tem direito a fazer a prova em um lugar reservado com um tempo maior.
Expressões Chaves	A aluna por ter esse problema ela teria direito a fazer uma prova em tempo a mais ou até em um lugar separado. Eu diria para ela que seria importante sim falar ao professor e que ela não deveria se sentir envergonhada do problema que ela tem, pois faz parte dela.

Ideia Central	A aluna por ter esse problema ela teria direito a fazer uma prova em tempo a mais ou até em um lugar separado. Eu diria para ela que seria importante sim falar ao professor e que ela não deveria se sentir envergonhada do problema que ela tem, pois faz parte dela.
Categoria	C-Busca de solução no próprio aluno

APÊNDICE 07

DADOS PARA O DSC- ALUNOS IES-A E IES-B

QUESTÃO 6-O QUE É TER RECONHECIEMNTO ACADÊMICO

Sujeito 01 – AEEALUN01

Questão 6	
Transcrição	No meu caso, ter reconhecimento acadêmico é ter orgulho do desenvolvimento no período acadêmico. Pelo meu ponto de vista, é muito difícil um aluno surdo entrar na faculdade, pois eu conheço muitos surdos e poucos deles já fizeram a faculdade. Eu me choquei com isso, por isso me sinto orgulhosa e motivada para mostrar que um surdo é capaz de fazer a faculdade. Eu aprendi muita coisa, principalmente a me desenvolver. Eu fiz muito esforço e estudei muito nesses quatro anos. Fiz muitas amizades, os colegas de classe me ajudaram muito, me dando anotações e resumos das aulas para eu não perder nenhuma informação. Alguns professores também me ajudaram muito, fizeram me sentir acolhida. Eles fizeram o seu melhor para ficar acessível para mim, ou seja, oportunizaram a melhor qualidade da aula. O principal ponto negativo é problema de comunicação. Tive problemas de comunicação com alguns professores, mas eu resolvi isso com a ajuda do AEE e dos colegas de classe.
Expressões Chaves	Ter reconhecimento acadêmico é ter orgulho do desenvolvimento no período acadêmico. Pelo meu ponto de vista, é muito difícil um aluno surdo entrar na faculdade, pois eu conheço muitos surdos e poucos deles já fizeram a faculdade. Eu me choquei com isso, por isso me sinto orgulhosa e motivada para mostrar que um surdo é capaz de fazer a faculdade.
Ideia Central	Ter reconhecimento acadêmico é ter orgulho do desenvolvimento no período acadêmico.
Categoria	A – Ter reconhecimento acadêmico

Sujeito 02 – AEEALUN02

Questão 6	
Transcrição	Eu acho que dentro de uma sala de aula, tanto na escola como na universidade todos têm o direito de serem reconhecidos como aluno, independente da sua deficiência ou não. Então acho que para o aluno estar em uma sala de aula, que ele possa dizer eu não enxergo com letra 12 e as pessoas reconhecerem esse aspecto, isso dá forças para que o aluno continue dentro da universidade. Em relação a minha turma não foi fácil porque eu sou muito julgada, as meninas até pensaram que eu estava falando a mais por precisar de uma sala com ar-condicionado. Elas diziam ou é amiga do reitor ou algo do tipo. Então foi muito difícil, teve muita discussão e não teve o respeito sobre o motivo

	de eu ter uma sala com ar-condicionado. As colegas marcavam reunião com a diretora para falar sobre o ar-condicionado. Não escolhi ter esclerose, não escolhi ter calor, mas eu tenho. Então se você está com frio você coloca roupa e eu não tenho essa escolha de tirar a roupa dentro da sala de aula. Eles deveriam reconhecer isso.
Expressões Chaves	Eu acho que dentro de uma sala de aula, tanto na escola como na universidade todos têm o direito de serem reconhecidos como aluno, independente da sua deficiência ou não.
Ideia Central	Eu acho que dentro de uma sala de aula, tanto na escola como na universidade todos têm o direito de serem reconhecidos como aluno, independente da sua deficiência ou não.
Categoria	B – Ser reconhecido academicamente

Sujeito 3 –AEEALUN03

Questão 6	
Transcrição	Eu acho que assim como todos os outros a gente é aluno cada um tem a sua diferença, cada um tem a sua dificuldade, cada um tem o seu ponto mais forte que consegue trabalhar melhor. Mas eu acho que por conta dessa diversidade que existe dentro da sala de aula, o ponto principal é se incluir. Porque numa sala de 40 a 50 alunos existem muitas coisas diferentes, então eu acho que a gente deve se incluir da mesma forma que qualquer outra pessoa. A pessoa que é mais tímida que fica mais no cantinho às vezes tem algum outro tipo de deficiência até mesmo já vi casos de homossexuais que não querem não se consideram acadêmicos porque a sala não os inclui. Mas, eu acho que parte do ponto da gente se incluir e a gente perceber que as diversidades sempre vão existir independente de ter um deficiente na sala ou não.
Expressões Chaves	Eu acho que assim como todos os outros a gente é aluno cada um tem a sua diferença, cada um tem a sua dificuldade, cada um tem o seu ponto mais forte que consegue trabalhar melhor. Mas eu acho que por conta dessa diversidade que existe dentro da sala de aula, o ponto principal é se incluir. Porque numa sala de 40 a 50 alunos existem muitas coisas diferentes, então eu acho que a gente deve se incluir da mesma forma que qualquer outra pessoa.
Ideia Central	Eu acho que assim como todos os outros a gente é aluno cada um tem a sua diferença, cada um tem a sua dificuldade, cada um tem o seu ponto mais forte que consegue trabalhar melhor. Mas eu acho que por conta dessa diversidade que existe dentro da sala de aula, o ponto principal é se incluir. Porque numa sala de 40 a 50 alunos existem muitas coisas diferentes, então eu acho que a gente deve se incluir da mesma forma que qualquer outra pessoa.

Categoria	A – Ter reconhecimento acadêmico
------------------	---

Sujeito 04 -AEEALUN04

Questão 6	
Transcrição	<p>É meio complicado pois, estamos inseridos em um sistema muito limitante que é pautado de notas de zero a dez, e não pensar na evolução, talvez considerar o progresso do aluno em uma disciplina mais do que o sucesso, talvez não pensar em um título acadêmico como sucesso acadêmico é pensar em uma pessoa com deficiência fazer um doutorado. Quando eu entrei foi um pouco mais difícil porque a coordenadora do meu curso estava se aposentando. Então, ela não foi muito atrás disso e aqui eles sempre falam que o professor sempre tem autonomia em sala de aula então não tem nada que podemos fazer que garanta que você tenha os recursos. Então fui conhecendo os recursos do AEE com os livros, com as fontes ampliadas, os PDFs com as fontes maiores. Na época da pandemia, desde o primeiro semestre eu estava com problemas, pois uma das minhas professoras não queria disponibilizar de jeito nenhum o material antes da aula para que eu possa levar no tablet ou no cel para ler enquanto ela escreve no quadro e ela não queria fazer e quando veio a pandemia ela teve que fazer para todos. Mas agora o coordenador do meu curso foi atrás falando aos demais professores. Eu tive até aqui pouca vivência de AEE de acessibilidade. A vivência que eu tive é de um professor que sempre vinha na minha bancada falando que eu tinha que terminar logo que não era para ficar depois do horário, mesmo que a aula ainda estivesse na metade. E descobri que esse era o comportamento dele com outro aluno com baixa visão do mesmo curso. Nesse ano iria começar as práticas, mas por causa da pandemia foi tudo remoto. Pois, em situações que os outros alunos gastavam 15 minutos para fazer eu gastava 2 horas para conseguir fazer. Esse segundo semestre está melhor, no entanto a plataforma continua não acessível. As pessoas são bem solícitas, as que se aproximaram de mim sempre ofereciam ajuda para descer escada pois a universidade é bastante irregular tem vários desníveis e tudo mais. E o pessoal é gente boa agora está mais distante. Os que não tiveram contato comigo veem o professor entregando o material e acham que é um privilégio. Eu acho que o ambiente universitário não é um espaço feito para nós, porque de fato não é um ambiente adaptado para a pessoa com deficiência presencialmente, os professores não têm capacitação para entender ou como ajudar e tudo mais. Eu acho que se a gente continua nesse pensamento de que esse ambiente não é para mim a gente deixa de ocupar esses espaços e como a gente vê outros movimentos de luta como os LGBT o movimento negro, quando vemos eles clamando por ocupar esses espaços eles vão continuar como espaços excludentes. Porque o que mais vai ter é gente falando que você não vai conseguir, não tem capacidade, mas se você tiver os recursos certos e respeitar seu tempo seus limites você consegue ir muito longe como qualquer pessoa sem deficiência.</p>
Expressões Chaves	<p>Na época da pandemia, desde o primeiro semestre eu estava com problemas, pois uma das minhas professoras não queria disponibilizar de jeito nenhum o material antes da aula para que eu possa levar no tablet ou no cel para ler enquanto ela escreve no quadro e ela não queria fazer e quando veio a pandemia ela teve que fazer para todos. Mas</p>

	<p>agora o coordenador do meu curso foi atrás falando aos demais professores. Eu tive até aqui pouca vivência de AEE de acessibilidade. A vivência que eu tive é de um professor que sempre vinha na minha bancada falando que eu tinha que terminar logo que não era para ficar depois do horário, mesmo que a aula ainda estivesse na metade. E descobri que esse era o comportamento dele com outro aluno com baixa visão do mesmo curso. Nesse ano iria começar as práticas, mas por causa da pandemia foi tudo remoto. Pois, em situações que os outros alunos gastavam 15 minutos para fazer eu gastava 2 horas para conseguir fazer.</p>
Ideia Central	<p>É meio complicado pois, estamos inseridos em um sistema muito limitante que é pautado de notas de zero a dez, e não pensar na evolução, talvez considerar o progresso do aluno em uma disciplina mais do que o sucesso, talvez não pensar em um título acadêmico como sucesso acadêmico é pensar em uma pessoa com deficiência fazer um doutorado.</p>
Categoria	<p>B – Ser reconhecido academicamente</p>

Sujeito 05 -AEEALUN05

Questão 6	
Transcrição	<p>Primeiro acho ser reconhecido seria você ter todo o amparo necessário para você estar estudando por quê a faculdade pode mencionar no site que ela tem acessibilidade. Então acho que primeiramente tem que ter todo esse amparo para você sentir reconhecido aí você fala eu vou poder estudar vou poder aprender sem grandes dificuldades acho que isso seria o essencial para poder estar estudando. No meu ponto de vista eu acho que a deficiência visual é a deficiência que mais nos limita porque quando você é um cadeirante tem uma dificuldade, mas você tem olhos você consegue ver se uma pessoa está se aproximando. Você pode chamar essa pessoa para poder te ajudar, se você tem uma deficiência auditiva também você consegue ver o que tá acontecendo ao seu redor para que você possa solicitar um apoio Agora para quem é deficiente visual é difícil muitas vezes eu estou andando por aí eu ouço as pessoas eu peço ajuda e ninguém responde então é difícil a gente tem que ter sim amparo tem que ter respaldo uma questão de segurança, ter monitor para poder lhe dar o suporte e é uma coisa que falta bastante. No meu ponto de vista não há integração entre os colegas se hoje eu estou fazendo um trabalho em grupo esse grupo ele tá ali comigo porque tem que estar, mas acabou também o trabalho acabou a matéria cada um por si e tem gente que sequer fala comigo novamente. Então da minha parte não vejo integração. Eles veem a pessoa com deficiência como um fardo eu acho que é isso que passa na cabeça das pessoas. Pois elas pensam ah, mas eu vou me aproximar ela vai começar a ter liberdade né para poder ficar pedindo as coisas pedindo favores, eu vou ter que estar sempre ajudando ir no banheiro vou ter que ajudar descer escadas e as pessoas querem ser livres. Na faculdade você ignora você não tem obrigação nenhuma só que vai fazer isso no ambiente de trabalho você está colocando seu emprego em risco. Então eu não sei como é que poderia assim despertar o interesse das pessoas em interagir com as pessoas com</p>

	deficiência existe muito preconceito. Nesses 4 anos passei por cima de muita coisa engoli muita cobra de lagartos para estar aqui hoje, mas eu estou me virando e às vezes brigo um pouquinho ali na direção. Mas quero que, ao sair da universidade ela fique um pouco melhor para outras pessoas.
Expressões Chaves	Primeiro acho ser reconhecido seria você ter todo o amparo necessário para você estar estudando por quê a faculdade pode mencionar no site que ela tem acessibilidade. Então acho que primeiramente tem que ter todo esse amparo para você sentir reconhecido aí você fala eu vou poder estudar vou poder aprender sem grandes dificuldades acho que isso seria o essencial para poder estar estudando. Então eu não sei como é que poderia assim despertar o interesse das pessoas em interagir com as pessoas com deficiência existe muito preconceito.
Ideia Central	Primeiro acho ser reconhecido seria você ter todo o amparo necessário para você estar estudando por quê a faculdade pode mencionar no site que ela tem acessibilidade. Então acho que primeiramente tem que ter todo esse amparo para você sentir reconhecido aí você fala eu vou poder estudar vou poder aprender sem grandes dificuldades acho que isso seria o essencial para poder estar estudando. Então eu não sei como é que poderia assim despertar o interesse das pessoas em interagir com as pessoas com deficiência existe muito preconceito.
Categoria	B – Ser reconhecido academicamente

Sujeito 06 -AEEALUN06

Questão 6	
Transcrição	Muitas vezes você tem alguma coisa que não está acessível, mas eu acho que é uma busca constante pelo processo de inclusão. Acho que é um processo que faz parte desse reconhecimento também para você ser conhecido. Então tem que ter essas questões de apoio institucional e apoio dos seus colegas também. Os colegas quando eu entrei eles não sabiam como lidar com um aluno com deficiência visual. Eu acho que uma coisa que facilitou esse reconhecimento também foi a ação de duas professoras de Ciências Médicas que elas são especialistas em deficiência visual. Na semana de início das aulas elas fizeram uma dinâmica vendaram os olhos de todos os alunos e levaram a gente andar de guia vidente, a técnica do guia vidente andar com Bengala para pensar na experiência então acho que a partir disso eles tiveram reconhecimento. Eu acho que algumas coisas partiram de mim próprio também eu ensinava muita coisa para eles e foram super acolhedores. Assim, tem que falar, sabe eu cheguei vim mostrar que eu vou me dar bem. Eles foram super acolhedores assim eu me surpreendi eu acho que foi essa questão do reconhecimento eu acho que aconteceu comigo sabe com relação aos colegas foi bem legal. Teve um outro professor que às vezes não tem essa consciência em uma aula em vez de perguntar para mim ele perguntou para uma colega minha, não gostei, mas são poucas situações e isoladas. Na maioria eu fui reconhecido tanto pelos colegas e pelos professores. Nas dificuldades também conversava com essa pedagoga

	especializada que a faculdade de Ciências Médicas contratou como que a gente pode fazer para determinado conteúdo. Sabe a pessoa com deficiência muitas vezes ela não tem essa perspectiva de entrar numa universidade pública porque sabe que não é fácil, você tem que ter uma fé em todo ensino básico e a gente sabe que às vezes não tem esse acesso.
Expressões Chaves	Muitas vezes você tem alguma coisa que não está acessível, mas eu acho que é uma busca constante pelo processo de inclusão. Acho que é um processo que faz parte desse reconhecimento também para você ser conhecido. Então tem que ter essas questões de apoio institucional e apoio dos seus colegas também. Eu acho que algumas coisas partiram de mim próprio também eu ensinava muito muita coisa para eles e foram super acolhedores. Assim tem que falar sabe eu cheguei vim mostrar que eu vou me dar bem. Sabe a pessoa com deficiência muitas vezes ela não tem essa perspectiva de entrar numa universidade pública porque sabe que não é fácil, você tem que ter uma fé em todo ensino básico e a gente sabe que às vezes não tem esse acesso.
Ideia Central	Muitas vezes você tem alguma coisa que não está acessível, mas eu acho que é uma busca constante pelo processo de inclusão. Acho que é um processo que faz parte desse reconhecimento também para você ser conhecido. Então tem que ter essas questões de apoio institucional e apoio dos seus colegas também. Eu acho que algumas coisas partiram de mim próprio também eu ensinava muito muita coisa para eles e foram super acolhedores. Assim tem que falar sabe eu cheguei vim mostrar que eu vou me dar bem. Sabe a pessoa com deficiência muitas vezes ela não tem essa perspectiva de entrar numa universidade pública porque sabe que não é fácil, você tem que ter uma fé em todo ensino básico e a gente sabe que às vezes não tem esse acesso.
Categoria	A – Ter reconhecimento acadêmico

Sujeito 7 -AEEALUN07

Questão 6	
Transcrição	Ser reconhecido academicamente é fazer parte de uma instituição em que você tem as mesmas possibilidades, os mesmos direitos, os mesmos deveres que todos os alunos dentro desse espaço e Independente da sua condição física, da sua raça, da sua aprendizagem É você ter todas as possibilidades, ainda que essas possibilidades sejam o caminho que te leve a lugares diferentes, ou seja um aluno com deficiência visual a forma como ele aprende um conteúdo é diferente da forma como um aluno vidente aprende mas mesmo assim ele precisa aprender é como caminhar por rios diferentes mas que caem no mesmo oceano. Ser reconhecido academicamente é compreender tudo que está sendo trazido ali dentro dessa instituição do espaço e fazer parte dele se sentir incluído. De Positivo foi o departamento AEE um local específico para atender esses alunos, alunos com deficiência. Então, é o departamento que se preocupa com

	<p>acessibilidade dos materiais acessibilidade está relacionada com os materiais com adaptação em Recursos físicos. Então você não se sente desamparado com relação a isso agora no aspecto de inclusão que é um aspecto mais denso ainda eu acredito que tem um caminho bem grande para ser trilhado. Eu acho que de modo geral universidade estão engatinhando e o que acontece é que se preocupam muito com a questão da adaptação dos materiais para dar uma acessibilidade, para dar uma assistência, no entanto um dos problemas que eu era relacionado a dinâmica disso. tinha toda uma burocracia eu não sei se era necessário ou não mais uma burocracia muito grande para os textos com prazos de 15 dias para devolver esse material para mim e muitas vezes devolvem esse material para mim depois que o professor já tinha trabalhado com o texto então não adiantava já teve ocasiões do professor ou professora dar uma prova sobre o texto esse texto ainda não estava em minhas mãos, esse foi um dos problemas principais. O professor chegava na sala não sabia que eu tinha deficiência daí eu tinha que falar né e é tão novo para os professores quando também novo para mim, mas o fato de eu já estar acostumado aos locais não estarem preparados para me atender então isso para mim não foi uma grande novidade. A novidade realmente foi saber que tem um departamento específico para isso mas não foi uma novidade ver a insegurança dos professores a dificuldade deles nem até da própria professora de educação especial enfim, a falta de informação agora a parte de inclusão ela vai muito além no trabalho que é realizado dentro de sala de aula e isso realmente eu acho que falta muito porque os professores eles estão por vezes muito ocupados em seus trabalhos científicos e em preparar as aulas para os alunos, uma demanda muito grande que acabam esquecendo que tem um aluno ali dentro da sala de aula com aspectos diferentes. E por ser deficiente deixa toda essa responsabilidade nas costas desse departamento que só cuida da acessibilidade e aí a parte de inclusão que deveria ser tratada pelo próprio Professor fica a desejar. Esse já é um grande avanço mas ainda não é suficiente o feedback e que eu dou ele é muito reduzido porque eu mesmo não conheço muitas possibilidades daí então para o aluno que não tem deficiência que entra na faculdade ele conhece uma série de possibilidades nova para o aluno com deficiência ele entra na faculdade ele precisar apresentar essas possibilidades para o professor Mas é uma crítica que mostra que não estão preparados neste momento não foram especializados nisso então realmente precisa ter essa busca aí por onde buscar primeiro pelo relato do próprio deficiente depois é por leituras pesquisas em sites mais confiáveis.</p>
<p>Expressões Chaves</p>	<p>Ser reconhecido academicamente é fazer parte de uma instituição em que você tem as mesmas possibilidades, os mesmos direitos, os mesmos deveres que todos os alunos dentro desse espaço e Independente da sua condição física, da sua raça, da sua aprendizagem É você ter todas as possibilidades, ainda que essas possibilidades sejam o caminho que te leve a lugares diferentes, ou seja um aluno com deficiência visual a forma como ele aprende um conteúdo é diferente da forma como um aluno vidente aprende mas mesmo assim ele precisa aprender é como caminhar por rios diferentes mas que caem no mesmo oceano. reconhecido academicamente é compreender tudo que está sendo trazido ali dentro dessa instituição do espaço e fazer parte dele se sentir incluído.</p>
<p>Ideia Central</p>	<p>Ser reconhecido academicamente é fazer parte de uma instituição em que você tem as mesmas possibilidades, os mesmos direitos, os mesmos deveres que todos os alunos dentro desse espaço e Independente da sua condição física, da sua raça, da sua</p>

	<p>aprendizagem É você ter todas as possibilidades, ainda que essas possibilidades sejam o caminho que te leve a lugares diferentes, ou seja um aluno com deficiência visual a forma como ele aprende um conteúdo é diferente da forma como um aluno vidente aprende mas mesmo assim ele precisa aprender é como caminhar por rios diferentes mas que caem no mesmo oceano. reconhecido academicamente é compreender tudo que está sendo trazido ali dentro dessa instituição do espaço e fazer parte dele se sentir incluído.</p>
Categoria	B – Ser reconhecido academicamente

Sujeito 8 – AEEALUN08

Questão 6	
Transcrição	<p>Eu acho que é ser um aluno interessado no curso principalmente, e se mostra interessado em aprender, não só interessado em fazer as provas, não só passar nas matérias. A pessoa faz leituras além do conteúdo da matéria ou faz iniciação científica ou monitoria. Não só vim a faculdade para fazer provas é mergulhar no assunto eu diria. Para mim se eu não tivesse ajuda do AEE seria muito difícil continuar o curso, porque para mim enxergar a lousa é muito difícil. Eu tive um aluno/monitor que me acompanhou, mas ele não fazia direito eu tive vergonha de pedir para ele fazer do jeito certo. Eu também leio devagar então a quantidade de leitura para mim é muita. Eu não consigo no ritmo normal eu levo mais tempo que os demais. minha visão cansa tenho que parar várias vezes e acabo levando um tempo maior na leitura. Esse é o maior desafio para mim a quantidade de leitura que eu entendo pelo curso de relações internacionais. Dos meus colegas o primeiro ano foi mais difícil para mim tanto dentro da universidade como fora dela. Depois que eu consegui fazer um grupo de amizades fortes eu só consigo agradecer pois esses meus amigos ajudaram bastante. Minha experiência na faculdade com os meus colegas foi muito boa com os professores também eles foram muito atenciosos. Ampliando as provas e dando um tempo maior para realizar, não tive problema. Meus maiores desafios são a quantidade de leitura e enxergar o que está escrito na lousa. Eu falaria não ter vergonha. Sei que tem muita gente com vergonha de precisar pedir de ajuda ou de precisar de papel grande ou de um tempo maior na prova, são direitos seus. Se você não falar você estará se prejudicando e transformando uma coisa que poderia ser fácil em uma coisa difícil. Assim tentar conversar com as pessoas porque as pessoas nunca vão saber que você precisa de ajuda se você não conversar com eles ou seja, ser comunicativo e não ter vergonha.</p>
Expressões Chaves	<p>Eu acho que é ser um aluno interessado no curso principalmente, e se mostra interessado em aprender, não só interessado em fazer as provas, não só passar nas matérias. Meus maiores desafios são a quantidade de leitura e enxergar o que está escrito na lousa. Eu falaria não ter vergonha. Sei que tem muita gente com vergonha de precisar pedir de ajuda ou de precisar de papel grande ou de um tempo maior na</p>

	prova, são direitos seus.
Ideia Central	Eu acho que é ser um aluno interessado no curso principalmente, e se mostra interessado em aprender, não só interessado em fazer as provas, não só passar nas matérias. Meus maiores desafios são a quantidade de leitura e enxergar o que está escrito na lousa. Eu falaria não ter vergonha. Sei que tem muita gente com vergonha de precisar pedir de ajuda ou de precisar de papel grande ou de um tempo maior na prova, são direitos seus.
Categoria	B – Ser reconhecido academicamente

Sujeito 9 – AEEALUN09

Questão 6	
Transcrição	Para mim ter reconhecimento acadêmico é não estar vinculado a nota é saber que você faz parte da academia, que você faz parte do meio universitário, que você é uma figura que soma ali dentro, que é importante não numa lógica produtivista de fazer uma coisa muito bem. Ter reconhecimento acadêmico é ser humano como outro dentro da universidade. Ser visto e ser percebido, mas não pelo produto dos seus atos, mas aquilo que você é mesmo, por aquilo que você acredita ou luta, pela figura diferente que você é dentro do conjunto de figuras que estão dentro da academia, não que você seja melhor que os demais, mas que você faça a diferença. As pessoas podem não te valorizar, mas que elas conheçam e saibam que a sua luta existe. A relação com os pares não é uma relação menos conturbado do que a relação com os docentes. Em geral as pessoas são bastante capacitistas, nós que temos a deficiência conseguimos entender melhor como funciona. Aquele que está do seu lado te apoiando num primeiro momento, no momento seguinte se manifesta muito capacitista ou duvidando da sua capacidade de realização dentro da lógica de que a universidade tem que é dar produto, ou duvidam que você não consiga chegar naquele produto. E muitas vezes por não acreditar falam “deixa que eu faço isso ou aquilo porque você não consegue, ou que vai ser melhor para você “e fica naquela de induzir e inviabilizar minha ação apontando que para mim é bom sendo que eu não disse isso. As vezes tem que conversar e as pessoas não vão perceber se você não falar. Tem que falar constantemente. A relação entre os pares é muito boa por um lado pois você pode ter auxílio, mas se posicionar pois eles podem achar que estão fazendo uma coisa muito boa para você, mas estão atrapalhando em vez de ajudar.
Expressões Chaves	Para mim ter reconhecimento acadêmico é não estar vinculado a nota é saber que você faz parte da academia, que você faz parte do meio universitário, que você é uma figura que soma ali dentro, que é importante não numa lógica produtivista de fazer uma coisa muito bem. Ter reconhecimento acadêmico é ser humano como outro dentro da universidade. Ser visto e ser percebido, mas não pelo produto dos seus atos, mas aquilo que você é mesmo, por aquilo que você acredita ou luta, pela figura diferente que você é dentro do conjunto de figuras que estão dentro da academia, não que você seja melhor

	que os demais, mas que você faça a diferença.
Ideia Central	Para mim ter reconhecimento acadêmico é não estar vinculado a nota é saber que você faz parte da academia, que você faz parte do meio universitário, que você é uma figura que soma ali dentro, que é importante não numa lógica produtivista de fazer uma coisa muito bem. Ter reconhecimento acadêmico é ser humano como outro dentro da universidade. Ser visto e ser percebido, mas não pelo produto dos seus atos, mas aquilo que você é mesmo, por aquilo que você acredita ou luta, pela figura diferente que você é dentro do conjunto de figuras que estão dentro da academia, não que você seja melhor que os demais, mas que você faça a diferença.
Categoria	A – Ter reconhecimento acadêmico

Sujeito 10- AEEALUN10

Questão 6	
Transcrição	<p>É quando a academia, a universidade ou instituto que você faz parte ele reconhece ali o seu trabalho o seu esforço, sua dedicação para fazer as coisas acontecerem. Exemplo a pessoa faz uma iniciação científica- o professor fala tal aluno está comigo na iniciação científica e reconhece seu esforço seu reconhecimento acadêmico. as formas de premiação na academia são uma maneira da universidade de reconhecer e agradecer por aquilo que a pessoa está fazendo. Desde quando eu entrei na universidade, foi tudo novo eu estava me adaptando em relação a visão eu tive uma perda visual entre os anos de 2015 e 2016. Nesses dois anos fiquei fazendo cirurgias. Tudo era novo eu tinha terminado o ensino médio- e entrei na universidade eu tinha muita dificuldade em relação às matérias, não só em relação a deficiência, mas devido esse tempo de cirurgia. E as dificuldades eram você entrar na sala não conseguir enxergar o que o professor estava escrevendo. Nas primeiras aulas eu falava para o professor eu tenho uma deficiência visual eu sei que vou ficar de óculos escuro eu sei que vou me sentar na frente, se der para o sr aumentar um pouco a letra do sr vai me ajudar bastante, eu preciso de provas ampliadas. Então assim para eu fazer esse contato logo na primeira semana com cada professor foi um pouco difícil pois estava me habituando com tudo, meu curso era noturno eu não sabia onde era cada prédio das aulas. Usava a bengala, cheguei amassar a bengala e foi difícil voltar para a casa. Fui aquele cara tipo que mais tem que “ralar” para conseguir lograr êxito entender a matéria ir bem nas provas chegar à universidade. A correria acontece o ruim é quando o professor não entrega o material com antecedência aí ela não ampliava a prova mandava e-mail- mas na hora da prova ele não trazia ampliada, ele fazia de próprio punho com uma letra não muito boa tomando o meu tempo de prova, então é realmente uma situação complicada as pessoas com deficiência dentro da universidade são guerreiras. Todo semestre quando vai ter avaliação do curso eu não participo da avaliação porque já falei em cada secretaria de graduação sobre esses testes eu não consigo participar dessa avaliação do professor como os demais alunos e nunca recebi um retorno sobre isso. Nós vamos nos acostumando e sabendo lidar com essas coisas. Com relação ao EAD agora na</p>

	<p>pandemia foi um pouco complicado de conseguir organizar tudo no início. As aulas, no entanto, têm sido mais fáceis porque é tudo no computador o meu tem recurso de ampliação que se tem algum texto impresso eu me organizo nos recursos que tenho. A dificuldade está em conciliar as consultas médicas com as aulas remotas. Devido ao meu problema de visão e sua perda eu estou constantemente em consulta com oftalmologista seja otorrino, sendo difícil conciliar. tem que estar muito bem programado para dar certo. Na pandemia ficou sendo mais fácil, pois não tem a locomoção, não preciso ficar andando a noite, porque a acessibilidade do campus da universidade não é boa. Foi bem legal no começo nas primeiras semanas embora sermos uma turma só, e um colega chegou ao meu lado querendo me ajudar no trajeto das salas. Pois eu era um aluno que usava bengala para andar na universidade, mas na sala de aula eu copiava como todos pedia para o professor ampliar a letra então as pessoas ficavam meio na dúvida como funcionava. Aos poucos fui me enturmando com o resto da turma, depois daquela quebra da diferença em relação ao trato comigo expliquei a minha situação eles entenderam e começaram a me ajudar. Eu sou muito tranquilo, faço brincadeiras. Teve uma vez que eu estava em uma aula de química e tinha um painel escrito assim que não podia usar uma das lousas o professor perguntou se eu estava vendo eu falei para ele ficar tranquilo que eu não estava vendo nada e isso ficou como uma brincadeira em sala de aula como uma forma de descontrair na sala de aula. Outras situações aconteceram entre os colegas que desmistificam a situação da minha deficiência. Eu tive que orientar meus amigos pois não sabiam como agir comigo, como se fosse uma forma de quebrar o tabu. Por causa do problema que eu tenho sempre pretendi não me dar por vencido. Por isso que estou buscando na universidade ninguém falou que seria fácil, temos que lutar a cada dia.</p>
<p>Expressões Chaves</p>	<p>É quando a academia, a universidade ou instituto que você faz parte ele reconhece ali o seu trabalho o seu esforço, sua dedicação para fazer as coisas acontecerem. Fui aquele cara tipo que mais tem que “ralar” para conseguir lograr êxito entender a matéria ir bem nas provas chegar à universidade. Eu tive que orientar meus amigos pois não sabiam como agir comigo, como se fosse uma forma de quebrar o tabu. Por causa do problema que eu tenho sempre pretendi não me dar por vencido. Por isso que estou buscando na universidade ninguém falou que seria fácil, temos que lutar a cada dia.</p>
<p>Ideia Central</p>	<p>É quando a academia, a universidade ou instituto que você faz parte ele reconhece ali o seu trabalho o seu esforço, sua dedicação para fazer as coisas acontecerem. Fui aquele cara tipo que mais tem que “ralar” para conseguir lograr êxito entender a matéria ir bem nas provas chegar à universidade. Eu tive que orientar meus amigos pois não sabiam como agir comigo, como se fosse uma forma de quebrar o tabu. Por causa do problema que eu tenho sempre pretendi não me dar por vencido. Por isso que estou buscando na universidade ninguém falou que seria fácil, temos que lutar a cada dia.</p>
<p>Categoria</p>	<p>A – Ter reconhecimento acadêmico</p>