

Formação de um estudante com paralisia cerebral no Ensino Superior

Bruno de Oliveira Sales Motaⁱ 

Universidade Estadual do Ceará, Tauá, CE, Brasil

Geandra Cláudia Silva Santosⁱⁱ 

Universidade Estadual do Ceará, Tauá, CE, Brasil

1

Resumo

O presente trabalho possui como objetivo principal analisar a formação acadêmica de um aluno com paralisia cerebral em um dos *campi* interioranos da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Esta pesquisa se fundamentou na abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso. A análise dos dados indicou que o aluno, cuja formação foi estudada, não apresentou grandes dificuldades em desenvolver seu potencial de aprendizagem, mesmo diante das condições inadequadas do Centro em que estudava (arquitetônicas, curriculares e pedagógicas). O êxito de sua formação foi atribuído aos esforços e capacidade do aluno, assim como à colaboração entre os profissionais da instituição, colegas e a família do estudante – expressão da proposta de educação integracionista, em vez, de inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino Superior. Formação Acadêmica. Aluno com Deficiência.

Educational background of a student with cerebral palsy in Higher Education

Abstract

The main objective of this work is to analyze the academic formation of a student with cerebral palsy in one of the interior campuses of the State University of Ceará (UECE). This research was based on the qualitative approach, characterizing itself as a case study. The analysis of the data indicated that the student, whose formation was studied, did not present great difficulties in developing his learning potential, even in face of the inadequate conditions of the Center where he studied (architectural, curricular and pedagogical). The success of his training was attributed to the student's efforts and ability, as well as to the collaboration between the institution's professionals, colleagues and the student's family – expression of the proposal of integrationist education, instead of inclusive.

Keywords: Inclusive Special Education. University education. Formation. Student with Disabilities.

1 Introdução

À sombra de padrões sociais historicamente definidos, diversos grupos de pessoas tiveram seus direitos negados, necessitando lutar arduamente pelo

reconhecimento de sua existência e pela sua dignidade como cidadãos. Um exemplo disso é o caso das pessoas com deficiência, que almejam acesso e participação em diversos âmbitos sociais, como o campo educacional.

Essas pessoas tiveram que enfrentar um árduo processo histórico-cultural de exclusão, saindo de uma condição onde era defendido que fossem descartadas em algum lugar desconhecido e secreto, por possuírem uma deficiência (MENDONÇA, 2020), até o atual momento, no qual se busca que tais pessoas sejam incluídas em todos os âmbitos sociais, inclusive, nas instituições de ensino.

A inclusão é uma perspectiva que defende o acesso de todos aos direitos conquistados, em condições favoráveis, em todas as dimensões da vida social. Na educação, a proposta inclusiva requer um processo amplo de mudanças nas instituições de ensino, que garanta condições estruturais para promover democraticamente a participação e a permanência de todos os estudantes, respeitando as suas singularidades e promovendo o seu desenvolvimento social e acadêmico. A Educação Inclusiva busca superar a perspectiva integracionista, em que os alunos devem se adaptar às condições ofertadas nas instituições de ensino, se quiserem participar e aprender, pois a responsabilidade estava centrada nos problemas dos alunos (PLETSCH, 2012).

No Brasil, balizada pela perspectiva inclusiva, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que atende aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Ela atravessa todos os níveis e modalidades de ensino, e, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), deve complementar e suplementar as necessidades específicas dos estudantes no processo de formação.

No Ensino Superior, o ingresso de alunos com deficiência ainda é incipiente, embora já se observe uma ampliação do acesso, induzido por políticas educacionais inclusivas após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N° 9.394/96 e por meio de ações governamentais dentro do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, visando à criação de núcleos de inclusão nas instituições federais para eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e comunicacionais (BRASIL, 2013). Com isso, houve ampliação no acesso deste

público de estudantes, conforme Dados do Censo da Educação Superior: um aumento de 113% no número de alunos com deficiência matriculados em cursos de graduação entre 2009 e 2018 (INEP, 2019) – embora, ainda seja incipiente o quantitativo de ingressantes. Ainda sobre isso, Duarte *et. al.* (2013) assinalam que a maioria dos alunos com deficiência está na rede privada, em cursos noturnos.

Assim, é importante refletir sobre o processo de inclusão desse público, para pensar como as instituições estão enfrentando/superando as barreiras existentes na formação ofertada. Mediante este panorama, se esboça o objetivo desta pesquisa: analisar a formação acadêmica de um aluno com deficiência em um dos *campi* interioranos da UECE. Os elementos da formação analisados se constituem os seguintes: a estrutura da instituição (em suas dimensões arquitetônica, pedagógica, relacional); a formação e a prática pedagógica dos professores do aluno; as possibilidades e limitações do estudante em seu processo de aprendizagem; as formas de avaliação do desempenho acadêmico do aluno.

Deve-se ressaltar que os estudos sobre a inclusão no Ensino Superior ainda são recentes e insuficientes (CASTRO; ALMEIDA, 2014), pois, à medida que “os níveis de escolarização se elevam, as discussões e as práticas educacionais voltadas à inclusão se tornam escassas” (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 642). Esta situação revela carência de reflexões, estudos e estatísticas, o que acaba por dificultar a criação de políticas públicas que contemplem ações que beneficiem esse grupo de estudantes (DUARTE *et. al.*, 2013).

Reconhecer a igualdade que une os seres humanos em meio às suas diferenças será um passo primordial para que um tratamento com equidade seja dispensado a todos os indivíduos. Trazer esse panorama para o campo do Ensino Superior precisa ser um compromisso assumido por todos, atravessando a produção científica, assim como a luta política coletiva.

2. Metodologia

Esta pesquisa se fundamentou nos pressupostos epistemológicos da abordagem qualitativa (ESTEBAN, 2010), constituindo-se em um estudo de caso

(ANDRÉ, 2008). O campo de pesquisa selecionado foi o Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns (CECITEC), na cidade de Tauá-CE, mais especificamente o curso de Licenciatura em Química. Os participantes envolvidos nessa pesquisa são: um aluno com paralisia cerebral, denominado Carlos (nome fictício); Pai e Mãe do aluno; o diretor do Centro; dois professores do curso (denominados Professor e Professora). O critério de escolha dos participantes baseou-se na proximidade da relação dos participantes com a formação do discente.

Os instrumentos selecionados para a produção de informações foram a observação de diversos momentos de interação do aluno com os participantes da pesquisa e outros indivíduos (tanto em sala de aula, quanto fora dela no CECITEC); entrevistas semiestruturadas com todos os participantes da pesquisa; assim como a análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Química.

A presente análise foi norteadada pela idiosincrasia do aluno acerca dos temas elencados e, então, era enredada com os pontos de vista dos pais e dos professores, juntamente com as informações produzidas pelas observações. Ou seja, os pontos de vista do discente acerca dos assuntos abordados se constituíram o eixo central da análise, em torno do qual giram as falas dos demais participantes, em diálogo com as contribuições teóricas da área. Essa forma de análise foi assim definida por se entender o aluno como sujeito pensante de sua própria educação e por ser este trabalho construído a partir da sua perspectiva.

Todos os participantes decidiram contribuir com a pesquisa espontaneamente, após esclarecimentos sobre o objetivo e processo da investigação, conforme as normatizações éticas vigentes. Houve a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como a autorização do diretor do CECITEC para que a pesquisa ocorresse no *campus*.

3. Resultados e Discussões

Carlos, 19 anos de idade, cursava o quinto semestre do curso de Licenciatura em Química, no primeiro período letivo de 2013. O aluno ingressou na instituição por intermédio do vestibular anual, sendo necessária, na execução da

prova, uma adaptação: foi destinada uma pessoa na função de escriba para registrar as respostas no instrumento avaliativo. Essa condição se dava ao fato de, já na tenra idade, Carlos ser diagnosticado com um quadro de PC, que pode ser definida como desordens no desenvolvimento e na postura do indivíduo, geradoras de limitações nas atividades diárias, e que são oriundas de distúrbios não progressivos durante o período natal ou na tenra infância (RÉZIO; CUNHA; FORMIGA, 2012).

5

O termo PC tem contribuído para uma série de interpretações errôneas, podendo transmitir a ideia de que o cérebro do indivíduo tem o seu funcionamento paralisado. A ocorrência de uma lesão cerebral não significa, necessariamente, ser acometido por danos intelectuais, apesar de 75% dos casos de crianças com paralisia cerebral acabarem sofrendo comprometimentos cognitivos (NADAL, 2011).

No caso de Carlos, não há comprometimento cognitivo, mesmo sendo significativas suas limitações motoras (sua dicção era de difícil compreensão; necessitava de apoio para caminhar, se sentar, se higienizar). A mãe de Carlos percebeu essas limitações precocemente: “[...] quando chegou a época de sentar, de pegar, que eu percebi que ele não correspondia ao tempo, a idade” (MÃE, 2013). Todavia, mesmo diante das limitações motoras e conforme observado nas aulas e em outras situações do cotidiano do aluno no *campus*, Carlos demonstrou um excelente desempenho acadêmico, ocupando lugar de destaque na turma de alunos a qual pertencia.

O pai do estudante, em entrevistas, corroborou essa constatação: “*Eu pensei que os professores ajudavam ele. As pessoas diziam que ele era inteligente [...]*” (PAI, 2013). De forma análoga, todos os professores afirmaram que Carlos demonstrava um excelente desempenho de aprendizagem: questionava, participava, expunha suas dúvidas, resolvia questões, entregava atividades, não se acomodava.

É interessante perceber o apreço de Carlos pelos estudos, seu excelente desempenho na instituição e sua incipiente consciência política acerca de seu direito à educação como cidadão: “*Eu sei que todo mundo tem direito à educação, mesmo que com qualquer problema, tem direito de receber*” (CARLOS, 2013).

O exemplo de Carlos reforça a importância de não limitar a pessoa à sua deficiência. Partir das possibilidades do indivíduo, em vez de focar em suas

limitações, é uma estratégia crucial no trabalho pedagógico desenvolvido com estudantes com algum tipo de deficiência.

Vygotski (1997) afirmava que as dificuldades para a participação do indivíduo na sociedade não advêm diretamente de sua deficiência, mas das condições do meio, primordialmente pensadas para um tipo único de ser humano, preterindo a singularidade de cada pessoa. Para tanto, a acessibilidade é condição fundamental, pois se converte na possibilidade de transpor barreiras à participação com autonomia das pessoas com deficiência no meio social (LEITÃO; VIANA, 2014).

Entretanto, na realidade estudada, observou-se que a estrutura física do CECITEC não estava apta a receber Carlos, pois a acessibilidade arquitetônica estava comprometida: faltavam corrimãos e rampas no trajeto da entrada do prédio até à classe, assim como no trajeto aos banheiros faltavam condições adequadas à autonomia do estudante para satisfação de suas necessidades fisiológicas. O aluno não podia acessar a sala do diretor, a sala dos professores e o laboratório de informática, pois todos estes recintos ficavam localizados em um andar superior ao térreo, acessados por intermédio de uma escada íngreme e perigosa para todas as pessoas.

Além da dimensão física, o PPC do curso de Química também foi analisado e apresentou escassa discussão quanto ao tema da inclusão, a não ser pela presença da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no currículo. Apesar da presença da disciplina de LIBRAS ser um indicador de avanços na formação docente, outros aspectos precisam ganhar centralidade nos encontros da escola, para promover a inclusão nos espaços das instituições de ensino, conforme ressaltam Barbosa e Bezerra (2021): planejamento, estratégia, currículo flexível e inovador e quebra de diversos paradigmas que impedem a plena participação dos alunos nestes espaços.

Quanto aos profissionais que trabalhavam com Carlos, todos os participantes afirmaram em uníssono não terem formação específica para trabalhar com alunos com deficiência. Tanto os docentes que ministravam disciplina para o aluno, quanto o núcleo gestor, ressaltaram a necessidade de se adaptarem à

situação e lidar com ela em meio ao cotidiano. O seguinte trecho de resposta da Professora, sintetiza as falas dos demais participantes quanto à formação:

Nenhuma. Na minha graduação esse tema não foi ainda abordado, né? Nem na pós-graduação e nem no mestrado [...] aí, a gente vem estudando agora, né? De forma autodidata [...] Através da formação mesmo espontânea da gente, mas acadêmica, sistemática, não (PROFESSORA, 2013).

7

A formação dos professores para o trabalho com alunos com deficiência ainda é uma questão em aberto, devido a fragilidades e escassez. Embora, Mendes, Cabral e Cia (2015, p. 513), em pesquisa de nível nacional, ressaltam que a “[...] formação dos docentes é uma das questões centrais para o avanço das práticas e políticas inclusivas”. Diante disso, Girardi, Rechia e Tschoke (2020) reforçam essa demanda e afirmam, em recente pesquisa, a persistente necessidade de formação continuada dos professores, visando atender ao estudante com deficiência.

Mediante esta ausência de formação, os professores desenvolveram suas próprias estratégias para trabalhar com o aluno, tais como: o auxílio de colegas de classe para elucidar algumas falas de Carlos (em virtude de sua dicção); a adaptação de provas escritas (por meio de colegas que transcreviam suas repostas, ou provas orais) – conforme identificou-se nas observações. Segundo o diretor do CECITEC, em entrevista cedida, havia também o compartilhamento de informações e experiências entre os professores sobre como trabalhavam com o aluno.

Contudo, observou-se que não se tratava de momentos sistematizados, mas situações de trocas informais entre os profissionais. Essa situação demonstra a desresponsabilização da instituição com a formação do aluno, postura reveladora da proposta de integração escolar, pois o aluno tem acesso à educação, mas cabe a ele se esforçar e se adaptar para acompanhar as exigências acadêmicas, pedagógicas e relacionais disponíveis na instituição (PLETSCH, 2012).

Integração é diferente de Inclusão. Atualmente, o que se defende em termos de documentos e leis é uma perspectiva inclusiva. Todavia, o que ainda se percebe é uma “[...] dificuldade de efetividade das políticas de qualidade de ensino para uma

educação inclusiva tal como deveria ser de fato e de direito, ou seja, para além de uma visão integradora” (SILVA et. al., 2020, p. 03).

Ao refletir se as práticas de seus professores favoreciam sua aprendizagem, Carlos afirmou em entrevista: *“Eu acho que sim. Até porque minha facilidade pra entender é a mesma, o único problema é na hora que eu vou perguntar e eles entenderem outras coisas”* (CARLOS, 2013). Percebeu-se, nas observações na classe, que o aluno compreendia tudo o que era ensinado pelos professores, não havia necessidades de adaptações específicas quando se explicava o conteúdo.

O aluno estava preparado para a aula, mas os professores e a instituição demonstravam dificuldades para atender suas necessidades específicas. Neste sentido, Mantoan (2003) assevera que a perspectiva inclusiva implica ressignificar o papel da educação, da escola, dos profissionais, em todos os níveis, visando ao enfrentamento das condições excludentes vigentes.

Nas observações, a dimensão afetiva também emergiu como aspecto constitutivo do processo formativo vivenciado por Carlos: o Professor agia de forma confortável e amistoso em relação ao aluno, gerando um clima tranquilo entre eles e a turma durante a aula; já a Professora, apresentava uma certa resistência/temor em relação ao aluno, o que acabava resultando em uma atmosfera afetiva mais tensa durante as aulas.

A relação de Carlos com os outros alunos era bastante amigável. Interessante ressaltar que Carlos se relacionava amigavelmente com todos os alunos, e estes compreendiam perfeitamente o que ele falava, devido ao convívio que moldava sua audição à frequência do som das palavras emitidas por Carlos. Pode-se inferir como a convivência e a abertura ao outro, sem o peso da deficiência mediando as relações (VYGOTSKI, 1997), permite o fluxo relacional favorável ao processo inclusivo, aproximando as pessoas e ensejando práticas colaborativas (PLETSCH, 2012).

Quanto aos objetivos a serem atingidos com as avaliações, segundo os professores, eram os mesmos para todos os alunos: o aluno deveria demonstrar que estava compreendendo o conteúdo transmitido, revelando domínio do que foi estudado. O Professor afirmou: *“O objetivo é que ele me diga que ele tá entendendo*

o conteúdo. A avaliação não é baseada apenas em reprodução tão somente, só em resultados. Ele tem que me dizer por que, não só fazer o cálculo” (PROFESSOR, 2013). Quando questionado acerca do que seria avaliação, Carlos respondeu contundentemente: “Um modo do professor vê o nosso nível de conhecimento” (CARLOS, 2013).

O professor precisa encontrar um equilíbrio, de modo que a avaliação do aluno com deficiência ocorra sem o comprometimento da autonomia do discente (MALUSÁ; SANTOS; PORTES, 2010) e seja favorecido por estratégias capazes de expressar adequadamente a aprendizagem. De fato, conforme os resultados da avaliação realizada pelos professores, o aluno apresentava domínio do conteúdo exigido. E não apenas isso: ele se destacava pela sua capacidade de compreensão acima da média, alcançando lugar de destaque na turma.

9

4. Considerações finais

O aluno com paralisia cerebral, cuja formação acadêmica foi analisada neste trabalho, conseguiu desenvolver seu processo de aprendizagem e concluiu o curso de Licenciatura em Química com êxito. O aluno demonstrou interesse, dedicação e capacidade para aprender, assim como houve esforço dos pais para ajudá-lo a cumprir as responsabilidades estudantis requeridas dele.

Os professores, a direção e os colegas de classe – de maneira colaborativa, embora de modo intuitivo, sem planejamento das ações – conseguiram contribuir para a formação do referido aluno, mesmo com as dificuldades geradas pela falta de acessibilidade arquitetônica e pedagógica do CECITEC, sendo significativas, nesse processo, as atitudes e relações construídas com as pessoas na instituição.

No caso de Carlos, a estrutura da instituição funcionou tal como se encontrava, sem adaptações para atender suas necessidades específicas. Não representou barreiras relevantes à sua formação, pois ele tinha a dimensão intelectual preservada, correspondendo à expectativa ainda predominante nas instituições de ensino quanto aos alunos e seu desempenho acadêmico. Ou seja, o aluno conseguiu êxito em sua formação porque suas limitações não exigiram

adaptações de grande porte nas diversas esferas da Instituição, o que revela uma situação intrigante: ele estava apto a lidar com as limitações do CECITEC, mesmo sendo caracterizado como aluno com deficiência, no entanto, a Instituição não estava apta a lidar com ele e atender suas necessidades educacionais específicas.

Contudo, não deveria ser o estudante com deficiência a se adaptar à instituição, pois é um direito garantido por lei receber os apoios que necessite para desfrutar plenamente das condições à sua participação autônoma e aprendizagem. Essa configuração da realidade institucional estudada demonstra a magnitude do desafio de promover ações inclusivas no Ensino Superior, ainda prejudicadas pela predominância da proposta integracionista.

Apesar do trabalho desenvolvido em conjunto por profissionais, alunos e família, torna-se impreterível a atuação em nível político das instâncias administrativas da instituição e governamentais, visando ações comprometidas com a superação das condições excludentes, ainda presentes na educação direcionada aos estudantes com deficiência. A ação política é fundamental para o movimento inclusivo, que deve seguir um movimento com tendências à expansão, e não ao retrocesso. Exige-se de toda sociedade o comprometimento com essa causa e preparação das instituições educacionais para acolher a todos os alunos, contribuindo com seu desenvolvimento de forma inclusiva e, não, integracionista.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

BARBOSA, Ana Karla Gomes; BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Viver sem Limite**: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2013.

CASTRO, S. F. de; ALMEIDA, M. A. Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, Abr-Jun., 2014.

DUARTE, E. R. et al. Estudo de Caso Sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n.2, p. 289-300, Abr.-Jun., 2013.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. **Psicologia Ciência E Profissão**, 2007, 27 (4), 636-647.

GIRARDI Vania Lucia; RECHIA Simone Aparecida; TSCHOKE Aline. Acessibilidade formacional: a percepção profissional na inclusão da pessoa com deficiência intelectual no lazer. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 95-112, jan./abr. 2020.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo da Educação Superior**. 2019. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

LEITÃO, V. M. Caminhos para acessibilidade na UFC. In: LEITÃO, V. M.; VIANA, T. V. (Orgs). **Acessibilidade na UFC**: tessituras possíveis. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

MALUSÁ, Silvana; SANTOS, Amanda Fernandes; PORTES, Rutiléia Maria de Lima. Docência Universitária Numa Perspectiva Inclusiva: concepções e práticas no Ensino Superior. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 11, n. 02, p. 145 – 168, jul. / dez. 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio (org.). **Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Platão e as Crianças com Deficiências. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 3, e233849, 2020.

NADAL, P. O que é paralisia cerebral? **Revista Nova Escola**. 2011. Disponível em:< <https://novaescola.org.br/conteudo/1788/o-que-e-paralisia-cerebral> >. Acesso em: 03 de abril de 2018.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes, políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2012.

RÉZIO, G. S.; CUNHA, J. O. do V.; FORMIGA C. K. M. R. Estudo da Independência Funcional, Motricidade e Inserção Escolar de Crianças Com Paralisia Cerebral. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 4, p. 601-614, Out.-Dez., 2012.

SILVA, Joselma Ferreira Lima e et. al. Um olhar sobre a educação inclusiva no PNE 2014-2024: desafios e perspectivas. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2020.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. La Habana: Pueblo y Educación, 1997. (Obras escogidas, tomo 5).

ⁱ **Bruno de Oliveira Sales Mota**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0864-8974>

Universidade Estadual do Ceará

Professor no CECITEC-UECE. Graduado em Pedagogia pela UECE. Especialista em Educação Inclusiva pela UNIMES e em Psicologia e o Desenvolvimento Infantil pela FAMEESP. Mestre em Educação pela UECE.

Contribuição de autoria: autor principal.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4345372939875386>.

E-mail: bruno_salles12@hotmail.com

ⁱⁱ **Geandra Claudia Silva Santos**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7782-6316>

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará

Graduada em Pedagogia. Mestrado em Educação Especial e Doutorado em Educação. Professora com atuação na graduação e pós-graduação na UECE. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Especial (GPEE/UECE).

Contribuição de autoria: Revisão geral do artigo, ajustes finais em todas as seções do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9916149503779411>

E-mail: geandra.santos@uece.br

Editora responsável: Karla Colares Vasconcelos

Como citar este artigo (ABNT):

MOTA, Bruno de Oliveira Sales; SANTOS, Geandra Claudia Silva. Formação de um estudante com paralisia cerebral no Ensino Superior. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2021.