

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Ana Paula dos Santos Ferraz

**O PROJETO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: PEDAGOGIAS EM DISPUTA**

Santa Maria, RS
2022

Ana Paula dos Santos Ferraz

**O PROJETO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
PEDAGOGIAS EM DISPUTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Fabiane Adela Tonetto Costas

Santa Maria, RS
2022

Ferraz, Ana Paula dos Santos
O PROJETO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
PEDAGOGIAS EM DISPUTA / Ana Paula dos Santos Ferraz.-
2022.
197 p.; 30 cm

Orientadora: Fabiane Adela Tonetto Costas
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2022

1. Educação Especial 2. Educação Superior 3. Professor
de Educação Especial 4. Ações pedagógicas de Educação
Especial 5. Trabalho Docente Articulado I. Adela Tonetto
Costas, Fabiane II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSC. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Fatta CHS 10/1728.

Declaro, ANA PAULA DOS SANTOS FERRAZ, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

ANA PAULA DOS SANTOS FERRAZ

**O PROJETO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
PEDAGOGIAS EM DISPUTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação – **Ênfase em Educação Especial, Inclusão e Diferença.**

Aprovada em 05 de agosto de 2022:

Profª Drª Fabiane Adela Tonetto Costas, Doutora (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Profª Drª Morgana Christmann, Doutora (UFN)

Profª Drª Elisabeth Rossetto, Doutora (Unioeste)

Profª Drª Fabiane Vanessa Breitenbach, Doutora (UFSM)

Profª Drª Nara Joyce Wellausen Vieira, Doutora (UFSM)

Santa Maria, RS
2022

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, saúde, fé e pela capacidade de resiliência nos momentos mais difíceis dessa trajetória.

Aos meus queridos pais, Fátima e Celso, meus irmãos, Anderson e Kailayne, por estarem sempre ao meu lado, apoiando e incentivando de forma incansável, não medindo esforços para a concretização dos meus sonhos.

Ao meu querido e amado companheiro, Josiano, que acompanhou toda a minha trajetória desde o mestrado, sempre dando forças para seguir e, especialmente, nesse último ano, em que literalmente me segurou em seus braços, acalmou minhas crises; nas vezes em que pensei em desistir, mostrou os motivos pelos quais eu havia chegado até aqui, me acolheu, me proporcionou momentos de descontração e entendeu meus momentos de ausência.

À pessoa sem a qual eu não teria coragem de ter chegado até aqui, Bruna de Assunção Medeiros (*in memoriam*), amiga, companheira, que partiu precocemente e que me ensinou a não desistir, mostrou a força que eu tenho e sempre esteve junto comigo nessa trajetória. Pactuamos estar juntas no doutorado e toda batalha que tive nesses quatro anos foi por nós, pelos nossos objetivos comuns e para que a tese representasse não só o meu sonho, mas a realização do sonho da Bruna também. Sei que, onde estiver, está feliz por este momento.

À Natali, amizade que o doutorado proporcionou e a qual o trabalho na UFSC aproximou ainda mais. Pelas palavras de incentivo e por apontar alguns caminhos e contradições desse mundo que ingenuamente não perceberia sozinha.

À Andressa, colega do Grupo de Pesquisas e Estudos em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva – GEPEIN, cuja amizade, carinho e apoio foram fundamentais nesse processo formativo. Agradeço pelos cafés da manhã, pelos diálogos e por ceder um cantinho para meu descanso durante as viagens SC-SM-SC.

Aos amigos Camila e Marcos Bellé, amigos de infância que sempre estiveram presentes em minha vida, comemorando as conquistas e lutando junto as batalhas, proporcionando momentos leves e descontraídos, essenciais para me sentir humana nesse processo de isolamento que a pesquisa exigiu.

À Maristela, amiga e companheira de trabalho por quase oito anos, com quem aprendi muito sobre a docência, sobre o olhar sensível aos estudantes e sobre

acreditar na educação pública de qualidade. Agradeço pelos ensinamentos em relação ao trabalho pedagógico e a gestão educacional, que me fez compreender a importância e o papel do gestor no enfrentamento às burocracias e dificuldades estabelecidas no sistema educacional brasileiro.

À Martinha, amiga de longa data, que inspirou minha escolha pela carreira docente e que sempre esteve presente incentivando e auxiliando durante minha trajetória acadêmica.

À Dayana Shreiber (Educação Geral), parceira de trabalho que me acolheu em 2019 em meio à sua escrita de tese, compartilhou conhecimentos, compreendeu e auxiliou nos momentos em que o cansaço pelas viagens semanais a Santa Maria impactava em meu trabalho pedagógico. Pelas palavras de conforto e pela amizade sincera que muito tem me ensinado sobre educação de qualidade.

Às colegas de trabalho Mariana (Educação Geral), Fernanda (Educação Especial) e Gláucia (Enfermeira), que juntamente com a Dayana, me acolheram no momento mais lindo e difícil da minha vida, mostrando que maternidade, trabalho e pesquisa impactam sim na vida da mulher trabalhadora, que minha saúde mental precisava ser cuidada e que eu seria capaz de concluir mais uma etapa da minha formação obtendo o apoio necessário para me manter saudável e manter uma gestação sem riscos para meu bebê.

Gratidão à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) por ter sido lar desde o início da graduação em Educação Especial no ano de 2008 e por ter proporcionado uma formação que permitisse olhar além daquilo que se vê, a ter minha própria leitura de mundo e tecer minhas críticas com base em evidências científicas.

À minha orientadora, Professora Fabiane Adela Tonetto Costas, professora desde a graduação, mestrado e agora no doutorado, por ser fonte de inspiração na carreira docente e na trajetória de pesquisa, por acreditar nas minhas propostas de pesquisa, pelas leituras e discussões oportunizadas e por confiar no meu potencial mesmo sabendo que em nenhum momento dessa trajetória poderia dedicar-me exclusivamente à pesquisa, necessitando sempre compartilhar meu tempo com o trabalho docente.

Às professoras da banca, Elisabeth Rosseto e Rosalba Maria Garcia, fontes de inspiração científica. Agradeço pela leitura atenta, pelas contribuições na banca

de qualificação e pela produção científica compartilhada que muito contribuiu na construção dessa tese.

À professora membro da banca de avaliação deste trabalho, Morgana Christmann pela disponibilidade para a leitura e avaliação nesse momento de finalização.

À professora Fabiane Vanessa Breitenbach, que, além de ser avaliadora dessa investigação, foi quem abriu meus olhos para uma realidade ainda desconhecida como avaliadora da minha primeira pesquisa científica, meu Trabalho de Conclusão da Graduação. Como membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva – GEPEIN, também foi fundamental para minha formação crítica e por mostrar que precisamos ter coragem para defender aquilo que acreditamos. Agradeço por todos os momentos de compartilhamento de saber, de contribuições significativas à minha formação humana crítica.

À professora Nara Joyce Wellausen, também avaliadora desta tese, com quem aprendi muito durante minha graduação sendo monitora da disciplina de Investigação e Orientação I. Agradeço o olhar cuidadoso e amoroso com o qual realizaste a leitura e contribuições para a concretização deste trabalho.

À professora Silvia Maria de Oliveira Pavão, por aceitar e permanecer disponível para a leitura e avaliação deste trabalho.

Às colegas do Grupo de Pesquisas e Estudos em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva – GEPEIN, que, pelas discussões e acolhimento, permitiram seguir em frente. Agradeço especialmente à Clariane, Andreia Inês e Grazi, colegas que compartilharam momentos de escritas conjuntas, pesquisas e leituras.

Aos estudantes apoiados pela educação especial com os quais atuo como professora de educação especial e seus familiares, pela confiança no meu trabalho pedagógico e pelo aprendizado oportunizado ao longo desses dez anos de docência.

Agradeço, ainda, aos profissionais das instituições participantes da pesquisa, que, mesmo com a sobrecarga de trabalho, se disponibilizaram a contribuir e doar um pouco do seu tempo para discutir sobre as ações pedagógicas de educação especial na educação superior.

Por fim, agradeço à Mariah, minha filha, por ter me escolhido para ser sua mãe, dando forças para manter firme em meu objetivo de contribuir com uma

educação que seja de fato para todos, de qualidade e que proporcione uma formação humana crítica para agir de forma consciente sobre a realidade.

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!
(QUINTANA, 1951)

RESUMO

O PROJETO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PEDAGOGIAS EM DISPUTA

AUTORA: Ana Paula dos Santos Ferraz
ORIENTADORA: Fabiane Adela Tonetto Costas

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria na Linha de Pesquisa Educação Especial, Inclusão e Diferença e aos estudos teóricos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva – GEPEIN. Entendendo a Educação Especial como parte que compõe a Educação e levando em consideração as contradições dos fenômenos sociais (MARX, ENGELS, 2009), objetiva-se analisar quais ações e práticas pedagógicas permeiam o projeto de educação especial na Educação Superior considerando a Lei nº 13.409/2016, que torna compulsória às universidades federais a reserva de vagas para pessoas com deficiência. Diante disso, a investigação de abordagem qualitativa organizou-se a partir das etapas: levantamento da produção do conhecimento na área; mapeamento das instituições públicas de educação superior do país; elaboração e envio de formulário online para conhecer a realidade das instituições e delimitar critérios de inclusão e exclusão para participação na pesquisa; análise das respostas dos formulários e elaboração de roteiro de entrevista; contato via e-mail com as instituições que responderam ao formulário e convite para participar de entrevista via google meet; agendamento e realização das entrevistas. Das 63 instituições de Ensino Superior mapeadas, obteve-se 21 respostas aos formulários. Destas, foram realizadas 17 entrevistas, as quais foram gravadas com o consentimento dos participantes e posteriormente transcritas. A análise de conteúdo seguiu três fases: pré-análise, consistiu em elencar os documentos oficiais que orientam a educação na perspectiva da educação inclusiva formulando os tensionamentos e objetivos da investigação, bem como estabelecendo as categorias de análise; a exploração do material, caracterizada pela leitura e realização de recortes de textos das respostas dos formulários e transcrição das entrevistas, agrupando-os de acordo com as categorias de análise e, por fim, o tratamento dos resultados, em que se buscou refletir e teorizar a partir dos aportes teóricos da THC. Os resultados da pesquisa apontam para um desmonte na educação superior, evidenciada por: redução orçamentária, extinção/falta de código de vagas para profissionais específicos da área da educação especial, sobrecarga de trabalho docente e técnico, privatização de serviços, entre outros. Nesse sentido, as práticas vinculadas à área de educação especial são realizadas, em sua grande maioria, por estudantes bolsistas em formação, que não possuem vínculo funcional com a instituição e não gozam de direitos trabalhistas para tal e por profissionais terceirizados como psicopedagogos. Observou-se ainda que a fundamentação das ações e práticas são permeadas por uma pedagogia tecnicista/escolanovista onde há um reconhecimento das diferenças individuais e maior preocupação com métodos, técnicas e instrumentos como forma de objetivar o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2001; GARCIA, 2017; VAZ, 2017). Assim, defende-se a tese de que há a necessidade na educação superior de um projeto de educação especial alicerçado nos fundamentos da Pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2010) presente no desenvolvimento do Trabalho Docente Articulado em que o professor de educação especial atua de forma colaborativa com os demais professores na mediação do saber científico com vistas a formação omnilateral dos estudantes apoiados pela educação especial.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Superior. Professor de Educação Especial. Ações pedagógicas de Educação Especial. Trabalho Docente Articulado.

ABSTRACT

SPECIAL EDUCATION PROJECT IN HIGHER EDUCATION: PEDAGOGIES AT ODDS

AUTHOR: Ana Paula dos Santos Ferraz

ADVISOR: Fabiane Adela Tonetto Costas

This study is linked to the Education Post-Graduation Program at the Federal University of Santa Maria, in the Research Line Special Education, Inclusion and Difference, and to the theoretical studies of the Psychology of Education and Inclusive Education Study and Research Group – GEPEIN. Understanding Special Education as a part of Education and considering the contradictions of social phenomena (MARX, ENGELS, 2009), the objective is to analyze which pedagogical actions and practices permeate the special education project in higher education, considering Law nº 13.409/2016, which makes it obligatory for federal universities to reserve places for people with disabilities. In light of this, the qualitative investigation was organized in the following stages: survey of the knowledge production in the field; mapping of the public higher education institutions in the country; elaborating and sending online forms in order to know the reality of the institutions and delimitate inclusion and exclusion criteria for participating in the research; analysis of the answers and elaborating an interview script; contact via e-mail with the institutions that answered the form and invitation to participate in an interview via Google Meet; scheduling and performing the interviews. Out of the 63 mapped higher education institutions, 21 answered the forms. Out of these, 17 interviews were performed, which were recorded with the participants' consent and then transcribed. The content analysis followed three stages: pre-analysis, which consisted in listing the official documents that guide education in the perspective of inclusive education, formulating the tensions and objectives of the investigation, as well as establishing the categories of analysis; exploration of the material, characterized by reading and taking excerpts from the answers and transcribing the interviews, grouping them according to the categories of analysis and, lastly, the treatment of the results, in which we tried to reflect and theorize from the theoretical frameworks of THC. The research results point to a dismantlement in higher education, evidenced by: budget reduction, extinction/lack of vacancy code for specific professionals of the special education field, overworked teachers and technicians, privatization of services, among others. In this sense, the practices linked to the field of special education are performed, in their majority, by scholarship students in training, who do not have a functional tie to the institution and do not have labor rights and by outsourced professionals, such as psychopedagogues. It was observed that the reasoning behind the actions and practices are permeated by a technical/new school pedagogy where there is an acknowledgment of the individual differences and a greater worry with methods, techniques and instruments as a way to objectify the pedagogical work (SAVIANI, 2001; GARCIA, 2017; VAZ, 2017). Thus, we defend that there is a need, in higher education, of a special education project grounded on the fundamentals of historic-critical pedagogy (SAVIANI, 2010), present in the development of the Articulated Teaching in which the special education teacher acts collaboratively with the other teachers in mediating the scientific knowledge aiming for the omnilateral formation of the students supported by special education.

Keywords: Special Education. Higher Education. Special Education Teacher. Special Education Pedagogical Actions. Articulated Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atribuições do Professor de Educação Especial	35
Figura 2 – Desenho do Estudo	115
Figura 3 – Produção por instituição (2017-2020).....	75
Figura 4 – Referenciais Teóricos das produções.....	90
Figura 5 – Instituições participantes por região.	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.....	76
Quadro 2 - Scientific Eletronic Library Online (SciELO-BRASIL)	82
Quadro 3 – Identificação das Universidades Participantes	130

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CA	Colégio de Aplicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	Centro de Ciências da Educação
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EaD	Educação à Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EE	Educação Especial
ES	Educação Superior
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GEPEIN	Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva
ICH	Instituto de Ciências Humanas
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NA	Núcleo de Acessibilidade
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PR	Paraná
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROMISAES	Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SciELO-BRASIL	Brasil Scientific Electronic Library Online
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TAES	Técnico em Assuntos Educacionais
THC	Teoria Histórico-Cultural
TI	Técnico em Informática
TILS	Tradutor Intérprete de Libras
UCB	Universidade Católica de Brasília
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISAGRADO	Centro Universitário Sagrado Coração
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal/Potencial

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	23
2	INTRODUÇÃO	27
3	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA?..	31
4	A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	39
5	EDUCAÇÃO SUPERIOR À LUZ DA “SOCIEDADE DO CONHECIMENTO”	56
	6.1 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	59
6	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	74
	6.1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E PROCESSOS DE INCLUSÃO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?.....	84
	7.2 O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	91
	7.3 O PROFISSIONAL RESPONSÁVEL PELO PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	107
7	A CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS DA PESQUISA	115
8	O PROJETO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS RESULTADOS DA PESQUISA	121
	8.1 PERSPECTIVA INCLUSIVA: CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS IES.....	130
	8.2 PERSPECTIVA INCLUSIVA: A FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE	136
	8.3 AÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: O PAPEL DOS NÚCLEOS/SETORES DE ACESSIBILIDADE	147
	8.4 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	152
	8.5 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ALGUMAS REFLEXÕES	157
	8.6 ALGUMAS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS	161
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	173
	APÊNDICE A - FORMULÁRIO	183

APÊNDICE B – TEXTO DE E-MAIL COM FORMULÁRIO	185
APÊNDICE C – TEXTO DE E-MAIL CONVITE PARA ENTREVISTA	186
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA	188
ANEXO A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	192
ANEXO B – MODELO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	194
ANEXO C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	196

1 APRESENTAÇÃO

Para iniciar as discussões desta tese, acredito ser importante destacar o lugar de fala de quem realizou a investigação e o contexto de produção em que ela se insere. Sou a primeira filha de um casal de pais trabalhadores: mãe, mulher branca e doméstica e pai, homem, negro e aposentado por invalidez (foi pedreiro e em outro período trabalhou como operário especializado no serviço público municipal, desenvolvendo atividades como gari e responsável por manutenção e limpeza predial, entre outros).

Toda a educação aconteceu em escolas públicas de um município do interior do RS com pouco mais de sete mil habitantes, assim como a graduação e toda formação subsequente desenvolvida em universidades públicas (em exceção da especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, que se realizou em instituição privada em concomitância com a pós-graduação lato sensu em Gestão Educacional pela UFSM).

Durante todo o percurso escolar, participei de programas e projetos assistenciais como bolsa família e outros desenvolvidos no âmbito municipal. A partir da sexta série, fui inserida no trabalho da indústria e comércio por meio de projeto municipal para jovem aprendiz, buscando auxiliar na renda familiar. Ao concluir o ensino médio, segui a formação na universidade cursando Licenciatura em Educação Especial. Fui moradora da casa do estudante universitário no *campus* da UFSM e bolsista de diferentes programas de assistência estudantil para conseguir permanecer e concluir o curso.

Destaco o quanto ainda há falta de incentivo para os estudos nas regiões mais interioranas do país, bem como o preconceito escamoteado com pessoas trabalhadoras e seus filhos. O preconceito sofrido por meus pais ao longo dos anos, principalmente por meu pai ser negro, trabalhador e alcoólatra, ecoou em nossa trajetória enquanto filhos. Por diversas vezes, houve tentativas de nos fazer deixar a faculdade de lado para trabalhar na indústria e comércio da cidade. Da mesma forma que discursos eram proferidos aos meus pais de que não deveriam nos incentivar a fazer uma faculdade, pois era tempo desperdiçado, que deveriam fazer com que voltássemos para a cidade natal e tivéssemos um “emprego digno”.

Antes mesmo da conclusão do curso de graduação, comecei a prestar concurso para os municípios da região central do RS, com a preocupação de como

seria para me manter após a conclusão do curso. Foi assim que fui aprovada em alguns concursos públicos e, logo em seguida à diplomação, fui nomeada e tomei posse como professora de educação especial do mesmo município em que realizei minha educação básica, retornando para trabalhar como docente na mesma escola em que iniciei minha vida escolar.

Pensando na carreira docente e sempre atuando com 40 horas semanais de trabalho, busquei realizar cursos de pós-graduação para aprofundar meus estudos em relação ao desenvolvimento dos estudantes. Muitas vezes, tive jornada de trabalho superior a 40 horas semanais, pois a remuneração docente no serviço público municipal é precária e fazia com que buscasse outras formas de complementar a renda, como ser tutora a distância e presencial em cursos ofertados na modalidade Educação a Distância (EaD).

Ao longo de oito anos como professora de educação especial no serviço público municipal, pude atuar ainda como gestora de instituição de educação infantil, coordenadora de rede de apoio aos estudantes e participante de comissões de reestruturação de planos de carreira e planos municipais de educação. Apesar de todo conhecimento para o desempenho dessas funções, diversas eram as artimanhas realizadas com intuito de desqualificar meu trabalho e fazer com que desistisse.

As inquietações que o trabalho docente foi me proporcionando faziam com que buscasse na universidade federal um local para discussão e aprofundamento teórico para suporte da minha atuação. Foi no Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva – GEPEIN que consegui entender a importância do conhecimento científico para a formação de sujeitos críticos e reflexivos. A partir disso, minhas inquietações resultaram em um projeto de dissertação que, ao longo de dois anos de mestrado (concomitante ao trabalho docente por 40 horas semanais), transformou-se em uma dissertação de mestrado voltada para a compreensão da formação dos conceitos científicos de estudantes com deficiência intelectual na educação básica.

Em 2018, último ano atuando enquanto professora de educação especial no âmbito municipal (20 horas semanais) e gestora de escola de educação infantil (20 horas semanais), iniciei, em agosto, o processo de doutoramento, com a realização de disciplinas obrigatórias e optativas que compunham a grade curricular do doutorado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

Com o tempo e estudos que fui realizando, o desejo de sair do lugar de preconceito e alienação que consistia meu trabalho foram me movendo a buscar novos concursos públicos em lugares mais afastados da minha cidade natal. Foi assim que, em 2019, período em que ainda necessitava realizar as disciplinas da grade curricular, fui nomeada e empossada em concurso público para professora de educação especial do ensino básico técnico e tecnológico (EBTT) para atuar no Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina, em regime de dedicação exclusiva. Em razão disso, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido necessitou de uma reorganização e autorização institucional, para que pudesse fazer o deslocamento toda semana de Florianópolis/SC a Santa Maria/RS.

Importante destacar que, em abril do mesmo ano, foi concedido pelo Colegiado do Colégio de Aplicação e aprovado pelo Centro de Educação/CED o afastamento parcial por um ano para realização da formação em nível de doutorado, fator que não diminuiu a carga de ensino (20 horas aula semanais), apenas permitiu não assumir atividades de pesquisa e extensão durante tal período.

Em 2020, período planejado para a realização da qualificação da proposta de tese, entramos na pandemia do COVID-19 e com ela toda a sobrecarga docente para organização, planejamento e realização de atividades remotas. As demandas de trabalho permaneceram crescentes durante todo o período 2020, por conta da pandemia e as novas exigências do trabalho remoto e a falta de professores na instituição, o que acaba sobrecarregando quem está atuando. Mesmo nesse contexto, aos poucos consegui retomar as escritas e organizar o projeto de tese para qualificar em março de 2021.

Após a qualificação, busquei ir realizando a pesquisa proposta e as escritas necessárias em paralelo ao trabalho docente desenvolvido no CA. Importa ressaltar que existe previsão de afastamento integral para formação, mas de acordo com a legislação vigente¹, esse afastamento não era permitido para docentes em estágio probatório.

No período atual, o afastamento integral para formação só pode ser concedido caso a disciplina em que o professor atua possa assumir sua carga

¹ Lei federal nº8.112/1990:§ 2o Os afastamentos para realização de programas de mestrado e doutorado somente serão concedidos aos servidores titulares de cargos efetivos no respectivo órgão ou entidade há pelo menos 3 (três) anos para mestrado e 4 (quatro) anos para doutorado, incluído o período de estágio probatório, que não tenham se afastado por licença para tratar de assuntos particulares para gozo de licença capacitação ou com fundamento neste artigo nos 2 (dois) anos anteriores à data da solicitação de afastamento.

didática, já que não há mais possibilidade de contrato de professores substitutos para assumir carga didática de docentes afastados para formação. Frente a isso, aos professores de educação especial que atuam no CA, não há a possibilidade de assumir tal carga didática, uma vez que já possuem a carga máxima de ensino, que é de 20 horas/aula semanais.

Nesse momento, além das angústias e inquietações, sinto profunda indignação ao observar o quanto as diferenças criam lugares para cada pessoa na sociedade. Na condição de professora de educação especial da educação básica, meu anseio é lutar por uma educação que realmente possibilite aos estudantes apoiados pela educação especial da classe trabalhadora transformar essa realidade, mudar esse lugar em que a sociedade os coloca. Por isso, mesmo exausta, sigo lutando pela educação na qual acredito.

Em meio a essa indignação, todo contexto de precarização do trabalho e falta de incentivo à pesquisa, descubro a gestação da Mariah. Ao mesmo tempo em que me sentia feliz por conceber uma vida, me sentia culpada por já estar “atrasada” com minha tese e com as dificuldades em atender as demandas do trabalho.

Esse período afetou diretamente minha saúde mental, pois não conseguia trabalhar porque pensava na tese, não conseguia escrever porque pensava no trabalho e, em meio a isso tudo, me preocupava com a saúde de minha filha nesse processo de esgotamento mental no qual fui entrando. Necessitei de afastamento do trabalho por um curto prazo para me recompor mentalmente e foi em meio a esse turbilhão de mudanças hormonais e emocionais, nesse contexto de precarização do trabalho docente, que este trabalho científico é construído. Confesso que gostaria de ter realizado um trabalho um pouco mais articulado, contudo, a finalização da escrita trouxe a sensação de ter cumprido meu dever enquanto trabalhadora na luta por uma educação de fato libertadora e emancipatória.

2 INTRODUÇÃO

Esta tese surge de algumas experiências profissionais e reflexões realizadas ao longo do percurso acadêmico. O processo educativo sempre foi tema de meu interesse como docente e pesquisadora. Tal interesse orientou a pesquisa de mestrado, que investigou a formação de conceitos científicos em estudantes com deficiência intelectual incluídos em salas de aula regulares da educação básica. Com a dissertação de mestrado, foi possível compreender a aprendizagem a partir de uma visão histórico-cultural, visão esta que perpassou toda minha produção intelectual durante a formação acadêmica e experiências profissionais vivenciadas.

Simultaneamente ao início das disciplinas de doutoramento, tive uma nova experiência profissional como bolsista em um setor que atua junto aos estudantes apoiados pela educação especial² de uma universidade pública. A partir daí, algumas reflexões surgiram acerca da continuidade do processo de aprendizagem nesse espaço de educação superior. Na condição de bolsista, a função profissional desempenhada era de Psicopedagoga e, em alguns casos, como professora de educação especial, realizava o Atendimento Educacional Especializado.

Assim, ao encontrar diferentes realidades e demandas, a cada estudante atendido no setor, seja na organização das rotinas de estudo, orientação quanto a estratégias de estudo individual, seja na adaptação de material e articulação com coordenações de curso e professores, entre outras, surgem reflexões sobre os processos de inclusão na educação superior que culminaram nos questionamentos que serão apresentados ao fim desse texto. Tais questionamentos foram sendo construídos a partir da reflexão de cada atendimento e por meio das trocas de experiências entre os profissionais que realizavam os atendimentos com os estudantes com deficiência.

Frente a isso, a investigação passa a ser direcionada para a Educação Superior, ao observar a importância das ações pedagógicas de educação especial neste espaço, possibilitando não só o acesso, mas também a apropriação do saber científico. Nesse sentido, muitas indagações, que surgem dessa prática na educação superior, vão se refletindo nos questionamentos presentes nesta escrita.

² De acordo com Projeto Pedagógico de Curso do Curso de Educação Especial da UFSM, aprovado em 2019.

As disciplinas realizadas no percurso formativo contribuíram para que as reflexões fossem lapidadas e incorporadas aos objetivos desta investigação, bem como as experiências como professora de educação especial do colégio de aplicação fizeram questionar ainda mais sobre a importância da continuidade das ações pedagógicas de educação especial atuando como mediadoras do processo de construção dos conhecimentos historicamente construídos.

Assim, as experiências profissionais que demarcam minha trajetória na docência da educação especial na educação básica, como gestora de instituição de educação infantil e atualmente professora da EBTT, na educação superior como professora substituta e a seguir na condição de bolsista/psicopedagoga/professora de educação especial, permitem refletir sobre as ações pedagógicas de educação especial, buscando estabelecer a contribuição dos professores de educação especial no processo de instrução educacional.

Apesar dos estudos já realizados sobre o AEE nos documentos legais (PERTILE, 2009; GARCIA, 2017), em que este pode ser interpretado pelo viés técnico da acessibilidade, elaboração de recursos e muitas vezes como um atendimento clínico, minha experiência profissional faz acreditar em uma atuação de professores de educação especial para além do AEE, uma atuação mediada pelo saber científico e em colaboração com demais professores e profissionais que atuam na educação superior com os estudantes apoiados pela educação especial.

Assim, pensar no processo de inclusão educacional na educação superior requer assumir, cada vez mais, um trabalho colaborativo entre professores e cada vez menos ações e práticas centralizadas em profissionais especialistas. Desse modo, é preciso refletir sobre a ideia equivocada de que remover barreiras de acessibilidade é suficiente para que o sujeito possa se desenvolver e se apropriar do saber científico.

Entendendo que os elementos que constituem as práticas sociais apresentam uma estrutura e dinâmica de funcionamento, busca-se com esta tese desvelar o conjunto de relações dos diferentes elementos que constituem a totalidade do objeto estudado – as ações pedagógicas e práticas de educação especial na educação superior.

Para isso, esta tese está organizada com a seguinte estrutura: Capítulo 3 - Educação inclusiva: uma perspectiva emancipadora? Nesse capítulo, são realizadas as reflexões iniciais buscando introduzir ao leitor de que se trata o trabalho,

apresentando os objetivos e justificativa da pesquisa, bem como o arcabouço teórico que perpassa a escrita.

No capítulo 4 - A teoria histórico-cultural, é realizada uma retomada teórica dos principais conceitos que serviram de suporte para as reflexões da tese tendo em Vygotsky como principal autor que embasa os estudos.

No capítulo 5 - Educação superior à luz da sociedade do conhecimento, são realizadas reflexões em relação à educação superior e a legislação educacional. Este capítulo apresenta uma subdivisão intitulada: Políticas de inclusão na educação superior, em que é realizado um recorte das políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva que balizam o trabalho na Educação Superior, mostrando de forma crítica o quanto os discursos de investimento em Educação são contraditórios frente ao desmonte que esse nível de ensino vem sofrendo ao longo dos anos.

No capítulo 6 - A produção de conhecimento na área da Educação Especial na Educação Superior, é apresentada a pesquisa realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e no Portal de Teses e Dissertações da Capes buscando trabalhos acadêmicos que tratassem sobre as ações de educação especial na educação superior. A partir dos resultados de tal pesquisa, o capítulo subdividiu-se a partir das temáticas aproximadas de cada trabalho em: “Teoria Histórico-Cultural e processos de inclusão: o que dizem as pesquisas?”, “O Processo de Inclusão educacional na educação superior” e “O profissional responsável pelo processo de inclusão na educação superior”.

No capítulo 7 - A construção dos caminhos da pesquisa, são apresentados os métodos e técnicas utilizados para a realização da pesquisa.

No capítulo 8 - O projeto de educação especial na educação superior: os resultados da pesquisa, são apresentados os resultados da pesquisa realizada com profissionais que atuam nos núcleos/setores de acessibilidade das universidades federais do país. De acordo com as categorias de análise apresentadas na descrição da metodologia da pesquisa, tal capítulo subdividiu-se em: “Perspectiva inclusiva: condições de trabalho nas IES”, “Perspectiva inclusiva: a função social da universidade”, “Ações de educação especial: o papel dos núcleos/setores de acessibilidade”, “A precarização do trabalho docente”, “A educação especial na educação superior: algumas reflexões” e “Algumas práticas institucionais”.

Por fim, no capítulo 9 – Considerações Finais, são retomadas algumas reflexões iniciais articuladas com os resultados apontados na pesquisa e a perspectiva teórica assumida.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA?

Nas últimas décadas, acompanha-se um intenso movimento mundial em busca de uma “Educação para Todos”. Usa-se desse lema para apontar a educação como principal responsável pelas mudanças sociais (GARCIA, 2017). Nesse viés, a concepção de educação inclusiva passa a ser disseminada no Brasil a partir da década de 90, com o discurso que se traduz em proporcionar acesso à educação para aqueles que antes não acessavam a escola/universidade.

Nessa perspectiva, a busca pela expansão da Educação Superior, com a criação de novos cursos e aumento no número de vagas nos cursos de graduação, ocasionou um quantitativo acréscimo do número de matrículas. De acordo com o censo escolar de 2019³, o número de matrículas da educação especial na rede regular de ensino, considerando todas as etapas, chegou a 1,3 milhão em 2019, um aumento de 5,9% de 2018 para 2019 e de 34,4% em relação a 2015.

Com isso, é mister refletir o quanto essa expansão da educação e a busca por um viés “inclusivo” constitui-se uma estratégia econômica que vem sendo ampliada na legislação educacional a partir nos anos 90. Como a própria Unesco (2009, p. 13) defende, “não investir em educação como preparação para uma vida adulta ativa e produtiva pode ser muito caro e profundamente irracional em termos econômicos”.

Nesse contexto de “mudanças” no sistema educacional, em dezembro de 2016, a Lei nº 13.409, que alterou a Lei nº 12.711/2012, passa a determinar a reserva de vagas para pessoas com deficiência em todas as Universidades Federais e Instituições Federais de ensino técnico de nível médio, como meio para ampliar o acesso à Educação Superior. Contudo, é preciso compreender para além do acesso, o desenvolvimento e aprendizado desses estudantes nesse nível de ensino.

É sabido que a legislação prevê a atuação da educação especial como transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil até a educação superior, tornando-se responsável pela organização da maior parte das ações que eliminem barreiras e promovam a acessibilidade. Entretanto, há a necessidade de problematizar o processo histórico da Educação Especial como um campo de conhecimento ligado à Educação, mapeando as disputas políticas,

³ Fonte: portal.mec.gov.br

pedagógicas, bem como o processo de apropriação de discursos sociais na organização da educação aliada à redução das desigualdades sociais e a pobreza.

Torna-se crucial questionar as práticas voltadas para a educação especial na Educação Superior, frente a esse “projeto de educação” em que a inclusão educacional se transformou em um imperativo, onde há descaracterização da função das instituições de educação

Na busca do entendimento da organização dessas práticas de educação especial na educação superior e seus desdobramentos, há que se observar que existem intencionalidades com o uso do termo “inclusivo” nas políticas educacionais como forma de ocultar as relações presentes entre capital e trabalho, as quais no uso dos discursos criam um “consentimento ativo” (GRAMSCI, 1987) na e da classe trabalhadora, levando a uma responsabilização das instituições e professores frente a esse processo.

O consentimento ativo é aqui entendido a partir de Gramsci em sua definição do conceito de “Estado Integral” sendo “todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados” (GRAMSCI, 1987, p. 87). Assim, Shiroma e Santos (2014, p. 22) destacam também que o consentimento ativo é uma construção realizada com “a produção de um aparato conceitual que encontra apoio na sociedade” e nesse caminho a linguagem e a repetição cotidiana levam para a produção da hegemonia, visto que “o uso cotidiano de alguns conceitos pode dar a falsa impressão de que são naturais e inevitáveis, que constituem o fazer cotidiano e, com isso, gerar a conformação”. (SHIROMA, SANTOS, 2014, p.22).

Nesse sentido, é necessário refletir sobre as ações de educação especial numa perspectiva colaborativa e que visam dar o apoio ao trabalho docente realizado no espaço da educação superior, pensando esse espaço enquanto lugar de aprendizado dos conhecimentos historicamente construídos, sem cair em armadilhas e reduzi-lo a um lugar de formação mínima e socialização. Requer, ainda, pensar sobre a formação humana entendendo a apropriação do saber científico dentro de um processo que não é isolado, não é do sujeito, e sim como resultado de um trabalho coletivo.

Frente ao contexto exposto, questiona-se como as ações da educação especial estão sendo organizadas nas universidades federais após a “Lei de Cotas”,

considerando o fazer pedagógico enquanto propulsor do desenvolvimento humano e a apropriação do saber sistematizado? Há oferta de algum apoio pedagógico que não esteja voltado apenas para aplicação de recursos e técnicas e que seja realizado tendo em vista tornar o estudante capaz de agir conscientemente conhecendo a realidade e transformando-a?

As políticas educacionais criam mecanismos que geram uma responsabilização dos professores (EVANGELISTA; TRICHES, 2014) e das instituições pelo futuro do país, por meio do desenvolvimento de técnicas que sejam eficazes para contribuir com a redução das diferenças sociais e incluir a todos. Diante disso, existe uma organização que compreenda a educação como um processo de trabalho coletivo onde a responsabilização pelas ações de educação especial não seja apenas de um núcleo, setor ou grupo de servidores?

Entendendo que o projeto da educação geral atual possui uma perspectiva tecnicista e vê na educação a função de formar um trabalhador adaptado em prol do capital, sob qual fundamento pedagógico as práticas de educação especial estão sendo desenvolvidas e ofertadas para os estudantes apoiados pela educação especial nestes espaços da educação superior?

E, ainda, compreendendo o desmonte que a educação superior vem sofrendo nos últimos anos, com a redução orçamentária – congelamentos dos gastos públicos por 20 anos (PEC 241/PEC 55), a extinção/falta de código de vagas para profissionais específicos de apoio aos estudantes apoiados pela educação especial, visando que as relações público x privado sejam fomentadas, a sobrecarga de trabalho docente e técnico, quem é o profissional que realiza essas práticas pedagógicas e qual a sua formação acadêmica?

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, s/p), as ações da educação especial na educação superior envolvem

planejamento e a 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.

Como se pode observar, a ênfase é no planejamento e na organização como forma de obter melhores resultados na educação superior. Há uma secundarização do trabalho pedagógico em detrimento da aplicação de técnicas e disponibilização

de recursos. Atribui-se, assim, as técnicas e recursos planejados e organizados à “eficácia” do processo de inclusão.

Saviani (2019) faz destaque para as ideias pedagógicas da pedagogia tradicional e da tecnicista que podem auxiliar a compreender tal excerto da PNEEPEI (2008):

se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva, na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são a condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2019, p.382)

Saviani (2019, p. 380) aponta ainda que a identificação de uma corrente pedagógica nem sempre é explícita, mas, “ao assumir enfoque sistêmico e adotar os princípios gerais da eficiência, racionalidade e produtividade como corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e não “duplicidade de meios para o mesmo fim” como princípios gerais para a organização da educação, são indícios claros de uma pedagogia tecnicista. Corroborando com essas ideias, pode-se ainda trazer as justificativas da Unesco para adotar a educação inclusiva como princípio básico para a legislação educacional.

Primeiro há uma justificativa educacional: a exigência de escolas inclusivas para educar todas as crianças juntas significa que elas têm que desenvolver formas de ensino que respondam as diferenças individuais e que, portanto, beneficiem a todas as crianças. Segundo, há uma justificativa social: escolas inclusivas são capazes de modificar as atitudes em relação à diversidade, educando todas as crianças juntas e formando a base para uma sociedade justa e não discriminatória. Em terceiro lugar, **há uma justificativa econômica é menos oneroso estabelecer e manter escolas que educam todas as crianças juntas que criar um complexo sistema de diferentes tipos de escolas especializadas em diferentes grupos de crianças.** (UNESCO, 2009, p. 10, grifo da autora).

Nesse cenário, observa-se que o discurso da educação inclusiva que foi se modificando ao longo dos anos não acontece ao acaso e apenas pelos movimentos sociais das pessoas com deficiência. Há uma apropriação das lutas para que, por meio do “consentimento ativo” (GRAMSCI, 1976), os grupos sociais colaborem com

a economia do país sentindo-se responsáveis pelas “conquistas políticas” e pela eficácia do processo. Ainda, as mudanças nas propostas de educação inclusiva são mais do ponto de vista da linguagem e seus significados como forma de conformação do que para mudanças na forma de conceber a educação para o público apoiado pela educação especial.

Para manter o foco na educação especial enquanto um serviço enquadrado em um modelo gerencial (GARCIA, 2017), a legislação em prol da educação inclusiva está centrada na oferta do AEE como principal (e único) serviço da educação especial nessa perspectiva, estando atrelado à figura do professor de educação especial multifuncional que conta com uma gama de atribuições, como se pode ver na figura de Medeiros (2017)

Figura 1 – Atribuições do Professor de Educação Especial



Descrição da Figura: Imagem contendo nove círculos azuis, localizados em torno de um círculo central, onde está escrito: Professor de Educação Especial/AEE. Nos círculos ao redor, distribuídos da direita para esquerda, estão descritas as atribuições do Professor de Educação Especial, de acordo com o artigo 13 da Resolução nº 4/2009, quais sejam: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade; elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos

pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade, orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno, ensinar e usar a tecnologia assistiva; estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Fonte: Elaborado por Medeiros (2017) com base no artigo 13 da Resolução nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. (BRASIL, 2009). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 20 ago. 2016.

Observa-se que a perspectiva de uma educação inclusiva busca atribuir um espaço e serviço destinado aos estudantes apoiados pela educação especial na escola regular, que tem como local a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e um serviço único para todos, o AEE. Assim sendo, a SRM passa a ser o *lócus* de acomodação da diferença, ou seja, acomoda a escola que não precisa se reestruturar para pensar suas práticas.

Nesse contexto de contradições, percebe-se que há uma preocupação em relação às diferenças na educação básica, contudo, não há diretrizes e normativas específicas para a educação superior, subentendendo-se que, nesse nível de ensino, os estudantes apoiados pela educação especial que adentrassem seriam aqueles com elevados níveis de capital cultural, autonomia e independência. Entretanto, com a expansão e universalização da educação superior, bem como com a “Lei de Cotas”, os estudantes que chegam à educação superior apresentam defasagens advindas da educação básica, diferenciados níveis de autonomia e independência (FIORIN, 2018; MESSERSCHMIDT, 2018). Ocorre que as políticas educacionais foram pensadas para uma educação básica que serve ao capital, prevendo que, ao finalizar essa etapa, os sujeitos com deficiência se dirigissem para o mercado de trabalho.

De fato, muitos ainda não chegam à educação superior, pois, até o momento, a centralidade da perspectiva inclusiva tem sido a educação básica, já que a ideia é promover uma formação apenas para a manutenção do sistema econômico vigente, inserindo os sujeitos na corrente econômica, como já mencionado. Com isso, pensar a existência de ações e práticas pedagógicas que visam ao desenvolvimento do saber científico dos estudantes apoiados pela educação especial na educação superior torna-se objeto de estudo nesta investigação.

Entende-se que, no contexto de um país conservador, há necessidade de desvelar as intenções ocultas, as disputas e consensos de concepções presentes na legislação e nas práticas, principalmente se tratando da perspectiva da educação inclusiva. Ofertar somente tecnologias e recursos não auxilia no processo de aprendizado do estudante apoiado pela educação especial. É preciso compreender a educação enquanto “atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 2001, p.74) e, nesse sentido, a educação enquanto mediação se dá a partir de uma concepção que articula educação e sociedade, considerando a sua historicidade para a formação de um sujeito capaz de conhecer a realidade criticamente e transformá-la.

Sob esse viés, o objetivo geral desta investigação é analisar quais ações e práticas pedagógicas permeiam o projeto de educação especial nas Universidades Federais considerando a Lei nº 13.409/2016, que torna compulsória às universidades federais a reserva de vagas para pessoas com deficiência. Entende-se, assim, que a realidade social é complexa, contraditória e que vivemos em uma sociedade marcada pelas desigualdades entre classes sociais. O desenvolvimento dessa análise exige refletir acerca do projeto de educação especial, necessário para a perpetuação do capital, com ênfase na educação superior e, nele, as ações e práticas como parte desse processo. Considera-se que tal objeto de pesquisa, ao ter como foco a Educação Especial na Educação Superior pública, busca afirmar a luta de classes como elemento-chave para compreender o fenômeno estudado e suas relações com a formação para a classe trabalhadora.

Para contribuir na construção desse objetivo, refletindo acerca da educação especial inserida num contexto de contradições dos fenômenos sociais, buscou-se compreender como são organizadas e implementadas as ações e práticas pedagógicas voltadas aos estudantes apoiados pela educação especial desenvolvidas nas universidades federais; conhecer quais são as ações e práticas da educação especial ofertadas nas universidades federais e, como práticas pedagógicas, a que pedagogia se filiam; verificar quais profissionais estão envolvidos no desenvolvimento de ações e práticas pedagógicas junto aos estudantes apoiados pela educação especial na educação superior e sua formação acadêmica.

Frente ao exposto, é necessário ainda apontar que

o horizonte colocado na perspectiva inclusiva para a educação especial, [...] articula-se às políticas públicas propostas para a classe trabalhadora com base na dependência de serviços sociais públicos precarizados e na inserção formal e totalitária nas relações de mercado. (GARCIA, 2017, p.28)

Nesse sentido, pensar as ações e práticas de educação especial na educação superior requer uma compreensão de sujeito histórico, olhar para a particularidade do processo sem desconsiderar sua realidade objetiva. Com isso, busca-se na Teoria Histórico-Cultural (THC), e principalmente nas ideias de Vigotski⁴, embasamento teórico que sustenta a importância de uma educação enquanto mediação, voltada para a formação de sujeitos críticos capazes de atuar e transformar sua realidade e, nesse contexto, mediação a partir das ações e práticas voltadas aos estudantes apoiados pela educação especial na educação superior.

Em relação à relevância da educação vista de forma a ser uma ferramenta de mudanças sociais, tem-se como hipótese a ideia de que há um projeto de educação especial na educação superior, em que as ações e práticas pedagógicas de educação especial ofertadas contribuem para a alienação dos sujeitos, tornando-os aptos para o trabalho simples, como projeto de dominação dos filhos dos trabalhadores.

Portanto, busca-se, com essa investigação, analisar o projeto de educação especial existente na educação superior levando em conta que o objeto de estudo é uma parte do real e compreendê-lo social e historicamente faz parte do processo de conhecimento.

⁴ Nos referências existentes, encontra-se a escrita do nome Vigotski de formas variadas, a saber: Vigotski, Vygotski, Vygotsky, Vigotskii, Vygotskji. Na escrita deste trabalho, será utilizada a grafia Vigotski, com dois is, exceto quando as grafias das referências bibliográficas forem diferentes.

4 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Para pensar a educação especial no âmbito da educação superior, utiliza-se como aporte teórico alguns conceitos importantes da Teoria Histórico-Cultural (THC), cujo principal representante é Vigotski: mediação, conceitos científicos, conceitos espontâneos, zona de desenvolvimento iminente, funções psicológicas elementares e superiores, entre outros.

Nesse sentido, é importante anunciar que há um cuidado quanto ao uso dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural (THC) e de Vigotski, para que as ideias apresentadas estejam o mais próximo possível dos escritos originais. Alguns dos escritos de Vigotski passaram a circular apenas após a vitória da Revolução Socialista, contudo, as ideias de Vigotski e a própria THC tiveram muitas tentativas de alterações e depreciações com o intuito de “purificar suas ideias do seu contexto histórico de vida” (PRESTES, 2012, p.37). Houve inúmeras censuras e proibições em decorrência do regime de governo adotado na época na antiga União Soviética, hoje Rússia.

No Brasil, os primeiros textos traduzidos da obra de Vigotski já contêm as censuras feitas pelo regime soviético, bem como os cortes realizados pelos tradutores dos Estados Unidos da América. Isso porque as obras eram traduzidas do Russo para o inglês, para depois serem traduzidas do inglês para a língua portuguesa. Com isso, o primeiro livro de Vigotski conhecido no Brasil foi *Pensamento e Linguagem*, sendo a tradução de uma versão norte-americana (PRESTES, 2012). No entanto, conforme Prestes (2012), os tradutores utilizaram apenas partes do texto traduzido para que este fosse condensado e de estilo mais coerente.

Duarte (2012) também tece uma crítica às ideias do “aprender a aprender”, que a seu ver foram erroneamente atribuídas como sendo de Vigotski. Essa suposta autoria se deu a partir de traduções incompletas e deturpadas que visavam a afastar suas ideias originais do contexto marxista no qual foram tecidas.

Desse modo, a própria denominação original da teoria como Teoria Histórico Cultural foi sendo modificada e traduzida como abordagem sociocultural, teoria sócio-histórica, entre outras. De acordo com Prestes (2012, p. 14),

É exatamente entre 1925 e 1930 que os estudos do grupo liderado por Vigotski provocam uma revolução na interpretação da consciência como uma forma especial de organização do comportamento do homem, **uma forma que se fundamenta no social, na história e na cultura**, por isso a psicologia instrumental passa também a ser denominada de histórico-cultural (**grifo meu**).

Nesse contexto, o estudo proposto nesta investigação está embasado em sua maior parte nos escritos do Tomo V das Obras Escolhidas “*Fundamentos de Defectología*”, na sua edição em espanhol traduzida diretamente do Russo, edição datada de 1997, pois se entende como a versão mais fidedigna das obras do autor.

Outras obras de autoria de Vigotski também serão utilizadas, a saber: Tomo I das obras escolhidas “*Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología*”, também na sua edição em espanhol traduzida diretamente do Russo (s/a), Tomo III das obras escolhidas “*Problemas del desarrollo de la psique*”, também na sua edição em espanhol traduzida diretamente do Russo (1983), A construção do pensamento e da linguagem (2010) traduzido do Russo para língua portuguesa por Paulo Bezerra. Ainda utilizamos Prestes (2012) pela sua contribuição no entendimento e tradução de conceitos chaves, que, por vezes, foram mal traduzidos e autores de cunho marxista (SAVIANI, 2001; ANTUNES, 2004; VAZ, 2017; GARCIA, 2017) que contribuem para o entendimento do objeto de estudo e dos próprios conceitos elaborados por Vigotski e escritos de Marx e Engels (2009); Engels (2010).

Para compreender as implicações da Teoria Histórico-cultural – THC para os processos de inclusão, é necessário entender quais ideias constroem tal teoria e seu contexto de produção. A THC de Vigotski buscou explicar a origem e desenvolvimento dos processos mentais de adultos ocidentais educados a partir de uma visão que distinguisse o homem contemporâneo dos animais.

As ideias de Vigotski foram influenciadas por diferentes teorias, entre elas a teoria da evolução biológica de Darwin, os estudos sobre o intelecto e a linguagem dos antropoides de Köhler e Yerkes e principalmente de pensadores como Marx e Engels que tratavam história humana nos seus aspectos sociais e econômicos. O autor observava na teoria da evolução a chave para o entendimento do comportamento animal, porém salientava que as diferenças entre animais e humanos estavam na cultura humana, que poderia ser transmitida e dominada sem depender da base genética pelo uso da fala e da ação consciente permitida pelo uso dos instrumentos.

Conforme Vygotsky (1991):

El hombre no se sirve unicamente de la experiencia heredada físicamente. Toda nuestra vida, el trabajo, el comportamiento, se basan em la amplíssima utilización de la experiencia de las generaciones anteriores, es decir, de uma experiencia que no se transmite de padres e hijos a través del nacimiento. La llamaremos convencionalmente experiencia histórica. (VYGOTSKY, p.45, 1991)⁵

Com isso, os traços especificamente humanos são aqueles adquiridos por meio da interação social com o domínio da cultura. Vigotski limitava a evolução biológica e a base genética do comportamento humano aos processos inferiores (sensação, percepção, reflexos), enquanto os processos superiores especificamente humanos “desenvolviam-se na história humana e tinham que ser dominados de novo por cada criança humana em um processo de interação social” (VAN DER VEER; VALSINER, 2014, p. 2013)

Nesse sentido, Vigotski (1991) aponta que a psicologia dialética distingue os processos psíquicos (processos superiores) dos fisiológicos (processos inferiores), afirmando que

Lhegamos, por consiguiente, al reconocimiento de procesos psicofisiológicos singulares y únicos, que constituyen las formas superiores de comportamiento del hombre, a los cuales proponemos denominar procesos psicológicos, a diferencia de los psíquicos y por analogia com los llamados procesos fisiológicos.⁶ (VIGOTSKI, 1991, p.101)

Desse modo, pode-se dizer que a base genética estaria restrita aos processos inferiores de pensamento enquanto a cultura e interação social desenvolveriam os processos superiores. Enquanto os animais utilizam seu instinto para se relacionar com natureza, os seres humanos usam do intelecto para controlá-la, o que só é possível, segundo Vigotski (2010), pela fala e seu papel organizacional no que tange aos processos psicológicos superiores. Dessa forma, Vigotski (2010, p. 485) salienta que “o pensamento e a fala são a chave para a

⁵ O homem não usa apenas a experiência herdada físicamente. Toda a nossa vida, trabalho, comportamento, se baseiam na ampla experiência das gerações anteriores, quer dizer, de uma experiência que não se transmite de pais para filhos através do nascimento. Lhe chamaremos convencionalmente de experiência histórica. (Tradução nossa)

⁶ Chegamos, conseqüentemente, ao reconhecimento de processos psicofisiológicos singulares e únicos, que constituem as formas superiores de comportamento do homem, aos quais nos propomos denominar processos psicológicos, em oposição aos processos psíquicos e por analogia com os chamados processos fisiológicos. (Tradução nossa)

compreensão da natureza humana”, pois suas pesquisas apontam que “a palavra desempenha papel central na consciência e não funções isoladas” (VIGOSTKI, 2010, p.486).

Assim, a fala surge pela necessidade de um meio de comunicação, já que, para controlar a natureza, o homem passou a criar e dominar instrumentos que permitiram que se estabelecesse a atividade compartilhada sob a forma de trabalho coletivo dando origem à cultura humana. Segundo Vigotski (2010), os animais usam instrumentos, porém, não o fazem a partir de uma atividade mediada por signos culturais, porque os animais são regulados pelos processos fisiológicos inferiores. O uso desses instrumentos pelos animais não desenvolve fala e, de modo geral, não desenvolve uma cultura, que implicaria o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

É necessário, ainda, definir o significado da categoria trabalho para Vigotski entendendo de onde tal conceito surge. Sendo sua teoria sustentada no materialismo histórico-dialético, compreende-se a categoria trabalho como um ato genuinamente humano, que se desenvolveu pelas necessidades do homem e foi se modificando com sua ação. Cenci (2012, p. 05) destaca que “em grande parte dos escritos de Vygotski predomina o trabalho entendido como atividade vital, o que não significa que ele ignore o caráter alienante deste”.

Dessa forma, Cenci (2012, p. 13) afirma que, na análise da categoria trabalho, é preciso entender seu caráter histórico e não natural, ou seja, a análise deve ser realizada no “seu processo de desenvolvimento que possibilitou o homem tornar-se humano, bem como acabou – devido à divisão social desse mesmo trabalho – alienando o homem no processo”.

Nesse sentido, na elaboração dos conceitos de sua obra, Vigotski (1997, 2009) utiliza-se da categoria trabalho para elucidar as relações históricas do desenvolvimento do ser humano. Como Antunes (2004) descreve,

Primeiro o trabalho e, depois dele e com ele, a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi se transformando gradualmente em cérebro humano que, apesar de toda sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e em perfeição. E à medida que se desenvolvia o cérebro, desenvolviam-se também seus instrumentos mais imediatos: os órgãos dos sentidos. Da mesma maneira que o desenvolvimento gradual da linguagem está necessariamente acompanhado do correspondente aperfeiçoamento do órgão do ouvido, assim também o desenvolvimento geral do cérebro está ligado ao aperfeiçoamento de todos os órgãos dos sentidos. (ANTUNES, 2004, p.16)

A partir do trecho, pode-se observar o quanto os conceitos desenvolvidos nas obras de Vigotski estão fundamentados nas ideias do materialismo histórico-dialético, uma vez que toda a sua teoria se desenvolve na distinção daquilo que torna os humanos de fato humanos e permite seu desenvolvimento e historicidade.

Desse modo, ao tornar-se humano pelo trabalho e, com isso, desenvolvido a linguagem, Vigotski (2010) descreve que o comportamento infantil pode ser definido em duas linhas: o natural abarcado pelo crescimento e maturação; e o cultural com o domínio de meios e instrumentos culturais. Logo, entende-se que a THC se pauta em uma visão de homem inserido em uma cultura, modificando-a e, nesse processo, se modificando também. Esse processo dialético de subjetivação e apropriação histórica da cultura pelo homem torna-se, então, a função central da escolarização formal: compartilhar os conhecimentos historicamente construídos.

Nesse sentido, compartilhar dos conhecimentos historicamente construídos impulsiona, assim, o desenvolvimento dos sujeitos. O aprendizado pode ser visto, então, como a apropriação do já existente e suas relações com novos processos de objetivação. Por isso, destaca-se a importância desse processo dialético para o desenvolvimento do sujeito e seu aprendizado por meio da educação sistemática, do ensino intencional, já que, a partir desse ensino, os conceitos científicos serão compartilhados de forma sistematizada. (COSTAS, 2003, COSTAS, 2012a, 2012b, FERRAZ, 2017)

Cabe ressaltar que, para o autor, o processo de apropriação do saber sistematizado é um processo mediado, ou seja, que acontece nas relações sociais e que o compartilhamento de conhecimentos historicamente construídos objetiva tornar os sujeitos conscientes e capazes de realmente conhecer a realidade de forma a transformá-la.

Por isso, Vigotski (2010, p. 310) compreende que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, uma vez que “os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são dois processos independentes”, existindo entre eles relações complexas. Isto é, o aprendizado não deve iniciar somente quando as funções estão maduras. Portanto, a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento de modo que

a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário. [...] Sempre há discrepâncias e nunca paralelismo entre o processo de aprendizagem

escolar e o desenvolvimento das funções correspondentes. (VIGOTSKI, 2009, p.322)

Com isso, a importância delegada ao ensino se deve ao fato de que, por meio dele, ocorre uma mudança qualitativa no pensamento e conseqüentemente a tomada de consciência. Assim, esse é um processo que se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos e que norteia todas as funções psíquicas superiores, ou seja, ao ensino cabe o desenvolvimento dos conceitos científicos que funcionam como portão para a tomada de consciência e por conseqüência a atuação consciente sobre a realidade agindo de forma voluntária e autônoma, permitindo assim elaborar formas abstratas de pensamento e registros da cultura.

Então, se a THC considera as influências da história e da cultura no desenvolvimento do ser humano, qual seria a relação da THC com os processos de inclusão? Para responder a tal questionamento, é necessário contextualizar que, conforme aponta Prestes (2010), os primórdios da trajetória intelectual de Vigotski coincidem com a Revolução Socialista de 1917 e parte do período de sua produção acontece com o país imerso numa terrível guerra civil.

Foi nesse contexto que, no ano de 1926, na cidade de Moscou, ele organizou um Laboratório médico-pedagógico para estudar crianças anormais⁷, que mais tarde se tornou o Instituto experimental de Defectologia e atualmente o Instituto de Pedagogia Corretiva em Moscou. O estudo do desenvolvimento das crianças com deficiência (problemas/defeitos, como se denominava na época) foi chamado de Defectologia por Vigotski.

Breitenbach (2018), baseada em Selau (2013) e Van Der Veer e Valsiner (2014), reorganizou os escritos de Vigotski sobre deficiência intelectual, atribuindo-lhes uma ordem cronológica linear, que considera as três fases da investigação sobre a Defectologia, uma vez que os escritos do Tomo V "*Fundamentos da Defectologia*" não estão apresentados respeitando a sequência cronológica em que foram produzidos. Desse modo, a organização proposta por Breitenbach (2018) possibilita que as ideias do autor possam ser melhor compreendidas em cada fase de sua investigação.

Buscando ainda responder ao questionamento sobre a influência da THC para os processos de inclusão, entramos nos primeiros escritos de Vigotski sobre a

⁷ Nomenclatura utilizada nos escritos originais do autor.

Defectologia. Esses escritos concentravam-se nos problemas de crianças surdas-mudas, cegas e deficientes mentais⁸. O autor enfatizava a importância da educação social dessas crianças e seu potencial para o desenvolvimento *normal*, já que, para ele, as deficiências afetavam as relações sociais e não as interações diretas com o ambiente físico. Por isso, afirmava que somente a educação social poderia proporcionar uma vida satisfatória para as crianças “defeituosas”, uma vez que as escolas especiais da época faziam pouco nesse sentido.

Vygotsky defendia que

Las leyes que rigen el desarrollo, tanto del niño anormal como del normal, son en lo fundamental las mismas, así como las leyes que gobiernan la actividad vital siguen siendo las mismas si son normales o patológicas las condiciones de funcionamiento de cualquier órgano o del organismo en su conjunto. (VYGOTSKY, 1997, p.213)⁹

Assim, sua tese era de que o desenvolvimento da criança com deficiência seguia as mesmas leis do desenvolvimento das crianças com desenvolvimento típico. Entende-se que os processos inferiores de desenvolvimento são os mesmos para ambas as crianças, porém, a pouca ou nenhuma interação e vivências em espaços de coletividade podem resultar no desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores. Portanto, é nesse ponto que a escolarização formal deve atuar, proporcionando essas interações com vistas a desenvolver esses processos superiores. Como Vigotski explica,

El defecto y la falta de desarrollo de las funciones superiores se encuentran en una relación distinta a la del defecto con el desarrollo insuficiente de las funciones elementales. Es preciso captar esta diferencia para encontrar la clave de todo el problema de la psicología de lo niño anormal. Mientras que el desarrollo incompleto de las funciones elementales es, con frecuencia, consecuencia directa de algún defecto (por ejemplo, el desarrollo incompleto de la motricidade en la cegueira, el desarrollo incompleto del lenguaje en la mudez, el desarrollo incompleto del pensamiento en el retraso mental, etc.) el desarrollo incompleto de las funciones superiores en el niño anormal aparece, por lo común, como un fenómeno secundario, suplementario, que se erige sobre la base de sus particularidades primarias. (VYGOTSKY, 1997, p.221)¹⁰

⁸ Termos utilizados pelo autor.

⁹ As leis que regem o desenvolvimento, tanto da criança anormal quanto normal, são em seu fundamento as mesmas, assim como as leis que regulam as atividades vitais seguem sendo as mesmas se são normais ou patológicas as condições de funcionamento de qualquer órgão ou organismo como um todo. (tradução nossa)

¹⁰ O defeito e a falta de desenvolvimento das funções superiores se encontram em uma relação distinta a do defeito com o desenvolvimento insuficiente das funções elementares. É preciso capturar essa diferença para encontrar a chave de todo o problema da psicologia da criança anormal. Embora

Portanto, existe um percurso no desenvolvimento infantil que é definido pelo processo de maturação que pertence à filogênese, mas é o aprendizado que possibilita o desenvolvimento dos processos superiores na ontogênese. Dessa forma, entende-se que o desenvolvimento cultural não acontece da mesma forma, pois, enquanto na criança com desenvolvimento típico, ele tende a se desenvolver em paralelo ao natural, na criança com deficiência há necessidade de aparatos culturais diferentes para a apropriação da cultura.

Nesse sentido, é preciso entender que a deficiência não é o fator primário que causa o comprometimento nas funções superiores, mas sim a qualidade e a quantidade de constructos culturais que são compartilhados e apropriados pela criança com deficiência para que possa interagir com o mundo. Por isso, ao atuar de forma a estimular essas funções, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência, pois

A raíz de un determinado defecto, aparece en el niño una serie de particularidades que obstaculizan el normal desarrollo de la comunicación colectiva, de la colaboración e interacción de esse niño, con las personas que lo rodean. El apartamiento de la colectividad o la dificultad del desarrollo social, a su vez, determina el desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores, las cuales, cuando es normal el curso de las cosas, surgen directamente em relación com el desarrollo de la actividad colectiva del niño. (VYGOTSKY, 1997, p.223)¹¹

Vemos aqui a importância da coletividade, já que ela tem papel fundamental para o desenvolvimento, uma vez que as funções superiores se originam por meio da interação. Nesse ponto, vemos a importância de grupos heterogêneos de crianças para impulsionar o desenvolvimento.

Vigotski criticava a escola especial, por se basear em agrupamentos homogêneos e por estimular apenas as funções elementares que estavam ligadas à

o desenvolvimento incompleto das funções elementares é com frequência, consequência direta de algum defeito (por exemplo, o desenvolvimento incompleto da motricidade na cegueira, o desenvolvimento incompleto da linguagem na mudez, o desenvolvimento incompleto do pensamento no retardo mental, etc.), o desenvolvimento incompleto das funções superiores na criança anormal aparece, usualmente como um fenômeno secundário, suplementar, que se ergue sobre a base de suas particularidades primárias. (tradução nossa)

¹¹ A raíz de um determinado defeito, aparece na criança uma série de particularidades que dificultam o desenvolvimento normal da comunicação coletiva, da colaboração e da interação daquela criança, com as pessoas ao seu redor. O apartamento da coletividade ou da dificuldade do desenvolvimento social, por sua vez, determina o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores, as quais, quando é normal o curso das coisas, surgem diretamente na relação com o desenvolvimento da atividade coletiva da criança. (tradução nossa)

deficiência orgânica, ao invés de estimular o desenvolvimento das funções superiores com vistas a ter maiores possibilidades de aprendizagem.

Assim, grupos homogêneos não promovem mudanças qualitativas e quantitativas no desenvolvimento, pois suas interações são idênticas e se alicerçam nos mesmos conhecimentos, enquanto grupos heterogêneos se beneficiam por criar interações com diferentes níveis de conhecimento.

Vygotsky (1997 p.224) nos explica que:

El que es intelectualmente más dotado adquiere la posibilidad de manifestar **su actividad social** con respecto al que es menos dotado y activo. Este último, a su vez, extrae de **la comunicación social** con el más activo aquello que todavía le resulta inaccesible, lo que con frecuencia constituye un ideal inconsciente al que tiene el niño intelectualmente deficiente.¹²

Diante disso, precisamos considerar ainda que Vigotski não postulava e nem defendia explicitamente uma *educação inclusiva*, mas defendia uma educação social que usasse da coletividade como forma de proporcionar o desenvolvimento das funções superiores das crianças com deficiência, o que só seria possível com o ensino dos conhecimentos adquiridos socialmente. Ao mesmo tempo, não negava a importância das escolas especiais (escolas auxiliares) considerando a natureza única de cada criança. Como o autor destaca,

La razón más importante por la cual se han planteado, em general, los mismos objetivos a la escuela auxiliar que a la común es el hecho, establecido y comprobado, de que la enorme mayoría de los alumnos (el 90%) egresados de la escuela auxiliar son aptos para trabajar. Pueden participar em el trabajo colectivo y no sólo em sus formas inferiores, como los niños profundamente retrasados (imbéciles), sino em el trabajo industrial, agrícola y artesanal. [...] Es certo que los alumnos de la escuela auxiliar deben ser conducidos hacia los objetivos comunes por otros caminos y, em este sentido se justifica la existencia de una escuela especial, em esto reside su especificidad. (VYGOTSKY, 1997, p.150)¹³

¹² O que é intelectualmente mais dotado adquire a possibilidade de manifestar sua atividade social com respeito ao que é menos dotado e ativo. Este último, por sua vez, extrai da comunicação social com o mais ativo aquele que ainda lhe resulta inacessível o que com frequência constitui um ideal inconsciente ao que tem a criança intelectualmente deficiente. (tradução nossa)

¹³ A razão mais importante pela qual se tem criado, em geral, os mesmos objetivos para a escola auxiliar que para a escola comum é o fato, estabelecido e comprovado, de que a grande maioria dos alunos (90%) egressos da escola auxiliar são aptos para trabalhar. Podem participar do trabalho coletivo e não só em suas formas inferiores, como crianças profundamente retardadas (imbecis), sendo no trabalho industrial, agrícola e artesanal. [...] É certo que os alunos da escola auxiliar devem ser conduzidos para os objetivos comuns por outros caminhos e, nesse sentido, justifica-se a existência de uma escola especial, nisto reside a sua especificidade. (tradução nossa)

Dessa forma, Vygotsky (1997) defendia ainda que a escola comum, ao compartilhar os conhecimentos produzidos historicamente, proporcionava meios para a vida em sociedade e, por isso, a escola especial deveria prover acesso ao conhecimento compartilhado pela humanidade de diferentes formas que levassem a pessoa com deficiência a desenvolver ao máximo suas potencialidades, superando suas dificuldades. O autor afirmava que a escola especial não deveria formar apenas para o trabalho, mas também proporcionar acesso às ferramentas culturais, possibilitando a atuação na sociedade.

Para tanto, o autor afirma que

Además de la comunidad de objetivos que se proponen la **escuela normal** y la especial, además de la particularidad y singularidad de los medios que se emplean la **escuela especial**, el **carácter creativo de toda la escuela**, que hacen de ella escuela de compensación social, de educación social y no una “escuela de débiles mentales”, que la obliga a no adaptarse al defecto, **sino a vencerlo**, constituye el momento imprescindible del problema de la defectología práctica. (VYGOTSKY, 1997, p.36)¹⁴

Desse modo, a relação entre o desenvolvimento e a educação escolar só poderia ser compreendida a partir da dialética

La dialéctica del desarrollo y de la educación del niño anormal consiste, entre otras cosas, en que no se realizan por vía directa sino indirecta. Como ya se ha dicho, las funciones psíquicas surgidas **en el proceso del desarrollo histórico de la humanidad y cuya estructuración depende de la conducta colectividad del niño constituyen el campo que admite en mayor medida la nivelación y atenuación de las consecuencias del defecto** y presenta las mayores posibilidades para una influencia educativa. (VYGOTSKY, 1997, p.222)¹⁵

Nesse sentido, o que se pode sintetizar dessa primeira fase dos escritos de Vygotsky é que a deficiência deve ser entendida como uma consequência social de um defeito e a educação social seria o meio para compensar essa consequência social da deficiência.

¹⁴ Além da comunidade de objetivos que se propõem para a escola normal e para a especial, também da particularidade e singularidade dos meios que se empregam na escola especial, o caráter criativo de toda a escola, que fazem dessa escola de compensação social, de educação social e não “uma escola de débeis mentais”, que a obriga a não adaptar-se ao defeito, e sim a vencê-lo, constitui o momento imprescindível do problema da defectologia prática. (tradução nossa)

¹⁵ A dialética do desenvolvimento e da educação da criança anormal consiste, entre outras coisas, em que eles não se realizam por via direta, mas indiretamente. Como já foi dito, as funções psíquicas que surgiram no processo de desenvolvimento histórico da humanidade e cuja estruturação depende do comportamento coletivo da criança constituem o campo que admite em maior medida o nivelamento e atenuação das consequências do defeito e apresenta as maiores possibilidades para uma influência educativa. (tradução nossa)

Em 1927, Vigotski passa a se aproximar dos escritos de Adler, o que acarreta algumas mudanças nos seus escritos sobre Defectologia, pois passa a considerar a possibilidade de compensação e mesmo da supercompensação para defeitos físicos. Há ainda algumas ressalvas por parte de Vigotski ao fazer uso das ideias de Adler, porém, pelo caráter dialético e a base social da teoria de Adler, Vigotski afirmava haver possibilidades para aproximá-las às de Marx.

A teoria de Adler sobre a compensação permitiu a Vigotski pensar sobre os efeitos desta para o desenvolvimento das crianças com deficiência. Segundo o autor, todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação (VYGOTSKY, 1997, p.14). Diante dessa ideia, a deficiência assume duplo papel: o de limitação e de estímulo para a superação. Isso quer dizer que a criança com deficiência, ao perceber as limitações impostas pelo meio social, irá desenvolver um sentimento de inferioridade. Este por sua vez vai gerar a necessidade de adaptação da criança a esse meio, criando mecanismos para superar e compensar essa limitação.

Assim, a ideia da coletividade e do meio social ainda parecem ser centrais para o desenvolvimento da criança com deficiência, conforme descreve no trecho abaixo:

Abandonado a su propia suerte, este processo biológico de formación y acumulación de particularidades y desviaciones del tipo normal (en el caso de la vida de un ciego en um mundo de ciegos) llevaría inevitablemente ala creación de uma espécie particular de hombres. (VYGOTSKY, 1997, p.17)¹⁶

Isso significa que, se o meio não desafiar, não fizer com que a criança sinta as dificuldades que derivam deste, não terá necessidade de compensá-las e conseqüentemente não irá criar mecanismos para a sua compensação, mantendo assim suas dificuldades e limitações. Por isso, Vygotsky (1997) afirma que o processo de desenvolvimento da criança com deficiência está condicionado socialmente de forma dupla, ou seja, primeiro as condições sociais precisam desenvolver o sentimento de inferioridade e, segundo a necessidade de adaptação que irá gerar a compensação.

Frente a isso, Vygotsky (1997) criticava as escolas especiais que proporcionavam às crianças uma formação alienada, condicionando-as para

¹⁶ Abandonado a sua própria sorte, esse processo biológico de formação e acumulação de particularidades e desvios do tipo normal (no caso da vida de um cego em um mundo de cegos) levaria inevitavelmente à criação de uma espécie particular de homens. (tradução nossa)

determinadas formas de atuação, de acordo com uma limitação pré-estabelecida pela deficiência orgânica. Para o autor, o papel da escola é proporcionar o acesso às ferramentas culturais, possibilitando a compensação. Para tanto, enfatiza que “precisamente para que el niño deficiente pueda lograr lo mismo que el normal, corresponde utilizar medios absolutamente especiales”¹⁷ (VYGOTSKY, 1997, p.34). Ao fazer tal afirmação, Vigotski nos remete à importância de pensar quais estratégias pedagógicas podem ser mais eficazes para atingir os objetivos de ensino levando em consideração o estudante e suas singularidades.

No entanto, Vygotsky (1997) ressalta algumas ideias que podem ser mal compreendidas por falta de clareza das relações entre a teoria da compensação e de outras teorias. Assim, explica inicialmente sobre a falsa ideia de que “cualquier defecto es un bien”¹⁸ (p.48), pois a supercompensação é uma das formas possíveis desse processo, o que significa a possibilidade do fracasso da compensação, ou seja, nem sempre um “defeito” será um propulsor do desenvolvimento.

Frente ao exposto, pode-se observar que o autor defende uma educação entendida como mediação para a formação humana consciente e reflexiva, capaz não só formar para exercer um trabalho, mas de pensar sobre as formas de alienação que este lhe impõe, bem como transformar sua realidade a partir das ferramentas culturais proporcionadas pelo ensino.

O autor segue tecendo suas críticas sobre o conceito de compensação interpretado como sendo oposto ao defeito, a partir da valorização do sofrimento, quando o que na verdade se quer mostrar é superação do “sofrimento” e “no la resignación ante el defecto, sino la rebelión contra el; no la debilidad em sí, sino los impulsos y manantiales de energia que encierra”¹⁹ (VYGOTSKY, 1997, p.49).

Outra ideia equivocada por ele apontada é sobre confundir suas ideias de compensação com a teoria biológica de compensação dos órgãos, como se a perda de uma função fosse substituída automaticamente outra. O que na realidade acontece é que o defeito, ao ser percebido no meio social, mobiliza novas forças psíquicas, que impõem novas direções ao desenvolvimento.

¹⁷ precisamente para que a criança deficiente possa alcançar o mesmo que a normal, é necessário recorrer a meios absolutamente especiais (tradução nossa)

¹⁸ qualquer defeito é bom (tradução nossa)

¹⁹ não a resignação ao defeito, mas rebelião contra ele; não a fraqueza em si, mas os impulsos e fontes de energia que contém. (tradução nossa)

Por último, Vigotski salienta a necessidade de estabelecer a verdadeira relação entre a teoria de Adler e a pedagogia social terapêutica soviética, construída com base nos dados da reflexologia. Assim, de acordo com os estudos da reflexologia baseada em Pavlov, há relação entre o reflexo do objetivo, pois, para o reflexo do objetivo existir, há a necessidade do obstáculo e, para o obstáculo existir, há necessidade do estímulo. No entanto, esse processo não é automático, pois, para haver a supercompensação, há dois momentos:

La gama, el grado de inadapación del niño, el ángulo de divergencia de su conducta y de las exigencias sociales que se presentan a su educación, por un lado, y el fondo compensatório, la riqueza y diversidad de funciones, por el otro.²⁰ (VYGOTSKY, 1997, p.53)

Assim, compreender os mecanismos da compensação e da supercompensação pareciam ser, para Vigotski, naquele momento, a chave para estimular o desenvolvimento das crianças com deficiência. No entanto, o autor estava em constante estudo e suas ideias foram se modificando ao longo de suas pesquisas e escritas. Mesmo enquanto suas ideias ainda estavam em aproximação com as de Adler, já era possível perceber alguns traços da THC. Aos poucos, foi abandonando algumas ideias de Adler e dando maior ênfase na abordagem histórico cultural.

Inicia-se então a terceira fase dos escritos de Vigotski sobre a defectologia, que não abandonam por completo as ideias de Adler, sendo ainda visíveis em alguns escritos. Assim, o rompimento definitivo com as visões de Adler somente aconteceu quando Vigotski passa a compreender que as oportunidades advindas do coletivo eram mais importantes para possibilitar a compensação do que seu sentimento subjetivo de inferioridade (VYGOTSKY, 1997).

Frente a isso, a defesa de que “el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo”²¹ (VYGOTSKY, 1997, p.12) fazia com que o autor fosse contrário aos procedimentos diagnósticos puramente quantitativos. Segundo ele, a criança com deficiência necessitaria de um conjunto de instrumentos

²⁰ A amplitude, o grau de inadaptación da criança, o ângulo de divergência da sua conduta e das exigências sociais que se apresentam à sua educação, por um lado, e o fundo compensatório, a riqueza e diversidade de funções, por outro. (tradução nossa)

²¹ a criança cujo desenvolvimento é complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares normais, mas desenvolvida de outro modo. (tradução nossa)

diferentes, mas que, se esses instrumentos fossem possibilitados, seu desenvolvimento aconteceria de igual modo.

Considerando uma abordagem histórico-cultural, Vigotski elaborou os principais conceitos da sua teoria: ferramentas e signos, intelecto primitivo, funções inferiores e superiores, mediação, zona de desenvolvimento iminente, entre outros.

Nesse sentido, a importância da cultura para o desenvolvimento dos processos superiores segue sendo um de seus pressupostos centrais. Porém, o autor faz uma diferenciação entre: o desenvolvimento de uma criança sem deficiência e aquela com deficiência, no âmbito do desenvolvimento natural e cultural. De acordo com o autor, há uma fusão entre os planos de desenvolvimento natural e cultural onde uma série de modificações convergem-se e fundem-se mutuamente constituindo a unicidade da formação sociobiológica da personalidade.

Desse modo, reflete que “en la medida en que el desarrollo orgánico se realiza en un medio cultural, se va transformando en un proceso biológico históricamente condicionado”²² (VYGOTSKY, 1997, p.26). Porém, na criança com deficiência, essa fusão não acontece, pois os planos natural e cultural acabam por divergirem de forma demarcada em razão do defeito orgânico. Explica, ainda, que isso acontece porque, na criança com desenvolvimento típico, a organização da sociedade favorece esse desenvolvimento, contudo, na criança com deficiência, a fusão dos meios natural e cultural não acontecem devido à organização da sociedade, que é orientada para pessoas sem deficiência (VYGOTSKY, 1997).

Assim, Vygotsky (1997) defende a ideia que

El hecho básico del desarrollo cultural del niño deficiente es la inadecuación, la incongruencia entre su estructura de las formas culturales. Hace falta crear instrumentos culturales especiales, adaptados a la estructura psicológica de esse niño, o bien llegar a dominar las formas culturales generales con ayuda de procedimientos pedagógicos especiales, *porque la condición primordial y decisiva para el desarrollo cultural – precisamente la capacidad de valerse de los instrumentos psicológicos – está conservada en esos niños*, su desarrollo cultural, por eso, puede recorrer caminos distintos y es, em principio, completamente posible.²³ (VYGOTSKY, 1997, p.32, grifo do autor)

²² na medida em que o desenvolvimento orgânico se realiza em um meio cultural, ele se transforma em um processo biológico historicamente condicionado (tradução nossa)

²³ O fato básico do desenvolvimento cultural da criança deficiente é a inadequação, a incongruência entre sua estrutura de formas culturais. É necessário criar instrumentos culturais especiais, adaptados à estrutura psicológica daquela criança, ou dominar formas culturais gerais com a ajuda de procedimentos pedagógicos especiais, porque a condição primordial e decisiva para o desenvolvimento cultural - precisamente a capacidade de fazer uso dos instrumentos psicológicos-

Com isso, entende-se que Vigotski postulava em seus escritos sobre a necessidade de se pensar formas diferenciadas de intervir, de modo a proporcionar às crianças com deficiência acesso à cultura de maneira a aproximar seu desenvolvimento ao das crianças com desenvolvimento típico. Dessa maneira, ele retoma a ideia de promover a interação de grupos heterogêneos como forma de impulsionar o desenvolvimento das crianças com deficiência, desenvolvendo assim os conceitos de mediação, níveis de desenvolvimento e zona de desenvolvimento iminente/proximal (ZDI)²⁴.

Nesse contexto, o autor define que há dois níveis de desenvolvimento, o nível real/imediato que corresponde às tarefas cognitivas que a criança já consegue resolver/fazer sozinha e o nível de desenvolvimento iminente/proximal que corresponde às tarefas cognitivas que a criança ainda necessita de auxílio de outro para desempenhar. A distância entre esses dois níveis é que se chama ZDI. Assim, a ZDI é onde devem acontecer as intervenções, sendo que com um adulto ou parceiro mais experiente a criança passa de um nível de desenvolvimento para outro.

Desse modo, considerando a necessidade de mediação instrumental e humana para o desenvolvimento de estudantes com deficiência que acessaram à educação superior, importa-nos pensar sobre seus processos de inclusão, muito embora os estudantes que chegam a esse nível de ensino já estejam em outra fase de seu desenvolvimento. É necessário compreender que o processo de ensino deve considerar o desenvolvimento do estudante com deficiência, entendendo sua natureza e necessidade de ferramentas diferenciadas para compreensão do que está sendo ensinado nas disciplinas de seus cursos. Vigotski não explicitou a ideia de um processo de inclusão plena ou total, uma vez que considerava importante o trabalho das escolas especiais frente a alguns estudantes com deficiências mais severas.

O que ele defendia era a diferença na forma de desenvolvimento e, por conseguinte, na atividade instrumental (que envolve ferramentas e signos) a ser

está conservada nessas crianças, seu desenvolvimento cultural portanto, pode percorrer diferentes caminhos e é, a princípio, completamente possível (tradução nossa)

²⁴ Conforme destaca Prestes (2012, p.110) tal conceito tem sofrido diferentes traduções. No Brasil a tradução Zona de desenvolvimento Proximal ou imediata o que pode confundir o entendimento desta. De acordo com a autora, a tradução para o português que mais aproxima o termo de seu significado é zona de desenvolvimento iminente. Para tanto, será utilizado o conceito acordo com o original e preservado a grafia quando do uso de traduções.

utilizada no processo de mediação. Com isso, a importância da coletividade e da diferença de níveis de desenvolvimento nas interações, bem como da oferta atividades instrumentais diferenciadas. Estas são essenciais, pois permitirão aproximar as aquisições culturais dos estudantes com desenvolvimento típico aos estudantes com deficiência.

Sob essa perspectiva, compreendendo que por vezes há a necessidade de ferramentas diferenciadas na educação de pessoas com deficiência, questiona-se: os estudantes com deficiência que frequentam a educação superior possuem algum suporte pedagógico que, a partir dessas atividades instrumentais, os auxilie na apropriação das ferramentas culturais? Há previsão de alguma mediação sob a forma de ação ou prática pedagógica visando o desenvolvimento das funções superiores deste estudante? Há profissionais com formação específica para pensar tais mediações? Quais as condições de trabalho dos profissionais que atuam para a concretização do projeto de educação especial na educação superior?

5 EDUCAÇÃO SUPERIOR À LUZ DA “SOCIEDADE DO CONHECIMENTO”

Entendendo a universidade como espaço de formação humana consciente e reflexiva, é preciso discutir sobre as contradições que nela se instauram, pois se constitui historicamente como uma “instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo” (CHAUÍ, 2003, p.05).

Neste capítulo, pretende-se refletir acerca da constituição da educação superior brasileira a partir dos movimentos, consensos e dissensos, disputas políticas e contradições. Não há pretensão de apresentar sua história de formação e instituição no Brasil, uma vez que há uma vasta literatura que faz tal apresentação. Embora compreenda-se que, historicamente, tanto a organização administrativa quanto a organização acadêmico-pedagógica da universidade vêm sendo moldadas de acordo com as dinâmicas do Estado, ou seja, interesses da classe dominante e do capital. Assim, sob viés crítico, busca-se aqui expressar um panorama sobre a educação superior como espaço de formação humana consciente inserido em um contexto histórico-político de lutas e contradições.

No movimento de mundialização do capital, é posta a exigência de uma nova sociabilidade do ser humano. Nesse contexto, o Brasil virou o país das reformas nos anos 1990, buscando mudar a sociabilidade em direção a uma sociabilidade produtiva. Com isso, o conhecimento passou a se tornar força produtiva e incorporado como componente do capital (CHAUÍ, 2003). As instituições educativas e, especialmente, o trabalho do professor transformaram-se em elementos essenciais.

O *slogan* “*sociedade do conhecimento*” sugeriu reformas no campo educacional, para inseri-lo na dimensão produtiva de mercado, rompendo com a formação omnilateral²⁵ (MARI, 2014) Nesse contexto, Saviani (2019) destaca que

a constatação de que vivemos na sociedade do conhecimento gerou uma visão consensual segundo a qual nesse tipo de sociedade a educação formal é a chave sem a qual todas as portas tendem a ser fechadas. Sem essa chave os indivíduos ficam excluídos e as organizações, inclusive

²⁵ A omnilateralidade refere-se à humanização do homem, formando um homem que nega ser apenas trabalhador ou intelectual, que se compreende como um ser de constante mudança e formação, que está em um devir dialético, e que parte de uma práxis transformadora, um “ser genérico dotado de uma quantidade de manifestações verdadeiramente humanas, como homem não-alienado” (SOUSA, 1999,p. 101)

as empresas, perdendo em produtividade, acabam tragadas na voragem da competitividade. Esse é o discurso que está na boca da maioria das pessoas, com destaque para os empresários e políticos. Mas esse discurso é negado pela prática produtivista que, subordinada aos interesses de mercado impostos pelo atual modelo de desenvolvimento, formula políticas que, baseadas no princípio da obtenção do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio, busca reduzir custos cortando investimentos na educação. (SAVIANI, 2019, p.6)

De acordo com o fragmento, é possível observar a estreita relação entre educação e economia, uma vez que, desde a década de 90, com a expansão das instituições de ensino superior, há uma busca por tornar a educação responsável pelas mudanças sociais e redução da pobreza. Se por um lado, a educação e os educadores são destacados enquanto agentes de mudança, por outro, não há investimentos para tal e a responsabilização recai sobre as próprias instituições e seus docentes.

A expansão da universidade culminou no expressivo aumento das instituições de ensino superior (IES) privados/mercantis; ampliação do número de vagas, matrículas e cursos nas instituições federais de ensino superior (IFES), com a multiplicação de *campi* das IFES já existentes e/ou expansão do número de instituições, (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI – Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007); a diferenciação de cursos, instituições e modalidades de ensino de graduação, destacando-se a utilização do ensino a distância (EaD - decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017); o Projeto de criação do Programa Reuni Digital (em construção pelo MEC apresentado em 12 de outubro de 2021) que visa à expansão da Educação a Distância (EaD) nas Universidades Federais, com o aumento das matrículas, a oferta de disciplinas na modalidade EaD para estudantes de cursos presenciais; e a expansão da pós-graduação, com redefinição de seus objetivos (GUIMARÃES *et al.*, 2020).

Contudo, apesar de tal expansão, não houve contrapartida no sentido de prover condições de financiamento para as instituições. Ampliaram-se as vagas, os cursos e os *campi*, entretanto, a ampliação do número de vaga para corpo docente não foi suficiente frente a demanda necessária, o financiamento que chegou até as instituições para reformas e manutenção de sua estrutura física não foi suficiente pelas demandas que a expansão gerou, entre outras contradições que puderam ser observadas e vivenciadas na prática cotidiana das universidades públicas

brasileiras, conforme Mancebo, Vale e Martins (2015 p.39) apontam, estas são algumas das consequências já vistas nas universidades pesquisadas:

- 1) o mais-trabalho do professor, visto que a explosão do número de vagas discentes nas universidades federais tem ocorrido sem a correspondente ampliação das vagas docentes;
- 2) o aligeiramento do ensino, particularmente pela flexibilização de currículos e uso do EaD, intensificando assim o processo de certificação em larga escala.

Nesse mesmo viés, Sguissardi (2015) apresenta um panorama da educação superior brasileira e seu processo de mercantilização a partir do contexto do ajuste neoliberal e da mundialização do capital, questionando-se: “estamos diante de um movimento de democratização ou de massificação mercantil?” Nesse sentido, o autor aponta os fatores que levaram a tal questionamento, refletindo sobre as formas por vezes ocultas de anulação das fronteiras entre o público e o privado na promoção de uma expansão da educação superior que visa mantê-la como “de elite e de alta qualificação para poucos, enquanto adquire traços de “sistema” de massas e de baixa qualificação para muitos” (SGUISSARDI, 2015, p.869).

É em razão desse objetivo oculto (manter a educação superior de elite e de alta qualificação para poucos) que as condições para o efetivo trabalho não são promovidas, pois

É nesse contexto que se estanca, no Brasil, a expansão da educação superior pública federal, reduzem-se os recursos a ela destinados de 0,91% para 0,54% do PIB de 1995 a 2003; institui-se o Provão na graduação e o modelo Capes de avaliação na pós-graduação, em 1996/97/98, e, principalmente, editam-se os dois Decretos – 2.207/97 e 2.306/97 – que irão legalizar o negócio mercantil na educação. (SGUISSARDI, 2015, p.874)

Assim, percebe-se que há o interesse pelo acesso à educação superior para trazer um discurso meritocrático de que os sujeitos não têm aproveitado as oportunidades. Contudo, apenas o acesso não é garantia de que o sujeito irá conseguir manter-se na educação superior e concluir seu curso.

Nesse sentido, considera-se importante para a democratização do ensino as políticas sociais compensatórias (como as leis: lei nº 12.711 (BRASIL, 2012); lei nº 13.409 (BRASIL, 2016)), ou seja, aquelas que buscam atenuar as consequências de um contexto político-econômico excludente. Entretanto, tais políticas não mudam a estrutura do sistema econômico-político tendo um alcance limitado, já que não

atuam sobre as causas da desigualdade social que produzem a exclusão. (SGUISSARDI, 2015).

Ainda, para concretizar um projeto de educação de elite, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 206/2019 propõe cobrar mensalidade em universidades públicas. A ideia é de que as instituições usem os recursos captados para dívidas de custeio, como água e luz, e que a gratuidade seja mantida para alunos que não tenham condições socioeconômicas de arcar com os custos. O valor mensal seria definido pelo Ministério da Educação (MEC).

Frente ao cenário apresentado, corrobora-se com Saviani (2019) quando defende que

Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Não se trata, pois, de colocar a educação em competição com outras áreas necessitadas como saúde, segurança, estradas, desemprego, pobreza, etc. Ao contrário, sendo eleita como o eixo do projeto de desenvolvimento nacional, a educação será a via escolhida para atacar de frente e, simultaneamente todos esses problemas (SAVIANI, 2019, p.07)

Considera-se, portanto, a necessidade de, enquanto pesquisadores e professores, compreender como prioridade a formação humana para a ação consciente e reflexiva, libertadora e humanizadora, unindo forças para fugir de consensos e lutar frente às contradições e imposições que se colocam para que a educação não seja tratada como uma mercadoria, um serviço.

6.1 AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A Educação no Brasil tem sido tema de muitos estudos em decorrência de suas mudanças, resultado de lutas de minorias pelo reconhecimento de seus direitos. O campo da Educação Especial acompanha esse processo de mudanças ao iniciar seus movimentos repensando os espaços destinados aos estudantes apoiados pela educação especial, delineando, assim, novos rumos para a educação nacional.

Podem-se elencar alguns eventos que demarcaram essas mudanças, principalmente nos anos 90, quando dois eventos internacionais importantes discutiram a “educação para todos”, sem discriminação (Conferência Mundial de

Educação para Todos²⁶; Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade²⁷). Na época, a educação especial era pautada pela integração escolar, admitindo espaços segregados/substitutivos para atendimento a estudantes com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais²⁸, assim como admitia alguns casos de estudantes que poderiam frequentar o ensino regular, já que poderiam se adaptar a esse ambiente.

Com esses dois eventos, a integração vai perdendo espaço para um novo paradigma, o paradigma de inclusão, ocasionando movimentos de discussão sobre ações e práticas inclusivas. Como já se sabe, tal mudança é resultado de um movimento mundial protagonizado pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que buscaram chamar “a atenção para a necessidade de políticas sociais inclusivas como estratégia de articular a sociedade civil para combater a pobreza” (GARCIA, 2017, p.22). Portanto, há uma intencionalidade que vai muito além das lutas das pessoas com deficiência pelo reconhecimento de conviver em todos os espaços da vida social.

As influências desses organismos internacionais podem ser percebidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que passa a anunciar em seu Art. 4º, Inciso III, a oferta de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino” (s/p). Além disso, há o Art. 58, o qual afirma que a Educação Especial é “uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais” (s/p) e que, se necessário, será oferecido serviços de apoio especializado na escola regular para que possam ser atendidas as “peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996, s/p).

Ainda, é necessário observar que, embora a LDBEN 9.344/96 (BRASIL, 1996) contemple o direito de todos à educação através da universalização do ensino

²⁶ Realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990.

²⁷ Este encontro aconteceu em Salamanca, Espanha, no ano de 1994.

²⁸ Terminologia utilizada de acordo com os documentos da época.

fundamental, atribui à família e ao Estado o dever de educar, abrindo, ainda, espaços para o setor privado na educação (GARCIA, 2017).

Retornando ao Atendimento Educacional Especializado - AEE, é sabido que, desde a Constituição Federal de 1998, há previsão desse atendimento, no entanto, sua configuração estava pautada em um atendimento que se constituía como substitutivo à escolarização formal, podendo ser complementar e em apenas alguns casos em que os estudantes com deficiências e/ou necessidades educativas especiais²⁹ pudessem adaptar-se ao ambiente de sala de aula regular é que este acontecia em contraturno como atendimento complementar.

Conforme destaca VAZ (2017, p.43),

É no emaranhado de interesses da relação capital-trabalho, intermediados pelo Estado, que se encontra a Educação Especial na perspectiva inclusiva, no interior das disputas de concepções que direcionam propostas para essa modalidade na educação básica.

Nesse sentido, é preciso olhar para o contexto de produção das políticas públicas educacionais, principalmente quando a educação inclusiva passa a ser vista como transformadora da sociedade. As crises econômicas são centrais para esse novo direcionamento das políticas educacionais, que passam a contar ainda mais com uma abordagem economicista e que abertamente são difundidas pela UNESCO (2009) enquanto formas mais eficazes de reduzir custos, uma vez que “não investir em educação como preparação para uma **vida adulta ativa e produtiva** pode ser muito caro e profundamente irracional em termos econômicos” (UNESCO, 2009, p.13, **grifo meu**)

Em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, vem instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), reafirmando uma *educação para todos* pautada no princípio da inclusão escolar, bem como assegurando a matrícula de todo e qualquer aluno nos sistemas de ensino, orientando para que haja a oferta de “atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns” (s/p).

Nesse contexto, tais movimentos que visavam a uma *educação para todos* são considerados “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada

²⁹ Terminologia utilizada de acordo com a legislação da época.

em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p.1) e resultam na publicação da Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008). Tal documento orienta que o sistema educacional deve estar fundamentado na concepção de direitos humanos, que visa à equidade, igualdade e respeito às diferenças individuais dentro e fora da escola, sendo objetivo de tal política assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Conforme aponta Vaz (2017, p.44),

A Educação Especial que já vinha sendo tratada como serviço educacional especializado em contraponto ao serviço educacional comum (BRASIL, 2001b), passou a ser caracterizada como um serviço da política de educação inclusiva para os estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. O AEE, como é denominado no espectro conceitual da perspectiva inclusiva, é o serviço oferecido pelo sistema público de ensino para que haja atendimento específico para os estudantes da Educação Especial. Esse atendimento ganha materialidade nas salas de recursos multifuncionais mediante o trabalho com “recursos de acessibilidade e pedagógicos” que possam vir a auxiliar na adaptação desses sujeitos na sala de aula regular.

Nesse sentido, as definições advindas da PNEEPEI (BRASIL, 2008) representam as estratégias de inserir a educação especial no campo da economia, fazendo dela um serviço essencial para as mudanças sociais.

Com a PNEEPEI (BRASIL, 2008), há uma definição de público-alvo da Educação Especial definindo-os como sujeitos com deficiência (de natureza física, intelectual, mental ou sensorial), com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Ainda, de acordo com a PNEEPEI, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação sendo caracterizada pela

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a **educação superior**; **Atendimento educacional especializado**; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, s./p. **grifo nosso**).

Nesse contexto, novas orientações e normativas foram publicadas para que a perspectiva inclusiva fosse adotada nas instituições educativas do país, promovendo o acesso dos estudantes com deficiência ao ensino regular, da educação básica à superior. O Decreto nº7.611/2011, que regulamenta a PNEEPEI, além de ratificar a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular, vai definir os serviços da educação especial, as atribuições do Professor de Educação Especial, entre outros aspectos considerados importantes para a construção de um sistema educacional inclusivo.

Conforme aponta Vaz (2017), a proposta de educação especial nos documentos que normatizam e regulamentam a perspectiva inclusiva sugerem

retirar desta modalidade o conceito de educação como uma área específica de conhecimento, ou seja, com conhecimentos específicos que potencialmente podem vir a contribuir com a formação humana desses sujeitos e a reposiciona como um serviço configurado em AEE nas escolas regulares, o qual está majoritariamente pautado no ensino sobre os materiais adaptados e os recursos disponíveis. (VAZ, 2017, p.43)

Desse modo, percebe-se que há um redirecionamento da modalidade da educação especial para atuação enquanto um serviço da educação regular, com lócus de atuação na Sala de Recursos Multifuncionais a partir de um viés tecnicista que busca nas diferentes técnicas e recursos de acessibilidade a promoção da socialização e instrumentalização para que o estudante possa conviver na escola regular.

Observa-se, nesse processo, o esvaziamento do pedagógico e a formação humana secundarizada como frutos de um projeto de sociedade que vê na escola o ponto chave para as mudanças no processo produtivo, transformando, assim, “a democratização do conhecimento cientificamente produzido em algo irrelevante nesse processo” (VAZ, 2017, p.46).

Nesse contexto, a Lei Brasileira de Inclusão lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) apresenta uma sutil mudança em relação ao conceito de pessoa com deficiência: esta passa a ser definida não apenas a partir de uma falta, ou seja, de uma visão normalizadora, mas também a partir das interações e organizações da sociedade que possam impedir seu acesso de forma igualitária

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. (BRASIL, 2015, s/p, grifo nosso)

Tais mudanças são realizadas para produzir consensos, uma vez que surgem a partir dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, que lutam pelo reconhecimento da deficiência enquanto resultado de uma sociedade excludente e não apenas como resultado de um corpo com lesão. Contudo, existe uma apropriação dos discursos dos movimentos das pessoas com deficiência mesclando estes com os interesses dominantes tecendo discursos conciliadores que apontam pontos críticos e destacam soluções rápidas como forma de produção do consentimento ativo.

Como se pode observar, na mesma lei, há ainda a garantia do direito ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, reafirmando ainda em seu Art. 28 como dever do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino (BRASIL, 2015, s/p).

Aqui se faz necessário definir o conceito de sistema educacional inclusivo para a compreensão dos interesses presentes no uso do termo:

O termo "sistema educacional" refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornece serviços de educação. Nesta estratégia, "sistema educacional" inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. Este conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido. (BANCO MUNDIAL, 2011, apud GARCIA, 2014, p.117).

Nota-se, a partir da definição do termo, que a educação a partir do viés econômico passa a ser vista como um negócio, em que há abertura para as

parcerias público-privado em todos os níveis de ensino, admitindo ainda programas não formais como sendo parte de um sistema de educação. A educação aqui passa a ser vista “como uma “oportunidade” à medida que as ‘barreiras’ do sistema público são ‘eliminadas’” (GARCIA e MICHELS, 2014, p.164).

Frente ao contexto exposto, é necessário refletir acerca do projeto de educação especial que vem sendo desenvolvido na educação superior, analisando o desenvolvimento de ações de cunho pedagógico de educação especial destinadas aos estudantes com deficiência nesse nível de ensino. Diante disso, passamos a pensar sobre tais ações e as articulações realizadas pelos setores responsáveis nas IFES para como forma de viabilizar um atendimento as demandas dos estudantes apoiados pela educação especial que surgem nesse espaço.

Nesse sentido, a inclusão na educação superior é um tema de reflexão mais recente, uma vez que, apesar dos movimentos em prol da educação inclusiva terem se iniciado em meados dos anos 90, a implementação de ações inclusivas nas universidades só teve início com a criação dos Núcleos de Acessibilidade em 2005 a partir do Programa Incluir (BRASIL, 2005).

O Programa Incluir (BRASIL, 2005) tem por objetivo principal

fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2005, s. p.).

Para a criação dos Núcleos de Acessibilidade (NA), o referido Programa estrutura-se em quatro eixos: infraestrutura; currículo, comunicação e informação; programas de extensão; e programas de pesquisa. Importante destacar que tratava-se de um programa concorrencial, sendo poucas universidades contempladas. Assim, os NA têm por objetivo oferecer condições de acesso e permanência aos estudantes da educação superior a partir de diferentes apoios e recursos de acessibilidade como intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e revisor de texto Braille.

Embora haja a previsão de apoios e recursos de acessibilidade, os recursos advindos do programa incluir são limitados aos eixos que se referem e, mesmo no interior de cada eixo, o recurso que cada instituição recebe é reduzido frente à

quantidade de demandas que surgem para o apoio dos estudantes apoiados pela educação especial.

A expansão das universidades desenvolveu novas demandas, com a sobrecarga docente, a descentralização das instituições, que passaram, em sua grande maioria, a ser *multicampi*, entre outras questões já apresentadas e que contribuem para dificultar o trabalho a ser desenvolvido no NAs. O que se pode observar nos resultados dessa investigação é que há falta de código de vagas para profissionais como professores de educação especial, extinção de vagas como é o caso dos tradutores e intérpretes de LIBRAS, grande parte dos profissionais que atuam nos NAs não são lotados no setor, dividindo suas atribuições enquanto docentes ou técnicos com as demandas deste, entre outras dificuldades que serão apontadas mais adiante.

Os NAs são apontados como locus importante para a inclusão na educação superior e sua função é postulada pelo decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011, s/p), orientando sobre seus objetivos, definindo que:

§ 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. (BRASIL, 2011, grifo nosso)

Assim como na Educação Básica há um locus para a atuação da educação especial (SRM), na educação superior esse locus é direcionado para os NAs, contudo, sem diretrizes e orientações sobre o desenvolvimento de ações de educação especial, bem como sem previsão de profissionais para atuação nesse espaço. Sabe-se que não é ao acaso que tais diretrizes não existam. É justamente para responsabilizar as instituições públicas, uma vez que a artimanha de possibilitar a autonomia universitária para a organização e gestão interna das demandas de cada instituição revela-se eficiente para culpabilizar as instituições e reduzir o papel do Estado e, por conseguinte, responsabilizar os próprios sujeitos por não aproveitarem as oportunidades que lhes foram concedidas de acesso a esse nível de ensino.

Ainda, em 2012, há a publicação da Lei nº12.711/2012, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 7.824/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Tal normativa tratava da

reserva de vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, sendo que em 2016 a Lei nº13.409/2016 passa a vigorar com reserva de vagas para estudantes com deficiência, ampliando, então, as possibilidades de acesso destes à educação superior do país.

Enquanto políticas compensatórias, as leis citadas, apesar de importantes para o acesso das minorias à educação superior, não mudam a estrutura da sociedade baseada no lucro e na competitividade, que gera cada vez mais exclusão. Nesse sentido, não basta que todos tenham acesso a uma educação que ainda é elitista, uma universidade que mantém o *status* conservador da sociedade brasileira onde o conhecimento de fato é para poucos. É necessário prover condições para que os estudantes que adentram nesse espaço possam ter garantia de uma formação humana libertadora que permita agir de forma consciente promovendo mudanças necessárias na sociedade.

Em 2015, a Lei Brasileira da Inclusão nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) postula, em seu Artigo nº 28, sobre as incumbências do poder público, que deve assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o acesso das pessoas com deficiência à “educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, s/p). A referida lei faz menção às medidas a serem adotadas em processos seletivos, concursos e permanência dispondo que

Art. 30. Nos processos seletivos para **ingresso e permanência** nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015, s/p, **grifo nosso**).

Diante de tal contexto, nota-se que o viés tecnicista da educação permeia toda política educacional destinada aos estudantes apoiados pela educação especial, uma vez que reduz toda a complexidade de ser e estar numa sociedade excludente a estratégias técnicas de flexibilização de tempos, espaços e recursos de acessibilidade. Não há, nesse cenário, espaço para se pensar as necessidades de cunho pedagógico, resultantes de um contexto educacional que já vem ao longo dos anos focado nos esforços individuais, nos métodos e técnicas e que pouco se preocupa com as mediações necessárias para tornar o sujeito crítico e reflexivo, pois, atuando de tal forma, o sujeito poderá lutar contra a estrutura da sociedade e não é essa a intenção do capital, e sim, que se produza um sujeito alienado e que irá apenas realizar seu trabalho sem questionar suas condições de produção, mantendo o sistema vigente. Conforme afirma Vaz (2017),

Sobre a escola, nesse sentido, consideramos importante ressaltar a contradição de, por meio do conhecimento, ter o potencial de contribuir com a emancipação humana e, ao mesmo tempo, ser uma força estratégica para a formação do trabalhador aos moldes do capital, potencializando a escola a serviço deste. (VAZ, 2017, p. 109)

Nesse sentido, é importante pensar não só do acesso à educação superior pelos estudantes apoiados pela educação especial, mas também das condições para o aprendizado dos conhecimentos historicamente construídos. Bueno *et al.* afirmam que

[...] para além de um discurso a favor da inclusão, é preciso oferecer condições para que a pessoa com deficiência se sinta incluída e seja respeitada nas suas diferenças. A educação inclusiva tem o objetivo de inserir esses sujeitos no contexto educacional, mas é importante considerar que apenas possibilitar o acesso e esquecer todos os fatores que envolvem a presença desse estudante na escola ou universidade, acaba reforçando a exclusão presente na constituição histórica da pessoa com deficiência no cenário social e educacional. (BUENO *et al.*, 2015, p. 174)

Assim, não se pode negar a importância do direito de acesso à Educação Superior conquistado pelos estudantes com deficiência. Porém, para além do acesso, é necessário que seja garantido seu aprendizado nos espaços universitários. Na defesa da garantia de condições de acesso e permanência na Educação Superior, Bueno *et al.* (2015, p. 176) defendem que

[...] o ingresso das pessoas com deficiência na universidade tem ressaltado a importância de repensar a inclusão e a acessibilidade no cenário da Educação Superior, possibilitando, ao estudante com deficiência, permanecer na universidade com condições adequadas de locomoção, estudo, avaliação, socialização e possibilidades de conclusão de curso.

Desse modo, ter garantido seu direito de acesso e aprendizado com o respaldo de políticas de inclusão e acessibilidade são aspectos fundamentais para a formação humana desses sujeitos. Nesse sentido, busca-se tensionar que, apesar dos recursos e adaptações serem de fato importantes para o trabalho com os estudantes apoiados pela Educação Especial, a política atual aponta para o professor do AEE enquanto agente responsável pelo sucesso do estudante e secundariza o ensino em sua atuação com os conhecimentos para dar lugar apenas ao viés técnico/gestor da sua atuação.

Frente a isso, defende-se um professor de educação especial que atue em oposição a esse modelo técnico, de modo que sua atuação tenha como objetivo proporcionar aos estudantes apoiados pela educação especial meios de se apropriar dos conhecimentos historicamente construídos, possibilitando uma formação humana emancipatória e libertadora.

Ao se compreender esses aspectos, volta-se o olhar para os NAs enquanto locus de atuação da educação especial e que na legislação é o setor responsável pelas ações que visam a eliminar as barreiras para que o estudante com deficiência na educação superior possa ter sua permanência e aprendizagem garantidas neste espaço. Como a PNEEPEI (BRASIL, 2008) preconiza,

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a 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 envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, s/p)

Como já mencionado, há a responsabilização das instituições de educação superior para a organização e oferta de ações de acesso e permanência. Pode-se observar, porém, que tais ações permanecem filiadas ao viés tecnicista com a previsão de recursos e materiais adaptados. Ainda, conforme a resolução nº

04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE, a “Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (BRASIL, 2009, s/p).

Assim, é necessário compreender que, na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial é vista enquanto responsável pela organização do apoio técnico com objetivo de garantir o acesso e permanência dos estudantes público-alvo da educação especial. Não há em trecho algum da legislação a preocupação quanto aos conhecimentos historicamente construídos e as mediações necessárias para que estes sejam possibilitados aos estudantes apoiados pela educação especial.

Sendo a educação especial uma modalidade que perpassa todos os níveis e modalidades, é necessário analisar ainda quais as ações pedagógicas de educação especial são previstas para a educação superior e quem são os profissionais responsáveis por tal demanda. Nesse sentido, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) afirma que

Para atuar na **educação especial**, o professor deve ter como base da sua **formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área**. Essa formação possibilita a sua **atuação no atendimento educacional especializado** e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos **núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior**, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, s/p, **grifo nosso**)

Aqui, percebe-se a definição do profissional para atuar na educação especial e reafirma o foco da atuação como sendo o AEE. Entretanto, não há, atualmente, na educação superior, código de vaga para professor de educação especial para a atuação nos NAs, tampouco diretrizes para o desenvolvimento de quaisquer apoios de cunho pedagógico, nem mesmo para o AEE.

Pode-se observar no excerto abaixo o foco no AEE e no trabalho com os materiais adaptados e recursos subtraindo-se da atuação da educação especial a mediação dos conhecimentos historicamente construídos:

O Atendimento Educacional **Especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos** e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional

especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento **complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.** (BRASIL, 2008, s/p, grifo da autora)

Há, também, maior amplitude de atribuições ao se tratar do professor de educação especial. Conforme trata o Artigo nº 13 da Resolução 04/2009, já mencionado em capítulo anterior, são atribuições do professor de educação especial:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. s/p)

Frente ao exposto, é possível observar o caráter multifuncional exigido para o professor de educação especial, bem como sua responsabilização pelo sucesso da inclusão no interior das escolas como se as escolas sozinhas fossem responsáveis pela exclusão social e que delas decorressem as soluções para tal problemática. Cabe destacar ainda, que os documentos que citam o AEE e as atribuições do Professor de Educação Especial são voltados à Educação Básica apenas. Ainda, conforme conclui Thesing (2019), ao pesquisar a epistemologia da formação de professores de educação especial,

A super-responsabilização dos professores de Educação Especial exige desses professores o atendimento de diferentes demandas, para além do trabalho com o conhecimento na escola. Os professores são os sujeitos entendidos como “instrumentos para concretização dos projetos educacionais propostos, em que o professor, parece ser considerado o

responsável pela resolução das mazelas históricas que caracterizam a nossa sociedade. (THESING, 2019, p.148)

Nesse sentido, o professor de Educação Especial definido pela legislação educacional na perspectiva da educação inclusiva é entendido como professor de AEE, sendo considerado um professor multifuncional que precisa estar em constante formação para atender as diferentes deficiências, não necessitando de uma formação específica, podendo ser exercida por licenciados de qualquer área para atuar como professor do AEE. É também multifuncional na sua atuação, pois tem atribuições técnicas, como elaborar e aplicar recursos materiais adaptados e, ainda, ser gestor da inclusão no interior das instituições, fato que atribui a ele a responsabilidade por concretizar o projeto de inclusão escolar para a manutenção da ordem vigente.

Nessa amplitude de atribuições, o ato de ensinar os conhecimentos científicos passa a ser desconsiderado enquanto sua docente. Frente a isso, corrobora-se com Vaz (2017) quando afirma o projeto de escola pelo qual lutamos:

O projeto de escola, nesse sentido, está ancorado, em suma, na socialização do conhecimento científico produzido socialmente com o objetivo de e para a emancipação humana. O professor tem o objetivo de ensinar e mediar a aprendizagem dos conhecimentos produzidos historicamente almejando a formação omnilateral do sujeito. O professor ensina! O professor que resiste! As funções de cuidar, facilitar, socializar são secundárias ao ato de ensinar os conteúdos próprios da escola (VAZ, 2017, p.111).

É, portanto, nesse campo de luta e resistência que se busca refletir sobre a importância das ações pedagógicas de educação especial na educação superior, entendendo assim a necessidade de uma educação enquanto mediação, que possibilite o aprendizado dos conhecimentos historicamente construídos como forma de garantir uma formação humana libertadora e emancipatória.

6 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo, serão apresentadas algumas pesquisas acadêmicas que serviram de suporte para pensar a investigação, bem como para elucidar algumas considerações acerca da atuação da educação especial na educação superior. Para tal, utilizou-se, além de leis, decretos, documentos legais e referências que auxiliam a compreender as orientações legais com vistas aos processos de inclusão.

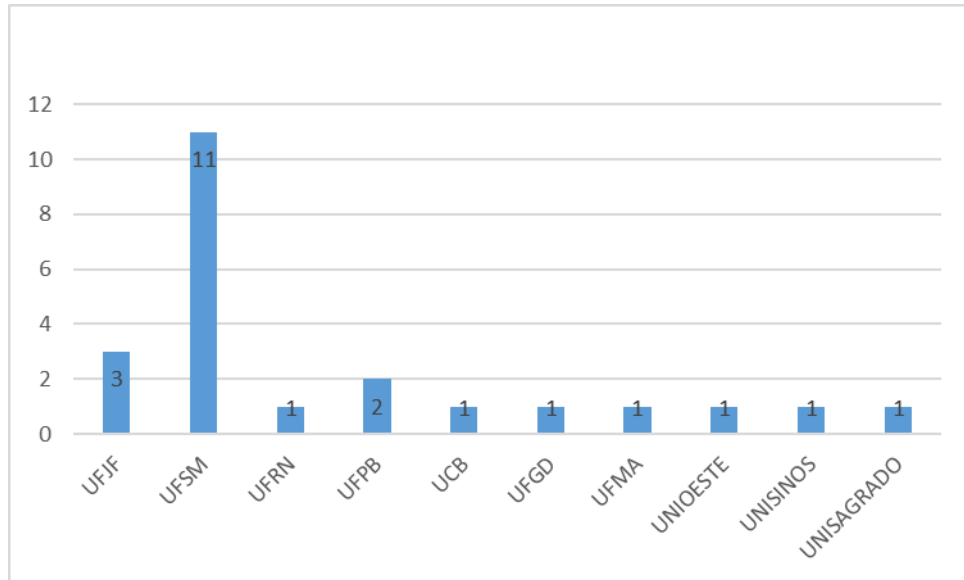
Levando em consideração o processo de ensino-aprendizado dos estudantes apoiados pela educação especial no ensino superior, foi realizada pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Teses e Dissertações da Capes e na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO-BRASIL). Os descritores de busca utilizados foram: atendimento educacional especializado e educação superior, políticas públicas de inclusão no ensino superior/educação superior, pessoas com deficiência no ensino superior/educação superior, ensino superior/educação superior e educação especial, ensino superior/educação superior e educação inclusiva. Como delimitador de tempo, consideraram-se os anos posteriores à promulgação da Lei nº 13.409/2016, que prevê a reserva de vagas para pessoas com deficiência na educação superior, ou seja, 2017 a 2020 e área de concentração ciências humanas – educação.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), 93 pesquisas foram encontradas na busca. No entanto, após leitura na íntegra, apenas 23 estavam relacionadas à temática da pesquisa. No Portal de Teses e Dissertações da Capes, 44 pesquisas foram encontradas, a maioria destas relacionadas à educação básica. O quantitativo de 3 pesquisas não se referia à educação básica, faziam parte do universo dos institutos federais, os quais não serão campo desta pesquisa. Portanto, em tal base de dados não foram encontradas pesquisas relacionadas à educação superior e educação inclusiva. Na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO-BRASIL), 20 artigos foram encontrados. Porém, após a leitura, apenas 07 foram selecionados por contemplarem a temática desta pesquisa e, após a análise, apenas um dos artigos apresentou elementos que poderiam colaborar com as reflexões apresentadas neste estudo.

Um fator interessante a ser considerado é a quantidade de pesquisas concentradas por instituição. Cabe destacar que a Universidade Federal de Santa

Maria (UFSM) é a que concentra maior número de pesquisas, se comparada às demais, com um quantitativo de 11 pesquisas no total, como podemos observar no gráfico abaixo:

Figura 2 – Produção por instituição (2017-2020)



Descrição da imagem: gráfico de colunas contendo na sua base a identificação das instituições (da esquerda para a direita: UFJF, UFSM, UFRN, UFPB, UCB, UFGD, UFMA, UNIOESTE, UNISINOS, UNISAGRADO respectivamente). Na esquerda a identificação das quantidades que cada linha representa (zero, 2, 4, 6, 8, 10, 12 de baixo para cima). A coluna que representa a UFJF possui número 3 que refere-se a quantidade de produção de teses e dissertações com a temática da educação especial na educação superior nessa instituição. Na sequência, UFSM com a coluna contendo número 11, UFRN coluna com número 1, UFPB coluna com número 2 e as demais colunas com número 1 cada (UCB, UFGD, UFMA, UNIOESTE, UNISINOS, UNISAGRADO).

Fonte: elaborado pela autora.

Uma hipótese levantada é a de que o expressivo número de produção de teses e dissertações com a temática da educação especial na educação superior se deve ao fato de haver, há mais de 40 anos, um curso de licenciatura em Educação Especial em tal instituição, o que pode gerar maior interesse no tema.

A partir de tal pesquisa, alguns trabalhos foram elencados neste capítulo para compreensão do que já vem sendo pesquisado com a temática educação superior e educação inclusiva, visando reflexões que contribuam para o estudo proposto neste projeto de tese. Abaixo, dois quadros com o resultado das pesquisas realizadas:

Quadro 1 – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

AUTOR	ANO	TÍTULO	NATUREZA	INSTITUIÇÃO
DALGALO, Vanderlize Simone	2018	A prática docente nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no contexto da Educação Especial: período de 2012 a 2016	Dissertação	UNIOESTE
RUSCHEINSKY, Aloísio	2019	O estabelecimento de políticas públicas e a cidadania das pessoas com deficiência por meio do AEE na UNIOESTE/PR	Tese	UNISINOS
OKUBO, Vera Lúcia Luvizutto	2017	Educação especial e condições de acessibilidade em instituições de ensino superior público	Dissertação	UNISAGRADO

		e privado		
VESTENA, Natana Pozzer	2017	Perfil dos profissionais da rede de educação especial: descrição da formação e do conjunto de processos e práticas na educação superior	Dissertação	UFSM
PEREIRA, Josenilde Oliveira	2017	Políticas institucionais de acessibilidade na educação superior: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA	Dissertação	UFMA
MORAES, Iramaia Aparecida	2019	Processos de inclusão e acessibilidade nos laboratórios de ensino da faculdade de	Dissertação	UFJF

		Engenharia da UFJF		
PEREIRA, Sandra Regina Costa	2017	Políticas de inclusão e permanência na educação superior: entre o público e o privado	Dissertação	UFMS
PAIVA, Gisele Oliveira da Silva	2017	Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão no curso de letras libras/ língua portuguesa da UFRN	Dissertação	UFRN
QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de	2018	Avaliação de um programa para inclusão de meninas em STEM na Paraíba – Brasil: articulação entre o Ensino Médio e o Superior	Tese	UFPB
SANTOS, Carlene da Penha	2018	Políticas inclusivas e a formação do Trabalhador	Dissertação	UFPB

		Intérprete da Libras (TILS) atuante no Ensino Superior		
SOUZA, Carmen Rosane Segatto	2019	Um estudo sobre práticas avaliativas direcionadas aos estudantes com deficiência no ensino superior: a meta-avaliação como processo	Tese	UFSM
AGUIRRE, Dário de Ávila	2019	As capacitações de ledores e transcritores para inclusão e acesso em processos seletivos à educação superior: a percepção dos egressos	Dissertação	UCB
MESSERSCHMIDT, Danieli Wayss	2018	Autonomia nos processos de aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior	Dissertação	UFSM
LIMA, Juliana	2018	Estratégias de	Dissertação	UFSM

Corrêa de		ensino para acadêmicos surdos na educação superior		
MARTINS, Karoline Machado Innocencio	2019	Acolhida e permanência dos alunos com deficiência nas graduações do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora	Dissertação	UFJF
RICARDO, Débora Cristina	2017	Boas práticas de acessibilidade na educação superior: tecnologia assistiva e desenho universal	Dissertação	UFJF
ALMEIDA, Laisa de Castro	2018	Trajetórias escolares de estudantes surdos e seus efeitos nos processos inclusivos no ensino superior	Dissertação	UFES

MACHADO, Tamara Conti	2019	Recepção e acolhimento de estudantes beneficiários do programa de ações afirmativas (inclusão social e racial) na Universidade Federal de Santa Maria-RS	Dissertação	UFSM
SEHNEM, Cristian Evandro	2018	Cartografia tátil: política inclusiva para estudantes com deficiência visual na educação superior	Dissertação	UFSM
FIORIN, Bruna Pereira Alves	2018	Reestruturação da educação superior e ações direcionadas à permanência e diplomação do estudante com necessidades educacionais especiais	Tese	UFSM
DINIZ, Etiene Paula da Silva	2019	Perspectivas de estudantes público-alvo da	Dissertação	UFGD

		educação especial sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul		
FRIEDRICH, Rafael	2019	Intercultura, formação de professores e cotas nas universidades brasileiras: Uma realidade efetiva ou formal?	Tese	UFSM
BREITENBACH, Fabiane Vanessa	2018	A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior: obstáculos e possibilidades	Tese	UFSM

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 2 – Scientific Eletronic Library Online (SciELO-BRASIL)

AUTOR(ES)	TÍTULO	NATUREZA
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, Lúcia Pereira Leite, Ana Paula	Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três	Artigo

Camilo Ciantelli	Universidades públicas brasileiras	
José Guilherme de Andrade Almeida, Eliana Lucia Ferreira	Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora	Artigo
Rosimar Bortolini Poker, Fernanda Oscar Dourado Valentim, Isadora Almeida Garla	Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo	Artigo
Washington Cesar Shoiti Nozu, Marilda Moraes Garcia Bruno, Leonardo Santos Amâncio Cabral	Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados	Artigo
Maria Leonor Borges & Maria Helena Martins, Emilio Lucio-Villegas, Teresa Gonçalves	Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior	Artigo
Márcia Denise Pletsch, Lúcia Pereira Leite	Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro	Artigo
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, Carlo José Napolitano	Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior	Artigo

Fonte: elaborado pela autora.

A partir do estudo concluído e leitura dos textos completos, aqueles de maior aproximação com a temática desta investigação estão brevemente apresentados no corpo dos subcapítulos que seguem.

6.1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E PROCESSOS DE INCLUSÃO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

A Teoria Histórico-cultural ainda é pouco conhecida e estudada de forma mais profunda no Brasil, tanto pela sua complexidade, quanto pela escassez de material traduzido. As obras de Vigotski “Pensamento e Linguagem” e “Formação social da mente”, embora apresentem problemas de tradução, continuam sendo as mais difundidas (DUARTE, 2001; PRESTES, 2010). Com base em tais traduções, há tentativas de aproximação do pensamento de Vigotski com as ideias de inclusão total como forma de justificá-la.

Conforme já mencionado, a THC contribui para pensarmos os processos de inclusão, no entanto, como Breitenbach (2018) já demonstrou em sua tese, ao tratar

a coletividade como fator de desenvolvimento, novamente, mostra quão equivocada, teórica e politicamente é a utilização de Vigotski para defender a **inclusão de todos** na Educação Básica comum/regular. A diferença, própria da coletividade, **se muito acentuada/distante**, pode não ser propulsora de desenvolvimento, pois o outro pode também ser incompreensível. (p.103-104, **grifo nosso**)

Nesse sentido, a coletividade é um fator que torna possível o processo de inclusão de estudantes com deficiência, todavia não é toda criança que vai se beneficiar com esse processo, pois depende das diferenças no desenvolvimento de cada sujeito presente nessa coletividade, uma vez que se deve compreender que uma coletividade que proporciona desenvolvimento é aquela que se aproxima daquilo que a criança ainda não consegue fazer sozinha, mas que, com a ajuda de outra criança ou adulto, já se torna capaz de realizar. Estando nessa coletividade pessoas em desenvolvimentos muito distantes ou nos mesmos níveis, não acontecerá benefício para ambas as partes. Essas definições são explicitadas no capítulo anterior, quando os conceitos de zona de desenvolvimento iminente e real são apresentados. Assim, para compreender tais ideias já mencionadas é que se usa da obra “Fundamentos da Defectología” (VYGOTSKY, 1997), já que esta nos permite compreender a contribuição da THC para os processos de inclusão.

Costas e Selau (2018), em seu artigo intitulado “Os Fundamentos de defectología and the development of Special Education teachers in Brazil”, buscaram confirmar se tal obra estaria presente nos materiais oficiais da SECADI/MEC/Brasil a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). A pesquisa foi realizada também em nível de pós-graduação, encontrando três dissertações e uma tese, e nos Grupos de Trabalho n. 15 – Educação Especial – e n. 20 – Psicologia da Educação – da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação³⁰, sendo que uma pesquisa e três textos de discussão e aprofundamento foram localizados utilizando tal referência. Ainda, pesquisaram em livros e periódicos encontrando dois capítulos de livro, além de nove artigos publicados em periódicos.

A pesquisa referente ao uso da obra na política nacional resultou num total de dezenove trabalhos. Nesta última pesquisa, dois destes referenciavam a obra na formação de professores para atuação em Educação Especial ou atendimento educacional especializado, o que levou os autores a sugerirem que tal obra ainda é pouco disseminada na formação docente continuada. Os autores concluíram que a referida obra não se encontrava presente em textos, materiais didáticos ou citada como referência em nenhum dos documentos oficiais elaborados por aquela secretaria/ministério da educação.

Assim, com a pesquisa realizada nos bancos de dados já mencionados anteriormente, buscou-se vislumbrar o que vem sendo pesquisado a respeito dos processos de inclusão na educação superior. Para compor esse item, foram destacados os trabalhos que versavam sobre a educação superior e os processos de inclusão. Ao todo, 93 pesquisas foram encontradas e, destas, 23 versavam sobre a educação superior e os processos de inclusão.

Entretanto, nem todas se aproximavam das questões que envolviam o aprendizado dos estudantes com deficiência na educação superior. Para este subcapítulo, todas as 23 foram consideradas, mas, nos demais, serão abordadas apenas aquelas que podem trazer contribuições para pensar as ações de educação especial na educação superior com vistas à formação humana dos estudantes apoiados pela educação especial.

³⁰ A Anped é uma entidade que tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. (anped.org.br)

Na leitura das pesquisas encontradas, buscou-se inicialmente destacar as contribuições da THC, Vigotski e seus colaboradores para compor o referencial teórico.

A dissertação de Dalgalo (2018), intitulada “A prática docente nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no contexto da Educação Especial: período de 2012 a 2016.”, com o objetivo de identificar se os docentes da Unioeste/PR estão realizando adaptações e flexibilizações curriculares na sua prática pedagógica, utilizou-se de Vigotski e a THC em seu referencial teórico destacando seu uso para compreender a definição de deficiência, deficiência primária e secundária, compensação e supercompensação. O destaque realizado em sua pesquisa é para o conceito de compensação e como tal exerce influência nas práticas pedagógicas.

O texto da pesquisa está embasado em uma das fases dos estudos da Defectologia de Vigotski, a fase em que seus estudos se aproximaram dos conceitos de Adler, pois em nenhum momento realiza inferências que demonstram leituras das demais fases. Utiliza-se, ainda, de outros conceitos presentes em outras obras do autor como níveis de desenvolvimento real e próximo com base em estudos de Vigotski. Nas referências bibliográficas, além dos estudiosos da THC e Vigotski, há citado o “Tomo V – Fundamentos da Defectología” como um todo, porém, o que se pode observar no texto da pesquisadora é que não há embasamento na obra completa, e sim naquelas que tomam a compensação como categoria de análise. Luria e Leontiev também são citados no início de seu referencial teórico como base para tal, contudo, não há menção sobre suas obras ao longo do texto, nem data das publicações às quais se refere e não constam nas referências bibliográficas.

A tese de Silva (2019), intitulada “O estabelecimento de políticas públicas e a cidadania das pessoas com deficiência por meio do AEE na UNIOESTE/PR”, objetivou analisar as práticas dos atores envolvidos no fazer de política setorial, a fim de clarificar os limites e avanços da lógica do reconhecimento social para o estabelecimento de Políticas Públicas setoriais. Utiliza-se da THC e Vigotski para definir pessoa com deficiência de forma articulada ao modelo social da deficiência. Para tal, usa como referência principal a Defectologia, bem como se detém em explicar de forma sucinta a diferença que Vigotski faz entre defeito e deficiência, relações entre o biológico e o sócio-histórico-cultural (SILVA, 2019, p.43), intelecto e afeto, uso de instrumentos, mediação e linguagem.

Ainda, usa do autor para embasar a análise da sua pesquisa a partir dos diversos conceitos presentes em sua obra. Nas referências bibliográficas, encontramos duas obras completas de Vigotski “Tomo I – Problemas teóricos y metodológicos de la psicología” (VIGOTSKI, 1997^a) e “Tomo V – Fundamentos da Defectologia” (VIGOTSKI, 1997^b). Além dessas obras, usa a obra “Vygotsky and problems of special education” de Vigodskaya (1999), filha do autor.

Moraes (2019), em sua dissertação intitulada “Processos de inclusão e acessibilidade nos laboratórios de ensino da faculdade de Engenharia da UFJF”, apresenta como objetivo verificar as condições de acessibilidade nos laboratórios de ensino utilizados pelos cursos de graduação da Faculdade de Engenharia da UFJF. A pesquisa analisa os desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência física e/ou sensorial nas aulas práticas, enfatizando, para isso, as acessibilidades arquitetônica, pedagógica e atitudinal. Por fim, a autora busca apresentar propostas de ação para melhorias das acessibilidades desses laboratórios. A autora não apresenta como referencial teórico foco na THC, nem mesmo em Vigotski, sendo que se encontram apenas duas citações do autor sobre a questão da surdez (MORAES, 2019) em seu texto. No entanto, cita a obra completa do Tomo V sobre a Defectologia em suas referências bibliográficas.

Souza (2019), em sua tese intitulada “Um estudo sobre práticas avaliativas direcionadas aos estudantes com deficiência no ensino superior: a meta-avaliação como processo”, busca analisar as práticas avaliativas direcionadas aos estudantes com deficiência no Ensino Superior. Para tal, a autora afirma utilizar-se da THC e Vigotski para fundamentar uma concepção de educação e afirma que é preciso entender que “no processo de aprendizagem não estão envolvidas somente situações pedagógicas, mas também questões políticas” (SOUZA, 2019, p.30). No entanto, há apenas dois parágrafos utilizando-se das ideias de Vigotski, apresentando-as como interacionistas e nas referências bibliográficas encontra-se a obra “Formação social da Mente” (VYGOTSKY, 1984)

Aguirre (2019), em sua dissertação intitulada “As capacitações de ledores e transcritores para inclusão e acesso em processos seletivos à educação superior: a percepção dos egressos”, busca apresentar a percepção de Ledores e Transcritores sobre a efetividade do curso de capacitação em gerar os conhecimentos e atitudes para atendimento de pessoas com deficiências que realizam provas de avaliação da Educação Básica, seleções ou concursos públicos.

Para tal, o autor apresenta o arcabouço teórico utilizado sem referenciar a THC ou Vigotski. No entanto, na sua introdução, cita a supercompensação e o desenvolvimento das funções superiores a partir das interações com o meio e no item 3.2 escrever sobre o entendimento de deficiência a partir de um autor que cita Vigotski. Nas referências bibliográficas, encontra-se o “Tomo V – Fundamentos da Defectologia”, datada de 1997 em Madrid.

A dissertação de Messerschmidt (2018), intitulada “Autonomia nos processos de aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior”, buscou caracterizar as práticas pedagógicas que favorecem a autonomia na aprendizagem de estudantes com deficiência na Educação Superior. Para tal, não mencionou o uso da THC e/ou Vigotski, no entanto, em seu texto, encontra-se uma citação sobre autorregulação a partir dos estudos de Petroni *et al.* (2010) como de autoria de Vigotski (1995).

Lima (2018), em sua dissertação intitulada “Estratégias de ensino para acadêmicos surdos na educação superior”, apresenta como objetivo entender de que forma as estratégias de ensino utilizadas pelos professores contribuem para a aprendizagem de acadêmicos surdos nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A pesquisadora não utiliza da THC e Vigotski como aporte teórico, porém, cita o autor ao tratar sobre as teorias da aprendizagem a partir de uma abordagem sociocultural tratando da importância da aprendizagem para o desenvolvimento, citando a linguagem e a ZDP como conceitos básicos da obra do autor para entender a aprendizagem. No entanto, não há obra do autor nas suas referências bibliográficas.

Com a dissertação intitulada “Boas práticas de acessibilidade na educação superior: tecnologia assistiva e desenho universal”, a autora Ricardo (2017) busca apontar propostas de boas práticas de acessibilidade tendo como suporte a tecnologia assistiva e o desenho universal, visando, com sua pesquisa, traçar um suporte ao trabalho docente com a formação e engajamento dos discentes. Na descrição de sua pesquisa, a autora procura traçar o perfil dos núcleos de acessibilidade das universidades federais participantes do Programa Incluir. Ricardo não cita em seus escritos o uso da THC ou Vygotsky, mas diversos autores como parte integrante de seu referencial teórico. Entretanto, ao descrever sobre o Desenho Universal em seu capítulo 2, especificamente no item “2.6.1 o cérebro: aprendizagem e modos singulares”, cita Vygotsky (1962) junto de Rose e Meyer

(2002) para denominar três sistemas cerebrais envolvidos na aprendizagem - redes de conhecimento, redes de estratégia, redes afetivas (RICARDO, 2017). Nessa dissertação, encontra-se, portanto, o uso de Vigotski apenas em um capítulo específico como apoio na descrição de um conceito (desenho universal).

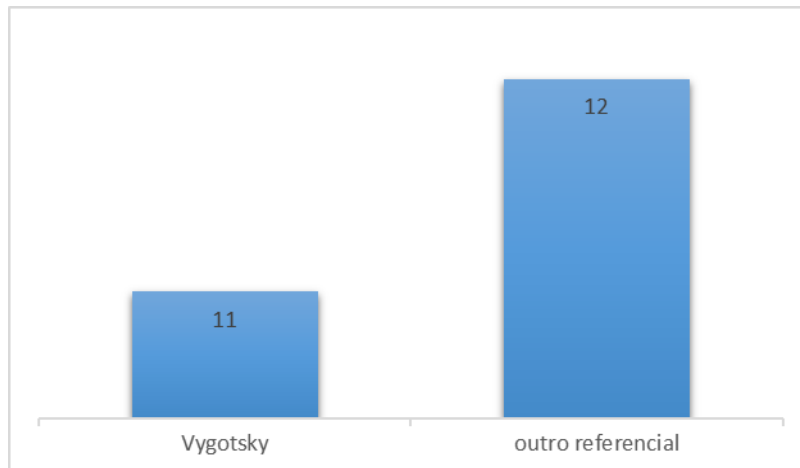
Sehnem (2018) pesquisou, em sua dissertação de mestrado profissional, intitulada “Cartografia tátil: política inclusiva para estudantes com deficiência visual na educação superior”, os aspectos da cartografia tátil e sua usabilidade para o processo de ensino e aprendizagem a estudantes com deficiência visual na educação superior. Utilizou-se de Vigotski para justificar a importância do sentido tátil na aprendizagem dos estudantes com deficiência visual, buscando apoio nos escritos que falam sobre a educabilidade das pessoas surdas e cegas, bem como na formação dos conceitos científicos na sua relação com os conceitos espontâneos. Conclui sua dissertação destacando principalmente o fato de que a construção das imagens mentais para pessoas com deficiência visual ocorre a partir do sentido tátil. Apesar de Vigotski não ter sido o único referencial teórico, Sehnem (2018) utilizou como base autores que estudam e pesquisam sobre Vigotski, mantendo em sua pesquisa as principais ideias da teoria histórico-cultural.

A tese de Breitenbach (2018), intitulada “A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior: obstáculos e possibilidades”, teve por objetivo “analisar as narrativas de diversos profissionais sobre os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior” (p. 15) e, posteriormente, com base nessas narrativas, busca “identificar o que possibilita/promove/facilita a aprendizagem desses estudantes, sua aprovação, promoção e conclusão na Educação Superior” (p. 15). A pesquisa de Breitenbach (2018) adota como perspectiva teórica os estudos de Vigotski realizando um minucioso estudo da obra “Defectologia” e de outros escritos do autor para compreender e embasar seu estudo a partir dos conceitos “de compensação, coletividade, mediação e zona de desenvolvimento proximal/imediato/iminente, desenvolvidos pelo psicólogo russo” (BREITENBACH, 2018, p. 15). É uma das pesquisas mais completas encontradas na busca realizada no campo de teses e dissertações com a temática da educação superior com seu aporte teórico nas obras de Vigotski.

As teses e dissertações que não utilizam como referência a THC e/ou Vigotski, mas que apresentam outros suportes teóricos para embasar a pesquisa

são: OKUBO (2017), VESTENA (2017), PEREIRA (2017a), PEREIRA (2017b), QUEIROZ (2018), SANTOS (2018), MARTINS (2019), ALMEIDA (2018), MACHADO (2019), FIORIN (2018), DINIZ (2019) e FRIEDRICH (2019).

Figura 3 – Referenciais Teóricos das produções



Descrição da imagem: gráfico de colunas contendo duas colunas em azul, a menor localizada à esquerda representando o autor Vygotsky como referencial para 11 estudos analisados. A coluna maior localizada à direita representando outros referenciais teóricos com 12 estudos que optam por referenciais diversos.

Fonte: elaborado pela autora.

A partir dos descritores e do período de tempo elegido, chegou-se ao gráfico acima (figura 4), que apresenta a pesquisa bibliográfica realizada. Percebeu-se que poucas são as pesquisas que se utilizam deste referencial em comparação com as demais encontradas e, mesmo que as ideias da THC e Vigotski estejam presentes em algumas pesquisas, poucos são os estudos fundamentados nas obras de Vigotski e seus contemporâneos. Muitas destas apenas se utilizam de algumas citações retiradas de outras pesquisas, bem como muitos conceitos equivocados ainda são difundidos.

Entende-se que a produção de conhecimento na área pesquisada (educação especial na educação superior) reflete também um projeto de pós-graduação alicerçado na produtividade e no baixo custo, ou seja, no parco investimento para a pesquisa (GUIMARÃES *et al.*, 2020, MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015). Isso conseqüentemente leva muitos pesquisadores a não possuírem tempo integral para seus estudos, o que afeta diretamente na quantidade e qualidade das pesquisas e leituras que podem ser realizadas. Da mesma forma,

inviabiliza a participação em eventos, congressos e grupos de discussões, favorecendo sua despolitização e a dificuldade de reflexão consciente dos problemas sociais (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015). Em contrapartida, a produtividade acadêmica como fator de avaliação para manutenção dos programas de pós-graduação, junto das questões de investimento, atua como fator de produção do conhecimento de forma aligeirada e pouco aprofundada (MANCEBO, VALE; MARTINS, 2015).

Tal fenômeno não pode ser considerado como casualidade, pois reflete uma política neoliberal que busca reduzir os gastos públicos com o social, incentivando, assim, a privatização da educação principalmente na educação superior (por meio de programas como PROUNI e FIES) e da pós-graduação, com projetos (PEC 206/19) que buscam incentivar a cobrança de taxas nesse nível de ensino nas instituições públicas, abrindo caminhos para a mercantilização da educação.

É urgente que a universidade pública brasileira busque soluções para uma sociedade mais justa, onde a produção de conhecimentos científicos sirva como suporte para a eliminação das crescentes diferenças. Que seja um espaço prioritário de produção do pensamento crítico, tendo o diálogo e a socialização do saber construído historicamente como centralidade, prezando pela formação humana consciente e reflexiva. Para tal, é imprescindível questionar e contestar a política neoliberal, buscando a valorização da universidade, da docência e da pesquisa na sua finalidade social.

7.2 O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A inclusão na Educação Superior demanda organização de ações, políticas e práticas para a oferta de serviços que possibilitem a apropriação do saber científico dos estudantes apoiados pela educação especial nesse nível de ensino. Assim, para compreendermos sobre tal organização, recorreremos ao que já existe de pesquisas na área.

Dessa forma, Pletsch e Leite (2017) realizaram análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro na base de dados *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO-BRASIL) no período de 2008 a 2016 com os descritores “inclusão no ensino superior, acessibilidade no ensino superior, pessoas com deficiência no ensino superior, políticas públicas de inclusão no ensino

superior”. Na pesquisa das autoras, 20 artigos foram encontrados, sendo um excluído por não atender a temática, restando para a análise 19 artigos.

Os artigos foram organizados em três categorias de análise: 1) Revisão de políticas, estudos e experiências de inclusão no ensino superior; 2) Formação e suportes pedagógicos oferecidos para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior; e 3) Mapeamento e trajetórias de pessoas com deficiência no ensino superior. A partir disso, as autoras concluíram que:

apesar do avanço na produção de conhecimento sobre o tema, este ainda está muito aquém da demanda estudantil que cresce de forma acelerada como apontado no início deste artigo. A evolução da matrícula de estudantes classificados como público-alvo da Educação Especial tem se dado, em grande medida, pelo incremento de políticas públicas que fomentam o acesso desses sujeitos a níveis mais elevados de ensino. Tal aspecto coloca para as universidades o enfrentamento de uma série de questões para além das de infraestrutura, como de ordem pedagógica, social e atitudinal. (PLETSCH; LEITE, 2017, p.103)

Percebe-se que as questões de ordem pedagógica apontadas pelas pesquisadoras são ainda o maior desafio para as IES, como Silva (2019) aponta também em sua tese de doutorado, intitulada “O estabelecimento de políticas públicas e a cidadania das pessoas com deficiência por meio do AEE na UNIOESTE/PR”. Utilizando-se da teoria histórico-cultural e do modelo social da deficiência, a autora buscou desvelar “a concepção de PCD imersa nas ações dos envolvidos na concretude da política de AEE na Unioeste” (SILVA, 2019, p.19). Com isso, Silva (2019) teve por objetivo compreender “como os atores sociais e estatais envolvidos com o serviço de atendimento a essa demanda vêm estabelecendo as interlocuções para efetivar o acesso ao Ensino Superior Público” (SILVA, 2019, p.19).

A pesquisadora conclui que a ausência de uma política de educação especial para o AEE no ensino superior acaba deixando muitos questionamentos e dúvidas em relação à sua implementação e sobre quais as atividades devem ser desenvolvidas por meio desse serviço. Considera, ainda, a importância do envolvimento das pessoas com deficiência para que tais definições possam ser pensadas.

Frente a isso, acredita-se ser necessário refletir sobre o projeto de educação especial que temos para a educação superior inserida em um contexto social conservador e elitista. Seria interessante para o Estado que houvesse apoios e

ações pedagógicas de educação especial que possibilitassem os estudantes apoiados pela educação especial agir de forma consciente e reflexiva? Entende-se ser essencial o estabelecimento principalmente de diretrizes para as ações da educação especial nesse espaço da educação superior, contudo, é preciso que primeiro haja um movimento que entenda a educação especial como modalidade de ensino, que também possui responsabilidades com o saber historicamente construído.

É mister romper com essa estrutura que faz oposição entre professores de educação regular e professores da educação especial, como se o professor da educação especial fosse mero aplicador de recursos e técnicas que facilitam a socialização do estudante no espaço da escola/universidade, enquanto o professor de sala de aula regular fica encarregado de provocar o interesse do estudante e trabalhar a partir desse.

Pensar apoios ou ações de cunho pedagógico para os estudantes apoiados pela educação especial na educação superior requer ampliar a visão que se tem atualmente em relação ao AEE. Há sim a necessidade de recursos e, em alguns casos, de materiais adaptados, entretanto, há que se pensar em mediações para que os estudantes possam se apropriar dos conhecimentos científicos que possibilitem agir e transformar de forma consciente a sua realidade.

Outro estudo realizado no âmbito da Educação Superior é a dissertação de Dalgalo (2018), que buscou identificar, a partir da prática pedagógica dos docentes dos cursos de graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, se estes professores estão realizando adaptações e flexibilizações curriculares nas suas metodologias e nos instrumentos avaliativos para estudantes com deficiência ou necessidades especiais. Para tal, a autora parte dos questionamentos:

Como os docentes estão trabalhando com os conteúdos que fazem parte do currículo e de que adaptações e flexibilizações curriculares fazem uso para garantir o processo de ensino aprendizagem dos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais? Como estão sendo realizadas as adaptações e flexibilizações curriculares no processo de formação acadêmica dos acadêmicos com deficiência ou necessidades especiais no contexto do Ensino Superior? **Qual o suporte que a Unioeste está disponibilizando para esses acadêmicos?** Quais adaptações ou flexibilizações curriculares que foram realizadas no período 2012 a 2016? Como estão sendo atendidas as necessidades especiais de cada acadêmico? E, por fim, **está sendo disponibilizado o Atendimento Educacional Especializado – AEE para esses acadêmicos?** (DALGALO, 2018, p.29, **grifos nossos**)

Para realizar as considerações de sua pesquisa, a autora parte da definição do que é currículo na educação especial, entendendo que este

deve ser organizado numa proposta que contemple toda a organização do contexto escolar, direcionando ao sujeito, a fim de que ele se aproprie dos conhecimentos, refletindo uma organização do que ensinar, como ensinar, quando ensinar, como estruturar esse ensino, de modo a também analisar como avaliar o que foi ensinado a esses sujeitos (DALGALO, 2018, p.62).

A partir dessa conceituação de currículo, Dalgalo (2018) passa a descrever o que compreende como flexibilização e adaptação curricular, considerando a importância de um currículo que contemple as especificidades de cada estudante. Destaca a importância do AEE, delineando sua constituição histórica na legislação federal, apontando algumas iniciativas de instituições para sua implementação, como as assinaladas em outras pesquisas científicas.

A autora ressalta ainda que

o atendimento educacional especializado torna-se imprescindível no contexto universitário, para garantir, após o ingresso, também a permanência e a formação humana e profissional desses indivíduos. Tal consideração mostra a urgência de novas metodologias e atendimentos direcionados para esses alunos, a fim de que seja garantido o seu direito à aquisição e apropriação de conhecimentos (DALGALO, 2018, p.72).

Tal afirmação nos remete a pensar sobre a importância das ações de educação especial voltadas às questões de ordem pedagógica na educação superior, para que haja a garantia do aprendizado dos estudantes apoiados pela educação especial. Como as pesquisas apontam, não basta garantia de acesso, pois ações que visam à apropriação do saber construído historicamente são urgentes e demandam prioridade nesse espaço de ensino, para que se reconheça e contemple as especificidades de todos os estudantes matriculados na instituição.

Apesar da relevância e contribuição da pesquisa frente às adaptações e flexibilizações curriculares mostrando a importância destas, bem como do olhar docente durante o planejamento e desenvolvimento das aulas ministradas e sua disponibilidade para aulas individuais para os estudantes que necessitem, há um equívoco em relação à compreensão do AEE na investigação de Dalgalo (2018). Durante a apresentação dos resultados, a autora afirma que as adaptações e flexibilizações curriculares realizadas e os atendimentos feitos por profissional de

apoio (intérprete de LIBRAS) são considerados como AEE e utiliza da legislação que define tal atendimento para corroborar com sua afirmação.

Entretanto, o AEE não está pautado em diferentes profissionais realizando atividades de flexibilização e adaptação, embora estes profissionais sejam importantes pela articulação que fazem no AEE. O AEE é um serviço da educação especial que deve ser ofertado por profissional com formação específica na educação especial conforme descrito no Art. 12 da resolução 04/2009: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada” (BRASIL, 2009, s/p).

Assim, percebe-se que a própria definição de AEE encontra-se equivocada. Isso pode ser justificado pela gama de funções que tal serviço demanda, o que pode levar à interpretação de cada função como um serviço isolado, que de alguma forma se complementam. Todavia, a articulação intersetorial e interprofissional faz parte do AEE, estando entre as atribuições do Professor de Educação Especial. Portanto, ao observar a legislação que define o profissional para realização de tal serviço e suas atribuições, compreendemos como deve ser sua organização no âmbito institucional.

Pontua-se, também, que a autora apresenta uma compreensão importante em relação ao AEE na educação superior, sob a forma de um apoio que objetiva a formação humana e que precisa ser pensado em relação à apropriação dos conhecimentos. O fato de Dalgalo (2018) apresentar alguns equívocos na sua pesquisa em relação ao AEE pode estar relacionado ao quantitativo de normativas e orientações que existem na legislação educacional que, por vezes, utilizam-se de discursos presentes nas lutas e movimentos sociais para a produção de consensos.

Dessa forma, Silva (2019) complementa a pesquisa realizada por Dalgalo (2018) e ressalta a importância de compreender o AEE para esse nível de ensino. Em sua escrita, também se percebe a dificuldade de entendimento sobre a função deste e as conceituações equivocadas que surgem dessa dificuldade.

Segundo o estudo de Silva (2019), na União/PR, o AEE é realizado a partir de um Programa de Educação Especial criado em 1997, conforme já definido na pesquisa de Dalgalo (2018). No entanto, não há definição sobre o entendimento de Silva (2019) sobre o que é o AEE e quais ações pedagógicas estão diretamente relacionadas a esse serviço. Outra problemática encontrada na área da educação especial é utilizar AEE e Educação Especial como sendo sinônimos (PERTILE,

2012). É preciso compreender que Educação Especial é uma modalidade de educação, enquanto o AEE é um dos serviços dessa modalidade, que visa à remoção de barreiras, entre outras ações de cunho pedagógico (BRASIL, 2009).

A substituição da educação especial pelo AEE na legislação é proposital e visa demarcar essa área enquanto um serviço e reduzindo-a. Como Garcia e Vaz (2016) destacam:

A transformação de nomenclaturas que designam essa modalidade da educação básica pode ser considerada um indício da mudança de concepção da Educação Especial e suas propostas de atuação no país, pois, o que antes era compreendido como modalidade da educação escolar (BRASIL, 1996) passou a ser concebido de maneira minimalista como Atendimento Educacional Especializado [...] A Educação Especial tem como característica estabelecida pela LDBEN de 1996 ser uma modalidade da educação nacional que desenvolve um trabalho específico sobre as deficiências dos seus estudantes nas escolas. Já o AEE é configurado como um conjunto de recursos dentro de um espaço físico nas escolas regulares, denominado sala de recursos multifuncionais, com a função de repassar técnicas que possam vir a auxiliar na adaptação do estudante ao ambiente escolar, ou seja, segundo a proposição política esse espaço não deve incorporar o caráter de ensino dos conteúdos escolares. Tais elementos contribuem para que formulemos a hipótese de que essa renomeação estaria reduzindo uma modalidade de ensino a um serviço ofertado no ensino regular (GARCIA; VAZ, 2016, p.4).

Ao se substituir a educação especial pelo AEE, evidenciam as intenções ocultas nessas mudanças, que acarretam a descaracterização da educação especial como área de conhecimento do campo da educação e suas práticas. Isso porque, atuando de tal forma, a educação especial pode contribuir para uma formação humana crítica, contribuindo com a escolarização dos sujeitos capazes de agir de forma consciente, promovendo lutas que questionem o atual sistema vigente.

Silva (2019) define também que os profissionais do AEE na Unioeste são os profissionais de apoio pedagógico, ou seja, tradutor e leitor, trabalhos estes realizados por bolsista ou monitor, problemática já apresentada por Breitenbach (2018), quando trata da inexistência de profissionais, no ensino superior, que sejam especialistas em educação especial para o trabalho pedagógico nos NAs. Nas suas conclusões, Silva (2019) salienta ainda que

A ausência do estabelecimento de uma política de educação especial para o AEE no ensino superior promulgada em âmbito estadual acarreta interpelações que ficam em aberto, tais como: quais atividades acadêmicas devem ter o AEE? Quais atividades acadêmicas não precisam do serviço de AEE? (SILVA, 2019, p.276)

Diante das considerações da pesquisadora, vale destacar que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) afirma que a educação especial deve ser transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e traz como principal serviço o AEE. Embora tal política não traga maiores esclarecimentos acerca do AEE para o ensino superior, subentende-se que este deve ser ofertado nesse nível de ensino de forma a garantir a transversalidade. Conforme conclui a autora, são necessárias orientações sobre o AEE na educação superior, principalmente para o entendimento das ações pedagógicas relacionadas a este e para que haja previsão de profissionais para tal, não sendo responsabilidade apenas de bolsistas ou monitores.

Nesse sentido, não está se fazendo uma defesa de que tal serviço tenha que ocorrer da forma proposta nas normativas, mas ressaltar a manobra realizada na elaboração de tais propostas que não respondem às necessidades e à realidade que as instituições enfrentam e, portanto, estas encontram formas de articular os recursos humanos e materiais que possuem, na tentativa de ofertar serviços mais próximos ao que é proposto. Da mesma forma, as reflexões aqui apresentadas referem-se apenas à leitura dos trabalhos acadêmicos apontados, sem busca de informações complementares em relação aos programas e atividades descritas em cada investigação, já que o objetivo é conhecer o que há de produção do conhecimento em relação à temática da inclusão educacional na educação superior.

Em relação à forma de organização e oferta de ações pedagógicas da educação especial nas instituições de educação superior, é preciso lembrar que, embora exista o reconhecimento da necessidade dessas ações, as instituições públicas estão sob o controle do capital sendo operacionalizadas, essencialmente, pelo Estado, cuja função social é defender os interesses daquele. Marx já afirmava que as ideias dominantes são as ideias das classes dominantes.

Por isso, a educação para as classes trabalhadoras, além de não ser prioridade, não visa à difusão dos conhecimentos historicamente construídos como forma de proporcionar uma formação de sujeitos críticos e, por conseguinte, a educação de estudantes apoiados pela educação especial não pode ofertar ações que proporcionem a eles uma formação crítica e libertadora, pois isso, provavelmente, os levaria a questionar as mazelas existentes na sociedade capitalista.

Pensando na inclusão dos estudantes com deficiência na educação superior, Okubo (2017), em sua dissertação, se concentra em pesquisar as condições de acessibilidade das instituições de ensino superior públicas e privadas do município de Bauru/SP. Das 10 instituições convidadas, 5 participaram da pesquisa. Segundo a autora, foi aplicado questionário para averiguar as questões de acessibilidade em sua totalidade (recursos estruturais, físicos e humanos). Contudo, no item recursos humanos, há a descrição dos seguintes profissionais para assinalar: intérprete da Língua brasileira de sinais, guia-intérprete (para surdo-cego), monitor para apoio a estudante com deficiência, professor proficiente em LIBRAS. Observa-se novamente o equívoco de tratar apenas alguns profissionais (técnicos) como aqueles que contribuem para o processo de aprendizado na educação superior sem observar a necessidade de professores que atuem com ações e apoios de ordem pedagógica também essenciais para a promoção do aprendizado dos conhecimentos científicos.

Vestena (2017), em sua dissertação, pontua sobre o AEE ao refletir acerca do perfil dos profissionais constituintes da rede de educação especial na Educação Superior e trazer a realidade de uma universidade federal da rede pública que conta com professores com formação inicial em educação especial na condição de bolsistas cursando pós-graduação na instituição para realização do AEE. A autora traça ainda o perfil dos profissionais lotados naquele momento no núcleo de acessibilidade da instituição e apresenta as demandas que o setor possui em relação aos estudantes com necessidades educacionais específicas, bem como as articulações necessárias para que o objetivo da permanência possa ser alcançado.

Nesse contexto, destaca-se a importante organização das ações de educação especial de tal instituição, ofertando principalmente o AEE como uma das possibilidades de apoio para o estudante apoiado pela educação especial. Contudo, observa-se que há uma precarização desse serviço, já que é realizado por bolsistas, os quais, apesar de possuírem uma formação inicial que habilite sua atuação, sofrem uma desvalorização, como professores de educação especial atuando sob essas condições, pois seus direitos trabalhistas deixam de existir ao serem substituídos por uma bolsa de formação acadêmica sem vínculos empregatícios. Breitenbach (2018) aponta a necessidade desse profissional e a não existência de tal cargo, o que nesse momento justificaria a opção feita por tal instituição para manter um apoio com profissionais adequados e ofertar o AEE, para todos os níveis de ensino, conforme preconiza a legislação vigente. Vestena (2017) defende

também em suas conclusões a necessidade de diretrizes para a efetivação de ações da educação especial na Educação Superior.

Sobre os profissionais que atuam no âmbito da educação superior tendo em vista a permanência nesse espaço, Pereira (2017) aponta, em sua dissertação, a importância de equipes multidisciplinares para atuação junto aos núcleos de acessibilidade. Sua pesquisa foi realizada na UFMA a fim de compreender as ações de acessibilidade dando voz aos estudantes com deficiência matriculados na instituição, coordenação e profissionais que atuam no núcleo de acessibilidade, professores de diferentes cursos que atuam junto a estudantes com deficiência. Percebe-se, ainda, que, apesar da contribuição apresentada pela pesquisadora referente ao trabalho desenvolvido pelo núcleo de acessibilidade, buscando a eliminação de barreiras para garantir a permanência dos estudantes com deficiência na instituição, há também um equívoco sobre o que é o AEE.

Muito embora Pereira (2017) apresente as contribuições do modelo social da deficiência, compreendendo que a deficiência não está no sujeito, mas no ambiente que não está adequado para todas as pessoas terem sua autonomia e beneficiarem-se dele, o autor destaca que cada deficiência recebe um tipo de suporte específico. A coordenadora do núcleo em suas respostas destaca também que o estudante surdo tem apoio do intérprete de Libras, o estudante cego recebe material transcrito em braille, baixa visão com letras ampliadas.

Essa visão de que cada deficiência pode ser contemplada com um tipo de recurso específico vem diretamente ligada ao modelo médico-pedagógico de que a falta e o “problema” está no sujeito. Assim, há uma prescrição para cada tipo de deficiência. Entretanto, sabe-se que cada sujeito tem seu desenvolvimento individual e interage de uma forma com o ambiente, o que necessita para além de recursos elencados como adaptados para cada tipo de deficiência. Há a necessidade de realizar atendimentos mais duradouros, observações, interações com os estudantes e professores a fim de conhecer melhor qual tipo de mediação seria mais adequada para contribuir com a aquisição do saber científico do estudante.

A disponibilização de recursos e adaptação de materiais, bem como orientações às coordenações de cursos e professores, não abrangem a complexidade de atribuições que são elencadas para o profissional “multifuncional” encarregado do AEE. Pereira (2017, p.189) conclui em sua pesquisa que “a UFMA tem se esforçado para estabelecer uma política direcionada a inclusão de pessoas

com deficiência [...], mas caminha dentro de relações complexas marcadas por avanços e desafios”. Pontua que há ainda a necessidade de ampliação do quadro de profissionais do núcleo de acessibilidade da UFMA para ampliar a oferta de serviços.

Não obstante, há pesquisas (PERTILE, 2014; HARLOS *et al.*, 2014; MICHELS, 2011) que evidenciam o foco das políticas educacionais e práticas de educação especial centradas no AEE, gerando uma justaposição entre educação especial e AEE. Como Harlos *et al.* apontam, “o direcionamento do AEE para estas propostas, em detrimento da dimensão pedagógica deste serviço, parece ser, portanto, parte do *modus operandi* da atual política” (HARLOS *et al.*, 2014, p. 507).

Messerschmidt (2018), em sua dissertação sobre as práticas pedagógicas que favorecem a autonomia na aprendizagem de estudantes com deficiência na Educação Superior, destaca o AEE. A autora entrevistou quatro estudantes da UFSM que já realizaram ou realizam o AEE e enfatiza o objetivo deste na educação superior: “complementar o processo de aprendizagem formal, a fim de que os acadêmicos se tornem autônomos em seu aprender” (MESSERSCHMIDT, 2018, p.14). Assim como os demais pesquisadores, aponta a inexistência de diretrizes específicas para o AEE na educação superior e afirma que nem mesmo durante a formação inicial em educação especial esse nível de ensino é contemplado.

Importante salientar a consideração realizada pela autora acerca da autonomia discente como demanda para o desenvolvimento do aprendizado na educação superior e que, pensando no estudante com deficiência, muitas vezes pode apresentar dificuldades para “gestar ou monitorar individualmente o conhecimento que está acessando. Portanto, a ideia é que as práticas pedagógicas possibilitem e estimulem a capacidade de autonomia” (MESSERSCHMIDT, 2018, p.23). Destaca-se em tal pesquisa a definição e caracterização do AEE, uma vez que as pesquisas mencionadas anteriormente demonstram equívocos e brechas em relação a esse serviço.

Pensando nos processos de inclusão na educação superior, é importante refletir ainda sobre as singularidades dos sujeitos com deficiência, para que as estratégias pedagógicas possam ser planejadas e o AEE possa ser uma ação articuladora das diferentes estratégias de educação especial com vistas à apropriação do saber científico. Nesse contexto, a dissertação de Lima (2018, p. 98)

aponta a “urgente necessidade de um olhar atento das instituições quanto aos desafios da inclusão e as estratégias de ensino que considerem as diversidades”.

Lima (2018) realizou sua pesquisa com estudantes surdos de diferentes cursos de graduação da UFSM e professores desses cursos indicados pelos estudantes. Com base nisso, a autora tece uma consideração importante sobre a proposta de inclusão na educação superior afirmando que, para a surdez, esse processo ainda esbarra em entraves quanto à acessibilidade aos conteúdos e inclusão no espaço acadêmico.

Martins (2019), em sua dissertação intitulada “Acolhida e permanência dos alunos com deficiência nas graduações do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora”, investiga como se dá esse processo de inclusão no Instituto de Ciências Humanas (ICH) da UFJF e apresenta como resultados alguns problemas em relação à acolhida e permanência dos estudantes com deficiência. Destaca-se o primeiro problema identificado pela autora como a falta de continuidade das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) e outros setores da instituição no ICH, bem como a falta de orientação dos estudantes com deficiência por parte das coordenações e secretarias do ICH.

Para resolução de tal problemática, Martins (2019) aponta a criação de uma comissão de acessibilidade no ICH composta por 2 coordenadores de curso, 2 representantes do corpo docente, 2 representantes dos TAEs, 2 representantes discentes, sendo pelo menos um estudante com deficiência.

Pensando na importância da articulação intersetorial dentro da instituição e nas ações que o NAI e outros setores já realizam, para além da criação de uma comissão, é necessário que sejam pensadas as atribuições dessa comissão em relação ao que já é realizado por outros setores na instituição. Segundo Martins (2019), o objetivo de tal comissão será o acompanhamento do acadêmico desde sua entrada no ICH com vistas a dar continuidade das ações propostas pelo NAI e outros setores.

Nesse sentido, deve-se destacar que, para que uma ação que se iniciou em um setor tenha sua continuidade em outro, é preciso prever a articulação desses setores, como ela irá ocorrer, como será o fluxo dessas ações e os profissionais envolvidos para tal, ou seja, demanda um processo de gestão dos próprios processos. A gestão aqui é compreendida como o gerenciamento e organização de

um plano de trabalho em que estejam previstas de que forma que ocorrerão as articulações, se por meio de reuniões, ofícios, telefonemas, entre outros.

Ricardo (2017, p. 14), em sua dissertação, buscou

apontar propostas de boas práticas de Acessibilidade, tendo como base a Tecnologia Assistiva e o Desenho Universal, na tentativa de traçar um suporte para o docente trabalhar na formação e no engajamento de discentes no cenário de uma universidade contemporânea.

Para desenvolver sua pesquisa, selecionou as instituições de ensino superior participantes do Programa Incluir, verificando suas propostas para a acessibilidade na educação superior, identificando e relacionando as propostas de tecnologia assistiva e desenho universal, analisando exemplos de boas práticas de acessibilidade nessas instituições (RICARDO, 2017).

A autora destaca ainda que a acessibilidade só se efetiva mediante mudanças culturais, “seja na educação superior e/ou na sociedade como um todo, depende não só da mudança estrutural, como também de uma mudança cultural que reconheça e entenda as diferenças” (RICARDO, 2017, p.42). Para tal, destaca o conceito de desenho universal para a aprendizagem afirmando que este “tem por objetivo desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem o acesso ao currículo, à participação e ao progresso de todos os estudantes, independentemente de suas capacidades” (RICARDO, 2017, p.61). Ricardo (2017) apresenta os três princípios do desenho universal da aprendizagem e destaca que atendem à heterogeneidade e se adaptam aos diferentes estilos de aprendizagem melhorando as funções cognitivas dos estudantes com ou sem deficiência.

Em relação ao currículo, Fiorin (2018), a partir dos dados da sua pesquisa afirma que

Os participantes acreditam que um dos desafios da universidade hoje é a reestruturação e reconfiguração curricular de todos os cursos, que ainda seguem modelos antigos e frágeis ao se pensar as especificidades do público que está ingressando atualmente. [...]
Esse grupo de fatores está diretamente relacionado ao aprendizado dos estudantes com necessidades educacionais especiais e à sua permanência na universidade, mas é um dos fatores de grande resistência na instituição, visto que a maioria dos cursos ainda possuem currículos antigos e os professores seguem uma metodologia engessada e inacessível a estudantes que necessitam de qualquer adaptação. (FIORIN, 2018, p.168 - 169)

Corroborar-se com as ideias de que se deve pensar na acessibilidade e em práticas que estejam voltadas para as diferenças individuais de cada estudante visando à apropriação dos conhecimentos historicamente construídos, como princípios fundamentais para os processos de inclusão em todos os níveis de ensino. Eliminar barreiras arquitetônicas, curriculares ou na comunicação não é suficiente. É preciso pensar também na dinâmica das relações interpessoais e em que medida essas relações podem atuar como potencializadoras do aprendizado dos estudantes no espaço da educação superior. É necessário refletir sobre as questões que envolvem a interdependência, desconstruindo “a ideia de independência plena que é esperada pelo sistema econômico capitalista para garantir funcionalidades que garantam a lógica de produtividade” (LOPES, 2018, p.103).

Ricardo (2017) também aponta que, apesar de existirem boas práticas de acessibilidade nas instituições de educação superior, há equívocos na interpretação do Programa Incluir com a criação de espaços segregados apenas para o estudante com deficiência. Contudo, entende-se que a criação de espaços de apoio (como os Núcleos de Acessibilidade) não podem ser encarados como espaços segregados, mas espaços de acolhimento, orientação e mediação, pois, como podemos notar com as pesquisas já apresentadas, esses espaços se fazem necessários para apoiar e ofertar serviços, que não só removam barreiras de acessibilidade, mas que promovam a mediação necessária como forma de potencializar a permanência do estudante na instituição.

Ricardo (2017) apresenta ainda um resultado relevante em relação ao currículo. Segundo a autora, nenhuma das 62 universidades pesquisadas apresenta proposta de modificação curricular sendo que as ações que são apresentadas visam ao assistencialismo dentro do currículo já existente. Afirma ainda que o estudante com deficiência não está manifestando autonomia, mas apenas sendo auxiliado para permanecer no mesmo padrão dos demais.

Destaca-se que a autonomia envolve uma compreensão e atuação consciente, fazendo escolhas, planejando e executando ações. Dessa forma, entende-se que, antes de se pensar que o estudante tenha autonomia, deve-se pensar estratégias para que esses estudantes construam sua autonomia no espaço da educação superior.

Os estudantes que entram na educação superior, com ou sem deficiência, podem necessitar de mediações que potencializem sua atuação na instituição. E, como trazem os estudiosos da segunda geração do modelo social da deficiência (SCOTT, 1995; DINIZ, 2002) em relação às pessoas com deficiência, é preciso reconhecer a importância da interdependência e necessidade de apoio, suporte e cuidado em determinados momentos da vida, com maior ou menor complexidade.

Cabe destacar novamente que a proposta de inserção da perspectiva da educação inclusiva não traz em si o ideal de emancipação dos sujeitos, mas, sim, de utilizar-se dos movimentos sociais que lutam pelo reconhecimento de seus direitos, incorporando seus discursos a fim de produzir acomodação por meio de consensos, que mantenham a ordem vigente.

É preciso que se faça uma leitura crítica do discurso humanitário pelo qual as políticas educacionais e sociais se transvestem, uma vez que o contexto social que vivemos está demarcado por limites que são estruturais, que são da ordem do modo de produção capitalista, no qual vivemos e que, nesse contexto, as políticas de educação especial que se produzem tendem a se focalizar em soluções paliativas que buscam manter a ordem vigente.

Nesse contexto, observa-se na tese de Fiorin (2018) o quanto essa estrutura se reproduz. A educação como um todo não é um projeto que visa à formação humana, o que talvez explique o fato de que cada vez mais estudantes que chegam na educação superior apresentam necessidades educacionais e demandam cada vez mais mediações pedagógicas para que possam se apropriar dos conhecimentos científicos. O projeto de colocar a educação a serviço do capital se estende da educação básica à educação superior, onde os estudantes filhos dos trabalhadores recebem uma formação alienada e basilar para manutenção da ordem vigente.

O estudante chega na universidade cada vez mais novo, mais inseguro e com muitas dificuldades para acompanhar os conteúdos complexos desse novo espaço de aprendizagem. Mesmo não sendo público-alvo da Educação Especial, muitos precisam de acompanhamento, geralmente, com profissionais da área da psicologia e psicopedagogia. Esses acompanhamentos são essenciais para que o estudante supere suas dificuldades, permaneça no curso e consiga concluí-lo (FIORIN, 2018, p.70).

Nesse sentido, Diniz (2019) busca, com sua dissertação, identificar, analisar e discutir elementos que se constituem como barreiras e/ou facilitadores na trajetória acadêmica de estudantes público-alvo da educação especial sob a perspectiva dos

próprios estudantes. Seus resultados apontam como barreiras principalmente as barreiras atitudinais, preconceito por parte dos colegas de curso e professores que duvidam das suas capacidades, coordenações de curso e servidores técnicos despreparados para o atendimento ao estudante.

Além disso, há barreiras arquitetônicas com a falta de adequação do espaço das instituições, há barreiras de comunicação com a falta de intérpretes de Libras e barreiras pedagógicas com a falta de material pedagógico adaptado, uso de projetores que, para estudantes com baixa visão, não favorece o acompanhamento da aula.

Ainda, quando se trata da eliminação de barreiras, é importante a consideração levantada pela autora, quando traz a fala dos estudantes sobre a disponibilização de recursos de acessibilidade, pois nem sempre haver o recurso é suficiente para garantir o acesso.

Há também necessidade de ensinar a utilizar as ferramentas, realizar o acompanhamento e observar a efetividade do seu uso, bem como se tal recurso é suficiente para que o estudante tenha acesso pleno. Como exemplo, a autora apresenta a fala de um estudante, a quem a universidade emprestou notebook para uso, porém em casa o estudante não tinha internet. Outro estudante para quem foi disponibilizado programa que converte áudio e texto online, porém a fragilidade da internet da universidade dificultava seu uso (DINIZ, 2019, p.90).

Em suas considerações finais, Diniz (2019, p. 99) apresenta os seguintes questionamentos: “quais mecanismos estão sendo colocados em prática pela universidade para que as barreiras pedagógicas possam ser superadas?”; “quais são as atribuições do gestor do núcleo e/ou setor responsável pela acessibilidade frente ao processo de inclusão dos alunos PAEE³¹ na universidade?”; e aponta como caminho possível a consultoria colaborativo escolar que é explicada em uma nota de rodapé:

A Consultoria Colaborativa Escolar pode ser definida como um processo no qual um consultor estabelece uma relação igualitária e não hierárquica com um consultante, buscando reunir os esforços dos mesmos para tomar decisões e implementar intervenções que melhor atendam os interesses educacionais dos alunos (KAMPWIRTH, 2003 apud DINIZ, 2019, p.100).

³¹ Público Alvo da Educação Especial

De acordo com a autora, o trabalho organizado nessa perspectiva de consultoria colaborativa escolar favoreceria a minimização de barreiras que os estudantes com deficiência enfrentam na educação superior.

A partir do contexto exposto, pode-se afirmar que, desde antes da publicação da Lei nº 13.409/2016, as instituições de educação superior já buscavam a criação de alternativas para abarcar as necessidades dos estudantes com deficiência. Essas iniciativas se davam a partir de projetos de extensão, pela disponibilização de diferentes serviços de educação especial, como também por profissionais intérpretes de Libras, pela transcrição de textos braile, por monitorias, entre outras. Isso também tem relação com a criação dos núcleos de acessibilidade fomentados pelo Programa Incluir, instituído em 2005.

Contudo, no que concerne aos processos e práticas de inclusão na educação superior, há uma lacuna na legislação que acarreta dificuldades em ofertar ações pedagógicas de educação especial, seja por falta de profissionais no quadro de cargos das instituições, seja por falta de compreensão dos objetivos de tal modalidade da educação.

Nesse sentido, grande parte dos estudos apresentados indicam a importância de equipes multidisciplinares³² que atuem de forma articulada para contemplar as especificidades dos estudantes, embora algumas pesquisas enfatizem o AEE com entendimento equívoco sobre tal (como, por exemplo, monitoria de estudante, transcritor/tradutor de texto braile, dentre outros), o que demonstra a necessidade de orientações legais quanto a oferta de serviços da educação especial na educação superior.

Frente ao contexto, percebe-se que a maioria das instituições pesquisadas nas teses e dissertações apresentadas contam com diferentes estratégias de gestão para a promoção da permanência dos estudantes com deficiência na educação superior, fator este que obriga a pensar sobre a importância de serem estabelecidas diretrizes para a realização das ações pedagógicas da educação especial no espaço da educação superior enquanto práticas de mediação com objetivos de contribuir com a aquisição dos conhecimentos científicos.

³² Entende-se por equipe multidisciplinar uma equipe que conte com profissionais de diferentes áreas do conhecimento.

7.3 O PROFISSIONAL RESPONSÁVEL PELO PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Conforme as considerações apresentadas pela pesquisa realizada por Breitenbach (2018), há ainda muitos desafios para que os estudantes com deficiência possam ter sua aprendizagem garantida na Educação Superior. De acordo com a autora, os docentes das instituições de educação superior ainda se sentem despreparados para o trabalho pedagógico e ainda há falta de preparo e capacitação dos profissionais que atuam nos NAs. Breitenbach (2018, p. 133) mostra que há carência de profissionais nas universidades “com formação e conhecimento na área, situação ocasionada pela inexistência desses cargos e consequente impossibilidade de realização de concursos públicos”.

Conforme a autora traz em sua pesquisa,

A aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na Educação Superior, dentre outros fatores, requer outras estratégias e metodologias de trabalho, todavia, para que isso aconteça, é necessário que os docentes reconheçam a possibilidade da aprendizagem nesses sujeitos, e passem a perceber educação e a aprendizagem de outro modo (BREITENBACH, 2018, p. 138).

Nesse sentido, é importante pensar ações para além da oferta de recursos como tradução e interpretação em Libras, impressão de textos Braille e monitores. É preciso pensar em estratégias que priorizem as mediações pedagógicas objetivando uma formação humana consciente e reflexiva.

O AEE, na Educação Básica, se tornou exclusivamente a única ação do profissional da Educação Especial, enquanto na Educação Superior temos poucas informações sobre sua organização. Em grande parte dos casos, o AEE acontece por meio de projetos de extensão e com entendimentos equivocados sobre suas funções, como se pode perceber nas pesquisas já apresentadas no capítulo anterior.

Com base nas pesquisas de Vestena (2017) e de Breitenbach (2018), entende-se que, para que se possam pensar estratégias e mediações que melhor se adequem ao perfil de cada estudante, há a necessidade de um profissional com

conhecimentos específicos³³ e aprofundados da área da Educação Especial, pois como a própria autora salienta

Sob, e apesar do discurso “inclusivo”, a Educação Superior segue excluindo, não mais pelo não acesso, mas pela não adaptação, pela não aprendizagem, ainda que com aprovação, o que é, de igual forma, perverso. (BREITENBACH, 2018, p. 141).

Frente ao exposto, pensar em ações articuladas e apoio pedagógico com mediações pedagógicas favorecem a aquisição dos conhecimentos científicos e consequentemente uma formação humana emancipadora.

Vestena (2017) entende ainda que pensar as condições de permanência e conclusão na educação superior vai além de recursos humanos e tecnológicos, mas que há precisão de profissionais que saibam identificar as necessidades educacionais específicas de cada sujeito, considerando-os nas suas especificidades, de modo a não os reduzir à sua deficiência. Ainda, pensar em ações de ordem pedagógica, frente ao processo de inclusão na educação superior, requer pensar na formação dos profissionais que atuam no apoio pedagógico ofertado aos estudantes com deficiência nesse nível de ensino.

Inicialmente, destaca-se a importância de pensar nas mediações de cunho pedagógico (Vestena, 2017) e não apenas técnico. Faz-se necessário, também, considerar a formação de professores para a realização das mediações nessa perspectiva. Entretanto, percebe-se, na investigação de Vestena (2017), um viés escolanovista nas escritas que formulam seus argumentos e que está presente ao longo da história da educação especial ao dar enfoque nas especificidades dos sujeitos, nas suas diferenças individuais.

Saviani (2001, p.8-9) enfatiza que as ideias pedagógicas ligadas ao escolanovismo entendem

a educação como fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar. De adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de

³³ Entende-se por conhecimentos específicos os conhecimentos sobre a legislação da área da educação especial, sobre desenvolvimento humano e práticas pedagógicas que promovem desenvolvimento, recursos de acessibilidade e formas de atuação interdisciplinar.

quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica”.

É por meio desse viés que a pesquisa de Vestena (2017), enquanto estudo de caso institucional, apresenta e discute sobre o perfil dos profissionais de educação especial na educação superior. A autora define que há necessidade de já haver competências e habilidades no processo de formação inicial dos profissionais que irão atuar com o estudante com deficiência na educação superior, com vistas a suprir as demandas educacionais desse público.

Ainda, em seus resultados, após análise da legislação vigente referente à educação especial e educação inclusiva, Vestena (2017, p. 56) afirma que não há nos documentos legais orientações sobre “formação, habilidades, competências, local de atuação, conjunto e práticas e ações. Apresentando assim, várias lacunas legais sobre a inclusão da pessoa com deficiência na ES”.

Entende-se que há a necessidade de definições no âmbito da educação superior para a atuação da educação especial. No entanto, a necessidade evidenciada pela autora em relação às competências e habilidades dos professores está ligada a um discurso atrelado à pedagogia escolanovista, em que

A necessidade de se exaltar as habilidades e competências na escola está ancorada no discurso de escola ligada à vida, o que na verdade escamoteia o ideário neoliberal de escola que prepare para as novas exigências do mercado de trabalho. Saviani (2012) relacionou esses autores ao que chamou de “As teorias não críticas”, nesses casos, ligada à pedagogia nova. Segundo o autor “Essa teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social” (SAVIANI, 2012, p. 7), o importante não é mais aprender, mas aprender a aprender o que desloca o ensino sistematizado para o espontaneísmo. (VAZ, 2017, p.88).

Nesse sentido, acredita-se que a formação de professores deve estar ligada a uma vinculação entre educação e sociedade, cujos professores e estudantes sejam considerados agentes sociais e nessa relação a educação entendida como “uma atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 2001, p.74) em que a função social da escola/universidade seja com o aprendizado do saber científico.

Observa-se que há, na legislação vigente, a indicação da transversalidade das ações da educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2008). Contudo, grande parte das orientações são realizadas pensando na educação básica, conforme as próprias diretrizes operacionais para o AEE

instituídas pela resolução nº 4/2009, à educação superior cabe usar da sua “autonomia” (Constituição Federal, Brasil, 1988, art.207) para subsidiar a inclusão dos estudantes apoiados pela educação especial.

Nesse sentido, a autonomia universitária veiculada na Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu Art. 207 define que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. O princípio da autonomia universitária surgiu dos movimentos sociais nos anos 80 e consolidou-se como estratégia para a produção de consentimento conferindo “aceitação à proposta de reformar a gestão e à ideia de que para as escolas se tornarem eficazes deveriam contar com a participação da comunidade” (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 33).

Logo, a autonomia presente nos movimentos sociais acabou se traduzindo em uma autonomia baseada na “autoadministração” ao invés de constituir-se em uma autonomia baseada na “autogestão política” (CONTRERAS, 2002; SHIROMA; SANTOS, 2014)

Desse modo, em relação à autonomia universitária, os destaques realizados nesta pesquisa buscam enfatizar a lógica empresarial empregada nas universidades pelas políticas neoliberais, onde a instituição possui a atribuição de se organizar internamente (estudantes, professores, gestores, funcionários) o que

resume o papel das universidades em uma economia capitalista pós-fordista: a universidade funciona como empresa e replica sua lógica organizando uma rede de modos de subjetivação correlatos; não apenas busca saldar sua dívida (por definição, impagável) com a esfera do ‘social’, que a financia por meio de tributos, mas incorpora a lógica da dívida em suas estratégias de gestão e a compartilha nos modos de subjetivação que circunscreve. (CORRÊA *et al.*, 2018, s/p)

Retornando às análises da pesquisa de Vestena (2017), a autora aponta que, na instituição pesquisada, desde 2014, há oferta do AEE por profissionais especializados. Estes devem possuir formação inicial em licenciatura em Educação Especial e estarem em processo de formação em nível de pós-graduação, sendo selecionados por meio de editais e contratados como bolsistas.

Em seus resultados, a autora aponta, ainda, as demandas que o serviço recebe na instituição pesquisada, a saber: AEE, adaptação de provas (adaptação de tempo, de fonte ou uso de computador), conversas com professores, coordenações

de cursos e famílias, gravação de aulas, adaptação de texto, entre outras. (VESTENA, 2017). Há também o acompanhamento didático-pedagógico, a partir da necessidade específica de cada estudante, projetos de extensão em parceria com outras instituições para produção de material acessível e oferta de capacitações.

Vestena (2017) salienta que na Educação Superior não havia ainda orientações gerais sobre as ações que promovessem acesso, participação e permanência dos alunos com deficiência. Ademais, a autora aponta não haver um conjunto de práticas instituídas para atender as necessidades educacionais específicas das pessoas com deficiência. Em detrimento a isso, não há a existência de cargo específico para atendimento dos estudantes com deficiência na educação superior.

A autora finaliza sua dissertação apontando a necessidade de normativas que definam o profissional para atendimento e qual o conjunto de ações para realizar esse atendimento na educação superior. Afirma que, embora possa haver profissional com formação específica (Educação Especial ou Pedagogia com alguma habilitação na área), isso não garante que este tenha processos e práticas consistentes na área, bem como habilidades e competências adequadas ao atendimento do estudante.

Fiorin (2018) apresenta em sua tese a consideração que corrobora com as pesquisas anteriores sobre os profissionais, que atuam com os estudantes com deficiência

Um dos diferenciais para este trabalho de acompanhamento dos estudantes são os profissionais que o realizam. Conforme descrição das equipes, foi possível perceber que alguns setores contam com servidores psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, técnicos em assuntos educacionais; enquanto outros, contam com estagiários, bolsistas em formação ou formados na área de interesse do atendimento ou profissionais “cedidos” pela Rede Municipal. Além disso, psicopedagogos e educadores especiais, por não estarem contemplados no Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, são profissionais apontados como necessários, mas menos acessíveis para as instituições. (FIORIN, 2018, p.125)

Frente a tal realidade, as instituições buscam se adaptar para melhor atender a todos, mas ainda enfrentam muitos entraves em relação ao seu quadro profissional, que permanece o mesmo, embora as exigências colocadas pela nova configuração assumida pela educação sejam outras.

Pereira (2017, s. p.), em sua dissertação, objetivou investigar o processo de inclusão de “discentes com deficiência na UFMA em relação ao contexto dos serviços de apoio do Núcleo de Acessibilidade, enquanto parte de uma política institucional Inclusão educacional e social”. Com base em outras pesquisas, a autora refere que não há nenhum documento do MEC que trate dos profissionais que deveriam compor as equipes de atuação nos núcleos de acessibilidade, entretanto, deve se levar em consideração a Resolução n^o04/2009, que aponta como possíveis profissionais para atuação nos núcleos de acessibilidade: “docente com formação específica em educação especial, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, profissionais da computação, etc” (PEREIRA, 2017, p. 93).

Pereira (2017) destaca ainda que, apesar de o Decreto 7.611/2011 apresentar o AEE como integrante da educação básica e também da educação superior com oferta através dos núcleos de acessibilidade, não há ainda nenhuma política de AEE para a educação superior. Embora não haja essas definições, a autora apresenta os diferentes profissionais que atuam no núcleo de acessibilidade, entre os quais há o destaque para: “Educador Especial, Designer, Ergonomista, Arquiteto, Engenheiro Civil, Terapeuta Ocupacional e Analista de sistemas” (PEREIRA, 2017, p. 110) havendo, ainda, transcritores de texto braile e intérprete de Libras.

Martins (2019) aponta que há falta de acessibilidade pedagógica na educação superior e cita Vitaliano (2010) para concluir que isso se deve ao fato de existir “escassez de profissionais da educação na área de inclusão de pessoas com deficiência, impedindo que barreiras atitudinais sejam desconstruídas para que o processo de ensino aprendizagem aconteça qualitativamente” (MARTINS, 2019, p.79). Frente ao exposto, percebe-se que o processo de inclusão ainda não é assumido como compromisso de todos, estando atrelado à responsabilização de um profissional específico caracterizado como de inclusão, para que a acessibilidade pedagógica exista.

Entende-se a importância de um profissional que atue na articulação de ações e nas ações pedagógicas de educação especial, entretanto, a responsabilidade pelos processos de inclusão deve ser de todos os envolvidos com o ensino e aprendizagem dentro da instituição, entendendo a universidade em sua função social: a disseminação do saber historicamente construído. O estudante com deficiência tem direitos e, assim como os demais, é estudante da instituição e do

curso em que está matriculado, sendo o seu aprendizado responsabilidade de todos que atuam na sua formação.

Martins (2019) afirma ainda que, a partir de abril de 2019, o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da UFJF abriria 13 vagas para bolsistas para o trabalho com tradução/interpretação de Libras, acompanhamento a acadêmicos com barreiras de acessibilidade curricular e de comunicação e para assessoramento do NAI. Além disso, havia previsão de contrato de seis voluntários. A autora apresenta a fala da coordenadora do NAI, que informa sobre as funções destes bolsistas, os quais realizarão atividade de monitoria e “acompanhamento acadêmico junto aos alunos com deficiência” (MARTINS, 2019, p.81) podendo ser de qualquer curso de graduação da instituição.

Apesar do avanço em ofertar serviços que visem a eliminar barreiras, é preciso refletir sobre a precarização de mão de obra discente, uma vez que não se deve negar a importância dessas atividades para a formação acadêmica, contudo, tal ação deveria ser realizada por profissional já habilitado (intérprete de Libras) e formado em nível de graduação (acompanhamento acadêmico). Quanto mais as instituições se utilizam dos discentes como bolsistas para realizar ações que deveriam ser de atribuídas a servidores públicos concursados para tal, mais se eximem e eximem também o poder público de cumprir com seu papel de prover a criação de cargos que permitam condições humanas para as instituições desenvolverem sua função educativa. Sem falar nas relações, direitos trabalhistas e previdenciários que não existem para a função de bolsistas.

Segundo Martins (2019), há um setor próprio para atendimento especializado na UFJF com equipe capacitada no NAI para atender os estudantes com deficiência. Todavia, não há descrição sobre quais seriam esses profissionais e qual a sua formação, apenas cita a contratação de tradutores/intérpretes de Libras.

Diante de tal contexto, citam-se as ideias de FIORIN (2018, p. 68) quando afirma a

importância das ações de permanência nas instituições de Ensino Superior, principalmente, ao ter como foco as pessoas com necessidades educacionais especiais, considerando a permanência além de um benefício ou de política transitória, mas como ações efetivas e constantes.

Nesse sentido, diante do contexto apresentado, faz-se necessário pensar na necessidade de ações pedagógicas de educação especial, bem como em diretrizes para orientar e regulamentar tais ações na educação superior. Além disso, urge a criação de vagas para profissionais especializados para a gestão das ações de educação especial no âmbito da educação superior.

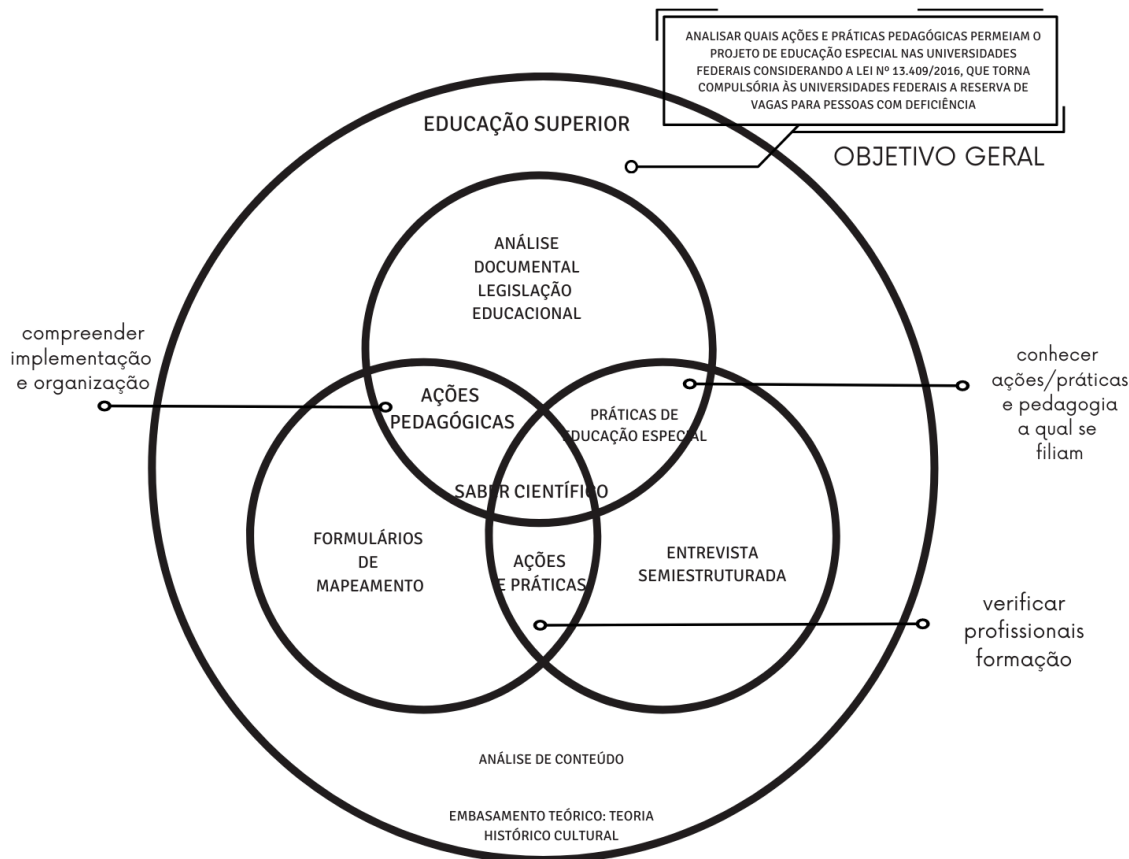
7 A CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS DA PESQUISA

Pesquisar é vivenciar um processo e construir caminhos para compreender e transformar uma realidade. Esse processo, de acordo com Vigotski, pressupõe a estruturação de um método que esteja em consonância com os objetivos que se quer atingir, ou seja, que “levarão a uma boa solução de problema” (VIGOTSKI, 2009, p.5).

Sendo a pesquisa orientada por uma abordagem qualitativa, uma das suas características é “esforçar-se por usar *múltiplas fontes de evidência* em vez de se basear em uma única fonte” (YIN, 2016, p.07, *grifo do autor*), portanto, os caminhos que foram sendo construídos durante o percurso da pesquisa buscaram utilizar-se do maior número de fontes existentes para corresponder ao objetivo geral do estudo: analisar quais ações e práticas pedagógicas permeiam o projeto de educação especial nas Universidades Federais considerando a Lei nº 13.409/2016, que torna compulsória às universidades federais a reserva de vagas para pessoas com deficiência. Iniciando o percurso investigativo, o primeiro passo após a definição do objetivo geral constituiu em conhecer o campo de inserção, ou seja, realizar o levantamento bibliográfico da produção de conhecimento na área com intuito de analisar o que ainda não havia sido objeto de investigação ou necessitaria de um maior enfoque.

A partir dessa análise, para definir os próximos passos da pesquisa, foi necessária a definição dos objetivos específicos os quais serviram como ponto de aprofundamento e conhecimento do objeto estudado. Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos específicos: A) compreender como são organizadas e implementadas as ações e práticas pedagógicas voltadas aos estudantes apoiados pela educação especial desenvolvidas nas universidades federais; B) conhecer quais são as ações e práticas da educação especial ofertadas nas universidades federais e na qualidade de práticas pedagógicas, a que pedagogia se filiam; C) verificar quais profissionais estão envolvidos no desenvolvimento de ações e práticas pedagógicas junto aos estudantes apoiados pela educação especial na educação superior e sua formação acadêmica.

Com os objetivos específicos definidos, foi realizado o desenho da pesquisa para delimitar os passos a serem dados na sequência.



Descrição da Imagem: círculo maior contendo dentro dele três círculos interseccionados em seu centro. Na parte superior do círculo maior está escrito Educação superior com uma caixa de texto ligada à essa escrita contendo o objetivo geral do estudo: analisar quais ações e práticas pedagógicas permeiam o projeto de educação especial nas universidades federais considerando a lei nº13.409/2016 que torna compulsória às universidades federais a reserva de vagas para pessoas com deficiência. Na parte inferior do círculo maior contém escrito: análise de conteúdo e após um espaçamento a escrita: embasamento teórico: Teoria histórico-cultural. Os círculos dentro do círculo maior são descritos como: o círculo 1 localizado na parte superior possui escrito: análise documental legislação educacional; o círculo 2 localizado à esquerda possui escrito: entrevista semiestruturada; o círculo 3 localizado à esquerda possui escrito: formulários de mapeamento. A intersecção entre o círculo 1 e 2 está escrito: práticas de educação especial. Nessa intersecção há uma linha contínua saindo dela com a escrita: conhecer ações/práticas e pedagogia a qual se filiam. A intersecção entre o círculo 2 e 3 está escrito: ações e práticas e contém uma linha contínua saindo dela escrita: verificar profissionais e formação. A intersecção entre o círculo 2 e 1 está escrito: ações pedagógicas e contém uma linha contínua saindo dela escrita: compreender implementação e organização. A intersecção dos três círculos contém a escrita: saber científico.

Fonte: Elaborado pela autora

Partindo disso, realizou-se uma consulta ao site da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - Andifes para mapear o universo de instituições que constituíram o público-alvo do estudo. Contando com

um total de 63 universidades federais brasileiras³⁴ com diferentes organizações para a promoção da acessibilidade educacional e permanência na educação superior, foi realizado um mapeamento dos contatos de e-mail a partir dos sites de cada instituição, coletando e-mail dos núcleos de acessibilidade, setores das instituições relacionadas à promoção de acessibilidade e/ou reitoria ou pró-reitorias vinculadas a ações de acessibilidade.

Em decorrência do grande número de instituições, foi necessário pensar critérios de inclusão e exclusão para delimitar o público da pesquisa. Para definir esses critérios, um formulário eletrônico (ANEXO A) foi elaborado com vistas a mapear quais os serviços e ações de acessibilidade educacional cada instituição oferece. O formulário eletrônico foi enviado por e-mail a todas as 63 instituições na data de 17 de agosto de 2021 e reenviado em 23 de setembro de 2021. Dessa forma, recebeu-se a última resposta em 07 de outubro de 2021, contabilizando um total de 27 respostas. Destas 27 respostas obtidas, observou-se que uma instituição enviou três respostas iguais ao mesmo formulário em datas diferentes enquanto outras três instituições enviaram duas respostas idênticas, cada uma em datas diferentes. Desse modo, o número de instituições respondentes foi de 21.

Assim, após a aplicação e análise das respostas do formulário, os seguintes critérios de inclusão foram adotados: a) ter respondido ao formulário enviado por e-mail; b) possuir algum serviço de apoio pedagógico/monitoria/tutoria/AEE. Foram consideradas excluídas da pesquisa as instituições que não responderam ao formulário enviado por e-mail.

De posse dos formulários, foi realizada uma breve análise e resumo das respostas de cada instituição e, com base nas informações que seriam necessárias complementar para atingir os objetivos propostos na investigação, foi organizado um roteiro de entrevista narrativa. Este foi construído em formato de quadro partindo de cada objetivo específico para elaborar as questões. Dessa forma, para o objetivo A foram elaboradas 5 questões orientadoras, para o objetivo B foram 4 e para o objetivo C foram 5, totalizando 14 questões balizadoras da entrevista.

Identificadas as instituições e com o roteiro de entrevista elaborado, um novo contato por e-mail foi realizado com as instituições que responderam ao formulário fazendo novo convite para a continuidade da participação na pesquisa e solicitando

³⁴ Fonte: andifes.org.br

autorização para realização de uma entrevista virtual com algum ou alguns dos responsáveis pelas ações de acessibilidade educacional e permanência. A definição das possíveis datas para agendamento da entrevista virtual estaria a cargo dos responsáveis dessas instituições.

Conforme cada instituição foi retornando os e-mails, as entrevistas foram sendo agendadas e realizadas no período de 27 de janeiro de 2022 a 30 de março de 2022. O primeiro e-mail de contato foi realizado no dia 24 de janeiro de 2022, obtendo-se retorno de 10 instituições e realizando agendamento de 9 entrevistas. Na data de 28 de janeiro, foi realizado novo contato com as instituições que ainda não haviam retornado e na oportunidade foram obtidos mais 8 retornos e 8 entrevistas agendadas. A última tentativa de contato foi realizada na data de 14 de fevereiro, obtendo-se retorno de 2 instituições e agendamento de 1 entrevista.

Desse modo, das 21 instituições que haviam respondido ao formulário constituindo-se público da pesquisa, 18 entrevistas foram agendadas, sendo que uma delas não compareceu e não retornou os e-mails para reagendar. Duas instituições não retornaram aos e-mails e uma outra instituição apesar do interesse em participar e retornar os e-mails, não conseguiu realizar esta etapa em razão das demandas de trabalho com o retorno presencial. Assim, foram realizadas 17 entrevistas no total.

Antes de cada entrevista, foi realizada pela pesquisadora uma leitura prévia do formulário respondido pelos responsáveis da instituição a qual participaria daquele momento, a fim de mapear quais questões do roteiro de entrevista necessitavam de maior aprofundamento e quais já estavam esclarecidas a partir do formulário. As entrevistas iniciaram pela apresentação da pesquisadora, dos objetivos da pesquisa, solicitação de autorização para gravação e leitura do termo de consentimento livre e esclarecido. Antes de iniciar os questionamentos, a pesquisadora contextualizava as etapas da pesquisa e acordava com os sujeitos que a entrevista iria acontecendo num formato de diálogo tendo como ponto de partida as respostas do formulário previamente respondido.

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada de acordo com os procedimentos éticos orientados pelo Comitê de ética em pesquisa com seres humanos, sendo apresentados tanto no formulário *online* como nas entrevistas o termo de consentimento livre e esclarecido e o termo de confidencialidade, visando manter a privacidade da instituição e dos sujeitos entrevistados.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos sujeitos para transcrição, análise e uso no relatório da pesquisa. Os sujeitos foram informados sobre a possibilidade dos seguintes desconfortos ou riscos: constrangimento ao se expor durante o preenchimento do formulário *online* e realização da entrevista. Dessa forma, caso algum problema pudesse surgir em decorrência da participação na pesquisa, o sujeito estaria ciente de que poderia entrar em contato com a pesquisadora e solicitar esclarecimentos e/ou retirada de suas respostas do relatório da pesquisa.

No termo, também se apresentaram os benefícios esperados com o estudo, sendo estes: reflexões, percepção da necessidade e reestruturação em relação ao atendimento pedagógico de estudantes com deficiência nas universidades federais. Foi enunciado ainda que as informações desta pesquisa são confidenciais e poderão ser divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo em relação aos sujeitos da pesquisa.

Nesse contexto, durante as entrevistas, conforme o diálogo ia acontecendo, surgiam algumas questões complementares de acordo com cada realidade apresentada que acabavam por somar-se e complementar informações para a pesquisa, bem como o diálogo sobre relatórios e normativas dos serviços ofertados quando da sua existência nas instituições.

Ressalta-se que não foi possível realizar a análise documental das instituições, uma vez que grande parte das instituições não possui normativa própria, outras seguem alguma legislação específica e/ou ainda estão elaborando seu Regimento.

A triangulação e interpretação dos dados levantados foi realizada a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). A análise de conteúdo difere da análise documental, embora em ambas se possa utilizar documentos, os objetivos do uso de cada técnica são distintos. Na análise do conteúdo, a preocupação é manipular as mensagens para evidenciar indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 2011). Já na análise documental, o objetivo é a realizar a representação condensada da informação para consulta e armazenamento.

De acordo com Bardin (2011), análise de conteúdo é organizada seguindo três fases: pré-análise, em que ocorre a escolha dos documentos para a análise,

formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final; a exploração do material propriamente dita e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação

Nesse sentido, a primeira fase (pré-análise) consistiu em elencar os documentos oficiais que orientam a educação na perspectiva da educação inclusiva, formulando os tensionamentos e objetivos da investigação, bem como elencando as categorias de análise que serviram para a análise final. Para tal, as categorias de análise elencadas foram: função social da universidade e lutas de classes, responsabilização docente e condições do trabalho docente, educação especial na educação superior, ações pedagógicas de educação especial, papel do professor de educação especial na educação superior, relações público-privado.

Na segunda fase, a exploração do material organizou-se por meio da leitura e realização de recortes de textos das respostas dos formulários e transcrição das entrevistas, agrupando-os de acordo com as categorias de análise elencadas na primeira etapa. Conforme destaca Bardin (2011, p.148-149)

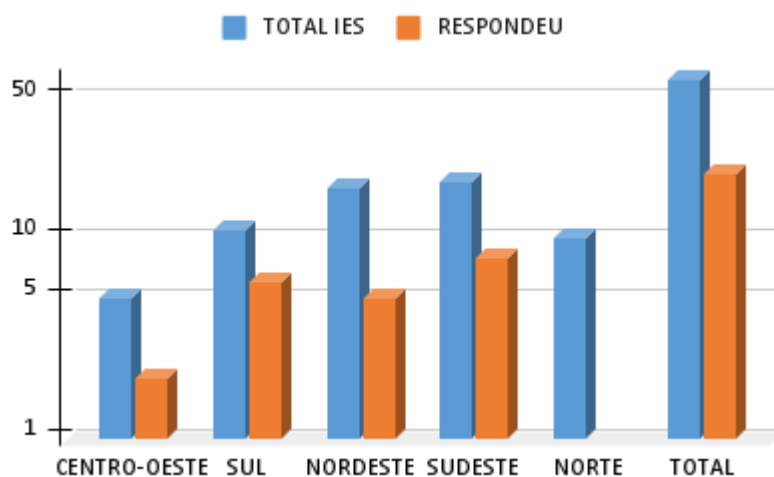
A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. Na análise quantitativa, as inferências finais são, no entanto, efetuadas a partir do material reconstruído. Supõe-se, portanto, que a decomposição reconstrução desempenha determinada função na indicação de correspondências entre as mensagens e a realidade subjacente.

Assim, os fragmentos das entrevistas e recortes das respostas dos formulários agrupados de acordo com categorias de análise serviram de suporte para a terceira e última fase: inferência e interpretação. Nessa última etapa, buscou-se refletir e teorizar a partir das categorias de análise e do suporte teórico (THC), compreendendo a educação especial na educação superior enquanto elemento que constitui uma prática social, apresentando uma estrutura e dinâmica de funcionamento que se relaciona dialeticamente com os fenômenos sociais.

8 O PROJETO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa empírica teve seu início com o envio do formulário eletrônico para as 63 instituições públicas de educação superior do país, elaborado com vistas a mapear quais serviços e ações de acessibilidade educacional cada instituição oferta. O formulário criado na plataforma *google formulários* foi enviado por e-mail a todas as 63 instituições na data de 17 de agosto de 2021 e reenviada em 23 de setembro de 2021. Dessa forma a última resposta obtida foi em 07 de outubro de 2021, contabilizando um total de 27 respostas. Dessas 27 respostas, observou-se que houve respostas duplicadas por instituição, de modo que o número de instituições respondentes de fato foi de 21. As instituições respondentes por região estão organizadas no gráfico abaixo:

Figura 5 – Instituições participantes por região.



Descrição da imagem: gráfico de colunas representando as instituições participantes da pesquisa por região contendo em sua base as regiões do país: centro-oeste, sul, nordeste, sudeste, norte e o total de todas as respostas. No eixo que representa a quantidade de respostas contém os números de baixo para cima, 1, 5, 10, 50. Cada região contém duas barras, uma azul que representa o total de instituições na região e uma laranja que representa a quantidade de instituições que participaram da pesquisa. Da esquerda para a direita, região centro-oeste que contém 5 instituições e 2 participantes da pesquisa; região sul, contém 11 instituições e 6 participantes; região nordeste que contém 18 instituições e 5 participantes; região sudeste que contém 19 instituições e 8 participantes; região norte que contém 10 instituições e nenhuma participante; Por fim, o total de instituições no país (63) e o total de participantes na pesquisa (21).

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme se pode observar na figura 5, a região Norte, que contém 10 universidades federais, não retornou aos formulários enviados. Já quanto às demais regiões do país, os retornos foram consecutivamente: Centro-oeste - 2 retornos de um total de 5 universidades; Sul – 6 retornos de um total de 11 universidades; Nordeste - 5 retornos de um total de 18 universidades; Sudeste - 8 retornos de um total de 19 universidades.

Compreendendo o contexto em que o envio do formulário aconteceu, podemos tecer algumas hipóteses para o não retorno de algumas universidades: a) a demanda de atividades remotas se intensificou com a pandemia, gerando um acúmulo de tarefas para os gestores e servidores que atuam com acessibilidade; b) os calendários acadêmicos de cada instituição tiveram diferentes alterações, o que pode ter ocasionado férias de algumas instituições nos períodos em que os e-mails foram enviados; c) troca de gestão e mudança nos e-mails de contato ou na própria organização dos setores que atuam com acessibilidade nas instituições; d) e-mails e sites desatualizados.

Em relação ao retorno da região Norte, é preciso um olhar atento à realidade educacional dessa região. Analisando o contexto social, observa-se que a região Norte é a que apresenta menor índice de escolaridade do Brasil de acordo com o IDEB 2019, ou seja, aquela em que menos pessoas concluem o ensino fundamental, consecutivamente, menor número de estudantes se matriculam na educação superior. De acordo com Guimarães et. al (2020, p. 68),

O curso do desenvolvimento no país inclinou-se para as regiões que têm os grandes polos industriais, Sul e Sudeste, tornando-as também nos centros decisórios de políticas do governo. Em contrapartida, as regiões Norte e Nordeste experienciam um processo histórico de baixo crescimento econômico e muitos problemas sociais.

Ainda, a região Norte é a maior região do país em extensão territorial, sendo as universidades *multicampi* com grande distanciamento entre elas. Uma notícia de 2016 encontrada no site da Universidade Federal do Amapá - Unifap aponta algumas reivindicações feitas ao MEC por meio de uma carta redigida pelos reitores das universidades da região norte que destacam:

As IFES têm vivenciado, a partir de 2013, grandes desafios face às condições sociais, econômicas e políticas da conjuntura nacional. A implantação das políticas afirmativas, a criação de novos campi e cursos, os

altos custos derivados do modelo multicampi devido às longas distâncias e dificuldades de deslocamentos, a limitação e/ou ausência de acesso à internet de qualidade, o alto custo para participação em eventos e realização de parcerias nacionais e internacionais, são alguns dos fatores que demandam a implantação de políticas e ações específicas para a região Norte. (Fonte: site da Unifap)

Nesse sentido, a falta de retorno das instituições dessa região podem ser decorrência da limitação de acesso à internet, uma vez que os formulários eletrônicos foram enviados por e-mail e, possivelmente em razão da pandemia, os servidores se encontravam em trabalho remoto, provavelmente sobrecarregados com as demandas geradas por esse formato de trabalho.

Nesse contexto, analisando os formulários respondidos pelas instituições, pode-se refletir sobre as ações desenvolvidas em seu interior, identificando que há ainda uma disputa de concepções que, por ora, buscam defender uma política neoliberal e, por outro lado, se vinculam a práticas fundamentadas em uma pedagogia tecnicista/escolanovista, onde há um reconhecimento das diferenças individuais e maior preocupação com métodos, técnicas e instrumentos como forma de objetivar o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2001; GARCIA, 2017; VAZ, 2017).

Observa-se, ainda, que a dificuldade em perceber as armadilhas a que cada instituição está sendo conduzida ao assumir colocar em prática uma política educacional inclusiva sem as condições financeiras e humanas para tal. De fato, a política neoliberal, com sua redução de gastos com a educação, busca pela privatização dos serviços públicos e outras medidas, gerou impactos significativos para a organização e o fluxo de trabalho no interior das instituições. Este foi se tornando precarizado, seja pela falta de profissionais especializados, como intérpretes de Libras, que passam a ser contratados via terceirização, seja pela inexistência de cargos para apoiar o desenvolvimento de ações pedagógicas que possam desenvolver o trabalho, que, atualmente, é realizado por estagiários/bolsistas/monitores em formação. Essas questões podem ser observadas nas respostas de algumas instituições ao formulário:

O Programa de Monitoria Inclusiva da Uxxx, no qual **o(a) monitor(a) realiza o acompanhamento individualizado com estudantes com deficiências que apresentaram maior dificuldade no processo de aprendizagem.** São estabelecidos encontros individuais online semanais, em dias e horários fixos, a fim de que, por meio desse contato mais próximo e frequente com o(a) estudante, seja possível auxiliar o(a) professor(a) a identificar as dificuldades dos(as) discentes em relação aos conteúdos, realizar adaptação do material didático quando necessário e elaborar e

implementar com o professor novas propostas e estratégias pedagógicas, contribuindo também e principalmente com o(a) estudante no seu desenvolvimento e progresso no âmbito acadêmico. Além disso, é oferecida a Orientação Educacional aos estudantes, para o desenvolvimento do hábito de estudo organizado e sistematizado e da autonomia, e aos docentes é oferecida a assessoria no planejamento, nos procedimentos de avaliação de atividades pedagógicas e no processo de flexibilização do currículo acadêmico para os(as) estudantes atendidos(as) pela Unidade. (profissional R)

O Programa x oferece acompanhamento pedagógico aos estudantes com necessidades específicas **e bolsistas, que são estudantes de graduação, para contribuir nas questões que envolvem acessibilidade**, nas seguintes modalidades: na sala de aula, ambiente universitário e interação digital. **Os bolsistas são selecionados, orientados e realizam atividades de formação com a equipe Programa.** A equipe tem uma pedagoga, duas técnicas em assuntos educacionais e duas assistentes sociais. Os estudantes tem um edital específico no Subprograma de Assistência Básica. O núcleo desenvolve algumas ações e tem laboratórios para promover a acessibilidade aos materiais. No período presencial alguns estudantes realizam as suas atividades de avaliação no núcleo. (profissional G)

Temos **monitores e bolsistas de treinamento profissional que realizam apoio acadêmico aos alunos com deficiência que necessitam de auxílio de acessibilidade e outras adaptações de natureza curricular.** (profissional O)

Há **apoio de monitoria com bolsistas** e orientação e planejamento dos estudos com o serviço pedagógico. (profissional L)

Existe **o serviço de monitoria, que é realizado por alunos dos cursos de graduação.** (profissional Q)

Monitoria Inclusiva realizados pelos alunos, acompanhamento atendimento educacional pedagógico e psicológico. O primeiro é realizado por uma pedagoga e o segundo por uma psicóloga, sempre que necessário. (profissional I)

Nota-se que as tarefas atribuídas aos estudantes monitores são tarefas ligadas às atribuições do Professor que realiza o AEE de acordo com a resolução 04/2009 (BRASIL, 2009). Nesse caso específico, os estudantes monitores são vistos como mão de obra barata para executar tarefas que deveriam ser de um profissional habilitado e no gozo de seus direitos trabalhistas. Estes são transformados em executores de tarefas, enquanto os poucos, para não dizer os raros, profissionais dos setores de acessibilidade ficam responsabilizados por planejar, coordenar e controlar o processo, a partir da sua concepção (SAVIANI, 2001, p.13), garantindo, assim, a “eficiência” do processo educativo.

Nesse sentido, cabe questionar: do ponto de vista pedagógico, quais seriam as justificativas para a manutenção de um programa de monitoria para a atuação

com estudantes apoiados pela educação especial, que se desenvolve a partir da ação estudantes em formação inicial e sem formação especializada?

De fato, a própria Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva expressa a disputa de ideias e concepções de diferentes forças sociais, dentre estas, os movimentos das pessoas com deficiência em busca de reconhecimento e de liberdade de se beneficiar dos espaços antes restritos. Por outro lado, têm-se os organismos internacionais, como o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e a Organização para a Cooperação e o desenvolvimento Econômico (OCDE) com seus interesses econômicos e apropriando-se dos discursos dos movimentos sociais para a criação de “consentimentos ativos” na classe trabalhadora (GRAMISCI, 1987, GARCIA, 2017).

É necessário refletir o quanto a substituição de um profissional com formação para atuação junto aos estudantes apoiados pela educação especial limita a formação humana e aprendizagem do estudante, uma vez que a atuação passa a acontecer a partir do senso comum e das orientações de alguém que não está presente nas rotinas acadêmicas do estudante, o que facilita uma atuação com base nas concepções pedagógicas tecnicista e escolanovista (SAVIANI, 2001), em que é importante reconhecer as diferenças, aplicando-se um recurso ou técnica específica e o processo de aprender acontece.

A articulação com o professor que atua nas disciplinas curriculares de cada curso é de extrema importância para conhecer os processos mentais necessários para a mediação pedagógica com o estudante e para pensar inclusive na metodologia de ensino de uma forma colaborativa. Nesse sentido, como um profissional em formação e sem formação específica em educação especial poderá fazer tal articulação e trabalhar em colaboração com este professor, sem conhecer os fundamentos pedagógicos e as bases teóricas que sustentam as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas?

Entende-se que, principalmente, a formação inicial de professores da educação geral e da educação especial deve ser pautada em processos críticos-reflexivos que proporcionem o conhecimento em relação ao desenvolvimento humano, bem como as ideias pedagógicas e teorias que se vinculam a estas. Tal formação possibilita, além de reconhecer a importância da mediação do saber científico, o reconhecimento da necessidade de práticas cada vez mais coletivas e

menos individualizadas que resultam em uma formação humana para a atuação consciente e transformadora da sociedade.

Além disso, monitores/tutores/bolsistas acabam, por vezes, desenvolvendo um trabalho assistencialista, o que pode causar mais dependência no estudante apoiado pela educação especial do que contribuir para seu processo de aprendizado. É preciso compreender que a precarização do trabalho docente imposto pela tecnificação do trabalho na educação geral e conseqüentemente na educação especial não terá como resultado a apropriação do saber construído historicamente e conseqüentemente uma formação humana dentro da universidade. Diante disso, Libâneo (2006, p. 35) destaca que:

A escolarização tem, portanto, uma finalidade muito prática. Ao adquirirem um entendimento crítico da realidade através do estudo das matérias escolares e do domínio de métodos pelos quais desenvolvem suas capacidades cognitivas e formam habilidades para elaborar independentemente os conhecimentos, os alunos podem expressar de forma elaborada os conhecimentos que correspondem aos interesses majoritários da sociedade e inserir-se ativamente nas lutas sociais.

Nesse sentido, tais concepções de educação (tecnicista e escolanovista) estão alicerçadas em um projeto educacional que visa à formação de um trabalhador que seja adaptável às necessidades do capital, pois será na escola que a mão de obra executora e não reflexiva será formada, a partir do reconhecimento das diferenças individuais, dos métodos e técnicas. Vaz e Michels (2017, p. 65) apontam que

para combater esse projeto educacional em vigor, a vertente *Educação como mediação* – baseada em teóricos marxistas – entende a educação como parte da organização social, a qual é percebida como mediação, isto é, momento intermediário para a transformação da sociedade. (grifo das autoras)

Frente a isso, as autoras afirmam ainda que, a partir dessa vertente, busca-se uma qualidade para o ensino de pessoas com deficiência ultrapassando a “disputa de métodos e técnicas de ensino para perceber que por meio deles o essencial é tornar o aluno capaz de realmente conhecer a realidade, atuar com todos, transformando-a” (VAZ; MICHELS, 2017, p. 65).

Importante destacar que todas as instituições participantes da pesquisa nessa etapa afirmaram possuir núcleo de acessibilidade ou setor similar, como

diretoria de acessibilidade, núcleo de educação inclusiva, grupo de acessibilidade, entre outros. Cabe ressaltar, também, que uma das instituições fez destaque para o fato de que o seu núcleo é um serviço de apoio e orientação e não se constitui um setor administrativo com servidores específicos. Outra instituição também descreve não possuir servidores específicos com carga horária para as ações do núcleo.

Observa-se, ainda, que há um esforço por parte das instituições em ofertar ações de acessibilidade de cunho técnico, que, apesar de sozinhas não proporcionarem o saber científico, também são necessárias para que os estudantes apoiados pela educação especial tenham acesso aos conhecimentos construídos historicamente. Todas as instituições participantes da investigação apontaram ofertar tradução e interpretação em LIBRAS, enquanto 14 delas possuem auxílio leitor/transcritor, 11 instituições possuem revisão de texto braile e 15 instituições disponibilizam adaptação de material didático. Além disso, as instituições apontaram outras ações que são de acordo com as demandas e realidade da instituição, como empréstimo de equipamentos eletrônicos e de tecnologia assistiva, suporte aos professores, acompanhamento psicológico, psicopedagógico e social.

Ainda, cinco instituições mencionam realizar acompanhamento pedagógico com Técnico em Assuntos Educacionais formado em pedagogia, conforme o trecho abaixo, enquanto duas mencionam o atendimento psicopedagógico (profissional M, por meio de TAE Pedagogo com especialização e profissional N por meio de contrato terceirizado) e uma instituição menciona a realização de AEE com educador especial (profissional F).

O acompanhamento pedagógico ao aluno com deficiência é realizado pela xxxx, sendo esta composta por servidor efetivo cargo Técnico em Assuntos Educacionais, com formação em Pedagogia. O acompanhamento pedagógico é realizado em conjunto com a coordenação do curso e professores do estudante e ocorre durante todo o período em que o aluno mantém matrícula ativa. (profissional M)

Há também a descrição de atuação de professores pesquisadores ou com formação na área de educação especial no setor de acessibilidade, contudo, não são descritas se as atividades exercidas por tais professores são compartilhadas com as atividades dos demais profissionais que atuam nesse espaço ou se há atribuições que se diferenciam.

A universidade tem 6 campi e, em cada um deles, existe o xxxxx onde atuam Pedagogos ou Técnico em Assuntos Educacionais, Intérprete de Libras, professores pesquisadores ou com formação na área de Educação Especial. Dentre as atividades realizadas estão: - orientação aos coordenadores de curso e professores sobre como organizar a prática pedagógica; [...]; - oferta de apoio acadêmico; - organização de rotina de estudo; - adaptação curricular do plano de ensino com alternativas, metodologias e recursos diferenciados; [...] (profissional E)

Com a entrevista, observou-se que a dinâmica de atuação dos professores pesquisadores ou com formação na área de educação especial está diretamente vinculada às orientações e formações continuadas, bem como à articulação das ações de acessibilidade do setor.

Uma instituição (profissional U) descreveu não realizar adaptação de materiais e nem atuar na perspectiva do AEE, sendo o trabalho do núcleo amparado por uma política voltada para o desenho universal da aprendizagem.

A partir do contexto exposto, pode-se verificar a diversidade existente na organização e oferta de ações por cada universidade. Essas diferenças demonstram para além dos esforços, as dificuldades enfrentadas por cada instituição na intenção de contemplar o máximo possível com o pouco recurso existente. Podemos observar, no documento orientador do Programa Incluir (BRASIL, 2013), a responsabilização atribuída às universidades nesse aspecto:

Nessa perspectiva, à gestão da educação superior compete o planejamento e a implementação das metas de acessibilidade preconizadas pela legislação em vigor, bem como o monitoramento das matrículas dos estudantes com deficiência na instituição, para provimento das condições de pleno acesso e permanência. Esta obrigação não deve ser transferida aos estudantes com deficiência ou as suas famílias, por meio da cobrança de taxas ou qualquer outra forma de transferência da atribuição. (BRASIL, 2013, s/p)

Ademais, o mesmo documento aponta serem as condições de financiamento integrantes dos custos gerais da instituição, devendo os recursos serem previstos nos planos orçamentários. A partir daí, as instituições terão acesso aos recursos do Programa Incluir juntamente dos recursos de Assistência ao estudante de graduação como é feito com os Programas: Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES e do Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior - PROMISAES.

O financiamento das condições de acessibilidade deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. As IES devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das

peças com deficiência, contemplando a acessibilidade no plano de desenvolvimento da instituição; no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis. (BRASIL, 2013, s/p)

Nesse sentido, observa-se a responsabilização das instituições em planejar, organizar, gerir e manter ações de acessibilidade (conforme o documento descreve), mas não há uma preocupação com ações pedagógicas de educação especial. Em todo o documento, o termo pedagógico refere-se a materiais pedagógicos, barreiras pedagógicas, condições pedagógicas (ligadas às barreiras) e mudar “práticas pedagógicas homogeneizadoras” (BRASIL, 2013, s/p).

Constata-se, a partir do exposto, que os discursos contidos nas políticas educacionais buscam evidenciar a importância da educação, ao mesmo tempo em que há a redução dos investimentos na área buscando na iniciativa privada e nas organizações não-governamentais formas de reduzir a responsabilidade do Estado (SAVIANI, 2001). Desse modo, nota-se que a perspectiva inclusiva possui, em sua essência, princípios das vertentes pedagógicas escolanovista e tecnicista (SAVIANI, 2001), uma vez que, pelas ideias escolanovistas, busca criticar as formas tradicionais do trabalho pedagógico voltado aos estudantes apoiados pela educação especial, apontando para uma pedagogia que busca reconhecer as diferenças individuais, em que o importante é “aprender a aprender”, atribuindo-se ao professor a tarefa de estimular e orientar o aprendizado a partir da iniciativa dos estudantes (SAVIANI, 2001, p.9).

Pelas ideias do tecnicismo, a preocupação na área educacional volta-se aos métodos pedagógicos (recursos e materiais adaptados) a partir da objetivação do trabalho pedagógico, de modo que o aprendizado passa a ser resultado de uma organização do processo educativo, sendo os professores e estudantes apenas executores de um processo organizado e controlado por especialistas, ou seja, pelos professores de AEE - não mais são professores de educação especial, retirando-se, assim, o caráter educacional da área- que, além de proporcionar acesso aos recursos e materiais adaptados, fazem a gestão do processo de inclusão no interior das instituições educativas (SAVIANI, 2001).

Para ampliar tais discussões, nos próximos subcapítulos, será realizada a reflexão a partir das entrevistas realizadas para compreender como o projeto de

educação especial na educação superior se efetiva na sua materialidade, considerando: as condições estruturais, de financiamento e humanas, bem como os esforços de cada IES para desenvolver ações voltadas aos estudantes apoiados pela educação especial.

8.1 PERSPECTIVA INCLUSIVA: CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS IES

A atual perspectiva inclusiva é demarcada por contradições, disputas e consensos de diferentes forças sociais. Os direcionamentos no âmbito da legislação educacional buscam atribuir à educação a responsabilidade com as questões sociais, principalmente a redução da pobreza. Diante disso, estratégias de responsabilização docente, privatizações, precarização das condições de trabalho e do ensino escolar expressam a atual realidade da perspectiva inclusiva (GARCIA, 2017).

Nesse capítulo, será discutido, a partir das entrevistas realizadas com professores e/ou técnicos administrativos em educação que atuam nos núcleos/setores responsáveis pela acessibilidade nas IES, sobre a precarização das condições de trabalho, bem como das relações público x privado como estratégia de atender as demandas relacionadas ao processo de inclusão nas IES.

Importante destacar que, para a pesquisa, interessa-nos conhecer as realidades a partir dos diálogos estabelecidos com os representantes de cada núcleo/setor de acessibilidade. Não será identificado o nome de nenhuma instituição e, ainda, ressalta-se que alguns servidores solicitaram para que suas falas fossem utilizadas como percepções individuais enquanto profissionais, e não enquanto núcleo/setor, portanto, não será realizada a caracterização dos sujeitos participantes para preservar suas identidades. Contudo, entende-se que, embora algumas afirmações sejam pessoais, o trabalho desenvolvido na universidade é institucional. Portanto, utilizar-se-á a nomenclatura “profissional do núcleo/setor de acessibilidade” para referir ao servidor que participou da entrevista e situou a pesquisadora na realidade da instituição. Assim, para situar as universidades participantes por região, abaixo o quadro com a definição:

Quadro 3 – Identificação das Universidades Participantes

REGIÃO	PARTICIPAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO
--------	--------------	---------------

CENTRO-OESTE	entrevista	Profissional A
CENTRO-OESTE	entrevista	Profissional B
SUL	apenas formulário	Profissional C
SUL	entrevista	Profissional D
SUL	entrevista	Profissional E
SUL	entrevista	Profissional F
SUL	apenas formulário	Profissional G
SUL	entrevista	Profissional H
NORDESTE	apenas formulário	Profissional I
NORDESTE	entrevista	Profissional J
NORDESTE	apenas formulário	Profissional K
NORDESTE	entrevista	Profissional L
NORDESTE	entrevista	Profissional M
SUDESTE	entrevista	Profissional N
SUDESTE	entrevista	Profissional O
SUDESTE	entrevista	Profissional P
SUDESTE	entrevista	Profissional Q
SUDESTE	entrevista	Profissional R
SUDESTE	entrevista	Profissional S
SUDESTE	entrevista	Profissional T
SUDESTE	entrevista	Profissional U

Fonte: elaborado pela autora

Durante o processo de entrevistas, foi possível notar distintas realidades na composição de cada núcleo ou setor de acessibilidade. Enquanto a grande maioria das IES conta com um ou dois servidores para atuar com as demandas do setor, outras apontam possuir uma equipe um pouco maior, com servidores específicos, como pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, assistentes sociais, entre outros. Contudo, é preciso ressaltar que, das 17 instituições participantes da fase da entrevista, apenas 6 contam com servidores que auxiliam e atuam com as demandas do setor, enquanto as demais instituições possuem equipes de dois ou três servidores que buscam articular ações por meio de projetos de extensão e bolsistas.

Para corroborar com as descrições, é possível observar nos excertos abaixo a composição de alguns setores de acessibilidade das IES entrevistadas:

Eu sou o **único Servidor** da xxx, só tem um, esse é o problema, tem um Exército de Um Homem. [...] sou eu na xxx, o Fulano na xxx, na PRAE nós temos na verdade, a equipe da PRAE é um pouco maior, mais diretamente

a gente, temos a equipe das psicopedagogas, são duas e equipe de psicólogos nos auxiliam diretamente, que são 8 psicólogos [...]. (profissional M)

E então na xxxx atualmente **sou eu** né que que tô a frente e eu sou técnico em assuntos educacionais e daí nos campi tem então **um TAE ou pedagogo**, um técnico em assuntos educacionais ou pedagogo né, mais as intérpretes de libras. Aí assim, varia muito da demanda de cada Campus mas essas duas pessoas digamos são figuras centrais é as intérpretes, o TAE ou pedagogo e além delas então tem ou outros **servidores com parte de carga horária** né, tem psicólogos, assistente social, professores que assim pesquisam ou que tem formação na área de educação especial né que eles nos ajudam muito, tem técnicos de t.i. né que também colaboram. (profissional E)

Então sempre uma luta do núcleo juntamente com a Reitoria, mas a gente às vezes se esbarra nas legislações, nas proibições, nos vetos de contratação de profissionais, para você ter ideia, a gente tem oito intérpretes para entrar por um concurso, mas está vetado por conta da Lei que o governo federal colocou devido à pandemia, então a gente tá sofrendo com a falta de intérprete de libras, ausência do audiodescritor e aí quando a gente pensa nessa equipe de atendimento mais pedagógico, a qual a Fulana faz parte, a gente percebe a escassez né na universidade. (profissional K)

Partindo do exposto, entende-se que a realidade social é uma totalidade, isto é, um conjunto de partes que, por meio do trabalho, vai se constituindo ao longo do processo histórico-social e, portanto, para compreender as partes, é necessário entender a sua relação com a realidade social (MARX; ENGELS, 2009). Nesse sentido, a realidade apresentada pelos servidores dos núcleos/setores de acessibilidade das IES pode ser compreendida ao analisar o contexto social de produção das legislações educacionais que afetam diretamente a estrutura e organização das instituições.

Historicamente, a educação superior brasileira foi projetada, no século XIX, objetivando “atender as demandas de uma elite que buscava a dominação econômica, cultural e política” (CABRAL; ORLANDO; MELETTI, 2020, p.3). As políticas educacionais sob a perspectiva inclusiva, apesar de, em sua aparência, defenderem uma “educação para todos”, são, na verdade, ferramentas de acomodação das diferenças para manutenção da ordem social vigente (capitalismo). Isso porque se buscou apropriar dos discursos presentes nos movimentos sociais em prol da inclusão das pessoas com deficiência, enquanto reduziu os investimentos com a educação (PEC 55/2016; SILVEIRA, 2021) e apostou na meritocracia como forma de manter uma educação elitizada.

Com isso, observa-se um projeto educacional ancorado em manter a precarização das condições de trabalho nas IES enquanto responsabilidade do setor público com vistas a fomentar as parcerias com o privado, reduzindo, assim, o papel do Estado frente à educação da classe trabalhadora. Nesse contexto, cria-se, no interior das instituições, embates entre os diferentes setores na disputa pelos recursos, assim como o encargo dos núcleos/setores de acessibilidade e/ou servidores que atuam frente a estes, pelas ações voltadas aos estudantes apoiados pela educação especial.

Então, a gente **não tem estrutura física**, a gente **não tem recurso financeiro**, o recurso a gente recebe junto, depois as meninas podem falar, junto com do PNAES né, e assim, para pagar os bolsistas a gente precisa complementar o recurso do PNAES, **porque o do incluir não é suficiente**, a gente tem lá o laboratório que tem aqui equipamentos mas a gente, por exemplo, falta, só um exemplo, né papel para ele, a gente poderia tá falando aqui de N questões, mas rapidamente assim para você ver, só somos nós três né, a gente hoje tem um problema aí emergente porque se retornar às aulas presenciais **a gente não tem bolsista**, e é para dar cobertura lá no laboratório de acessibilidade porque **a gente não tem servidor**, o servidor que fica com a gente lá, que é assistente administrativo ele tem redução de carga horária, assim como eu né, ele só trabalha 20 horas semanais em função da deficiência que ele também é pessoa com deficiência enfim, a gente vive de pires na mão, se tiver alguma coisa por favor lembra da gente (risos). (profissional L)

É **preciso estruturar uma política de inclusão (já estamos começando)**, criar a cultura de **olhar para as necessidades, olhar para o núcleo**, pois ele existe por conta da lei, mas **não é dado condições para atuar**. (profissional B)

Em termos de recursos tem **o recurso que vem do projeto incluir**, do programa incluir, que ele tem uns 2 anos ele integrou o PNAES, né, ele tá dentro desse mesmo recurso do PNAES, **então vem parte desse recurso que não é muito**, variou de um ano para outro, mas que chegou assim ó, 196 mil a 211 mil que é pouco né, que é um valor que praticamente **dá, não dá pro funcionamento do setor, da só pra bolsas**, enfim... então o restante fica a encargo da universidade, manutenção, almoxarifado, a própria, os recursos humanos. (profissional F)

Foi possível perceber, durante as entrevistas, as angústias vivenciadas pelos servidores que estão à frente dos núcleos/setores de acessibilidade nas universidades. Angústias geradas por um projeto educacional que se propõe a ofertar uma educação para todos, mas que não disponibiliza recursos financeiros para fomentar estrutura física adequada para o desenvolvimento de ações e recursos humanos e materiais.

Observa-se um projeto de universidade fundamentado nos moldes empresarial, onde se admite um ideário de aproximação entre economia e educação por meio de um modelo de universidade universal, técnica e humanística na produção de um profissional para a democracia liberal (MARI, 2014), isto é, a não disponibilização de recursos por meio do setor público faz com que as instituições tenham que optar por outras formas de organização, como a sobrecarga dos docentes e técnicos que acumulam diferentes funções em sua carga horária, elaboração de projetos de pesquisa e extensão em parceria com empresas privadas e/ou para captação de verbas específicas para tal, bem como as terceirizações.

Algumas das instituições entrevistadas (profissionais D, E, L, M, N, Q, R) declaram possuir algum tipo de serviço terceirizado, como: Tradutor/intérprete de LIBRAS (TILs), assistente administrativo/secretário, psicopedagogo e psicólogo. A profissional N relata que, por não contar com profissionais específicos para a atuação no núcleo de acessibilidade, algumas adaptações são realizadas pelo próprio professor de disciplina, a partir de orientações por e-mail ou reuniões com representante do núcleo. Enquanto espera, o estudante pode receber acompanhamento psicopedagógico com profissionais prestadores de serviço (terceirizados), orientações para organização dos estudos com pedagoga do próprio núcleo ou, ainda, obter monitor para acompanhar e orientar com o sistema acadêmico e questões de aprendizagem. Há dificuldade em relação às TILs, pois não há profissionais efetivos, apenas contratados/terceirizados.

O profissional E e o profissional S também apontam a falta de profissionais de educação especial e de outros especialistas para os setores de acessibilidade.

Mas assim, em relação aos profissionais sim, a gente sente muita defasagem né, por exemplo nós **gostaríamos muitíssimo em ter um profissional de educação especial** atuando nos setores de acessibilidade, no entanto, **este cargo nem existe nas universidades** né, para gente efetivar um educador especial digamos assim. Então teria que ser o que, um técnico em assuntos educacionais com a licenciatura em educação especial né, só que também o cargo de técnico em assuntos educacionais não faz esse recorte né, exclusivo, é formado em licenciatura, por exemplo, eu tenho licenciatura em matemática né. Então assim a gente sente muita falta né, o nosso sonho era ter né **esse profissional formado em educação especial, ter um psicólogo exclusivo do setor e um pedagogo exclusivo**, porque assim, por mais que tem esse TAE ou pedagogo como ele fica na coordenação desse setor ele acaba envolvidos assim, com as atividades burocráticas de atender, de conversar, encaminhar fluxo, ele não faz o trabalho de atendimento pedagógico né. (profissional E)

Então, o primeiro desafio que pra mim ficou muito marcado né, por ele não ser um setor administrativo com servidor próprio, **eu tenho algumas horas da minha agenda da minha semana de trabalho para poder dedicar ao núcleo** e aí se a gente pega política de Educação Especial, a política de inclusão né, a nossa própria política são muitas as ações necessárias. (profissional S)

Nota-se que a falta de profissionais específicos alocados para atuação nos núcleos/setores de acessibilidade interfere diretamente nas ações que podem ser ofertadas por estes. Dessa forma, limitam-se as tarefas burocráticas e técnicas aos poucos profissionais que de alguma forma atuam nos núcleos/setores de acessibilidade, deixando de lado as questões pedagógicas.

Encontram-se aqui mais indícios do projeto educacional vigente, de caráter conservador, permeado pelo viés privado e filantrópico, de caráter assistencial, com recursos públicos. Para a efetivação da educação na perspectiva da educação inclusiva, articula-se a privatização, o tecnicismo, a precarização e a intensificação do trabalho docente, com objetivo de uma preparação para o trabalho simples (GARCIA, 2017).

Como destaca Garcia (2017, p. 40), uma formação para o trabalho simples favorece

o consentimento ativo acerca da formação social capitalista no atual estágio de desenvolvimento do modo de produção, tendo em vista a ofensiva do capital ao trabalho e à formação da educação destinada aos filhos dos trabalhadores como projeto de dominação e de direção. Nenhuma das forças em litígio propõe uma formação humana abrangente com vistas a formulação de uma leitura crítica consistente da realidade social e que permita vislumbrar um horizonte para além da desigualdade constitutiva da formação social capitalista.

Assim, é preciso estarmos atentos às artimanhas constituintes das propostas educacionais alinhadas ao projeto neoliberal, que busca adequar as estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital. Para isso, é importante que a educação seja compreendida enquanto elemento necessário ao desenvolvimento de sujeitos com leitura de mundo crítica para agir de forma consciente em busca das mudanças na nossa sociedade.

Como Tonet (2021, p. 18) expressa:

Certamente, o conhecimento que faz parte do patrimônio acumulado pela humanidade ao longo de milênios é elemento que deve ser apropriado, mas, como ele é também socialmente determinado, tem de ser revisto e

posto sob a luz da perspectiva da classe operária. A condição necessária para a realização dessas atividades é que os próprios educadores tenham o domínio dessa perspectiva revolucionária, e isso implica, necessariamente, o estudo da teoria marxiana, pois ela representa o patamar mais elevado de conhecimento que a humanidade já produziu.

Nesse sentido, lutar pela educação que se estabelece pela mediação dos conhecimentos historicamente construídos na formação humana libertadora requer lutar contra uma educação enquanto instrumento ideológico da classe dominante que visa esvaziar a educação destinada aos filhos das classes trabalhadoras enquanto se aprimoram as formas de educação para a elite.

8.2 PERSPECTIVA INCLUSIVA: A FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE

Vigotski (1997) aponta o desenvolvimento dos processos psíquicos como processos históricos e produzidos socialmente. Para o autor, enquanto função social, a escola deve proporcionar uma formação humana voltada à apropriação do saber historicamente construído visando ao desenvolvimento desses processos psíquicos para que o sujeito possa agir de forma consciente, mudando, assim, a sua realidade.

Frente a isso, neste tópico, será discutida a função social da educação atrelada à responsabilização docente em relação ao processo de inclusão educacional, a partir da produção do *consentimento ativo* (GRAMSCI, 1987) da classe trabalhadora promovido pelos documentos oficiais da atual perspectiva de educação inclusiva. Busca-se refletir também acerca da falta de profissionais de educação especial para atuar na educação superior, além de apontar a perspectiva do Trabalho Docente Articulado (HONNEF, 2018) como um caminho possível para os professores de educação especial na educação superior.

Nesse contexto, observa-se o quanto os discursos presentes na legislação educacional produzem consensos nos servidores que atuam nos núcleos/setores de acessibilidade das IES para a responsabilização docente, usando-se de conceitos difundidos pela perspectiva inclusiva como justificativa para tal. Há também uma grande crença na ideia de que algumas formações/capacitações em serviço irão permitir ao docente atuar de forma a garantir o saber científico aos estudantes apoiados pela educação especial.

E aí às vezes tem a reclamação da professora, eu **tô recebendo esse aluno sem ter tido uma formação**, porque o dado não chegou antes, **a formação vai ter, mas é no outro semestre quando ele já recebeu o aluno**. Então acaba que vai sempre ter desse atraso, a solução a princípio seria simples que era desde o começo, esses dados já está no sistema de matrícula porque isso agilizaria, assim a partir do momento que é feita a matrícula coordenação já teria esse dado e tudo, mais rápido, mas aí entra, eu não digo só aquelas questões de burocracia, burocracia tem lá seu lado positivo, mas assim também entra, além disso, acho que questões de boa vontade, uma vontade ou de prioridade com relação ao tema, não é importante. (profissional M)

Percebe-se que, para o profissional M, além da burocracia envolvida para mapear os estudantes apoiados pela educação especial, há ainda a necessidade desse mapeamento para a oferta de cursos de formação para os professores. Cursos de formação/capacitação podem auxiliar os professores na compreensão da relação entre os conhecimentos e formas de mediação que auxiliem na apropriação desses conhecimentos pelos estudantes apoiados pela educação especial. Entretanto, é preciso atentar para a precarização do trabalho docente no âmbito das instituições, que apresentam salas de aulas superlotadas, carga horária excessiva, acumulando, por vezes, diferentes funções junto à tarefa docente, a falta de estrutura das salas de aulas, além de tantos outros desafios.

O aprendizado do saber científico nas IES não é prioridade do projeto educacional vigente. Do mesmo modo, a inclusão educacional não foi um compromisso humanitário e democrático, ela surge pelas necessidades econômicas de reduzir despesas com as pessoas com deficiência, inserindo-as na corrente econômica por meio de uma formação alienante. Como mencionado na introdução desta investigação, há justificativas econômicas para que a inclusão educacional constituísse o projeto educacional brasileiro. Bertoldo e Rabelo (2021, p. 27) apontam que

Na sociedade capitalista a burguesia exerce o controle do processo educativo, embora não de forma direta, já que este papel é atribuído ao Estado, que, em consonância com os anseios de acumulação e expansão que movem o sistema do capital, tem a função de definir, regulamentar e implementar as políticas educacionais. Como o objetivo da economia está voltado para a acumulação e não para a socialização da riqueza, gerando assim problemas sociais insolúveis, é preciso que o Estado, que tem uma função corretiva, como assinala Mészáros (2002), desenvolva políticas sociais a fim de contornar, e não de resolver, os problemas enfrentados pela classe trabalhadora.

Desse modo, as instituições educativas não expressam uma educação com vistas a orientar os atos humanos na direção da transformação social, pois este não é o objetivo da classe dominante. O ideário implícito no projeto educacional é apenas mascarar e deslocar a causa dos problemas sociais para as instituições educativas e seus atores (gestores, professores e técnicos).

Dito isso, interessa-nos refletir acerca das universidades brasileiras nesse processo de apropriação ou resistência à lógica neoliberal imposta para a educação na perspectiva da inclusão educacional. Observamos a apropriação dos discursos políticos no interior das instituições, que reproduzem um ideal de professor responsável, inclusivo, flexível, entre outras características de “um superprofessor” (EVANGELISTA; TRICHES, 2012), responsabilizando-o por todo o processo educativo, indiferente das condições estruturais, materiais e de trabalho que ele possa obter. Atitudes como a descrita no excerto da entrevista abaixo levam a refletir sobre a lógica perversa do trabalho docente frente ao processo de inclusão educacional

Então nós vamos no nosso arquivo, a gente manda os dados do aluno e aí para eles lembrarem dos professores. Mesmo assim, infelizmente a gente encontra situação em que o professor diz, olha eu entrei na sala e tinha um aluno surdo eu tomei um susto, eu entrei na sala de um aluno cego eu tomei outro susto né, então a gente já teve caso de uma professora que saiu correndo da sala de aula, para você ter ideia de como que acontece. (profissional L)

Contextualizando o fragmento, a organização da instituição aposta na figura do coordenador de curso para repassar os dados dos estudantes apoiados pela educação especial para os docentes das disciplinas. Essa lógica, que aposta na organização do processo como suficiente para instrumentalizar os docentes para o trabalho com os estudantes apoiados pela educação especial, está presente nos discursos dos representantes entrevistados de várias instituições, em que aparece a figura do coordenador de curso como central nesse processo de inclusão educacional.

Contudo, para além de receber um documento com dados relativos ao estudante, há a necessidade de se pensar a formação inicial desses docentes, a quantidade de estudantes que atende em cada turma, sua carga didática de ensino, pesquisa e extensão dentro da instituição, bem como os apoios pedagógicos e de

acessibilidade necessários para que o estudante apoiado pela educação especial possa de fato apropriar-se do saber científico.

Vygotsky (1997) afirma que, para o professor, é importante entender que a criança com deficiência pode se desenvolver como as crianças com desenvolvimento típico, contudo, é preciso compreender que os meios pelos quais esse desenvolvimento acontece podem ser diferentes e necessitarem de diferentes aparatos culturais, isto é, para o professor, é necessário conhecer os caminhos de desenvolvimento do estudante para propor meios que conduzam este ao seu desenvolvimento e à apropriação do saber científico.

O autor ainda ratifica que os limites para o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência são impostos pelo meio social, uma vez que o desenvolvimento ocorre em duas linhas: a biológica e a cultural. O desenvolvimento cultural corresponde ao domínio das ferramentas psicológicas culturais e, para que o sujeito com deficiência possa se apropriar de tais ferramentas, há necessidade de diferentes aparatos culturais (VYGOTSKY, 1997).

Diante disso, é preciso pensar na importância de ações para além de acessibilidade (TILs, Braille, material adaptado, recursos de Comunicação alternativa, entre outros). É preciso compreender a educação enquanto mediação e, portanto, disponibilizar meios para que os estudantes apoiados pela educação especial tenham direito a mediações pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores de forma que exerçam a reflexão e ação consciente sobre a sua realidade, modificando-a, e não apenas adaptando-se a ela.

Assim, “a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, que redundam em apreensão. Nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o papel decisivo do ensino” (VYGOTSKY, 2009, p. 290). A instrução³⁵, responsável pela tomada de consciência acontece por meio dos conceitos científicos. Dito isso, interessa-nos ressaltar o papel da educação enquanto mediação para a formação humana crítica, reflexiva e emancipatória.

É inegável a importância do professor nesse processo, contudo, suspeita-se que a grande maioria dos professores que atuam na educação superior não possuem uma formação inicial pautada nesse viés crítico, que considere a

³⁵ Conceito originalmente utilizado por Vigostki de acordo com Prestes (2012) e substituído por ensino nas traduções.

importância da mediação para a formação humana reflexiva. Essa compreensão lhes permitirá planejar sozinho diferentes aparatos culturais para atingir o saber científico e, para tal, ações em colaboração com professores de educação especial, que desenvolvam um trabalho docente articulado, se faz essencial.

Nos fragmentos de entrevistas abaixo, é possível notar a responsabilização atribuída ao professor:

Às vezes uma mudança simples que poderia favorecer não só aquele aluno com deficiência, mas a toda turma né, e **existe uma resistência em fazer qualquer tipo de modificação, qualquer tipo de experimentação, de tentativa**, então às vezes o aluno tem que todas as formas possíveis se adequar naquele formato que **se o formato mudasse um pouquinho seria acessível a todos**. Então é uma luta né que a gente também tem junto, não são todos né geralmente, mas há uma parcela dos professores em relação a rever algumas práticas. (profissional J)

E aí assim é **muito difícil para professora às vezes entender que a acessibilidade, que as ações que ele precisa fazer em prol da acessibilidade, não é uma regalia** porque eles entendem as vezes que, você disse assim, **professor eu preciso que se amplie o tempo de avaliação** desse jeito, que ele não dá conta de fazer avaliação do tempo proposto, **eles entendem que isso é um privilégio**, [...] mas então assim são Barreiras que a gente precisa aos pouquinhos com muita calma. (profissional D)

Nota-se que há uma busca por tornar os professores “inclusivos” de forma passiva, ou seja, como se naturalmente ele pudesse compreender a necessidade e o tipo de aparatos culturais necessários para cada estudante. Entende-se que muitas vezes as modificações realizadas para atender um estudante podem favorecer outros também. Contudo, o professor formado para “ensinar” conhecimentos específicos, sem compreender o desenvolvimento psicológico, poderá reconhecer que tais modificações são importantes para que os estudantes se apropriem do saber científico da sua disciplina?

Sabe-se que, além de não haver código de vagas para professor de educação especial na educação superior, há ainda falta de cursos para formação inicial na área. Portanto, interessa-nos refletir o quanto a perspectiva de educação inclusiva se propõe a formar profissionais que apenas se adaptem ao modo de produção atual, sem a preocupação com uma educação que vise à mediação do saber científico, apoiada em estudos e pesquisas que busquem desenvolver diferentes aparatos culturais para tal.

Mendes e Zerbato (2018, p. 148) destacam que

sabe-se que a criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo exige muito mais e não depende exclusivamente das ações dos professores de ensino comum dentro da sala de aula. Uma escola inclusiva requer, entre vários aspectos, a construção de uma cultura colaborativa que vise a parceria com professores de Educação Especial e profissionais especializados, a fim de elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse sentido, entende-se que a formação do professor de educação especial deve ser conduzida a um trabalho docente articulado, compreendendo a educação enquanto mediação dos conhecimentos historicamente construídos, sendo o processo pedagógico o ponto essencial dessa formação. Trabalho docente articulado (HONNEFF, 2018) é um conceito que entende que a aprendizagem dos estudantes acontece em relação ao seu desenvolvimento na e pela coletividade (VYGOTSKY, 1997) e que se dá no contexto da escola em movimento e não apenas no AEE ou no ensino regular de forma isolada. Conforme é destacado por representante da instituição G da região sul:

Eu acho isso superimportante né, que haja essa comunicação, essa interlocução entre a sala de aula e o atendimento especializado, é importantíssimo, é aquilo que se fala né, **o trabalho colaborativo** né, que se ta fazendo um trabalho aqui que ele possa ser continuado lá ou de que forma ele está acontecendo né, eu penso que isso ainda pra, não são para todos os casos que depende dessa avaliação da pessoa que está fazendo. Não existe uma tramit..., um trâmite específico. (profissional H)

Tal conceito - Trabalho Docente Articulado - surge da pesquisa-intervenção realizada pela professora e pesquisadora Cláucia Honnef (2018), materializada em sua tese de doutorado, na qual a autora define as categorias que compõem o conceito criado por ela. A partir da concepção da autora, trabalho docente diferencia-se da docência propriamente dita uma vez que a docência está ligada ao ato de ensinar e “não contempla a complexidade e totalidade que envolve o trabalho docente” (HONNEFF, 2018, p. 88)

Com sua pesquisa, Honnef (2018, p. 109) constata que

[...] a estrutura de escola hoje instituída, impossibilita a realização de um planejamento colaborativo entre os docentes, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, pois os professores pouco se encontram, devido às demandas que precisam atender [...].

Nas universidades, a realidade permanece a mesma: há excessiva carga de ensino e quantidade de estudantes em sala de aula, bem como acúmulo de funções

e pouco tempo para pesquisa e extensão. Dito isso, compreende-se que o trabalho do professor de Educação Especial nas universidades, em sua natureza pedagógica, deve acontecer a partir de ações previamente planejadas e articuladas com os demais professores, visando atender as demandas dos estudantes apoiados pela Educação Especial. Assim,

A partir do conceito de Trabalho Docente Articulado entende-se que o trabalho do professor de Educação Especial acontece ou pode acontecer em todos os espaços da escola. O atendimento ou serviço que esse professor realiza, de algum modo precisa, conforme as condições de cada contexto escolar, buscar articulação com o Ensino Comum, e não somente acontecer nas SRM. Assim, as possibilidades de uma efetiva parceria entre a Educação Especial e o Ensino Comum e de um trabalho articulado voltado aos alunos com deficiência são majoradas, sendo então os serviços da Educação Especial efetivamente complementares ao Ensino Comum, como refere à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)(HONNEF, 2018, p. 111).

Com isso, pensar uma prática pedagógica que contemple as demandas dos estudantes apoiados pela educação especial requer

Uma articulação que permita, além de o professor de Educação Especial ser apoio em sala comum, também o professor de sala comum ser apoio às ações desenvolvidas em SRM, conhecendo os objetivos desse atendimento, através do diálogo e das práticas conjuntas. Isso significa que o professor do ensino comum também pode auxiliar na identificação de necessidades dos alunos a serem trabalhadas em SRM, trazendo ideias do que pode ser ali estimulado e, por que não, fazendo uso desse espaço também com os alunos com deficiências e seus colegas, por exemplo. (HONNEF, 2018, p. 111).

Entretanto, na condição de professores, como é possível esperar do Estado que proporcione uma formação libertadora e emancipatória que atenda às necessidades da classe trabalhadora, sendo que este objetiva manter o atual sistema vigente em benefício da elite? Em que medida a luta solitária de cada instituição e/ou professores por melhores condições de trabalho e criação de código de vagas pode resultar em mudanças para a educação superior?

Conforme destaca o profissional O,

por isso que eu falo que é um trabalho com viés muito político, inclusão eu trabalho com referencial que é o “index” né, ela é a coexistência de culturas, políticas e práticas, a gente tem que operar com nossos valores, mas a gente não pode abrir mão de ter uma política organizada né, institucional que vai reverberar nessas práticas, nessas condutas, nessas atitudes. (profissional O)

De acordo com o fragmento, é preciso pensar numa política institucional que lute frente às contradições existentes, em busca de uma educação que realmente cumpra seu papel social com a formação humana dos estudantes da classe trabalhadora, o que inclui os estudantes apoiados pela educação especial. Nesse viés, é preciso engajar-se enquanto um conjunto de instituições e classe trabalhadora no esforço para garantir que a educação não seja apropriada e articulada com os interesses da classe dominante (SAVIANI, 2001). Para isso, é necessário um olhar crítico para a realidade social, entendendo os ardis usados pelo projeto neoliberal ao apropriar-se dos discursos dos movimentos sociais.

A realidade existente hoje nas universidades é condicionada pelas legislações vigentes, que delegam a alguém ou algum setor o compromisso com a inclusão educacional. Como podemos observar no fragmento abaixo:

acaba sobrecarregando núcleo sendo que a inclusão é papel de toda a universidade então a gente tá nesse movimento de tentar **abranger essa responsabilidade para fora também do núcleo para toda a comunidade acadêmica**, mas o momento é assim que funciona. [...] Às vezes até de uma forma muito equivocada **se acha que o aluno é do núcleo**, a gente vinha discutindo isso essa semana, então é como se fosse totalmente isento da responsabilidade que fosse apenas responsabilidade do núcleo de acessibilidade da universidade. Então tá realmente reorganizando e quem tá dando esse passo é o núcleo, principalmente a equipe de atendimento de acessibilidade e inclusão educacional, mas é um cenário que a gente pretende enquanto núcleo mudar, porque a gente compreende que é isso, é uma responsabilidade de todos, que o núcleo está para o suporte do curso e não para tomar conta de todo o processo como acontece hoje na grande maioria. (profissional J)

Frente ao exposto, acaba ficando para o núcleo/setor de acessibilidade a responsabilidade não só por orientar e organizar o processo de inclusão educacional na universidade, mas também de buscar criar no interior das instituições uma “cultura de inclusão” para uma responsabilização coletiva perante esse processo. Tal fato pode ser percebido nos excertos das entrevistas abaixo:

E a gente busca muito enquanto núcleo né, trazer a discussão **dessa cultura né, cultura de acessibilidade, cultura de inclusão**, porque muitas vezes se olha o estudante com deficiência como algo passageiro. (profissional J)

Então a **principal função do núcleo é fomentar uma cultura de inclusão na universidade** e essa cultura **ela não pode ser desenvolvida só pelo núcleo**, porque aqui nós somos três e nós temos muitos alunos, então **a gente a gente tenta lá com os professores, com os discentes, com os**

técnicos terceirizados, então o máximo de pessoas que a gente puder oferecer conhecimento sobre, a gente vai lá e faz. (profissional L)

Então **eu faço o tempo inteiro uma mediação entre a gestão e com o estudante** é pontual, eu faço então relatório, por exemplo, estudante fulano de tal, enfim, apresentou tal e tal necessidade, para quê aí este corpo docente se organize em relação às necessidades. Então essas têm sido as ações do núcleo, então é menos direcionada especialmente ao estudante, mas é um pouco mais buscando **mudar uma cultura institucional**. (profissional S)

A crença na mudança da cultura institucional, enquanto propulsora do processo de inclusão educacional, é fortemente veiculada pelos representantes dos núcleos/setores de acessibilidade das universidades entrevistadas (profissional J, profissional L, profissional S, profissional Q, profissional T, profissional H, profissional P). Associada a essa crença, a responsabilização da gestão da educação fomenta discursos de que o processo de inclusão apresenta entraves, em decorrência de má gestão, falta de boa vontade (EVANGELISTA; TRICHES, 2014). Observa-se o trecho da entrevista abaixo em que há a compreensão de que a universidade, fazendo parte da sociedade, acaba por reproduzi-la.

Então às vezes **são desafios mesmo entre os colegas de turma** por incompreensão da necessidade. Então rola de tudo, **porque a universidade faz parte da nossa sociedade, ela não é um ambiente à parte**. Então os professores já procuraram o núcleo para receber algum tipo de orientação, para discutir um caso, eu fiz oficinas de sensibilização com alguns professores, principalmente os do eixo biológico, que eu entendia que era importante. Orientação de dizer: - professor não adianta tirar foto do seu livro, do seu texto para mandar anexo no e-mail, tem que ser no pdf que permite a leitura, leitor de tela. (profissional S)

É mister ressaltar que a universidade, enquanto instituição social, reproduz as relações existentes na sociedade, como se pode observar quando o profissional entrevistado cita as dificuldades de compreensão por parte dos colegas de turma quando há alguma necessidade de flexibilização. O mesmo pode ser observado na atitude do professor que envia foto do livro com texto para o trabalho com estudante que possui deficiência visual, não percebendo as necessidades de enviar materiais que estejam acessíveis a todos os estudantes.

Diante disso, para modificar uma cultura institucional, há necessidade de mudanças não só nas instituições, mas na sociedade, e tais mudanças só poderão ocorrer quando a classe trabalhadora tiver consciência dos consensos que lhes são inculcados, para que sigam alienados, reproduzindo o sistema econômico vigente.

Para isso, é preciso conceber que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade (SAVIANI, 2001).

Destaca-se, nesse rol de universidades participantes da pesquisa, uma instituição (profissional U) em que o trabalho do núcleo de acessibilidade constitui-se como suporte e consultoria para o trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito dos cursos de graduação, não se configurando como um setor que realiza atendimentos a estudantes. Tal instituição se situa em uma região vulnerável, pobre e violenta, onde 85% dos estudantes que entram pelas reservas de vagas (cotistas) fazem uso de algum tipo de auxílio da instituição.

A atuação do núcleo de acessibilidade da referida instituição, de acordo com a sua representante, está pautada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem³⁶ - DUA, assim como outras instituições também mencionaram se basear nesses pressupostos (profissional L, profissional S, profissional H), todas entendendo que o trabalho em equipe e o planejamento são centrais para uma cultura inclusiva. Ainda, o profissional U destaca que, na sua instituição, desenvolve-se o fortalecimento de grupos de trabalho em cada instituto para a articulação com o núcleo de acessibilidade e realiza-se apoio pedagógico por meio de equipe de residentes nas áreas de psicologia e pedagogia. Há o destaque para os problemas estruturais que envolvem a educação de forma geral, como relata a representante do núcleo:

Mas aí entram outras dimensões que vão para além da Universidade, que tem a ver com o contexto anterior desse estudante, o fracasso escolar dele na Educação Básica. Aí ele chega ao final, é certificado. E aí ele vai para o Enem, lá no Enem tem o Escriba, o Escriba olha para ele e diz: - ah pobrezinho, tem deficiência vou dar uma ajuda. E aí ele chega na universidade, ele passa nas bancas, porque não tem protocolo de avaliação funcional da escolaridade dele, e aí ele ingressa na universidade. Isso está acontecendo não só na nossa, mas em várias outras universidades. **Então esses alunos chegam com uma fragilidade de leitura, de letramento, de escrita, muito grande, o que tem a ver com os problemas históricos da educação pública básica e que agora chegou na universidade.**
(profissional U)

Nesse sentido, conforme declara Saviani (2001):

³⁶ O DUA consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras (MENDES, ZERBATO, 2008, p.149-150)

O caráter de compensação de deficiências prévias ao processo de escolarização permite-nos compreender a estreita ligação entre educação compensatória e pré-escola. Daí porque a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. Assim, se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade através da ação pedagógica, não se trata de reconhecer seus limites, mas alargá-los. Atribui-se à educação um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social. A consequência é a pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional (p.33).

Diante disso, o relato da profissional U corrobora com as reflexões que vem sendo realizadas em torno da educação para a reprodução do modo de produção vigente, uma vez que se observa que não há uma preocupação com a formação omnilateral e sim com a diplomação para o exercício de um trabalho. O projeto de educação neoliberal apresenta caminhos repletos de armadilhas com vistas a criar consensos na classe dominada, utilizando-se dos seus anseios para fomentar instrumentos de acomodação pela elite (SAVIANI, 2001).

Frente ao exposto, considerando que as práticas estão situadas num tempo e espaço históricos, em que se deve levar em conta as contradições sociais, foi possível observar algumas práticas desenvolvidas no interior das universidades, permitindo situá-las em relação à lógica que orienta as ações e discursos. Observou-se discursos e práticas alinhados à responsabilização docente e à gestão da educação, assim como a busca pela solução das dificuldades encontradas em relação à inclusão educacional por meio da criação de uma “cultura de inclusão educacional”.

A falta de código de vagas para professores de educação especial foi apresentada como realidade que contribui para responsabilização única dos professores e gestores. Em vista disso, aponta-se o Trabalho Docente Articulado como proposta que visa a um fazer pedagógico colaborativo e compartilhado, tendo como objetivo a apropriação do saber científico construído historicamente e, para tal, a manutenção de um processo de luta permanente para que se compreenda que a educação, pelo viés emancipatório, não constitui prioridade do Estado. Do mesmo modo, este não irá prover condições para que a classe trabalhadora tenha uma formação crítica que lhe possibilite contrapor-se ao projeto de educação vigente.

Nesse sentido, o Trabalho Docente Articulado é compreendido como vinculado à Pedagogia histórico-crítica, defendendo a ideia de que a educação é “entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2019, p. 421-422). Dessa forma, a Pedagogia histórico-crítica é “tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico”, tendo, ainda, vínculos com as bases psicológicas da “psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski” (SAVIANI, 2019, p. 421).

Conforme destaca Saviani (2019, p. 422) em relação à concepção de educação para a Pedagogia Histórico-Crítica,

a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social.

Conclui-se, portanto, que o Trabalho Docente Articulado ancorado nos pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica constitui-se uma possibilidade para a educação especial na educação superior visando práticas pedagógicas colaborativas que contribuam para a formação *omnilateral* dos estudantes com deficiência nesse espaço.

Com isso, busca-se reafirmar a função social da universidade no sentido de desenvolver uma educação que permita a mediação do saber científico, formando sujeitos críticos e capazes de atuar conscientemente, mudando sua realidade. Para isso, são necessários esforços para garantir aos trabalhadores um ensino com a melhor qualidade possível nas atuais condições históricas, evitando assim que a educação seja apropriada e articulada com os interesses dos dominantes (SAVIANI, 2001).

8.3 AÇÕES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: O PAPEL DOS NÚCLEOS/SETORES DE ACESSIBILIDADE

O desenvolvimento de uma educação pelo viés das pedagogias tecnicista e escolanovista (GARCIA, 2017; VAZ, 2017) tem constituído a proposta educacional

da educação especial numa perspectiva inclusiva, na qual se desloca o papel do professor de educação especial para o professor de AEE, retirando o compromisso deste com o processo pedagógico, concentrando o foco nos recursos, materiais pedagógicos e na gestão do processo de inclusão como frente de tal projeto.

Pelo viés da pedagogia tecnicista, a educação é resultado de como decorre o processo, sendo este “que define o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão” (SAVIANI, 2001, p. 13). Nesse sentido, tal pedagogia tem como elemento principal a organização racional dos meios, sendo o professor e o estudante apenas executores desse processo que é planejado e organizado por especialistas.

No caso da perspectiva da educação inclusiva, o especialista, ou seja, o professor de AEE, irá fornecer os meios (recursos e materiais pedagógicos) e fazer a gestão do processo a ser executado por professores e estudantes. Pelo viés escolanovista, assume-se a importância do respeito às diferenças individuais que considera que o importante não é o aprender, mas “aprender a aprender” (SAVIANI, 2001).

Nesse sentido, a concepção presente na atual perspectiva da educação inclusiva reflete uma formação voltada para a formação da capacidade adaptativa dos sujeitos, levando-os a adaptar-se facilmente às exigências do modo de produção capitalista. Duarte (2001), ao tecer algumas críticas em relação às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, aponta que

Cumprindo ainda assinalar que o problema em pauta já aparecia nos inícios da sociedade burguesa, pelo menos num vetor dessa sociedade representado pela economia política. Os economistas tinham clara consciência, de um lado, que essa generalização tinha que ser limitada à escola básica. Este é o sentido da famosa frase de Adam Smith, muito repetida, em que ele admitia a instrução intelectual para os trabalhadores, mas acrescentava: “porém, em doses homeopáticas”. Quer dizer, os trabalhadores tem que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para o seu desenvolvimento. (DUARTE, 2001, s/p)

Sob essa ótica, as contradições apontadas em relação à perspectiva da educação inclusiva são também contradições presentes na educação de modo geral. Dessa forma, tem-se um projeto educacional compatível com as necessidades do sistema econômico, que busca responsabilizar a própria educação pelas desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que atribui a ela o “poder” de eliminar

tais desigualdades contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva (GARCIA, 2017).

Pertile (2014), ao investigar a proposta para o trabalho docente junto aos estudantes apoiados pela educação especial na SRM, destaca que

[...], exclusão e inclusão são conceitos intensamente marcados pelos limites que a sociedade capitalista tem de fornecer às possibilidades de humanização para a população trabalhadora. Nesse sentido, as políticas compensatórias, no plano do discurso ideológico, encontram no combate à exclusão, pela via da inclusão, as medidas necessárias para sanar as irregularidades que, supostamente, impedem que este sistema funcione adequadamente. Tal ideia é composta por um discurso sedutor que se alastra e adere facilmente aos vários setores das políticas sociais, inclusive na educação (PERTILE, 2014, p.37)

Frente a isso, as ações de educação especial dos núcleos/setores de acessibilidade concentram-se em ofertar materiais acessíveis, recursos de acessibilidade, fomentar a formação continuada dos professores e gerenciar o processo de inclusão educacional no interior das universidades. Tais ações podem ser observadas nos excertos que seguem:

que a gente também com base nas demandas gera esse **material que o aluno vai precisar** e depois a gente faz uma espécie de pós-venda assim para saber se aquele material serviu, se realmente foi adaptável, se precisa de uma nova adaptação, então mais ou menos isso. (profissional M)

Outra coisa assim que, que a gente viu que funcionou é que no semestre a gente faz assim vários encontros como espécie de **capacitação com os professores** né, mas assim, é **uma conversa** né, onde eles expõem as dúvidas, as angústias, as dificuldades que eles estão tendo e a gente busca assim orientar, sanar né, ver o que é possível, o que é possível fazer ali né. (profissional E)

tanto dos casos específicos a gente faz um documento contendo orientações para cada estudante e frequentemente também temos **reuniões com os docentes desse aluno, com coordenação de curso desse aluno que a gente faz as orientações e também existem as orientações mais amplas** que não é direcionada a um aluno muito específico, são sensibilizações, formações, aí quando a gente consegue espaço, também tem essa dificuldade que é uma demanda muito grande, **mas sempre que a gente consegue o espaço a gente faz uma ação**, né. (profissional J)

A partir dos fragmentos, observa-se a quantidade de ações que cada núcleo/setor de acessibilidade busca desenvolver com as condições de trabalho, humanas e de financiamento que possuem. É um movimento particular de cada núcleo/setor que, de acordo com a realidade institucional e social em que está

inserido, organiza-se para ofertar ações que proporcionem acessibilidade aos estudantes apoiados pela educação especial.

Observa-se um movimento nas IES muito próximo ao desenvolvido na educação básica, ou seja, a perspectiva inclusiva apresenta sempre um *lócus*, algum lugar que fica responsável por gerenciar o processo de inclusão educacional. Na educação básica, esse *lócus* tem sido as SRM, com gestão atribuída ao professor do AEE. Já na educação superior esse *lócus* passa a ser os núcleos/setores de acessibilidade com gestão atribuída aos responsáveis por esse espaço.

Nesse contexto, algumas instituições destacaram a realização do AEE como ações de educação especial, ofertadas pelos seus núcleos de acessibilidade. Os profissionais A e R relatam que ofertam o AEE, porém o entendimento acerca da definição desse atendimento é equivocado. Para as instituições, o AEE são as diferentes possibilidades de ações (TILs, braile, materiais adaptados, dilação de prazos, monitorias inclusivas, dentre outros) que o estudante apoiado pela educação especial pode solicitar.

Como mencionado no capítulo sobre a legislação educacional na perspectiva da educação inclusiva, a própria legislação, ao relacionar uma complexidade de funções para o AEE, proporciona que os entendimentos sejam distorcidos. Tal estratégia é utilizada na legislação como forma de promover entendimentos diversos e assim proporcionar o mínimo possível, para que os estudantes da classe trabalhadora tenham acesso apenas àquilo que vai servir para formação da força de trabalho e inculcar a ideologia dominante (SAVIANI, 2001).

O AEE, conforme proposto no projeto educacional neoliberal, evidencia práticas educacionais estreitamente vinculadas às ideias pedagógicas do tecnicismo e escolanovismo (SAVIANI, 2001). Embora ambas as Pedagogias apresentem diferenças, é possível notar a presença tanto de uma, quanto de outra na perspectiva da educação inclusiva.

Pelo viés tecnicista, há ênfase nas questões metodológicas, o importante são os recursos e técnicas utilizados, bem como o gerenciamento da educação, por isso o AEE é denominado como um serviço que organiza e proporciona recursos e materiais acessíveis, além de fazer a gestão do processo de inclusão no interior das instituições. Pelo viés escolanovista, há a preocupação com as diferenças individuais e, a partir destas, as práticas serão organizadas.

Neste cenário, o AEE estrutura-se por meio da naturalização dessas práticas que se desenvolvem a partir de um currículo adaptado para os estudantes apoiados pela educação especial e pela secundarização do processo pedagógico, em detrimento às técnicas de como aprender.

Frente a isso, observa-se a criação de “consentimento ativo” (GRAMSCI, 1987) nos profissionais das universidades, levando-os a acreditar ser o AEE ação da educação especial capaz de abarcar todas as necessidades educacionais dos estudantes apoiados pela educação especial.

Estão o **atendimento educacional especializado** né, que é esse acompanhamento dos, é, aquela, acompanhamento dos Estudantes no caso da educação superior com deficiência, embora não tenha essa nomenclatura na educação superior nós da universidade utilizamos em função de que temos estudantes da educação especial, [...]. **Então o apoio que é dado é baseado nessa, digamos assim, naquilo que se entende por atendimento educacional especializado.** Claro que, como se sabe né o AEE, ele vai ponderar as características das pessoas que são atendidas e até mesmo se a pessoa quer né, porque não é algo obrigatório. [...] Quem direciona é quem tá na coordenação da acessibilidade que organiza e coordena também o **conjunto de bolsistas que fazem esses atendimentos**, então ali tem como receber essa orientação nesse sentido. (profissional F)

Percebe-se, a partir do fragmento da entrevista, que há dentro dessa universidade uma preocupação em ofertar o AEE como ação ligada aos professores de educação especial (bolsistas). Destaca-se aqui a importância de poder contar com professores de educação especial na qualidade de profissionais já formados e com conhecimentos específicos da área, para o atendimento aos estudantes apoiados pela educação especial. O uso desse profissional na condição de bolsista constitui estratégia da universidade para contornar a falta de código de vaga para tal.

Entretanto, para além da precarização do trabalho docente, já que o bolsista que realiza o AEE é um professor de educação especial que atua para suprir uma demanda existente, sem contar com direitos trabalhistas e vínculos empregatícios com a universidade, há ainda o entendimento de que o trabalho do professor de educação especial resume-se às atribuições do AEE definidas pela legislação vigente.

Observa-se que as universidades têm uma preocupação em promover ações de educação especial, como forma de garantir a acessibilidade aos estudantes

apoiados pela educação especial. Contudo, ao atuar em conformidade com a legislação educacional, as IES caem na armadilha de promover ações que acabam por mascarar as suas reais necessidades e as necessidades dos estudantes apoiados pela educação especial no que se refere aos aspectos pedagógicos.

Nesse contexto, é preciso atentar para a ideologia oculta pelo projeto educacional neoliberal, que, a partir da apropriação de discursos dos anseios da classe trabalhadora, dissemina práticas que visam apenas reforçar a dominação da classe trabalhadora, legitimando sua marginalização (SAVIANI, 2001).

Com isso, ressalta-se que os núcleos/setores de acessibilidade das IES são vistos como locais de acomodação das diferenças, locais responsáveis pelo gerenciamento de ações que favoreçam o processo de inclusão educacional, mas que, ao mesmo tempo, não possuem investimentos financeiros para disponibilizar espaços e profissionais com formação para desenvolver ações que, de fato, contribuam para a formação humana crítica e consciente.

Assim, a falta de investimento nesses espaços leva ao trabalho docente precarizado, à criação de alternativas para executar as ações de educação especial, como a contratação de bolsistas para acompanhamento dos estudantes apoiados pela educação especial, a terceirização de trabalhadores da educação e, ainda, parcerias público-privadas para atender as demandas de cada instituição.

Dessa forma, os núcleos/setores de acessibilidade passam a assumir o papel de centralizadores e gestores do processo de inclusão educacional nas universidades, buscando meios de cumprir a proposta educacional na perspectiva da educação inclusiva, independentemente das condições de financiamento público que obtenham.

8.4 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A elaboração do conhecimento acontece por meio da e na coletividade e se dá em decorrência da ação intencional e mediação do professor (VYGOTSKY, 1997). Nesse sentido, a educação tem papel primordial na socialização do saber historicamente construído, uma vez que, ao apropriar-se ativamente dos resultados da história (saber científico), os sujeitos são modificados e humanizam-se, passando a construir uma nova história. Isso quer dizer que “a história social é mediatizada pela apropriação das objetivações produzidas historicamente” (DUARTE, 2001, s/p).

Assim, também “a cultura não cria nada de novo além do que já foi dado pela natureza, porém, transforma a natureza de acordo com os objetivos da pessoa” (PRESTES, 2021, p.79). Frente ao exposto, considera-se importante compreender o papel do professor na condição de figura central do processo de mediação dos conhecimentos historicamente construídos, sendo a ele atribuído o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições educacionais.

Entretanto, cabe-nos alertar para o atual projeto educacional que configura o trabalho do professor de educação especial sob a forma de ser um organizador da aprendizagem, a qual deverá acontecer a partir dos interesses dos estudantes (pedagogia escolanovista). Considera-se ainda que, na política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, há um esvaziamento e tentativas de retirar o trabalho pedagógico da função do professor de educação especial. Como alerta Pertile (2014, p. 39):

Faz-se necessário, portanto, o reconhecimento dos limites dessa política, tendo como parâmetro que o papel exercido pelas políticas educacionais, como parte das políticas sociais na sociedade capitalista, por mais que corresponda em partes às pressões da população, atende, em última instância, às demandas da classe hegemônica. Dessa forma, constata-se a educação como elemento que age sobre a produção da existência humana, por ter sido de antemão determinada por essas mesmas relações de produção material da vida. Assim como outros elementos ideológicos, a educação estabelece com a materialidade uma ação de reciprocidade: ao mesmo tempo em que é determinada, pode, também, relativamente determinar. Se, por um lado, a educação especial na perspectiva inclusiva está atrelada aos propósitos das políticas emanadas pelo Estado de classes em perpetuar a atual divisão de classes, por outro, é parte das conquistas pelas quais a classe trabalhadora disputa espaço com a classe dominante. A possibilidade de que os alunos com deficiência estejam nas escolas regulares, juntamente com os demais, é condição representativa de ganhos para aqueles sujeitos, tendo em vista que as práticas segregativas demonstraram ineficiência diante do processo educativo.

Diante do exposto, considera-se necessário ratificar a importância do professor de educação especial atuando a sob o viés do Trabalho Docente Articulado (HONNEF, 2018), contribuindo para a formação de sujeitos capazes de dominar o fluxo dos seus próprios processos psicológicos superiores (VYGOTSKY, 2009), transformando de forma intencional o seu meio. Defende-se aqui que o trabalho pedagógico deve ser uma atribuição do professor, já formado e exercendo sua função na instituição educativa. Contudo, é preciso apontar a experiência relatada por representante do núcleo/setor de acessibilidade que destaca

Aí ele marca um horário com aquele monitor e aquele monitor vai auxiliar, vai fazer uma mediação, olha começa por aqui, lê isso, faz aquilo, né, isso às vezes traz uma complicação também, que quando esse aluno tem bom rendimento, por conta do capacitismo acredita-se que esse trabalho foi feito por outro, já aconteceu de alguns monitores do núcleo serem culpabilizados pelo bom resultado do aluno, isso também tem um preço. Então na verdade é o que a gente explica né, **com boa mediação todo mundo pode aprender**, não é necessariamente porque o outro fez, **mas ele fez uma mediação tão favorável que resultou nesse resultado satisfatório.** (profissional O)

Observa-se que há o reconhecimento da importância da mediação, entretanto, esta é realizada por monitores, ou seja, estudantes que estão um pouco mais adiantados ou em mesma turma do estudante apoiado pela educação especial, que recebem um valor financeiro em formato de bolsa/auxílio para desenvolverem atividades que deveriam ser feitas por profissionais com formação específica e com vínculos empregatícios para tal, nesse caso, o professor de educação especial.

A realidade se repete em diferentes instituições, como se pode notar nos fragmentos abaixo

os estudantes assim, que tem uma deficiência mais grave, que precisa de **adaptações, nós temos bolsistas que atuam nos setores de acessibilidade e esses bolsistas** também tem horários que eles acompanham esses estudantes para ajudar na realização dos temas, dos trabalhos, das tarefas. Então é feito um cronograma digamos assim né, com o estudante e a gente combina por exemplo, toda quarta de tarde os estudantes A, B e C vem para o setor que vai ter o bolsista A, B e C acompanhando para estudar cálculo, por exemplo. E isso é bem importante assim, porque, o estudante se sente, eu acho, que é mais amparado, mais confiante e realmente tem o resultado na aprendizagem né. (profissional E)

a gente faz um **acompanhamento dos bolsistas de apoio**, porque na Universidade tem uma modalidade de bolsa dentro do núcleo de acessibilidade que são os bolsistas de apoio que podem ser leitores/transcritores ou podem ser tutores. **E eles acompanham os alunos que tem algum tipo de deficiência ou necessidade educacional específica.** (profissional J)

a função deles é o quê, **estudar junto acompanhar as atividades acadêmicas dos alunos público-alvo da Educação Especial** [...]. Os tutores são estudantes do mesmo curso de mesmo semestre letivo ou semestres posteriores que dedicam 12 horas semanais para trabalhar junto com seu colega, o seu par né, para isso eles recebem uma bolsa de R\$ 400 e esses meninos eles são acompanhados pelo núcleo, tanto o público-alvo, quanto os seus tutores, então aí entra a ação muito forte da Fulana no sentido de organizar horário junto com eles, facilitar ou mediar o processo de aprendizagem deles, [...] ela ensina os meninos a como ler um texto melhor, como destacar as melhores partes, organiza os horários para que eles não se atropelem nos estudos de um e de outro. (profissional L)

Nosso **programa de monitoria inclusiva é um programa de monitoria um pouco diferente daquela monitoria tradicional de departamento ela**

é também voltada para conteúdo, mas essencialmente não. A atuação principal do monitor inclusivo é promover a acessibilidade e inclusão desses estudantes, então ele faz um acompanhamento que tem horários fixos de atendimento com esse estudante e tem contato frequente pelo whatsapp, pelo e-mail, mesmo no período remoto agora, para verificar com esse estudante no dia a dia quais são as dificuldades, quais foram as maiores demandas e quais são as atividades que ele tem que realizar, se ele precisa de algum suporte, de alguma orientação, esse monitor entra em contato com o professor. (profissional R)

Há na Uxxx um Programa de tutoria especial [...] onde **o professor ou o estudante indica um tutor ou dois para apoiar durante as aulas, pode ser um tutor voluntário ou remunerado**. (profissional A)

Diante da realidade de cada instituição descrita nos excertos, é possível observar o quanto os discursos da política educacional na perspectiva da educação inclusiva estão introjetados nas instituições que levam a fomentar a precarização e exploração do trabalho estudantil, uma vez que exercem funções que extrapolam a função do estudante enquanto aprendiz. Os estudantes bolsistas (monitores/tutores/estagiários) desempenham funções que deveriam ser realizadas por profissionais que detém determinados conhecimentos para tal, bem como vínculo empregatício com plano de carreira e salários compatíveis com a função.

Há nas instituições uma crença de que, possibilitando algum tipo de ação, mesmo que não seja por profissional especializado para tal, estão fazendo sua parte frente ao processo de inclusão educacional. Tal crença pode estar ligada ainda aos pressupostos das ideias pedagógicas às quais estão vinculadas as práticas institucionais, já que a grande maioria busca ressaltar que há planejamento, orientação e acompanhamento desses bolsistas por parte de algum responsável do núcleo/setor especialista na área. Conforme destaca Saviani (2019, p. 382)

Na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, organização e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Entende-se que a oferta das ações de educação especial, incluindo o trabalho realizado pelos bolsistas, visam atender as proposições constantes nas políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva. No entanto, é preciso que, enquanto lugar de ensino, pesquisa e extensão, as universidades possam criar

suas resistências e lutas para que a educação não seja tratada enquanto serviço do mercado e sim como espaço de formação humana crítica e reflexiva.

Então, em relação ao uso de bolsistas, o profissional B relata que existem os acadêmicos apoiadores que são selecionados por meio de edital e devem possuir como requisito já ter cursado a disciplina de Educação Especial. De acordo com o representante do núcleo/setor, esse tutor tem como função facilitar relações e mediações para a socialização do estudante. Nota-se novamente o quanto os discursos presentes na política educacional na perspectiva da educação inclusiva são incorporados e disseminados nas instituições.

Enquanto instituição que tem como função social a socialização do saber científico, a universidade precisa criar condições para a produção e apropriação do conhecimento historicamente construído e não estar reduzida a mediar relações e proporcionar a socialização. Conforme reflete Vaz (2017, p. 101):

A política de perspectiva inclusiva contribui para esse distanciamento do que acreditamos ser o objetivo da escola ao propor um espaço de socialização, convivência e caridade. Segundo Saviani (2013, p. 85), “No limite, como já foi assinalado, esses mecanismos expressam-se na proposta da ‘desescolarização’, que significa a negação cabal da própria escola”.

Em relação ao viés assistencialista, em que a educação como um todo foi se configurando, Vaz (2017, p. 209-210) destaca que:

A Educação Especial na atual perspectiva reforça a característica de um serviço a ser prestado nas escolas regulares, o que aprofunda a questão assistencial, e o professor, nesse contexto, é mais um recurso utilizado. Se o projeto de escola pública está ancorado no viés assistencialista e com ampliação da entrada do setor privado, não é contraditório pensar um professor que não escolariza, mas que trabalha com as diferenças, que seja adaptável a diversos contextos e situações, que busque a socialização dos estudantes.

Diante disso, observa-se que no contexto das IES não há estudo ou reflexão prévia sobre as contribuições que as ações de educação especial disponibilizadas podem oferecer para a socialização do saber científico. Os discursos presentes na legislação educacional são internalizados pelas IES e reproduzidos para justificar a proposição de ações de educação especial. Há a precarização do trabalho docente e exploração do trabalho de discentes, que acabam por exercer funções que ultrapassam os limites de sua formação.

Nesse contexto, corrobora-se com Pertile (2014) quando defende que:

Portanto, pensar o processo de emancipação humana implica o desafio que assumem os educadores, de fazer da escola, que é produto desta sociedade, elemento de tensão e denúncia das estruturas sociais. Priorizar discussões que apontem para a constituição histórica das contradições que incidem sobre a vida e a educação das pessoas com deficiência da classe trabalhadora, possivelmente, é um ponto de partida coerente (PERTILE, 2014, p.39-40)

Assim, é preciso que os professores/pesquisadores das universidades, servidores que atuam nos núcleos/setores de acessibilidade e estudantes apoiados pela educação especial unam forças para lutar contra o projeto de educação especial que se instalou na educação superior que, pelo viés assistencialista, busca responsabilizar as instituições pela sua falta de condições financeiras, humanas e estruturais enquanto propaga uma educação como formação mínima que prepare apenas para o mercado de trabalho. É preciso lutar nas IES por uma educação enquanto mediação dos conhecimentos construídos pela humanidade como forma de garantir uma formação humana emancipadora.

8.5 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ALGUMAS REFLEXÕES

As políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva concentraram-se, ao longo dos anos, no acesso dos estudantes apoiados pela educação especial à educação básica. Na educação superior, os movimentos de inserção dos estudantes apoiados pela educação especial se iniciaram, como iniciativa governamental, em 2005, quando o Programa Incluir passou a fomentar a criação dos núcleos de acessibilidade, possibilitando maiores demandas. Esse acesso se intensificou com a modificação da “Lei de Cotas” (BRASIL, 2012) pela Lei 13.409/2016.

Nesse sentido, retoma-se a questão central no que se refere às justificativas adotadas para a inserção da perspectiva inclusiva na legislação educacional, sendo tal perspectiva uma estratégia utilizada para articular a sociedade civil com vistas a combater a pobreza (GARCIA, 2017). Ao mesmo tempo, é necessário compreender as transformações que ocorreram na educação e, conseqüentemente, nas

universidades nesse mesmo período em que a perspectiva da educação inclusiva foi sendo amplamente difundida no país.

Nesse sentido, tanto na perspectiva inclusiva, quanto nas reformas educacionais³⁷ que ocorreram a partir da década de 90, o conhecimento passa a ser entendido a partir da sua aproximação com o sistema produtivo. Conforme destaca Mari (2014), as reformas educacionais aconteceram para adequação ao *slogan* “sociedade do conhecimento” nos países periféricos.

Isso permite concluir que o conhecimento, na acepção pós-industrial e informacional, afirma-se na dimensão produtiva de mercado. Nesse sentido, o slogan rompe conceitualmente e, de fato, com a tradição de conhecimento como formação omnilateral, situa-o no campo técnico, materializado em expectativas produtoras e reprodutoras de um mercado de serviços educacionais (MARI, 2014, p.87)

Dessa maneira, o projeto de educação na perspectiva da educação inclusiva representa os interesses do capital e, portanto, se traduz num viés assistencialista da educação em que os conhecimentos científicos são secundarizados, onde o importante é que os estudantes aprendam como aprender para serem adaptáveis ao mercado de trabalho (VAZ, 2017).

Diante de tal cenário, e como já relatado e analisado, as universidades esbarram em dificuldades de diferentes ordens: falta de professores e sobrecarga docente, acumulação de cargos por docentes e servidores, necessidade de terceirização de profissionais importantes para a acessibilidade, como TILs, por vetos do governo, falta de código de vagas para professores de educação especial, entre outras. Assim, a grande maioria dos representantes dos núcleos/setores de acessibilidade das IES apresentaram como entrave para seu trabalho a falta de diretrizes e orientações em relação às ações e profissionais para atuação na perspectiva da educação inclusiva.

Conforme destaca o representante do núcleo/setor de acessibilidade da Instituição L, situada na região Centro-oeste do país, há poucas ações institucionalizadas, não havendo uma política de educação inclusiva na instituição. O núcleo possui estrutura física em um local, mas funciona em outro. Há falta de normativas para orientar essa organização. Outros representantes destacam ainda:

³⁷ Compreende-se por reformas educacionais as modificações realizadas por meio das políticas educacionais, legislações e normativas no sistema educativo com justificativas de melhorias.

olha, eu acho que hoje é a gente falta é mas assim, **diretrizes nacionais no sentido de proporcionar aos profissionais que essa área precisa**, porque eu vejo assim internamente nas instituições a gente vai produzindo as regulamentações conforme vão surgindo as demandas né (profissional E)

E nós temos a lei brasileira de inclusão, nós temos portarias do governo federal que determinam que as instituições federais têm um núcleo de acessibilidade, mas nós **não temos uma normatização específica quanto a como esse trabalho deve ser organizado**. (profissional R)

Normalmente o nosso contato é sempre diretamente com o coordenador do curso, **mas foi a gente que estabeleceu né**, então não sei se cada curso ou cada centro tem algum protocolo específico, a gente estabeleceu esse né, que nosso contato é diretamente com as coordenações de curso. (profissional J)

A outra coisa que eu acho é **que cada Universidade também foi buscando, seus encontrados suas possibilidades administrativas de gestão**, mas precisa ser um setor administrativo com servidores próprios, **com especialidade ou especificações para essa demanda**. [...] Então eu acho que **nos documentos a gestão as diretrizes devem deixar claro quais são as atribuições das obrigações de cada setor em relação à política de Educação Especial em relação a Educacional mais ao direito da pessoa com deficiência** de acesso ao ensino universitário e a eliminação das Barreiras são de muitas naturezas e deve ser responsabilidade de cada setor. (profissional S)

Observa-se o quanto as diferentes organizações e ações estão relacionadas à falta de diretrizes e profissionais com conhecimentos específicos para a atuação nos núcleos/setores de acessibilidade. Há quem busque diferentes parcerias, como se pode notar nas diferentes instituições pesquisadas, entendendo que há relações entre o desenvolvimento natural e cultural (VYGOTSKY, 1997) e, portanto, há necessidades de também prover ações no sentido de minimizar as questões de saúde física/mental que possam afetar no processo de instrução.

Nesse viés, corrobora-se com Libâneo (2006, p. 35) quando afirma que

O poder público não tem cumprido suas responsabilidades na manutenção do ensino obrigatório e gratuito. Falta uma política nacional de administração e gestão do ensino, os recursos financeiros são insuficientes e mal empregados, as escolas funcionam precariamente por falta de recursos materiais e didáticos, os professores são mal remunerados, os alunos não possuem livros e material escolar. O sistema escolar é usado para fins eleitoreiros e político-partidários.

Diante desse cenário, cada universidade busca organizar-se a partir da sua concepção de educação geral e educação especial a partir de articulações que permitam contornar a falta de recursos públicos para atender suas demandas pedagógicas. Nesse sentido, observa-se que há também instituições que entendem

seu compromisso com o saber historicamente construído e buscam romper com a lógica assistencialista que vem sendo operacionalizada pela legislação. Conforme destaca o excerto a seguir:

O estudante, **ele se matriculou na universidade para estudar**, ele **não foi nem buscar atendimento de reabilitação, nem foi buscar atendimento médico**, porque também **às vezes existe uma interpretação de que, porque é uma pessoa com deficiência fica mandando avaliação do médico**, e aí eu perguntei, mas e os outros estudantes que entram também passam por um check-up. Não, então se esse estudante tiver uma demanda saúde ele tem um setor Saúde ao qual ele pode reivindicar um acompanhamento médico, **mas não é porque ele é uma pessoa com deficiência que naturalmente ele precisa passar numa avaliação com o neurologista, com oftalmologista**, se ele tiver uma condição de saúde relacionada a isso que ele precisa. [...] Então as ações ainda vêm um pouco voltadas para um coletivo e eu sempre insisto de que a gente tem que **prover soluções universais e singular na medida que o estudante procura e diz olha preciso desta questão**. (profissional S)

Dessa forma, evidencia-se o quanto algumas universidades internalizaram a lógica do assistencialismo, pois, ao adentrar nesse espaço, o estudante apoiado pela educação especial é visto como sujeito que irá necessitar de serviços de saúde e reabilitação, para que possa continuar convivendo com os demais. A defesa de que a universidade é um lugar de socialização do saber científico visa romper com essa lógica, que entende sim as necessidades de saúde física/mental que os estudantes possam apresentar, contudo não se pode secundarizar sua função social e seu compromisso com a formação humana crítica e reflexiva.

A dificuldade de compreensão em relação às necessidades educacionais dos estudantes apoiados pela educação especial também pode residir na falta de instrumentos que avaliem a funcionalidade desses estudantes, como destacam os representantes dos núcleos/setores de acessibilidade:

Há um **desafio na avaliação das pessoas com deficiência, pois não há um instrumento alinhado ao conceito de deficiência** e isso acaba gerando barreiras na concessão de direitos. (profissional A)

O desafio em relação à avaliação da funcionalidade relatado nos fragmentos é apenas mais um que se soma ao rol de dificuldades enfrentadas pelas IES para atender às demandas dos estudantes apoiados pela educação especial. Como mencionado, os problemas que antes apareciam apenas na educação básica estão

chegando na educação superior e, sem ações pedagógicas que possam fazer a mediação em relação ao saber científico, será ainda maior o desafio.

Conforme ponderado pelo profissional S, não há um reconhecimento das diferenças entre os níveis de ensino e, não havendo uma transição da educação básica para a educação superior, isso também pode interferir nos processos de instrução dos estudantes apoiados pela educação especial.

eu acho que na entrada do estudante ou deveria ser, pode ser uma das ações do núcleo, fazer um **apoio de transição desse estudante do ensino fundamental, do ensino médio para entrada na universidade**. Porque é completamente diferente para todos os jovens né, todos os ingressantes no ensino universitário passam por um período de impacto de transição, porque é completamente diferente o ensino universitário. (profissional S)

Embora algumas instituições relatem parcerias e profissionais de diferentes áreas do conhecimento para atuar com os estudantes apoiados pela educação especial como forma de auxiliar no processo de instrução, ações pedagógicas se fazem necessárias para mediação do saber científico possibilitando a esse estudante uma formação humana emancipatória.

8.6 ALGUMAS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS

As IES enfrentam muitos entraves para ofertar ações de educação especial, uma vez que o projeto educacional neoliberal apresenta por um lado discursos que reconhecem a importância da educação e, por outro lado, redução de investimentos na área, apontando soluções como parcerias público-privadas como possibilidade para seu desenvolvimento.

Nesse sentido, apresentam-se, neste subcapítulo, algumas estratégias realizadas em algumas universidades pesquisadas como forma de contornar os desafios enfrentados buscando soluções para o desenvolvimento da função social da universidade.

O profissional M menciona uma organização em que cada unidade acadêmica possui um agente de acessibilidade titular e um suplente, que passam por capacitação. Estes visam dinamizar o acesso dos estudantes apoiados pela educação especial às ações do núcleo/setor de acessibilidade.

[...] e **também identificando a demanda desse aluno ele procure o agente de acessibilidade**. Quem é o agente de acessibilidade, **ele é um servidor docente ou técnico da unidade acadêmica**, então é justamente por isso eu perguntei das unidades acadêmicas, então aqui nós temos 14 unidades acadêmicas, então nós temos na verdade 28 agentes de acessibilidade porque é o titular mais o suplente (profissional M)

O profissional O relata que é realizada a matrícula assistida, ou seja, a figura do coordenador de curso auxilia o estudante apoiado pela educação especial na escolha das disciplinas a serem cursadas em cada semestre.

em alguns casos a gente até solicita que o coordenador faça uma matrícula assistida, por exemplo tem curso que já inicia com 10 disciplinas, então às vezes esse **é um aluno vai precisar de intérprete e a gente não tem como demandar intérprete para 10 disciplinas** de cara, então aí a gente começa a conversar no sentido dessa pessoa fazer um pouco menos disciplina, para tentar fazer esse ajustamento, porque o que acontece, às vezes se ela tentar fazer as 10 ela vai desistir de 7/8 (universidade O)

Observa-se que nem sempre a demanda de matrícula assistida está relacionada às necessidades educacionais do estudante, mas sim à estrutura da universidade para que o estudante possa ter acesso às aulas.

Há também iniciativas como na universidade do profissional E, apresentadas também por outras instituições, que consistem em acompanhamento e orientação, por parte de pedagogas, que auxiliam com questões organizacionais e operacionais em relação aos estudos.

As pedagogas fazem isso, daí é com as pedagogas, elas fazem esse atendimento, **elas ajudam numa organização de rotina de estudo, é, dão dicas de como se organizar, enfim**, tem. Daí é agendado um horário né, e daí caso é um caso, tem uns que assim, no início vão por exemplo uma vez por semana, depois passa a cada 15 dias, depois uma vez por mês, até que ele se vira e daí não precisa mais. (profissional E)

A universidade do profissional L procurou unir os estudantes apoiados pela educação especial em um evento para ouvir suas demandas, mostrar o trabalho do núcleo/setor de acessibilidade e os entraves enfrentados, buscando empoderar os estudantes para que, por eles próprios, também entrassem na luta por melhores condições para seu desenvolvimento na instituição.

Então esse encontro foi **exatamente para eles levantarem essas demandas mais urgentes e eles escolherem, disso aqui, isso**. Então a gente compilou as demandas que a gente repassou pra gestão, então era

uma forma realmente de participação, nesse processo mais direto. E também foi um momento assim, a gente ficou, no início não vou dizer que é fácil inclusão que ela tá plena né, então era uma luta interna nossa, da gestão como um todo entender a inclusão e a universidade ter uma política inclusiva. Foi mesmo quebrando barreiras, porque até na solicitação de material tinha entraves, então a gente ficava nessa cobrança e aí a gente dava esse feedback para os alunos, então a gente chamou a prefeitura, para eles falarem como é que tá, demandas de vocês, que eles passaram de buraco na via né, para ele sentir que realmente tão lá, é melhor vocês darem a resposta, então o arquiteto foi, falou direto com eles, foi interessante pro pessoal da prefeitura ver esse público né, quem são né, então foi um contato interessante nesse sentido. (profissional L)

Na universidade do profissional A, a partir de entrevista inicial com estudante, é elaborado pelas assistentes sociais da equipe da diretoria de acessibilidade um parecer técnico, com orientações de acessibilidade que pode ser acompanhado no sistema, com um ícone de acessibilidade para clicar e abrir ao lado do nome do estudante. Somente os Professores têm acesso. Há, além das formações, um guia de acessibilidade e parceria com o Ministério Público do Trabalho para apoiar a inserção dos estudantes nos estágios curriculares e após tornarem-se egressos da instituição.

Apesar de todos os esforços institucionais e/ou individuais por parte dos servidores que atuam nos núcleos/setores de acessibilidade, a falta de investimentos ressoa como ponto crucial que corrobora com práticas que não atendem as necessidades dos estudantes apoiados pela educação especial.

Então a gente tem sofrido muito enquanto universidades federais exatamente por esses últimos anos, esses **cortes de verbas, a redução na área da Educação tem tido um impacto muito grande**, de maneira geral, mas quando a gente pensa **núcleo de acessibilidade**, quando a gente percebe a **estrutura, a necessidade, a demanda de profissionais, muitas vezes a gente fica barrados nessa falta de orçamento, fica barrado inclusive a descontinuidade de alguns programas, de algumas verbas específicas**. Hoje financeiramente o núcleo ele se sustenta muito a partir da visão da Reitoria, então hoje nós temos uma reitoria muito favorável né as questões de inclusão e acessibilidade, sempre nos escuta, sempre busca somar com a gente os esforços necessários, mas é como eu já mencionei anteriormente, a gente se esbarra muitas vezes em questões que vem em cima, então um **orçamento que não vem, não é tão amplo, a seleção de profissionais, os concursos a gente esbarra em vagas**. (profissional J)

E o recurso que nós recebemos que é do programa incluir e é com ele que a gente paga no monitoria inclusiva também é um recurso restrito, é um recurso que a gente poderia oferecer para um número maior de estudantes essa monitoria que a gente percebe um resultado muito produtivo, muito bom, mas que infelizmente a gente não tem condições. **O número de servidores, também de colaboradores dentro da unidade também é, deixa desejar porque nós temos demandas que nós não conseguimos atender também função disso, é um número muito**

reduzido de servidores [...] mas a gente considera que os recursos e a questão do tradutor intérprete os dois pontos mais importantes.
(profissional R)

O profissional T também relata que a verba recebida pelo Programa Incluir é muito restrita, não conseguem adquirir equipamentos, apenas pagar algumas bolsas. Os fragmentos das entrevistas denunciam uma realidade de desmonte que vive a educação superior pública brasileira, pela redução de investimentos nas universidades públicas em detrimento de programas que fomentam as instituições privadas, como PROUNI (Programa Universidade para Todos) e FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior).

Sguissardi (2015, p. 874-875) demonstra que:

no Brasil, a expansão da educação superior pública federal, reduzem-se os recursos a ela destinados de 0,91% para 0,54% do PIB de 1995 a 2003; institui-se o Provão na graduação e o modelo Capes de avaliação na pós-graduação, em 1996/97/98, e, principalmente, editam-se os dois Decretos – 2.207/97 e 2.306/97 – que irão legalizar o negócio mercantil na educação. [...] A edição desses decretos, em 1997, vai desencadear um movimento sem precedentes de mudança estatutária e de regime administrativo do conjunto das IES privadas de 1997 a 1999: neste ano, segundo dados do Censo da Educação Superior do Inep, as IES particulares, com fins de lucro, já eram 58% do total de 905 IES privadas ou 48% do total de 1.097 públicas e privadas. Passados mais 11 anos, em 2010, as IES privadas particulares ou privado-mercantis já eram 77,8% e, hoje, possivelmente ultrapassem 80% das cerca de 2.400 IES do país. [...] Uma única empresa – Kroton, que hoje incorpora a Anhanguera – já detém cerca de 20% do total de matrículas do setor privado e, se consideradas as 11 maiores empresas de um total de cerca de 2 mil IES, que compõem o total das IES privadas, este percentual ascende a 40% do total dessas IES privadas, total que correspondia em 2012 a 73% das matrículas públicas e privadas do país.

Observa-se que o cenário da educação geral na educação superior sinaliza que a implementação de programas como o Prouni e o Fies “são formas de o Estado dinamizar as virtualidades do sistema de mercado em detrimento da concepção da educação superior como um direito ou serviço público” (SGUISSARDI, 2015, p. 876). Nesse sentido, a partir do estudo de Sguissardi (2015), é possível afirmar que a expansão da educação superior apoia-se essencialmente na esfera privada e com fins lucrativos, fato que reflete também o caso específico da educação especial na educação superior.

Cabral, Orlando e Meleti (2020, p. 12), ao discutirem as políticas da Educação Especial na Educação Superior, apontam que tais políticas “aparentemente contribuíram em maior escala para a expansão de universidades

privadas do que focaram em investimentos no setor público”. Ressaltam ainda que “o atual cenário do acesso à educação, ele é um retrato da exclusão, e não da inclusão (CABRAL; ORLANDO; MELETI, 2020, p. 12)” pois:

Considerando-se o crescimento do número total no número de estudantes com deficiência de 2009 a 2018, políticas de inclusão parecem ter sido um sucesso. Logo, ao submetermos esses números a uma análise estatística simples, concluímos que (1) a representação de estudantes com deficiência em universidades brasileiras ainda é limitada; (2) estudantes com deficiência estão, majoritariamente, em universidades privadas, mas sua representação em universidades públicas é quase duas vezes mais alta [...]. (CABRAL; ORLANDO; MELETI, 2020, p.12)

Frente ao contexto apresentado, conclui-se que, apesar dos esforços institucionais/individuais dos servidores que atuam nos setores/núcleos de acessibilidade, não há perspectivas de mudanças do ponto de vista da legislação vigente, uma vez que ela mantém um sistema para a elite, em que a educação deve servir ao capital.

Contudo, corrobora-se com Vaz (2017, p. 214-215) quando afirma que:

O horizonte de lutas por outro projeto de sociedade baseado na emancipação humana precisa ser apreendido e socializado também no campo específico da Educação Especial, compreendendo que o projeto de professor, na contracorrente do que está sendo pautado pelo Capital, é parte constituinte na construção de outra hegemonia. Nesse sentido, pensar em outro projeto para os professores de EE é necessário ao considerarmos a escola pública como campo de disputas. Projeto esse que deve ser pautado coletivamente, transbordando ações individuais. Ou seja, um professor que tensione o projeto de escola pública pautado pelo Capital e que, enquanto classe, auxilie no processo revolucionário de sociedade.

Portanto, é preciso, enquanto classe de trabalhadores e professores, a união de esforços por uma educação que proporcione a mediação do saber científico e que promova uma formação humana voltada para a atuação consciente e capaz de transformar o meio no qual se vive.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão da educação superior e a busca por um viés “inclusivo” constitui-se estratégia econômica que vem sendo ampliada na legislação educacional a partir nos anos 90. No âmbito da Educação Superior, a Lei nº 13.409/16, que alterou a Lei nº 12.711/2012, passa a determinar a reserva de vagas para pessoas com deficiência em todas as Universidades Federais e Instituições Federais de ensino técnico de nível médio, como forma de ampliar o acesso à Educação Superior.

Entretanto, apesar da haver uma garantia legal em relação à reserva de vagas, não houve normativas que orientassem o desenvolvimento de ações e práticas pedagógicas de educação especial na educação superior. A legislação prevê serviços de educação especial como transversais em todos os níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil até a educação superior, tornando-se responsável pela organização da maior parte das ações que eliminem barreiras e promovam a acessibilidade. No entanto, ao desvelar o processo histórico da educação especial como campo de conhecimento ligado a educação, observam-se disputas políticas e apropriações de discursos sociais na organização da educação, buscando relacioná-la à redução das desigualdades sociais e a pobreza.

De acordo com o objetivo geral dessa investigação, que pretendeu analisar quais ações e práticas permeiam o projeto de educação especial nas Universidades Federais, considerando a Lei nº 13.409/2016, que torna compulsória às universidades federais a reserva de vagas para pessoas com deficiência, aponta-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas IES estão vinculadas ao projeto de educação que, de modo geral, é a educação a serviço do capital. Tal projeto de educação secundariza o conhecimento científico desenvolvido nas universidades e se ancora em uma perspectiva inclusiva que se expressa pelo assistencialismo e diversas formas de privatização (VAZ, 2017).

As práticas voltadas para a educação especial na educação superior frente a esse “projeto de educação” em que a inclusão educacional é um imperativo denotam a descaracterização da função social das instituições de educação, a carência de recursos financeiros e recursos humanos, condições desfavoráveis na organização tanto das instituições, quanto do trabalho docente.

Há dificuldade em perceber as artimanhas das políticas educacionais que conduzem as instituições a assumir práticas à perspectiva inclusiva, sem as condições financeiras e humanas para tal. A política neoliberal, com sua redução de gastos com a educação e a busca pela privatização dos serviços públicos, entre outras medidas, gerou impactos significativos para a organização do fluxo de trabalho no interior das instituições. Este tornou-se precarizado, seja pela falta de profissionais especializados como intérpretes de Libras, que passam a ser contratados via terceirização, seja pela inexistência de cargos específicos para desenvolver ações e práticas pedagógicas, trabalho que atualmente é realizado por estagiários/bolsistas/monitores em formação.

Das onze instituições participantes da pesquisa, sete apontam a existência de algum tipo de serviço terceirizado, como: Tradutor/intérprete de LIBRAS (TILs), assistente administrativo/secretário, psicopedagogo e psicólogo. Nota-se, ainda, a apropriação dos discursos políticos no interior das instituições, que reproduzem um ideal de professor responsável, inclusivo, flexível, entre outras características de “um superprofessor” (EVANGELISTA; TRICHES, 2012), responsabilizando-o por todo o processo educativo, indiferentemente das condições estruturais, materiais e de trabalho que ele possa obter.

Ainda, entendendo que a realidade existente nas universidades é condicionada pelas legislações vigentes, observa-se que há, em algumas instituições, práticas e discursos que preconizam ser o processo de inclusão educacional tarefa de alguém ou de algum setor, enquanto outras buscam romper com essas ideias, tornando o processo de inclusão educacional como tarefa coletiva em que todos que fazem parte da instituição são responsáveis.

Nesse sentido, defende-se que as ações de educação especial precisam ir além das questões de acessibilidade (TILs, Braille, material adaptado, recursos de Comunicação alternativa, entre outros). É preciso disponibilizar meios para que os estudantes apoiados pela educação especial obtenham as mediações pedagógicas necessárias que lhes possibilitem o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores de forma a refletirem e agirem conscientemente sobre a sua realidade, modificando-a, e não apenas se adaptando a ela.

Compreende-se, pois, que a grande maioria dos professores que atuam na educação superior não possuem uma formação inicial que lhes permita planejar, sozinhos, diferentes aparatos culturais para os estudantes apoiados pela educação

especial para que estes possam atingir o saber científico. Frente a isso, ações de colaboração com professores de educação especial, que desenvolvam um trabalho docente articulado, apresentam-se como cruciais. Assim, destaca-se a necessidade da criação de cargo de vaga para professor de educação especial para atuação pelo viés do Trabalho Docente Articulado (HONEFF, 2018), pois é reconhecida a importância do professor universitário nesse processo de instrução.

Identificou-se que, além da apropriação dos discursos presentes na legislação educacional, há um viés assistencialista na oferta de ações de educação especial por parte de alguns profissionais dos núcleos/setores de acessibilidade, bem como vinculação das práticas às pedagogias tecnicistas e escolanovistas. Tais práticas defendem uma educação voltada apenas para o reconhecimento das diferenças individuais como algo estático, em que se deve respeitar o tempo e interesse de cada um. Desse modo, com essas práticas, não há preocupação com a mediação do saber científico que leva ao desenvolvimento do sujeito, mantendo um foco na gestão dos processos educacionais utilizando-se de recursos e materiais adaptados como propulsores do desenvolvimento.

Tal contexto não é unânime, uma vez que há núcleos/setores de acessibilidade que buscam lutar pela educação enquanto socialização dos conhecimentos historicamente construídos, entendendo a necessidade de práticas baseadas no conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem por meio da colaboração entre professores universitários e professores de educação especial como forma de garantir a mediação do saber científico. É apontada também a necessidade de diretrizes e orientações para a oferta de ações de educação especial nas IES e de profissionais com conhecimentos específicos para atuação nos núcleos/setores de acessibilidade.

Diante do exposto, a pesquisa apontou que as ações e práticas de educação especial que estão sendo organizadas nas universidades federais após a “Lei de Cotas” ainda não consideram o fazer pedagógico enquanto propulsor do desenvolvimento humano e a apropriação do saber sistematizado. As ações nomeadas enquanto apoio pedagógico são, na sua grande maioria, exclusivamente ligadas à aplicação de recursos e técnicas, orientações e rotina para os estudos, sem apresentar como objetivo a busca por tornar o estudante capaz de agir conscientemente, conhecendo a realidade e transformando-a.

Portanto, embora as políticas educacionais disseminem uma responsabilização dos professores e das instituições pelo desenvolvimento de técnicas que sejam eficazes para contribuir com a redução das diferenças sociais e incluir a todos, existem alguns esforços por partes dos núcleos/setores de acessibilidade e/ou servidores que atuam nesses espaços que buscam compreender a educação como um processo de trabalho coletivo cuja responsabilização pelas ações de educação especial não está apenas ligada ao núcleo/setor de acessibilidade ou grupo de servidores.

Frente ao desmonte que a educação superior vem sofrendo nos últimos anos, com a redução orçamentária, a extinção/falta de código de vagas para profissionais específicos da área da educação especial relatadas pelos representantes das instituições para que as relações público x privado sejam fomentadas e a sobrecarga de trabalho docente e técnico, percebeu-se que as práticas vinculadas à área de educação especial são realizadas, na sua grande maioria, por estudantes bolsistas em formação que não possuem vínculo funcional com a instituição e não gozam de direitos trabalhistas para tal.

Nessa perspectiva, uma instituição conta com apoio de profissionais terceirizados, licenciados com especialização em Psicopedagogia para o atendimento das demandas dos estudantes apoiados pela educação especial, enquanto em outra (única) IES há o cargo de Pedagogo, com exigência da especialização em Psicopedagogia. Outras apontam a realização do AEE a partir do entendimento equivocado do serviço enquanto um contingente de ofertas de apoios isolados, como TILs, material pedagógico acessível, monitoria inclusiva e outras.

Há, também, uma instituição que relata a realização do AEE como atribuição de um profissional com formação em educação especial, contudo, tal profissional que desempenha essa função é um bolsista de pós-graduação que possui formação inicial na área, o que colabora para a precarização do trabalho docente e desvalorização da educação especial enquanto área ligada à educação.

Observou-se também, durante o processo dessa pesquisa, o quanto os profissionais das instituições têm buscado alternativas para o desenvolvimento de práticas que visam à inclusão educacional dos estudantes apoiados pela educação especial. Alguns representantes dos núcleos/setores de acessibilidade apostam em pesquisas e articulações com outras instituições para planejar e organizar suas práticas, realizando a documentação destas por meio de relatórios e reportagens

que ao longo da pesquisa foram sendo enviados para a pesquisadora como forma de ampliar os conhecimentos sobre o trabalho desenvolvido.

Compreende-se que a pesquisa em relação às práticas e ações pedagógicas de educação especial não se esgota com esta investigação, uma vez que há a necessidade de verificar como é realizado o trabalho prático dos bolsistas/monitores/tutores, acompanhando, observando, realizando intervenções que possam levantar elementos contundentes para ampliar as reflexões acerca das perspectivas teórico-práticas dessas ações.

Entretanto, entende-se que, nos caminhos da pesquisa, há limites e é preciso realizar escolhas. Dessa forma, as análises detiveram-se nas entrevistas e formulários, por contarem com elementos diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa. Os materiais coletados que não passaram no processo de análise desta investigação servirão de base para a escrita de artigos científicos que possam contribuir para reflexões e mudanças na área da educação especial.

Dessa forma, pensar em um projeto de educação especial na educação superior requer considerar a universidade como parte constituinte e constituidora da sociedade e conseqüentemente como campo de disputas. Portanto, um Projeto de educação deve ser pensado coletivamente, tensionando o atual projeto de educação especial na educação superior que visa à manutenção do sistema vigente pela lógica conservadora. Deve ser um Projeto que compreenda a função social da universidade e que esteja engajado em lutas por outro projeto de sociedade, baseado na emancipação humana e, assim, compreendendo a importância do Trabalho Docente Articulado como forma de resistência e de busca pela transformação social.

Dessa maneira, defende-se a tese de que há a necessidade na educação superior de um projeto de educação especial de caráter humanizador, alicerçado no trabalho como articulador da ação docente, fundamentado na Teoria Histórico Cultural e numa epistemologia histórico-crítica, em que o professor de educação especial atue de forma colaborativa com os demais professores contribuindo para pensar a mediação do saber científico com vistas à formação humana emancipatória dos estudantes apoiados pela educação especial.

Espera-se que esta tese possa fomentar a formação do conhecimento na área da educação especial de forma crítica, colaborando para estudos, reflexões e, principalmente, para que haja, dentro das universidades, problematizações que

modifiquem a forma de compreender e ofertar ações e práticas de educação especial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, Dário de Ávila. **As capacitações de ledores e transcritores para inclusão e acesso em processos seletivos à educação superior: a percepção dos egressos.** 2019. 165 p. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.

ALMEIDA, José Guilherme de Andrade; FERREIRA, Eliana Lucia. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 67-75, 2018 .

ALMEIDA, Laisa de Castro. **Trajetórias escolares de estudantes surdos e seus efeitos nos processos inclusivos no ensino superior.** 2018. 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels.** São Paulo, Expressão Popular, 2004.

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

BERTOLDO, Edna; RABELO, Josefa Jackline. Importância de Marx para a Análise sobre a Educação. In: BERTOLDO, Edna *et al.* (Orgs) **Marx e a educação.** Maceió : Coletivo Veredas, 2021, p. 25-42.

BORGES, Maria Leonor *et al.* Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 30, n. 2, p. 7-31, dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872017000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 nov. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

BRASIL, **Programa Incluir**, Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 jun. 2018

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

[Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução 04, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 18 jun. 2018.

BRASIL. **Lei Brasileira da Inclusão. Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 22 set. 2018.

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

BRASIL. **Lei n. 13.409** de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de dezembro de 2016; 195º da Independência e 128º da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm>. Acesso em: 22 nov. 2018.

BRASIL, **Decreto Lei nº 13.409** de dezembro de 2016, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário da República, Brasília, 28 de dezembro de 2016; 195º da Independência e 128º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm . Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa incluir - acessibilidade na educação superior**. Secadi/sesu–2013.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. **A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior**: obstáculos e possibilidades. 2018. 250 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

BUENO, E.R *et al.* Um olhar sobre a educação inclusiva e a permanência de pessoas com deficiência na educação superior. In: PAVÃO, S. M. de O. *et al.* (Org). **Aprendizagem e acessibilidade**: travessias do aprender na universidade. 1ed.Santa Maria: pE.com, 2015 p. 1669 - 178.

CABRAL, Vinícius Neves de; ORLANDO, Rosimeire Maria; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade**, v. 45, 2020.

CENCI, Adriane. O conceito de trabalho em Vygotski: apropriação e desenvolvimento das proposições de Marx/Engels. **Revista Trabalho Necessário**, v. 10, n. 15, 2012.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, p. 5-15, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 09 mai. 2022.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

CORRÊA, Murilo Duarte Costa; CHAVES, João Guilherme Pereira; DE SOUSA, Diego Petyk. Governar pela autonomia: universidade, inovação e capitalismo cognitivo. **EccoS Revista Científica**, n. 47, p. 81-103, 2018.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. **O processo de formação de conceitos científicos em crianças com necessidades educacionais especiais na 1. série do ensino fundamental**. 2003. 271 p. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

COSTAS, F. A. T. **Formação de conceitos em crianças com necessidades especiais**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. (livro de autoria) 01. ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012a.

COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva como espaço possível na formação de conceitos científicos em alunos com necessidades educacionais especiais. In: COSTAS, F. A. T. (Org.). **Educação, Educação Especial e inclusão**: fundamentos, contexto e práticas. 01ed. Curitiba: Appris, 2012b.

DALGALO, Vanderlize Simone. **A prática docente nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no contexto da Educação Especial**: período de 2012 a 2016. 2018. 179 p. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

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

DINIZ, Etiene Paula da Silva. **Perspectivas de estudantes público-alvo da educação especial sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul**. 2019. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019.

EVANGELISTA, Olinda, TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista Curitiba**, n. 45. p. 185-168. jul/set. 2012.

FERRAZ, Ana Paula dos Santos. **“Sistema educacional inclusivo”**: um olhar para a formação de conceitos em estudantes com deficiência intelectual. 2017. 106 p.

Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, 2017.

FIORIN, Bruna Pereira Alves. **Reestruturação da educação superior e ações direcionadas à permanência e diplomação do estudante com necessidades educacionais especiais**. 2018. 261 p. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

FRIEDRICH, Rafael. **Intercultura, formação de professores e cotas nas universidades brasileiras: Uma realidade efetiva ou formal?** 2019. 179 p. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (organizadora). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis, UFSC/CED/NUP, 2017, p.19-66.

GUIMARÃES, André Rodrigues; DE SOUSA BRITO, Cristiane; DOS SANTOS, José Almir Brito. Expansão e financiamento da pós-graduação e desigualdade regional no Brasil (2002-2018). **Práxis Educacional**, v. 16, n. 41, p. 47-71, 2020.

GUIMARÃES, André Rodrigues; DE SOUSA BRITO, Cristiane; DOS SANTOS, José Almir Brito. Expansão e financiamento da pós-graduação e desigualdade regional no Brasil (2002-2018). **Práxis Educacional**, v. 16, n. 41, p. 47-71, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. trad. Carlos Nelson Coutinho, 5ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1987.

HARLOS, F. E.; DENARI, F.; ORLANDO, R. M. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 4, p. 497-512, Dec. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2015.

HONNEF, Cláudia *et al.* **O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a educação especial**. 2018. 292 p. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora, 2017.

LIMA, Juliana Corrêa de. **Estratégias de ensino para acadêmicos surdos na educação superior**. 2018. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

MACHADO, Tamara Conti. **Recepção e acolhimento de estudantes beneficiários do programa de ações afirmativas (inclusão social e racial) na Universidade Federal de Santa Maria-RS**. 2019. 107 p. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista brasileira de educação**, v. 20, p. 31-50, 2015.

MARI, Cezar Luiz de. Algumas questões relativas à proposição sociedade do conhecimento. In: Evangelista, Olinda. **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquera, SP, Junqueira & Marin, 2014, p.83-99.

MARTINS, Karoline Machado Innocencio. **Acolhida e permanência dos alunos com deficiência nas graduações do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2019.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LEITE, Lúcia Pereira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 15-23, 2018 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400015&lng=en&nrm=iso Acesso em: 08 out. 2020.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; NAPOLITANO, Carlo José. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe.3, p. 107-126, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000700107&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 jun. 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina, 1ed. São Paulo, Expressão Popular, 2009.

MEDEIROS, Bruna de Assunção. **O fazer pedagógico do professor de educação especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão**. 2017. 160 p. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

MEDEIROS, Elaine Cristina de Moura Rodrigues. **Discentes com dislexia na universidade: um estudo de caso**. 2017. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

MESSERSCHMIDT, Danieli Wayss. **Autonomia nos processos de aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior**. 2018. 95 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedex**, v. 34, p. 157-173, 2014.

MORAES, Iramaia Aparecida. **Processos de inclusão e acessibilidade nos laboratórios de ensino da faculdade de Engenharia da UFJF**. Dissertação

(Mestrado - Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2019.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 105-113, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400105&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 ago. 2019.

OKUBO, Vera Lúcia Luvizutto. **Educação especial e condições de acessibilidade em instituições de ensino superior público e privado**. 2017. 87 p. Dissertação (Mestrado - Ciências da Saúde e Biológicas). Universidade do Sagrado Coração, 2017.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva. **Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão no curso de letras libras/língua portuguesa da UFRN**. 2017. 97 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

PEREIRA, Josenilde de Oliveira. **Políticas institucionais de acessibilidade na educação superior: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA**. 2017. 215 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, 2017.

PEREIRA, Sandra Regina Costa. **Políticas de inclusão e permanência na educação superior: entre o público e o privado**. 2017. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

PERINNI, Sanandreia Torezani. **Do direito à educação: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES**. 2017. 227 p. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

PERTILE, E. B. **A sala de recursos multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual**. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1446> Acesso em: 08 jan. 2016.

PLETSCH, Márcia Denise; LEITE, Lúcia Pereira. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe.3, p. 87-106, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000700087&lng=en&nrm=iso Acesso em: 21 ago. 2019.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 127-134, 2018. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400127&lng=en&nrm=iso Acesso em: 22 nov. 2019.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de. **Avaliação de um programa para inclusão de meninas em STEM na Paraíba - Brasil**: articulação entre o Ensino Médio e o Superior. 2018. 438 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2018.

QUINTANA, M. **Espelho Mágico**. Porto Alegre: Editora Globo.1951.

RICARDO, D. C. **Boas práticas de acessibilidade na educação superior: tecnologia assistiva e desenho universal**. 2017. 215 p. Dissertação. (Mestrado em Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores.) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

SANTOS, A. R. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 8 ed. revisada. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5 ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 34 ed. Revista. Campinas, SP, Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. A universidade é um lugar de todos e para todos?. **Cenas Educacionais**, v. 3, p. e8365-e8365, 2020.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para a análise histórica. Recife: SOS Corpo, 1995.

SEHNEM, Cristian Evandro. **Cartografia tátil**: política inclusiva para estudantes com deficiência visual na educação superior. 2018. 185 p. Dissertação. (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 867-889, 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: O que revelan os slogans na política educacional. organização Olinda Evangelista. - 1. ed. Araraquara, SP : Junqueira&Marin, 2014, p.21-45.

SILVA, Vera Lucia Ruiz Rodrigues da. **O estabelecimento de políticas públicas e a cidadania das pessoas com deficiência por meio do AEE na UNIOESTE/PR**. 2019. 273 p. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2019.

SILVEIRA, Ana Carolina Michelon *et al.* **Acesso e permanência na educação superior**: uma análise das medidas de acessibilidade e inclusão em tempos de corte dos recursos públicos no período de 2016 a 2020. Dissertação. 2021. 112 p. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2021.

SOUSA Jr., Justino de. Politecnicidade e omnilateralidade em Marx. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: NETE, jan/jul, 1999, n. 5, p. 98-114.

SOUZA, Carmen Rosane Segatto. **Um estudo sobre práticas avaliativas direcionadas aos estudantes com deficiência no ensino superior**: a meta-avaliação como processo. 2019. 164 p. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

THESING, Mariana Luzia Corrêa. **A epistemologia da formação de professores de educação especial**: um professor plurivalente para “dar conta da inclusão”? 2019. Tese. 245 p. (Doutorado em Educação.) – Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

TONET, I. Entrevista com Ivo Tonet. In: BERTOLDO, Edna *et al.* (Orgs). **Marx e a educação**. Maceió: Coletivo Veredas, 2021.p.15-25.

UNESCO. **Policy guidelines on inclusion in education**. Paris, FR: UNESCO, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Universidades federais da região Norte debatem desafios e demandas em comum no 6º Fórum de Reitores**. AP: UNIFAP, 2016. Disponível em: <http://www.unifap.br/universidades-federais-da-regiao-norte-debatem-desafios-e-demandas-em-comum-no-6o-forum-de-reitores/> Acesso em: 09 mai. 2022.

VAZ, Kamille. **O Projeto de Professor para a Educação Especial**: demandas do capital para a escola pública no século XXI. 2017. 281 p. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

VAZ, Kamille; GARCIA, Rosalba Cardoso. O professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. **Reunião científica regional da ANPED**. ANPED-SUL, p. 1-15, 2017.

VESTENA, Natana Pozzer. **Perfil dos profissionais da rede de educação especial: descrição da formação e do conjunto de processos e práticas na educação superior**. 2017. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra – 2ed. São Paulo: Editora WMF Martins Flores, 2009.

VIGOTSKY, L. S. Fundamentos de defectologia. In: VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Traducción Julio Guillermo Blank. Moscú: Editorial Pedagógica, 1983.

VIGOTSKY, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. In: VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Traducción Julio Guillermo Blank. Moscú: Editorial Pedagógica, 1983.

YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

APÊNDICE A - FORMULÁRIO

26/05/2022 13:42

Ações de permanência nas IES

Ações de permanência nas IES

Eu, Ana Paula dos Santos Ferraz, juntamente com minha orientadora Fabiane Adela Tonetto Costas, responsável pela pesquisa "A operacionalização das práticas de educação especial na educação superior com vistas ao processo de inclusão educacional: atribuição de quem?", convidamos você a participar de forma voluntária deste nosso estudo.

Por meio desta pesquisa pretende-se analisar de que modo as Universidades Federais se organizam para a oferta das ações de educação especial previstas na Lei nº 13.409/2016, que torna compulsória às universidades federais a reserva de vagas para pessoas com deficiência. As respostas a esta pesquisa são importantes pela necessidade de compreender como se dá a articulação das ações da educação especial nas universidades públicas brasileiras, visto que há uma política de cotas que prevê o acesso de estudantes com deficiência à educação superior.

Nessa primeira etapa da pesquisa estamos mapeando os serviços ofertados por cada universidade federal, sendo que convidamos a responder apenas cinco questões abaixo. Sua participação é muito importante e durará em torno de 5 minutos. O questionário se divide em um termo de consentimento, com o qual você deve concordar para continuar a pesquisa; caso discorde, você será redirecionado para o final do formulário.

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores pelo e-mail caulyphahferraz@gmail.com.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Agradecemos sua participação!

Ana Paula dos Ferraz - doutoranda
Fabiane Adela Tonetto Costas - orientadora (Pesquisadora Responsável)

*Obrigatório

<https://docs.google.com/forms/d/1P9VZ3mSQDML2wBY3S8Qz4Mme4IHefoKZ88ET3Lw/edit>

1/4

1. E-mail *

2. Autorização: Após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de contatar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Marcar apenas uma oval.

- De acordo
 Não tenho interesse em participar da pesquisa

3. Qual sua instituição e localização? *

4. A instituição possui Núcleo de Acessibilidade, setor, projeto ou divisão que organiza e oferta ações de educação especial para os estudantes com deficiência matriculados nela? Se sim, qual nome e contato deste?

<https://docs.google.com/forms/d/1P9VZ3mSQDML2wBY3S8Qz4Mme4IHefoKZ88ET3Lw/edit>

2/4

5. Quais serviços de educação especial são ofertados pela instituição?

Marque todas que se aplicam.

- tradução e interpretação em LIBRAS
 revisão de texto Braille
 adaptação de material didático
 auxílio leitor/transcritor
 monitoria/tutoria/AEE

Outro: _____

6. Há na instituição algum tipo de atendimento, apoio (monitoria, tutoria...), atendimento educacional especializado ou acompanhamento pedagógico?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

7. Poderia descrever brevemente tal serviço e que profissional (is) o realiza?

APÊNDICE B – TEXTO DE E-MAIL COM FORMULÁRIO

CONVITE para participação de instituição em Pesquisa de doutorado

Caixa de entrada x



Ana Paula Ferraz <paulynhahf>

ter., 17 de ago. de 2021 14:42



para mim, 1

Olá,

Chamo-me Ana Paula dos Santos Ferraz e juntamente com minha orientadora de doutoramento Professora Fabiane Adela Tonetto Costas estamos pesquisando sobre as práticas de educação especial na educação superior. A pesquisa intitula-se “A operacionalização das práticas de educação especial na educação superior com vistas ao processo de inclusão educacional: atribuição de quem?”

Assim, convidamos você a participar de forma voluntária deste nosso estudo, que pretende analisar de que modo as Universidades Federais se organizam para a oferta das ações de educação especial previstas na Lei nº 13.409/2016, que torna compulsória às universidades federais a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

As respostas a esta pesquisa são importantes pela necessidade de compreender como se dá a articulação das ações da educação especial nas universidades públicas brasileiras, visto que há uma política de cotas que prevê o acesso de estudantes com deficiência à educação superior. Nessa primeira etapa da pesquisa estamos mapeando os serviços ofertados por cada universidade federal.

Desse modo, convidamos você a responder apenas cinco questões, que dispendirá em torno de 5 minutos.

Caso você ainda não conheça os serviços descritos, poderá encaminhar este e-mail para o setor responsável ou retorná-lo a nós informando o e-mail para o qual direcionamos tal questionário.

Qualquer dúvida, entre em contato com algum dos pesquisadores pelos e-mails paulynhahferraz@gmail.com ou fabiane.costas@ufsm.br;

Para participar acesse o link: <https://forms.gle/KGae7tYvZELTpRex8>

APÊNDICE C – TEXTO DE E-MAIL CONVITE PARA ENTREVISTA

convite para continuidade na participação de pesquisa

Caixa de entrada x



Ana Paula Ferraz <paulynhahfe

para mim,

seg., 24 de jan. 09:12



Olá,

Chamo-me Ana Paula dos Santos Ferraz e juntamente com minha orientadora de doutoramento Professora Fabiane Adela Tonetto Costas estamos pesquisando sobre as práticas de educação especial na educação superior. A pesquisa intitula-se “A operacionalização das práticas de educação especial na educação superior com vistas ao processo de inclusão educacional: atribuição de quem?”

Você já nos auxiliou respondendo um questionário sobre as práticas de educação especial em sua instituição e gostaríamos de poder conversar e entender um pouco mais sobre estas.

Assim, convidamos você ou algum(a) responsável pelas ações e práticas no âmbito da educação especial na instituição a participar de forma voluntária desta segunda etapa do nosso estudo por meio de uma entrevista online (google meet ou plataforma que seja melhor para você) onde buscaremos compreender de que modo as Universidades Federais se organizam para a oferta das ações de educação especial previstas na Lei nº 13.409/2016, que torna compulsória às universidades federais a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

As respostas a esta pesquisa são importantes pela necessidade de compreender como se dá a articulação das ações da educação especial nas universidades públicas brasileiras, visto que há uma política de cotas que prevê o acesso de estudantes com deficiência à educação superior.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Explicar os objetivos da pesquisa, realizar a leitura do TCLE e o Termo de Confidencialidade, solicitar autorização para realização e gravação da entrevista; Gravar o aceite do (a) entrevistado(a);
2. Perfil do entrevistado(a): formação, cargo, tempo de exercício na função atual;
3. Perguntas do quadro abaixo:

OBJETIVO GERAL:	
<p>Analisar qual o projeto de educação especial permeia as ações e práticas pedagógicas nas Universidades Federais considerando a Lei nº 13.409/2016, que torna compulsória às universidades federais a reserva de vagas para pessoas com deficiência.</p>	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTAS
<p>- compreender como são organizadas e implementadas as ações e práticas pedagógicas voltadas aos estudantes apoiados pela educação especial desenvolvidas nas universidades federais</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais as ações pedagógicas desenvolvidas pela instituição pensando nos estudantes apoiados pela EE? 2. Como o estudante apoiado pela EE tem acesso a essas ações? 3. Há uma organização das ações pedagógicas dentro da instituição ou cada curso/setor/departamento possui sua especificidade? 4. Qual o organograma da instituição para atender as demandas de permanência e aprendizagem desse público? 5. Existe um setor que realiza a gestão e a implementação das ações pedagógicas voltadas aos estudantes apoiados pela EE?

<p>- conhecer quais são as ações e práticas colaborativas da educação especial ofertadas nas universidades federais e enquanto práticas pedagógicas, a que pedagogia se filiam;</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. É realizado algum tipo de atendimento pedagógico individualizado ao estudante apoiado pela EE? 2. Como tal atendimento se articula com as demandas de sala de aula do estudante? 3. Há algum momento de orientação aos professores, coordenadores de curso ou de departamento em relação as demandas do estudante apoiado pela EE? Se há, como ele é realizado? Se não há, qual seria a justificativa para tal? 4. Há algum tipo de parceria/articulação entre os serviços especializados ofertados para esse estudante e as demandas de sala de aula, autonomia e organização de rotina?
<p>- Verificar quais profissionais estão envolvidos na prática pedagógica desenvolvida junto aos estudantes apoiados pela educação especial na educação superior e qual a formação acadêmica que possuem.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais profissionais realizam algum tipo de atendimento pedagógico aos estudantes apoiados pela EE? 2. Qual a formação desses profissionais? 3. Existe algum momento para diálogo e estudo de caso entre os profissionais que atuam com o estudante apoiado pela EE pensando na integração dos serviços ofertados 4. Quais as condições efetivas (financiamento, concurso, materiais, espaços) para o trabalho pedagógico

	<p>visando a permanência e aprendizagem dos estudantes apoiados pela EE?</p> <p>5. Quais diretrizes você considera que sejam indispensáveis para que a instituição ofereça o suporte pedagógico necessário aos estudantes apoiados pela EE?</p>
--	---

ANEXO A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: A operacionalização das práticas de educação especial na educação superior com vistas ao processo de inclusão educacional: atribuição de quem?

Pesquisador responsável: Fabiane Adela Tonetto Costas

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Departamento de Fundamentos da Educação/FUE.

Telefone e endereço postal completo: 55 991494026 Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3373B, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Universidade Federal ---

Eu, Fabiane Adela Tonetto Costas, responsável pela pesquisa “A operacionalização das práticas de educação especial na educação superior com vistas ao processo de inclusão educacional: atribuição de quem?”, junto da minha orientanda Ana Paula dos Santos Ferraz lhe convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Por meio desta pesquisa pretende-se [analisar qual o projeto de educação especial permeia as ações e práticas pedagógicas nas Universidades Federais considerando a Lei nº 13.409/2016, que torna compulsória às universidades federais a reserva de vagas para pessoas com deficiência.]. Acreditamos que ela seja importante [pela necessidade de compreender como acontece e a articulação das ações da educação especial nas universidades públicas brasileiras, visto que há uma política de cotas que prevê o acesso de estudantes com deficiência à educação superior]. Para o desenvolvimento deste estudo será feito o seguinte: [envio de questionário online para as 63 universidades públicas federais do país (Brasil), após retorno dos questionários análise e seleção das universidades para entrevistas com os responsáveis pelos setores que visam a acessibilidade e inclusão]. Sua participação constará nesse primeiro momento em [responder um formulário online].

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM – CEP/UFSM

Av. Roraima, n. 1000 - Prédio da Reitoria, 7º andar, sala 763 - bairro Camobi - Santa Maria/RS - CEP 97.105-900 Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com - Web: www.ufsm.br/pro-

reitorias/prpgp/cep/

[constrangimento ao se expor durante a realização do preenchimento do formulário;]. Desta forma, caso ocorra algum problema decorrente de sua participação na pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras e solicitar esclarecimentos e/ou retirada de suas respostas do relatório da pesquisa.

Os benefícios que esperamos com o estudo são [reflexões, percepção da necessidade e reestruturação em relação ao atendimento pedagógico de estudantes com deficiência nas universidades federais].

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização

Após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de dialogar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário



Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria, janeiro de 2022.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM – CEP/UFSM

Av. Roraima, n. 1000 - Prédio da Reitoria, 7º andar, sala 763 - bairro Camobi - Santa Maria/RS - CEP 97.105-900 Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com - Web: www.ufsm.br/pro-

reitorias/prpgp/cep/

ANEXO B – MODELO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

(timbre e carimbo da instituição)

Eu _____, abaixo assinado, responsável pelo Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal _____, autorizo a realização do estudo A operacionalização das práticas de educação especial na educação superior com vistas ao processo de inclusão educacional: atribuição de quem?, a ser conduzido pelos pesquisadores Ana Paula dos Santos Ferraz e Fabiane Adela Tonetto Costas.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data

Assinatura e carimbo do responsável institucional

ANEXO C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do estudo: A operacionalização das práticas de educação especial na educação superior com vistas ao processo de inclusão educacional: atribuição de quem?

Pesquisador responsável: Fabiane Adela Tonetto Costas

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Departamento de Fundamentos da Educação/FUE.

Telefone e endereço postal completo: 55 991494026 Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3373B, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Universidade Federal -----

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de formulário eletrônico enviado por e-mail e entrevista semi-estruturada, por meio de sala virtual do *google meet* em horário e turno de acordo com a disponibilidade do(a) entrevistado(a).

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento Fundamentos da Educação - FUE, sala 3373B, 97105-970 - Santa Maria - RS., por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Fabiane Adela Tonetto Costas. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro Caae

Santa Maria,.....de janeiro de 2022



Assinatura do pesquisador responsável

Agradecemos desde já a sua disponibilidade e aguardamos contato para agendar a entrevista. Sugerimos uma data entre 25/01/2022 a 31/01/2022, porém, estamos abertas ao diálogo para que possamos adequar a data que for melhor.

Atenciosamente,

Ana Paula dos Santos Ferraz

← Responder

➡ Encaminhar