

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DAIANE FLORES PEREIRA**

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
AÇÕES DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UFSM**

Santa Maria, RS

2021

Daiane Flores Pereira

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
AÇÕES DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UFSM**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane Romano de Souza Bridi**

SANTA MARIA, RS

2021

Pereira, Daiane Flores  
Atendimento Educacional Especializado na Educação  
Superior: Ações do Núcleo de Acessibilidade da UFPM /  
Daiane Flores Pereira.- 2021.  
96 p.; 30 cm

Orientadora: Fabiane Romano de Souza Bridi  
Coorientadora: Eliana da Costa Pereira de Menezes  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2021

1. Educação Especial 2. Atendimento Educacional  
Especializado 3. Educação Superior I. Bridi, Fabiane  
Romano de Souza II. Menezes, Eliana da Costa Pereira de  
III. Título.

sistema de geração automática de ficha catalográfica da UPM. dados fornecidos pelo  
autor(a). sob supervisão da direção da divisão de processos técnicos da biblioteca  
central. bibliotecária responsável paula schoenfeldt watta cma 10/1728.

Declaro, DAIANE FLORES PEREIRA, para os devidos fins e sob as penas da  
lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso  
(Dissertação) 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.

Daiane Flores Pereira

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
AÇÕES DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UFSM**

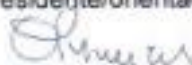
Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Federal de Santa Maria  
(UFSM, RS), Programa de Pós-  
Graduação em Educação, como requisito  
parcial para obtenção do grau de Mestre  
em Educação.

Aprovado em 11 de março de 2021:



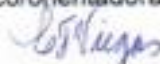
---

**Fabiane Romano de Souza Bridi, Dra. (UFSM)**  
(Presidente/orientadora)



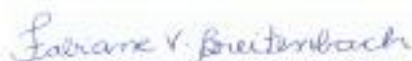
---

**Eliana da Costa Pereira de Menezes, Dra. (UFSM)**  
(co/orientadora)



---

**Luciane Torezan Viegas, Dra. (IFRS)**



---

**Fabiane Vanessa Breitenbach, Dra. (UFSM)**



---

**Leandra Bôer Possa, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, RS

2021

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus, fonte de iluminação, sabedoria e ânimo que se faz sempre presente em minha vida.

À minha Família que direta ou indiretamente contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, obrigada pelo incentivo e carinho durante este percurso.

Ao meu companheiro que sempre compreendeu a necessidade de debruçar-me em meio aos livros e acreditou no meu potencial.

Agradeço à Universidade pública e seus professores por me oportunizarem mais esse momento de aprendizagem.

A Coordenadoria de Ações Educacionais/CAEd que me permitiu desenvolver a pesquisa neste espaço.

À minha orientadora, Professora Fabiane Romano de Souza Bridi, por ser esse ser humano incrível e sensível que sempre me acompanha com dedicação e carinho em meus percursos formativos.

Aos integrantes do grupo de pesquisa Aprendizagem e Inclusão Escolar (NUEPEI/PPGE/UFSM) por compartilharem seus conhecimentos e me acompanharem neste estudo. Em especial a Eliane Lavarda pela dedicação e pelo trabalho desempenhado.

À comissão examinadora, às professoras Fabiane Vanessa Breitenbach, Luciane Torezan Viegas e Leandra Bôer Possa pelas leituras atentas e contribuições que enriqueceram este trabalho.

Enfim, a todos que (In) diretamente foram fonte de energia para que eu pudesse me aventurar em mais esta produção.

## RESUMO

AUTORA: Daiane Flores Pereira

ORIENTADOR: Fabiane Romano de Souza Bridi

COORDINADORA: Eliana da Costa Pereira de Menezes

O presente estudo surgiu com a intenção de ampliar as reflexões acerca das ações da Educação Especial no contexto da Educação Superior. Considera-se que, desde o ano de 2007, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) vem adotando uma política de reserva de vagas para os estudantes com deficiência. Essa ação é recorrente da Resolução 011, de 2007, que institui o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social; possibilitando, assim, que os estudantes com deficiência ingressem no contexto da Educação Superior. Diante desta realidade, fez-se necessário olhar para as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas com esses estudantes na intenção de oferecer permanência, aprendizagem e conclusão de curso. Nesta perspectiva, a presente pesquisa teve como objetivo compreender o Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvido no contexto do Núcleo de Acessibilidade/CAEd, na intenção de garantir permanência, aprendizagem e integralização curricular na Universidade Federal de Santa Maria/RS. Para tanto, utilizou-se o método qualitativo de investigação. Como instrumentos de produção de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e as professoras da Educação Especial que atuam como bolsistas da pós-graduação, desenvolvendo o Atendimento Educacional Especializado no Núcleo de Acessibilidade. A análise dos dados foi baseada na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Utilizou-se, portanto, diferentes autores que contribuíram na construção da produção analítica, entre eles: Tardif (2010), Honnef (2013), Capellini (2008) e Maturana (2001). Além disso, foram utilizados documentos legais que orientam o processo de inclusão na Educação Superior. Esse movimento investigativo possibilitou-nos conhecer a formação inicial e a atuação profissional das professoras de Educação Especial que atuam no Núcleo de Acessibilidade. Os dados produzidos indicaram que as professoras - participantes da pesquisa - preocupam-se em desenvolver ações que envolvam o atendimento individualizado ao estudante, a produção de orientações destinada a coordenação e aos professores dos cursos, a formação de professores, assessoria e as adaptações de materiais; constituindo também ações que contemplem e auxiliem todos os professores e sujeitos que atuam com esses estudantes, compartilhando conhecimentos que colaboram para o desenvolvimento das práticas inclusivas - valorizando e respeitando a singularidade dos alunos. Portanto, concluiu-se que o trabalho desenvolvido no Núcleo de Acessibilidade, no contexto do Atendimento Educacional Especializado, contemplou as ações que abrangeram, desde a acessibilidade atitudinal até a comunicacional e metodológica, as quais contribuem muito para a permanência, a aprendizagem e integralização curricular dos estudantes com deficiência na UFSM.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Educação Superior.

## **ABSTRACT**

The present study arose with the intention of broadening the reflections about the actions of Special Education in the context of Higher Education. It is considered that, since 2007, the Federal University of Santa Maria (UFSM) has adopted one policy of reserving vacancies for students with disabilities. This action is a recurring part of Resolution 011, of 2007, the Program for Racial and Social Inclusion; thus enabling students with disabilities to enter the context of Higher Education. Faced with this reality, it was necessary to look at the pedagogical practices that have been developed with these students in order to offer permanence, learning, and course completion. From this perspective, this research aims at understanding how the Specialized Educational Assistance (AEE) practices - developed in the context of the Accessibility Nucleus - are articulated with the school path of students with disabilities with the intention of guaranteeing permanence, learning and curricular integration in the Federal University of Santa Maria/RS. For this, the qualitative research method was used. As data production tools, semi-structured interviews were conducted with the coordinator of the Accessibility Center and the teachers of Special Education who act as post-graduation scholarship holders, developing the Specialized Educational Care at the Accessibility Center. The data analysis was based on the content analysis technique proposed by Bardin (2011). Therefore, different authors who contributed in the construction of the analytical production were used, among them: Tardif (2010), Honnef (2013), Capellini (2008) and Maturana (2001). In addition, legal documents were used to guide the process of inclusion in Higher Education. This investigative movement allowed us to get to know the initial formation and professional performance of the teachers of Special Education who work in the Accessibility Center. The data produced indicated that the teachers - participants in the research - are concerned with developing actions that involve individualized attention to the student, the production of guidelines for the coordination and the teachers of the courses, the formation of teachers, assistance, and the adaptation of materials; also constituting actions that contemplate and help all teachers and subjects who work with these students, sharing knowledge that collaborates for the development of inclusive practices - valuing and respecting the uniqueness of students. Therefore, it was concluded that the work developed in the Accessibility Center, in the context of the Specialized Educational Care, contemplated the actions that covered, from attitudinal, communicational accessibility to methodological accessibility, which contribute greatly to the permanence, learning and curricular integration of students with disabilities at UFSM.

**Keywords:** Special Education. Specialized Educational Assistance. Superior Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CAEd</b>	Coordenadoria de Ações Educacionais
<b>CCSH</b>	Centro de Ciências Sociais e Humanas
<b>CCS</b>	Centro de Ciências Sociais
<b>CT</b>	Centro de Tecnologias
<b>CCR</b>	Centro de Ciência Rurais
<b>CE</b>	Centro de Educação
<b>CCNE</b>	Centro de Ciências Naturais e Exatas
<b>CAL</b>	Centro de Artes e Letras
<b>CEFD</b>	Centro de Educação Física e Desportos
<b>CPSM</b>	Colégio Politécnico de Santa Maria
<b>CTISM</b>	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
<b>EAD</b>	Educação a Distância
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>IFES</b>	Institutos Federais de Ensino Superior
<b>LBI</b>	Lei Brasileira de Inclusão
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>NEE</b>	Necessidades Educacionais Especiais
<b>NUEPEI</b>	Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência
<b>PET</b>	Programa de Educação Tutorial
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PROGRAD</b>	Pró-Reitora de Graduação
<b>RU</b>	Restaurante Universitário
<b>RSL</b>	Revisão Sistemática de Literatura
<b>SISU</b>	Sistema de Seleção Unificada
<b>SOE</b>	Serviço de Orientação Educacional
<b>SOEPES</b>	Serviço de Orientação Educacional, Psicopedagogia e Profissional do Ensino Superior



<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TFC</b>	Trabalho Final de Curso
<b>UFSM</b>	Universidade Federal de Santa Maria

## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - roteiro de entrevista professoras de educação especial núcleo de acessibilidade.....	90
APÊNDICE B - roteiro de entrevista coordenadora do núcleo de acessibilidade.....	91
APÊNDICE C - termo de consentimento livre e esclarecido.....	92
APÊNDICE D - autorização institucional.....	95

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Síntese da Revisão Sistemática de Literatura.....	36
FIGURA 2 - Sistematização da Revisão Sistemática no banco de dados Redalyc.....	37
FIGURA 3 - Sistematização da Revisão Sistemática no banco de dados Scielo.....	38
FIGURA 4 - Sistematização da Revisão Sistemática no banco de dados Portal de Periódicos da Capes.....	39

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados referentes à matrícula dos estudantes com deficiência, tipo de deficiência e ano de ingresso dos estudantes na UFSM, no período de 2008 a 2018.....	29
Quadro 2 – Dados referentes ao número de matrículas dos estudantes com deficiência por centro de ensino.....	30
Quadro 3 - Dados referentes à deficiência dos estudantes cotistas e não cotistas que ingressaram em 2018.....	31
Quadro 4 - Dados referentes aos cursos em que os estudantes ingressaram através do sistema de reserva de vagas em 2018.....	32
Quadro 5 - Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 200.....	49
Quadro 6 - Formação inicial e continuada das professoras da Educação Especial. .....	53
Quadro 7 - Tempo de atuação profissional e atuação no contexto onde se desenvolveu a pesquisa.....	57

## SUMÁRIO

PERCURSO INICIAL.....	13
1. INTRODUÇÃO.....	17
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	23
2. 1. Lócus da Pesquisa .....	26
3. REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA: AVENTURAS NO CAMPO CIENTÍFICO.....	35
3.1 EDUC@ - FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS.....	36
3.2 RED DE REVISTAS CIENTÍFICAS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, ESPAÑA Y PORTUGAL- REDALYC.....	37
3.3 SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE - SCIELO.....	38
3.4 PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES.....	39
3.5 CRUZAMENTO DOS ACHADOS NAS PLATAFORMAS E ANÁLISE DOS TRABALHOS.....	40
4. AÇÕES EM PROL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFSM.....	46
5.FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	52
6. NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UFSM: SUA CONFIGURAÇÃO, ATUAÇÃO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	60
7. O AEE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O QUE DIZEM AS PROFISSIONAIS?.....	71
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	83
APÊNDICES.....	90

## PERCURSO INICIAL

Ingressar na Educação Superior sempre foi uma meta que me acompanhou durante grande parte da minha vida. As possibilidades para a concretização desse objetivo não foram muito favoráveis, mas sempre mantive o foco e acreditei que isso seria possível, ou seja, que alcançaria essa meta em algum momento. Eis que, em 2011, surgiu a oportunidade de concretizá-la. No referido ano, ingressei no curso de graduação em licenciatura plena em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Durante o percurso de formação inicial, tive a oportunidade de conhecer diferentes instituições de ensino de educação básica por meio da realização dos estágios curriculares do curso.

Essas experiências foram significativas e possibilitaram reflexões sobre os serviços da Educação Especial com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse sentido, desenvolvi meu Trabalho Final de Curso (TFC) nesta mesma temática.

A pesquisa intitulada “Atendimento Educacional Especializado - AEE nos Contextos Escolares” teve como objetivo compreender como o Atendimento Educacional Especializado está organizado em uma instituição escolar da rede estadual de ensino. Os principais resultados deste estudo apontaram que as professoras da Educação Especial - que desenvolvem sua prática pedagógica visando contribuir com o processo de inclusão dos alunos em sala de aula no ensino regular - utilizam recursos metodológicos de forma lúdica, além de não restringirem seu trabalho somente ao atendimento individualizado; apesar dos desafios enfrentados diante da intenção de desenvolverem um trabalho articulado com as professoras da sala regular de ensino. Com este trabalho, desenvolvido no ano de 2014, concluí a minha formação em caráter inicial.

A partir dos movimentos investigativos durante o desenvolvimento do TFC, surgiram alguns questionamentos acerca da influência das ações da Gestão Escolar na organização da Educação Especial nas escolas. Essa temática motivou-me a dar sequência no meu processo formativo e investigativo, assim, fui em busca da formação continuada. Em 2016, surgiu a oportunidade de debruçar-me sobre esse questionamento, ingressando no curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional da UFSM.

No decorrer do curso, transitei por disciplinas que abordaram - de forma mais específica - os processos de gestão e oportunizaram discussões acerca das políticas públicas em um viés nacional e internacional. A partir desta transição, foi desenvolvido o trabalho de monografia intitulado “Possibilidades de Participação da Educação Especial na Gestão Escolar”. Essa monografia foi desenvolvida com o objetivo de analisar de que forma a Educação Especial se articula com os processos da Gestão Escolar em duas instituições da rede pública municipal de ensino no município de Santa Maria/RS.

Os principais resultados desse estudo demonstraram que os diretores buscam desenvolver sua prática na condição de gestores, de forma democrática. Para tanto, os professores da Educação Especial e da sala regular de ensino, mesmo que de forma indireta, estiveram envolvidos nos processos da gestão escolar, participando de reuniões pedagógicas, bem como contribuindo para a construção de documentos oficiais da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar, por exemplo. Assim, durante o processo investigativo deste estudo, novas problematizações sobre as práticas que permeiam os contextos educacionais foram surgindo e desafiando-me.

Diante disso, em 2018, ingressei no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSM. Entrei no referido curso com a proposta do projeto que previa dar sequência nos processos investigativos com foco nas práticas pedagógicas da Educação Especial desenvolvidas na Educação Básica, conforme foi o foco das pesquisas anteriores.

No ano de 2019, surgiu a oportunidade de atuar como bolsista de Pós-Graduação da Educação Especial no projeto “Redes de Aprendizagem”, vinculada à Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd) no setor Núcleo de Acessibilidade da UFSM. O objetivo do referido projeto foi “propor o acompanhamento pedagógico dos estudantes em caráter preventivo e de acompanhamento dirigido nos casos em que se deflagram os problemas no aprender” (UFSM, 2019. p. 2).

Nesse intento, diante de todo meu processo de atuação, senti-me motivada a olhar para os serviços da Educação Especial no contexto da Educação Superior. Considerando que em tempos de inclusão é fundamental conhecer o processo de ingresso e permanência dos estudantes com deficiência, bem como identificar os possíveis fatores e ações que contribuem para este processo.

Nesse intento, imersa no curso de mestrado e atuando como professora de Educação Especial no referido projeto, coloquei em prática as aprendizagens adquiridas ao longo do meu processo formativo. Durante esse período, estive vinculada ao grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão - NUEPEI, coordenado pela Professora Dr<sup>a</sup> Fabiane Romano de Souza Bridi, grupo no qual me fortaleci e me constitui como uma pesquisadora efetiva.

O grupo NUEPEI conta com a participação de acadêmicas do curso de graduação no âmbito da iniciação científica e pós-graduação (nível de especialização, mestrado e doutorado). A participação no grupo de pesquisa motivou-me a discutir e refletir sobre as diferentes temáticas emergentes dos contextos educativos e do campo da Educação Especial.

Nesse sentido, a construção deste trabalho surge com a necessidade de problematizar como o Núcleo de Acessibilidade/CAEd/UFSM organiza e oferta do AEE na Educação Superior?

O presente estudo justifica-se pela relevância de se considerar a centralidade de olhares para o desenvolvimento das práticas de âmbito de Educação Superior, considerando-se que, a partir da resolução nº 011 de 2007, a UFSM adotou a política de reserva de vagas para pessoas com deficiência. Essa resolução institui na Universidade Federal de Santa Maria o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, que prevê “a necessidade de democratizar o acesso ao ensino superior público no país, especialmente aos afro-brasileiros, alunos oriundos das escolas públicas, pessoas com necessidades especiais e indígenas” (UFSM, 2007. p. 1). Assim, a partir dessa resolução, aumentou o número de estudantes com deficiência que ingressam na UFSM, pois passaram-se a adotar a reserva de vagas/cotas.

Neste sentido, surgiu a necessidade de olhar para os serviços que vêm sendo ofertados a esses acadêmicos com a intenção de garantir-lhes o acesso e a permanência na Educação Superior. Em 2008, esse processo ganhou força com a implementação de uma nova política de Educação Especial que completou 10 anos em 2018, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que tem como objetivo:

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:



- 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. p. 10).

Conforme exposto acima, outro fator relevante para se investigar sobre essa temática é o fato da Educação Especial ser uma modalidade de ensino transversal que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Essa modalidade de ensino tem entre suas atribuições suplementar ou complementar os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, desde a educação infantil até a Educação Superior. Assim, muitos estudantes concluem o seu processo de escolarização na educação básica e ingressam na Educação Superior.

## 1. INTRODUÇÃO

Historicamente, o campo educacional vem sofrendo mudanças. Por muito tempo a Educação Especial organizou-se com uma proposta de atendimento educacional especializado, substitutivo ao ensino comum; sendo direcionada, assim, às práticas desenvolvidas em espaços especializados ou em classes especiais. Essa organização tinha como princípio classificar e distinguir os sujeitos como normais ou anormais.

Nesse sentido, Freitas (2012) ressalta que;

Normal e anormal encontram-se constituídos pelas “mesmas regras”, mesmos dispositivos. Estes, por sua vez, são estabelecidos a cada tempo e por regras, normas as quais podem ser explícitas, visíveis, escritas em normativas, leis acordadas pelo grupo a que se destinam. (FREITAS, 2012, p.488).

Entende-se que o conceito de normalidade foi constituído por um grupo que categorizou algumas características e/ou regras como parâmetro. Assim, não podemos mais ignorar as diferenças como se elas não existissem e tão pouco atribuir como “diferentes” somente aqueles sujeitos que fogem ao padrão de “normalidade”, ou apresentam algum déficit.

O atendimento às pessoas com deficiência - no contexto educacional brasileiro - teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro (BRASIL, 2008).

No início do século XX, mais precisamente em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Já em 1945, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação - na Sociedade Pestalozzi. E no ano de 1954 é fundada - por Helena Antipoff - a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (BRASIL, 2008).

O atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser previsto em 1961 a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, que apontou o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A Lei nº. 5.692/71 altera a LDBEN e define ‘tratamento especial’ aos alunos com “deficiências físicas, mentais e, também, aos que se encontram em atraso

considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 2008). Assim, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes, escolas e instituições especiais, reforçando a exclusão no contexto educacional.

Em 1988, a Constituição Federal traz entre os seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL,1988). Além disso, garante a educação como um dever do Estado e da Família, tendo como princípio, a igualdade de condições, de acesso e permanência na escola (BRASIL,1988). Na sequência, o artigo 208 da constituição garante “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

A partir desse período (1988), as instituições de ensino passaram a realizar alguns movimentos com a intenção de adequarem-se, visando atender as necessidades desse público que passou a chegar nas escolas. Assim, a partir da década de 90, o campo da Educação Especial ganhou maior visibilidade e força política e social. Isso deu-se como resultado de novas políticas públicas que foram criadas com a intenção de assegurar a esses sujeitos, com deficiência, acesso à rede regular de ensino. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBN), Lei nº 9.394 de 1996, dedicou o capítulo V à Educação Especial, onde prevê em seu Art. 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996, p. 19).

Partindo das exigências estabelecidas na legislação, em que visa garantir um sistema de ensino que promova a aprendizagem de todos os estudantes, faz-se necessário olhar para além das estruturas físicas desses espaços para receber esses estudantes. As práticas pedagógicas direcionadas a esses sujeitos são fatores decisivos neste processo de inclusão escolar, pois são fundamentais para garantir a aprendizagem e a permanência desses sujeitos nesse novo panorama de educação inclusiva.

Diante disso, emerge a necessidade de se atentar para o modo como essas práticas vêm sendo construídas. Atualmente, em uma perspectiva de educação inclusiva, os currículos apresentam a ideia de acessibilidade curricular. Dessa forma, Correia (2016) define que;

[...] um currículo comum para todos que pode se tornar acessível por meio de práticas pedagógicas pensadas a partir de conceitos mais abrangentes de aprendizagem e de conhecimento. Tais práticas estariam direcionadas para contemplar as diferentes formas de acessar informações, interagir com o conhecimento e expressar o que se aprende. (CORREIA, 2016, p. 154).

Nesse sentido, compreende-se que as práticas de ensino e aprendizagem dos conteúdos propostos necessitam ser adaptadas de acordo com as necessidades apresentadas pelos estudantes, respeitando as diferentes formas de interação com o conhecimento e possibilitando-lhes um melhor rendimento. O processo educativo assume uma função social no desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos estudantes; capacitando-os a tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. “O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante” (MOREIRA, 2007, p.28).

Entende-se que, nesta proposta de educação inclusiva, cada vez mais os estudantes com deficiência concluem o seu processo de escolarização na educação básica, tendo a possibilidade de ingressar na Educação Superior. Diante disso, a UFSM, a partir da Resolução nº 011 de 2007, institui o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, mantendo a tradição de ser pioneira em programas de inclusão social. O documento visa “a necessidade de democratizar o acesso ao ensino superior público no País, especialmente aos afro-brasileiros, alunos oriundos das escolas públicas, pessoas com necessidades especiais e indígenas”. (UFSM, 2007, p. 1).

Em reação aos estudantes com deficiência, o documento tem como finalidade garantir e orientar o acesso e permanência dos estudantes, conforme determina o Art. 4º:

Disponibilizar cinco por cento das vagas nos processos seletivos da Universidade Federal de Santa Maria e de suas extensões, bem como da UNIPAMPA no período em que estiver na condição de gestora desta, para estudantes com necessidades especiais em todos os cursos de graduação. Parágrafo único. Os candidatos previstos no caput, a depender de suas

necessidades especiais, deverão atender às normas do processo de seleção específico a serem estabelecidas em resolução própria. (UFSM, 2007, p.2).

A partir de 2007, a universidade passa a dispor de uma porcentagem das vagas para receber esse novo público. Neste sentido, fez-se necessário organizar uma rede de apoio que contemple as peculiaridades apresentadas por esses estudantes, na intenção de garantir - durante o seu percurso acadêmico além de acesso – a permanência e a aprendizagem para que seja possível a conclusão dos referidos cursos na Educação Superior. No que se refere a permanência a Resolução de 2007, em seu Art. 10, prevê:

Art 10. A UFSM deverá implementar um programa permanente de acompanhamento e de apoio sociopedagógico dos estudantes cotistas, segundo sua opção quanto ao disposto nos art. 2o, 3o, e 4o, desta resolução, coordenado por comissão constituída especificamente para esse fim. (UFSM, 2007.p. 3)

Partindo do que é proposto pela resolução, o processo ganha força com a publicação da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008, que orienta o processo de inclusão desses alunos na educação básica e superior. Nesse sentido, reforçando o direito de educação para todos, oferecendo condições para que cada vez mais esses sujeitos tenham possibilidades de avançar no seu processo de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva determina que todas as crianças e adolescentes devem ser matriculados no ensino comum, independentemente de sua condição específica. Em uma perspectiva de garantir o acesso e a permanência desses estudantes em proposta de educação inclusiva; a PNEEPEI tem como objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

Nesse intento, essa política tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. A partir da transversalidade da Educação Especial, a qual perpassa todas as modalidades e níveis de ensino; atuando desde a educação infantil até a Educação Superior. No ano de 2018 surge a Resolução 02/2018, que regula as formas de ingresso aos Cursos de Graduação e Ações Afirmativas correlatas da Universidade Federal de Santa Maria, revogando a Resolução n. 011/07. A Resolução 02/2018 amplia as formas de ingresso dos estudantes com deficiência na Educação Superior dez anos após o surgimento da PNEEPEI. Nesta perspectiva de educação inclusiva, busca-se oferecer uma educação de qualidade a todos os estudantes sem nenhum tipo de discriminação; respeitando as diferenças sociais, raciais e culturais em um processo de inclusão. Almeida (2007) compreende a inclusão:

[...] não só na perspectiva pedagógica, mas em qualquer perspectiva, significa mudanças de paradigmas. Essa afirmativa diz que: estudar, entender e praticar a inclusão mexe e revira a nossa cabeça porque significa repensar concepções até então cristalizadas e intocáveis. São mudanças de paradigmas, pois envolvem um novo olhar sobre a sociedade, o homem, a escola e o aluno. (ALMEIDA, 2007, p. 42).

Nesse sentido, entende-se que a inclusão escolar remete uma mudança de paradigmas que necessita de uma desconstrução de conceitos a priori estabelecidos referente às condições e classificações direcionadas a esses sujeitos, que por muitos anos foram excluídos da sociedade. Segundo a PNEEPEI, de 2008, os alunos público-alvo da Educação Especial são aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Considerando este público, torna-se imprescindível refletir sobre a inclusão escolar e seus efeitos nas instituições de ensino regular e superior. Em agosto de 2012, foi sancionada a Lei nº12.711, a qual determina em seu Art. 1º e Art. 3º que:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.(BRASIL, 2012, p. 1).

A partir da determinação da lei exposta acima, a educação inclusiva ganha cada vez mais espaço na Educação Superior, sempre com a intenção de garantir mais do que apenas o acesso à aprendizagem de todos os estudantes que estão imersos nesse processo. Mittler (2003) afirma que:

A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais. (MITTLER, 2003. p.20).

Portanto, percebe-se que o desenvolvimento dos estudantes com deficiência depende muito mais das possibilidades relacionais entre os sujeitos e o contexto que estão inseridos; considerando-se todas as dimensões que esse ambiente proporciona. Assim, independentemente do diagnóstico que o estudante apresente, o docente deve considerá-lo um sujeito da aprendizagem. Dessa forma, destaca-se que, apesar dos ideais inclusivos, o processo de inclusão necessita desenvolver-se de forma cautelosa, respeitando a subjetividade de cada sujeito.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo geral compreender o Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvido no contexto do Núcleo de Acessibilidade/CAEd, na intenção de garantir permanência, aprendizagem e integralização curricular na Universidade Federal de Santa Maria/RS.

Visando responder ao objetivo geral proposto no estudo, foram elencados alguns objetivos específicos, sendo eles:

- Compreender como se organizam as ações no AEE no contexto do Núcleo de Acessibilidade/CAEd/UFSM;
- Conhecer os diferentes serviços ofertados no Núcleo de Acessibilidade aos estudantes com deficiência na Educação Superior;
- Caracterizar as estratégias e as atividades pedagógicas desenvolvidas com os estudantes que frequentam o AEE na UFSM.

O presente estudo está organizado da seguinte maneira: inicialmente apresento o percurso inicial, no qual é descrito a minha trajetória acadêmica desde o meu ingresso na instituição (UFSM), relatando os movimentos investigativos realizados ao longo do

processo acerca da minha formação inicial e continuada que me constituíram enquanto pesquisadora e contribuíram para que eu chegasse ao lugar onde encontro-me e/ou ocupo hoje.

Na sequência, na introdução do trabalho, exponho um panorama abrangendo o contexto educacional a partir da Educação Especial. Posteriormente, apresento os caminhos metodológicos onde descrevo o tipo de pesquisa, instrumentos utilizados para a produção de dados, entre outros aspectos que sustentam este estudo. Após, apresento o lócus da pesquisa, onde descrevo brevemente a Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd/), da UFSM, com foco no Núcleo de Acessibilidade, considerando ser este o setor responsável pelas práticas pedagógicas que sustentam os movimentos investigativos do trabalho em questão.

No terceiro capítulo, apresento a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) na qual realizei um levantamento dos estudos que vêm sendo produzidos de acordo com a temática pesquisada, com a intenção de analisar os trabalhos desenvolvidos no contexto da Educação Superior referente a temática abordada neste estudo. No quarto capítulo, nomeado “Ações em prol da inclusão de pessoas com deficiência na UFSM”, realizo uma apresentação dos aspectos legais que contemplam o ingresso, a aprendizagem e a permanência dos estudantes em questão durante o seu percurso formativo na Educação Superior em uma perspectiva de educação inclusiva.

Na sequência, apresento a análise das produções de dados a partir de entrevistas que foram realizadas com os sujeitos desta pesquisa; essas entrevistas estão divididas em três categorias, visando dar conta dos objetivos propostos nesta investigação. Após as discussões sobre a temática que permeia o estudo, apresento as considerações finais do estudo.

## **2. CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Este trabalho é de cunho qualitativo, pois “nos estudos qualitativos é possível desenvolver perguntas e hipóteses antes, durante e depois da coleta e análise dos dados” (SAMPIERI, 2006, p. 33). Assim, compreende-se que o pesquisador é o principal construtor, pois os dados da pesquisa são produzidos a partir da sua interpretação da realidade. Além disso, na pesquisa qualitativa,



A coleta de dados consiste em obter as perspectivas e os pontos de vista dos participantes (suas emoções, prioridades, experiências, significados e outros aspectos subjetivos. [...] O pesquisador formula perguntas abertas, coleta dados apresentados pela linguagem escrita, verbal, não verbal e também visual, que ele descreve e analisa para que sejam transformados em temas relacionados, e reconhece suas tendências pessoais (SAMPIERI, 2006, p.34).

Na visão de Chizzotti,

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O Conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objetivo não é um dado inerente e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2010, p. 79).

Nesse sentido, a pesquisa de abordagem qualitativa permite ouvir aos participantes, bem como permite uma abordagem mais ampla da realidade social e individual. Para a produção de dados utilizou-se, como instrumento de pesquisa, a entrevista semiestruturada. Para Triviños (1987, p. 146), “a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”.

Entre os participantes da pesquisa encontram-se a coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e, também, sete<sup>1</sup> bolsistas de pós-graduação que atuaram como Educadoras Especiais no AEE no ano de 2018 e 2019 com estudantes com deficiência ingressantes do ano de 2018.

Para iniciar o processo de investigação, primeiramente, entrei em contato com o setor do Núcleo de Acessibilidade através de e-mail e preenchi um formulário<sup>2</sup> *on-line* para manifestar o interesse em pesquisar sobre as práticas desenvolvidas naquele contexto. Na sequência, foi agendado um horário com a coordenadora do setor para que eu pudesse explicar a intenção e objetivo da pesquisa. Posteriormente, a partir da assinatura da Autorização Institucional e da apresentação do termo de consentimento

---

<sup>1</sup> O trabalho contou com a participação de seis bolsistas da pós-graduação, pois uma delas não retornou os contatos assim, não foi possível realizar a entrevista.

<sup>2</sup> O Formulário encontra-se disponível no site: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/servicos/solicitacao-de-apoio-a-trabalhos-pesquisas-e-eventos-academicos/>

livre e esclarecido-TCLE<sup>3</sup>, tive acesso aos dados como: o número de matrículas dos estudantes com deficiência, a quantidade de servidores e quantos bolsistas atuavam no setor neste período.

Conforme Chizzotti (2010), a coleta de dados provém de documentos e observações, ou por meio de respostas e declarações de pessoas que contém as informações necessárias aos objetivos da pesquisa, permitindo, posteriormente, o registro e análise de tais informações. Diante disso, optou-se pelo uso da entrevista, pois este instrumento busca “revelar o conhecimento existente de tal modo que se possa expressá-lo na forma de respostas, tornando-se assim acessível à interpretação” (FLICK, 2009, p. 153). As entrevistas foram realizadas nos meses de Junho e Julho de 2020, tiveram em média de 40 a 60 minutos de duração, totalizando 42 páginas de transcrição. Foram realizadas pelo aplicativo Skype com todas as participantes, sendo gravadas em áudio (MP3 player), sendo “a gravação eletrônica é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista” (GIL, 2008, p. 119).

Após a conclusão da produção de dados, passamos para a etapa seguinte, ou seja, a análise dos dados. Inicialmente, foram realizadas as transcrições das entrevistas. Na sequência, detive-me à diversas leituras nas respostas das profissionais para organizar um quadro com a tabulação dos dados e, assim, analisar as respostas que apareciam com maior recorrência no discurso das professoras.

Os dados produzidos foram analisados com o intuito de encontrar, nas respostas, elementos significativos que possibilitassem uma ação reflexiva, concomitante aos sujeitos participantes, acerca das novas possibilidades de (re) construir o saber e o fazer pedagógico. Dessa maneira, a técnica de análise de dados foi a estabelecida a partir da perspectiva de Bardin (2011, p.42), “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”.

De acordo com Minayo (2004), pode-se destacar duas funções na aplicação da técnica de análise de conteúdo. A primeira delas é a verificação de hipóteses e/ou questões, em que se pode encontrar respostas para as questões formuladas e confirmar ou não as hipóteses estabelecidas antes do trabalho de investigação.

---

<sup>3</sup> O Termo de Consentimento e Autorização Institucional encontram-se como Apêndices.

Para se atingir os objetivos deste estudo, os dados foram selecionados e agrupados, segundo os critérios recomendados na análise de conteúdo; levando-se em consideração a definição de três eixos de análise. Sendo assim, foi organizado a partir das seguintes categorias elegidas a priori: a primeira categoria versa sobre a formação das professoras de Educação Especial e suas experiências profissionais, a segunda é sobre "O Núcleo de Acessibilidade da UFSM: sua configuração, atuação e Atendimento Educacional Especializado.", a terceira e última categoria contempla "O AEE e suas contribuições para o processo de inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Superior - "O que dizem os profissionais?".

## 2.1 LÓCUS DA PESQUISA.

O contexto da pesquisa deu-se a partir da Coordenadoria de Ações Educacionais (CAEd), que se localiza na Av. Roraima, 1000. Cidade Universitária "Prof. Mariano da Rocha Filho", prédio 67, campus da UFSM – Santa Maria - RS.

A Resolução 019/2016 "aprova a criação da Coordenadoria de Ações Educacionais da UFSM como órgão executivo da Administração Superior diretamente subordinada ao Gabinete do Reitor e institui o seu regulamento interno". (UFSM, 2016, p. 1). Essa Coordenadoria é composta e organiza-se a partir das ações de três núcleos: Núcleo de Acessibilidade; Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico Raciais e Indígenas; Núcleo de Apoio à Aprendizagem. Em 2021 surge a Resolução 041/2021, que estabelece a nova estrutura organizacional da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bem como suas competências e atribuições; alterando o Regimento Geral da UFSM. Assim, a Coordenadoria de ações Educacionais passa a ser vinculada à PROGRAD, e os Núcleos de Apoio a Aprendizagem, de Acessibilidade e de Ações Afirmativas são denominados como subdivisão. - Subdivisão de Apoio à Aprendizagem (SUBAA-PROGRAD), Subdivisão de Acessibilidade (SACE-PROGRAD) e Subdivisão de Ações Afirmativas, Sociais, Étnico - Raciais e Indígenas (SAASE-PROGRAD). O trabalho desenvolvido na CAEd, além do acesso, visa também a permanência, a aprendizagem, a acessibilidade e as ações afirmativas.

A CAEd também dispõe de diversos serviços como as monitorias de estudos que contemplam diversas disciplinas (física, português, química e matemática), e o atendimentos Especializados (psicológico, psiquiátrico, psicopedagógico, Educação

Especial) voltados ao apoio pedagógico de acessibilidade e saúde mental ofertados aos estudantes que frequentam a instituição com a intenção de garantir a permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior. Neste sentido, o trabalho apresenta como objetivo compreender o Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvido no contexto do Núcleo de Acessibilidade/CAEd na intenção de garantir a permanência, aprendizagem e a integralização curricular na Universidade Federal de Santa Maria/RS. Entre os núcleos da CAEd - optou-se por olhar para o Núcleo de Acessibilidade; pois este é o setor responsável pelo serviço do Atendimento Educacional Especializado desenvolvido com os estudantes com deficiências que ingressam na UFSM.

Os serviços do Núcleo de Acessibilidade têm como objetivo oferecer condições de acessibilidade e permanência aos alunos e servidores da UFSM. As ações desenvolvidas são direcionadas aos estudantes com transtornos do espectro do autismo, altas habilidades/superdotação, deficiência e surdez. Para garantir a permanência e a diplomação desses estudantes na UFSM, a Resolução n ° 002/2018 estabelece:

Art. 5º Além do SiSU, a UFSM possui Processos Seletivos Específicos para o ingresso à Cursos de Graduação, a saber: Em seu inciso VI, Processo Seletivo para a Pessoa com Deficiência, utilizando a nota do ENEM, que objetiva complementar a faixa não abrangida pela Lei 12.711 de 2012 nesta categoria, ofertando vagas suplementares no percentual de até 5% de vagas/ano do número total de vagas ofertadas em cada Curso de Graduação da UFSM<sup>4</sup>.

& 1º Além das modalidades descritas acima, a UFSM recebe estudantes em Cursos de Graduação, nas modalidades presencial e à distância, por força de Transferência Amparada em Lei.

Art. 10 As Pró-Reitorias de Graduação e Assuntos Estudantis deverão implementar estratégias e ações colaborativas e conjuntas no intuito de conectar o ingresso, a permanência e a diplomação na UFSM. (UFSM, 2018, p. 4).

A partir do aparato legal citado acima, os estudantes com deficiência têm direito a um suporte no seu processo de aprendizagem; oportunizando a conclusão de seus respectivos cursos e obtendo a formação em nível superior. Neste sentido, o Núcleo de Acessibilidade da UFSM desenvolve algumas ações que buscam garantir a esses estudantes a acessibilidade que colabora com o seu processo de aprendizagem na Educação Superior.

---

<sup>4</sup> Ressalta-se que a UFSM, ainda não implementou essa forma de ingresso dos estudantes com deficiência conforme determina a Resolução n ° 002/2018.

Em 2012, entra em vigor a Lei nº 12.711/2012, a popular “lei de cotas”, disponibilizando a reserva de cotas de no mínimo 50% para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Em 2016, os Arts. 3º, 5º e 7º da Lei nº 12.711/2012 foram alterados pela Lei nº 13.409, passando a contemplar as pessoas com deficiência;

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2016, p. 1).

Desde então, as instituições de Educação Superior vêm se (re) organizando com a intenção de garantir a esses estudantes o que é estabelecido na legislação. Diante disso, tem-se a necessidade de se criar uma rede de apoio que promova ações a fim de garantir a esses estudantes acesso, permanência, aprendizagem e integralização curricular. De acordo com o Decreto de nº3.298/1999, art. 4º, são consideradas pessoas com deficiência as que se enquadram nas seguintes categorias:

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização dos recursos da comunidade;
- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer e;
- h) trabalho;

V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências. (BRASIL,1999. p. 2).

Diante da comprovação de defasagem em qualquer uma das áreas citadas no Art.4º, o estudante que tenha desenvolvido o seu processo de escolarização em escola pública tem direito de ingressar na Educação Superior a partir da reserva de vagas/cotas. Assim, inicialmente, o candidato aprovado, para confirmar sua vaga na UFSM, precisa passar por uma entrevista com a subcomissão de acessibilidade da comissão de ingresso acadêmico, instituída pela Resolução nº 002 de 2018 (UFSM, 2018). A subcomissão de acessibilidade analisa o caso dos estudantes e defere ou não a matrícula do candidato no curso pretendido.

A partir desses procedimentos, a comissão encaminha ao Núcleo de Acessibilidade os dados dos candidatos deferidos; posteriormente, os responsáveis pelo setor do Núcleo de Acessibilidade entram em contato com os acadêmicos para agendar uma entrevista. Neste momento é ofertado o AEE, no qual o estudante entrevistado - mediante assinatura do termo específico - pode aceitar ou recusar o serviço. O Núcleo de Acessibilidade, de preferência antes do início das aulas, informa às coordenações dos cursos, através de memorando, sobre o ingresso de estudantes com deficiência. Após a entrevista inicial com os estudantes, se necessário, são elaborados os memorandos orientando e/ou sugerindo as adaptações didáticas pedagógicas, de acordo com as especificidades de cada estudante. (UFSM/RELATÓRIO, 2019).

Analisando os últimos onze anos (2008 – 2018), é possível perceber que quinhentos e trinta estudantes ingressaram na UFSM pela política de cotas. Conforme exposto abaixo.

Quadro 1 - Dados referentes à matrícula dos estudantes com deficiência, tipo de deficiência e ano de ingresso dos estudantes na UFSM, no período de 2008 a 2018.

Deficiência	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Visual	0	10	8	7	11	6	6	10	21	33	15	127
Auditiva	1	14	11	12	9	6	6	8	12	13	8	100
Surdez	0	0	5	3	8	2	8	6	5	2	4	43

Física	7	25	30	19	15	10	7	29	28	33	21	224
Intelectual	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	5	8
Doença mental	0	1	1	2	0	0	0	1	0	0	0	5
Transtorno de Aprendizagem	0	1	0	1	0	0	0	1	1	5	1	10
Não especificado	1	0	1	0	2	3	0	0	0	0	0	7
Transtorno do Espectro Autista	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	6
Total	9	51	57	45	45	27	27	55	67	91	56	530

Fonte: Relatório Núcleo de Acessibilidade, 2018.

A partir do quadro anterior, pode-se analisar que existiu um aumento gradativo de ingresso dos estudantes com deficiência por mais de 10 anos. Além disso, os alunos com deficiência física são os que mais ingressaram na Educação Superior nesse período - pela reserva de cotas. No ano de 2017, existiu o maior número de alunos ingressantes com deficiência. Neste mesmo ano, existiu 33 ingressantes com deficiência física e 33 ingressantes com deficiência visual.

O quadro abaixo apresenta os respectivos centros que esses estudantes ingressaram no período em questão.

Quadro 2 - Dados referentes ao número de matrículas dos estudantes com deficiência por centro de ensino

Centro de Ensino	Número de Matrículas
CCSH	117
CCS	98
CT	73
Modalidade EAD	44

CCR	46
CE	29
CCNE	26
CAL	19
CEFD	16
Campus Palmeira das Missões	16
CPSM	14
CTISM	12
Campus Frederico Westphalen	09
Unidade descentralizada de Silveira Martins	05
Campos de Cachoeira do Sul	06
Total	530

Fonte: Relatório Núcleo de Acessibilidade, 2018.

Conforme o quadro acima, pode-se perceber que o Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH) é o que mais recebeu estudantes com deficiência ao longo desse período de dez anos.

O estudo tem como objetivo analisar as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade no ano de 2018. Nesse sentido, o quadro abaixo é referente a deficiência e número de matrículas dos estudantes que ingressaram neste período.

Quadro 3 - Dados referentes à deficiência dos estudantes cotistas e não cotistas ingressos em 2018.

Deficiência dos estudantes	Número de ingressos
Deficiência Intelectual	06
Transtorno do Espectro Autista	02
Deficiência Física	23



Deficiência Visual	15
Deficiência Auditiva	08
Transtorno de Aprendizagem	01
Surdez	06
Em avaliação	01
Total	62

Fonte: Relatório Núcleo de Acessibilidade, 2018.

O Relatório ressalta que nem todos esses acadêmicos ingressaram pelo sistema de reserva de vagas. Destes 62 alunos com deficiência que ingressaram, 56 foram pelo sistema de reserva de vagas, seja através do Sistema de Seleção Unificado (SISU), ou dos processos seletivos específicos para os cursos dos Colégios Técnicos. Os outros seis que totalizam as 62 matrículas, não ingressaram através do sistema de reserva de vagas.

Pode-se perceber que estudantes com deficiência física representam o maior número de ingressos em 2018, totalizando 23 estudantes com deficiência. Referente ao menor número, tem-se 1 com transtorno de aprendizagem - ingresso no ano de 2018 - e ocupando essa mesma posição tem-se 1 sujeito que não apresenta diagnóstico, pois encontra-se em processo de avaliação.

Quadro 4 - Dados referentes aos cursos em que os estudantes ingressaram através do sistema de reserva de vagas em 2018

<b>Cursos</b>	<b>Número de estudantes ingressos no ano de 2018</b>
Desenho Industrial	1
Geografia bacharelado	1
Agronomia	1
Enfermagem	3
Fisioterapia	2
Medicina	8
Terapia Ocupacional	1
Filosofia – Bacharelado	1
Curso Superior de Tecnologia em Gestão do Turismo	4
Direito - Noturno	1
Direito – Diurno	2
Arquivologia	1
Comunicação Social - Hab. Jornalismo	1
Relações Internacionais	2
Ciências Econômicas	1
Ciências Contábeis	1
Pedagogia- Noturno	1
Pedagogia-Diurno	1
Educação Especial-Noturno	1
Educação Física-Bacharelado	1
Educação Física- Licenciatura Plena	1
Engenharia Química	1
Engenharia Mecânica	2
Engenharia Civil	3
Arquitetura e urbanismo	1
Ciência da Computação	1
Engenharia de Telecomunicações	1

Agronomia- campus Frederico Westphalen	1
Engenharia Florestal - Campus Frederico Westphalen	1
Enfermagem Campus Palmeira das Missões	1
Tecnologia em Sistema para Internet - Colégio Politécnico de Santa Maria	1
Técnico em Paisagismo – Colégio	2
Técnico em Administração Colégio Politécnico de Santa Maria	1
Técnico em Informática - Colégio Politécnico de Santa Maria	1
Técnico em Farmácia - Colégio Politécnico de Santa Maria	1
Tecnologia em Eletrônica Industrial - Colégio Técnico Industrial	1
Tecnologia em Redes de Computadores - Colégio Técnico Industrial	1
Total	56

Fonte: Relatório Núcleo de Acessibilidade, 2018.

A partir do quadro acima, analisa-se que o curso de medicina foi o mais procurado pelos estudantes com deficiência ingressos pelo sistema de reserva de vagas no ano de 2018, tendo 8 estudantes ingressantes. A maioria dos cursos obteve apenas o ingresso de 1 estudante neste período.

Para dar conta de promover as ações de acessibilidade voltadas para esses estudantes, no ano de 2018, o setor contou com a colaboração de três servidores, sendo (1) chefe docente, (1) assistente em administração e (1) técnica em assuntos educacionais. Além disso, o setor contou também com (8) bolsistas de Pós-Graduação, Educadoras Especiais e (9) bolsistas de graduação.

Considerando que os estudantes que ingressam pelo sistema de reserva de vagas não são obrigados a frequentar o AEE, tem-se um total de 10 estudantes dos ingressos no ano 2018 que aceitaram frequentar os atendimentos. (UFSM/RELATÓRIO, 2018). Além disso, a diferença entre o número de matrículas dos estudantes ingressos no ano de 2018 e os que frequentam os atendimentos ocorre porque alguns estudantes possuem mais de uma matrícula no ano (ingressam em um curso no primeiro semestre e em outro no segundo semestre), bem como alguns

estudantes que ingressam com deficiência não apresentam uma Necessidade Educacional Especial (NEE) que demande de AEE, não aceitando portanto o atendimento. Dessa forma, as ações que foram desenvolvidas neste período, bem como os seus efeitos no processo de aprendizagem desses estudantes no contexto da Educação Superior serão objeto de análise neste estudo.

### **3. REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA: AVENTURAS NO CAMPO CIENTÍFICO**

Durante o processo de construção desse estudo, sentiu-se a necessidade de se realizar alguns movimentos para conhecer o que vem sendo produzido no campo da educação especial – e que se assemelham com a proposta temática deste estudo. Nesse sentido, realizou-se uma Revisão Sistemática de Literatura em alguns portais. Os bancos de dados Redalyc, Educa@, Scielo e Portal de Periódicos da Capes foram ferramentas essenciais para a realização da RSL. A escolha dos referidos sites de pesquisa deu-se por concentrarem as principais produções científicas.

Para dar início ao trabalho, elencou-se a escolha dos descritores sendo eles: “núcleo de acessibilidade”; “educação especial”; “educação superior”; “inclusão”. A escolha desses 4 descritores deu-se por estarem articulados com a temática investigada, tendo como foco as ações do AEE desenvolvidas no Núcleo de Acessibilidade no contexto da Educação Superior. Assim, a investigação deu-se a partir da escolha desses descritores e das bases de dados.

Desse modo, a busca foi realizada por dois pesquisadores (pesquisador 1 e o pesquisador 2). A pesquisadora 2 é uma bolsista de iniciação científica e integrante do grupo de pesquisa NUEPEI. Quando se iniciaram as pesquisas nas bases de dados, tanto o pesquisador 1 quanto o pesquisador 2 observavam os resultados iniciais e, após, aplicaram os critérios de inclusão definidos anteriormente: contemplar pelo menos duas das cinco palavras-chave elencadas pelos pesquisadores, sendo elas: a Educação Especial, Educação Superior, Inclusão, Núcleo de Acessibilidade e as Práticas Pedagógicas.

Para tanto, a área das produções necessitava contemplar o campo da educação e/ou Educação Especial; e os trabalhos foram em português - oriundos de âmbito

nacional. Não se restringindo o ano das publicações neste levantamento e não se constituindo este aspecto como critério de inclusão e exclusão.

Na sequência, a partir da aplicação dos filtros mencionados acima, os dados foram pareados entre as pesquisadoras (1) e (2), em seguida realizou-se a leitura dos resumos e palavras-chave. Após este movimento, foram realizados os downloads dos trabalhos que contemplassem os critérios já estabelecidos. Os trabalhos foram arquivados em pastas separadas de acordo com os respectivos portais e títulos da produção para posterior análise do artigo na íntegra; conforme o fluxograma apresentado abaixo:

Figura 1- Síntese da Revisão Sistemática de Literatura



Fonte: Elaborado pela autora (com base na Revisão Sistemática), 2019.

### 3.1 EDUC@ - FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

No primeiro momento, iniciou-se a busca pelo “portal Educa@”, mas não foi possível encontrar nenhuma produção, considerando que para realizar a busca elencou-se 4 descritores para o cruzamento; sendo eles: “núcleo de acessibilidade”; “educação especial”; “educação superior”; “inclusão”. O “portal Educa@” só contemplava três descritores, desse modo as pesquisadoras optaram por manter o levantamento utilizando os 4 descritores. Diante disso, não foi possível realizar a busca neste portal.

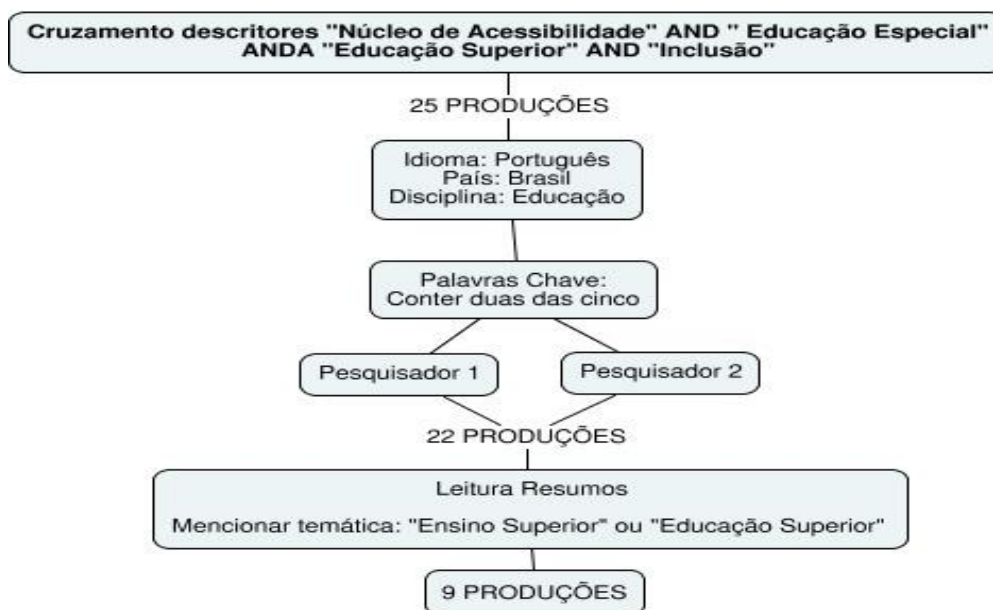
### 3.2 RED DE REVISTAS CIENTÍFICAS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, ESPAÑA Y PORTUGAL - REDALYC

Na sequência, realizou-se o procedimento no banco de dados *Redalyc*, na busca inicial, utilizando os descritores (“núcleo de acessibilidade”; “educação especial”; “educação superior”; “inclusão”) foram encontradas 25 produções de forma concomitante entre as pesquisadoras (1) e (2). Em seguida, aplicou-se os critérios de inclusão, resultando em 22 trabalhos. Sendo que estes foram equiparados pelas pesquisadoras.

Ao equiparar-se as produções após a leitura das palavras-chaves, as quais necessitavam contemplar pelo menos 2 das 5 definidas como critério de elegibilidade, mantiveram-se apenas nove trabalhos para análise. Posteriormente, realizou-se a leitura dos resumos, aplicando o critério de elegibilidade, estabelecendo que o resumo fizesse menção das expressões Educação Superior e/ou Ensino Superior. A partir desse movimento, permaneceram nove trabalhos como parte deste levantamento.

Na figura abaixo apresenta-se os movimentos realizados neste portal.

Figura 2 - Sistematização da Revisão Sistemática no banco de dados Redalyc

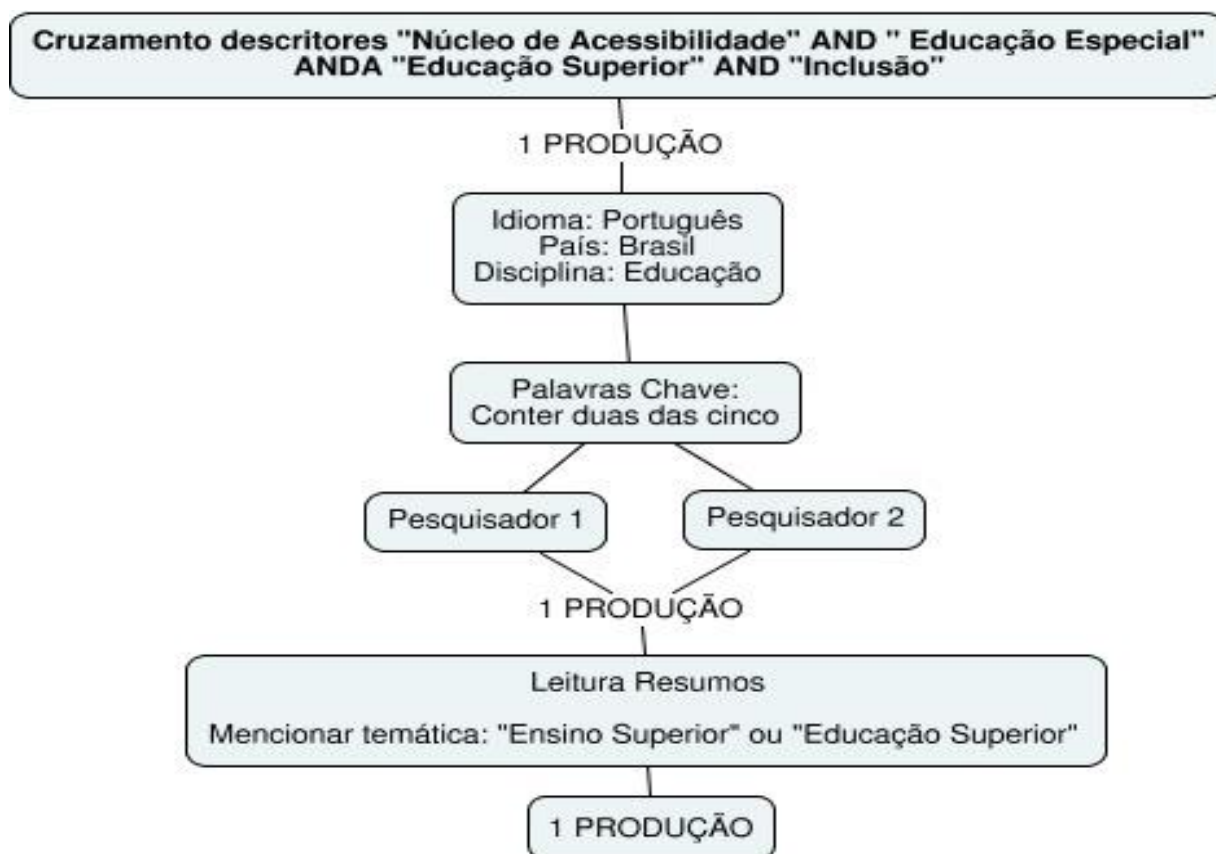


Fonte: Elaborado pela autora (com base na Revisão Sistemática), 2019.

### 3.3 SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE - SCIELO

Neste portal, a partir dos descritores “núcleo de acessibilidade”, “educação especial”, “educação superior” e “inclusão” encontramos apenas um trabalho. Na sequência, foram realizados todos os procedimentos de acordo com os critérios de inclusão e exclusão elencados nesta revisão sistemática. Após contemplar todos os critérios, manteve-se essa produção como parte do levantamento.

Figura 3 - Sistematização da Revisão Sistemática no banco de dados Scielo



Fonte: Elaborado pela autora (com base na Revisão Sistemática), 2019.

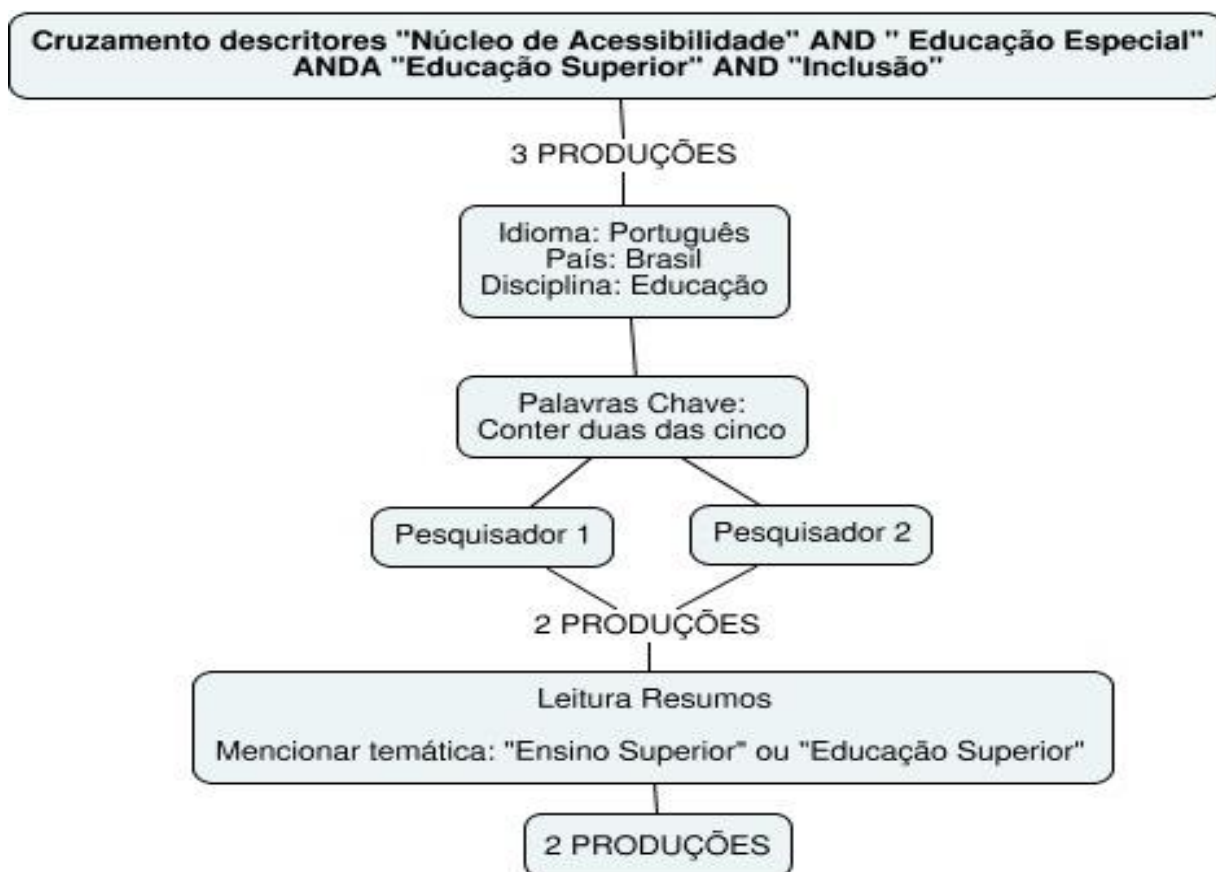
### 3.4 PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

Na sequência, realizamos a busca no Portal de Periódicos da Capes, cruzando os mesmos descritores: “núcleo de acessibilidade”; “educação especial”; “educação superior”; “inclusão”. A partir do cruzamento dos descritores, encontramos um total de 3 produções. Entre os 3 trabalhos encontrados, o primeiro também estava disponível no portal *Scielo*; o qual é parte integrante desta revisão. O segundo achado coincidiu com o que estava disponível no portal *Redalyc*, e também já faz parte deste levantamento. O terceiro trabalho continha apenas o resumo, desse modo não foi possível acessar o trabalho na íntegra, assim, ele não foi contemplado nesta revisão.

Os trabalhos que foram encontrados em mais de um dos portais foram analisados e contabilizados apenas 1 vez.

Figura 4 - Sistematização da Revisão Sistemática no banco de dados Portal de Periódicos da Capes





Fonte: Elaborado pela autora (com base na Revisão Sistemática), 2019.

### 3.5 CRUZAMENTO DOS ACHADOS NAS PLATAFORMAS E ANÁLISE DOS TRABALHOS

Após a conclusão do levantamento nos portais, realizamos o cruzamento dos trabalhos selecionados em todas as plataformas, a fim de identificar e eliminar os textos duplicados. Neste movimento, encontram-se dois trabalhos duplicados; sendo eles intitulados: “Núcleo de Acessibilidade nas Universidades: Reflexões a partir de uma Experiência Institucional” - estando disponível no portal *Scientific Electronic Library Online –SciELO* e no portal de Periódicos da Capes - e “Gestão Social na Educação para Pessoas com Deficiência” - a qual estava disponível no sítio *Redalyc* e no Periódicos da Capes. Após excluirmos os trabalhos duplicados, foram selecionadas dez produções publicadas nos bancos de dados elegidos para esta revisão sistemática.

Guerreiro (2012) realizou uma investigação intitulada “A Acessibilidade e a Educação: Um Direito Constitucional como Base para um Direito Social da Pessoa com Deficiência”. A autora desenvolveu esse estudo com o objetivo de identificar essa

interface e trazer reflexões para a efetivação da inclusão escolar. O estudo foi realizado em bibliotecas e na internet por meio de sites governamentais e educacionais.

Os documentos encontrados (leis, decretos e resoluções) foram sistematizados a fim de subsidiar a discussão. A pesquisa apontou para um aumento da legislação que trata das questões de acessibilidade para a pessoa com deficiência, como também para o crescimento dos estudos nos espaços educacionais; tanto acerca do ensino básico quanto do superior. Aponta, também, que não basta a adequação desse espaço para que a inclusão escolar ocorra; é preciso que haja, igualmente, as adequações dos recursos pedagógicos e a capacitação do corpo docente e gestor.

O estudo concluiu a conquista do direito constitucional como ferramenta para a efetivação de um direito social – a educação – é um processo que requer a participação ativa das instituições de ensino, principalmente, no ensino superior, no qual compete a formação dos profissionais que lidam com a questão de forma direta ou indireta.

Anache, Rovetto e Oliveira (2014) desenvolveram o trabalho intitulado “Desafios da Implantação do Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior”. O estudo teve como objetivo fazer um recorte sobre o atendimento educacional especializado no ensino superior, utilizando como base teóricos que versam sobre a implantação do AEE desde os anos de 1950 até a atualidade. A metodologia utilizada na pesquisa teve caráter retrospectivo, descritivo e documentado a respeito da experiência do processo de implantação do AEE em uma instituição de ensino superior.

Além disso, para a produção de dados, foram utilizados registros em cadernos de campo e documentos escritos, que registraram o conteúdo de entrevistas informais por meio da técnica da conversação, realizadas com os gestores, diretores, funcionários, professores e alunos com e sem deficiência desta instituição. Os principais resultados desse estudo destacam a necessidade de implementação de propostas pedagógicas necessárias para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência no ensino superior. Entre as propostas, encontra-se a necessidade de realizar a contratação de profissionais especializados para atender a essa população e promover alterações nos currículos dos cursos, de forma que a disciplina de Educação Especial seja obrigatória; como uma forma de sensibilizar a comunidade acadêmica a respeito das deficiências, bem como desmistificar as concepções existentes.

Wellausen (2014) debruçou-se no trabalho intitulado “Identificação pela Provisão: uma Estratégia para a Identificação das Altas Habilidades/Superdotação em

Adultos?” O trabalho apresenta como objetivo a identificação dos indicadores de altas habilidades/superdotação nos acadêmicos participantes do Programa de Educação Tutorial (PET) na UFSM. A metodologia utilizada fundamentou-se na abordagem qualitativa utilizando como procedimentos de produção de dados a provisão de situações desafiantes, aplicação de instrumentos padronizados, grupos focais e entrevista individual.

Os principais resultados apontaram para a possibilidade de se usar a identificação pela provisão como um procedimento válido no processo de identificação da pessoa com altas habilidades/superdotação, além de indicar o PET como um recurso importante para a inclusão destes acadêmicos que, pelo apoio dos colegas e da tutora, se sentem reconhecidos e fortificados em sua autoestima. Ao mesmo tempo, foi possível observar que todos os alunos que participam dos grupos PET's observados estão satisfeitos com sua escolha profissional e com sua ação como profissionais nas comunidades. São alegres, participativos e espontâneos.

Martins, Leite e Lacerda (2015) desenvolveram o estudo intitulado “Políticas Públicas para Acesso de Pessoas com Deficiência ao Ensino Superior Brasileiro: uma Análise de Indicadores Educacionais”. O trabalho teve como objetivo analisar as políticas relativas às matrículas da educação especial no ensino superior brasileiro com base em indicadores educacionais. A pesquisa caracteriza-se como descritiva analítica, com base documental oriunda do censo escolar da Educação Superior nos anos entre 2000 e 2011, e documentos do Programa Incluir no período de 2005 a 2011.

Os resultados permitiram identificar a evolução do número de matrículas de estudantes com deficiência em cursos de graduação presencial e a distância – sobretudo em instituições públicas – após a criação do Programa Incluir. De modo geral, o quadro de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior evoluiu em termos numéricos, mas ainda representa uma camada mínima da população com deficiência efetivamente matriculada nessa etapa da escolarização. No que tange às IES públicas, a ampliação da matrícula é uma possível consequência da implementação de programas do governo federal, oriundos pontualmente da gestão petista iniciada no ano de 2003.

Tal modo de gestão do serviço público tem impactado a organização da educação nacional e, de modo específico, o formato da Educação Especial cujos projetos e operacionalização assumem por base o atendimento educacional especializado, que, na educação básica, tem como lócus prioritário a Sala de Recursos

Multifuncionais e, na Educação Superior, o Programa Incluir – pela criação dos núcleos de acessibilidade. No entanto, é necessário ainda investigar criticamente as causas da presença inexpressiva de estudantes com deficiência no ensino superior quando comparado aos números de matrículas na educação fundamental. Por fim, percebe-se que o acesso, a permanência e a conclusão de cursos por parte de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro ainda carece de estudos, visando a transposição de barreiras atitudinais, metodológicas, programáticas e/ou instrumentais, além de investimentos na formação de recursos humanos no atendimento às necessidades educacionais especiais - por vezes apresentadas por esses estudantes.

Nunes e Magalhães (2016) desenvolveram o trabalho intitulado “Gestão Social na Educação para Pessoas com Deficiência”. O estudo tem como objetivo conhecer as ações estratégicas de gestão por elas desenvolvidas para atender aos alunos com deficiência, comparando suas ações internas quanto às políticas de educação inclusiva praticadas no processo de criação e consolidação dos respectivos núcleos de acessibilidade. O trabalho é de abordagem qualitativa, sendo pesquisa bibliográfica documental e de campo.

O estudo comprovou que quase todas as instituições das sete pesquisadas estão cumprindo as recomendações legais orientadas pelo MEC e o processo de desenvolvimento das políticas de inclusão deu-se nelas de forma diferenciada; enquanto que em cinco delas o processo já está consolidado. Uma ainda está em implantação e na outra existem apenas ações fragmentadas. Além disso, os coordenadores têm tido a preocupação de tratar a educação inclusiva de forma mais ampla, aliando as políticas de ações afirmativas com a inclusão social de alunos oriundos da escola pública, de indígenas e afrodescendentes, assegurando o ingresso no ensino superior.

Anache e Maciel (2017) são autoras do trabalho intitulado “A Permanência de Estudantes com Deficiência nas Universidades Brasileiras”. A referida pesquisa desenvolveu-se com o objetivo de analisar o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior como estratégia de permanência da pessoa com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES). A metodologia utilizada no trabalho foi a análise documental e bibliográfica. Os principais resultados apontam que o Programa Incluir representa uma das possibilidades para favorecer o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na educação superior, entretanto, consiste parte das ações na perspectiva da inclusão em um sistema capitalista.

Cabral e Melo (2017) desenvolveram o trabalho intitulado “Entre a Normatização e a Legitimação do Acesso, Participação e Formação do Público-Alvo da Educação Especial em Instituições de Ensino Superior Brasileiras”. O estudo constituiu-se com o objetivo de apresentar, com base em dados de escala nacional, uma análise crítica acerca da normatização e legitimação do acesso e da participação do público-alvo da Educação Especial em instituições de ensino superior. O estudo é de caráter exploratório e realizou-se no âmbito das cinco regiões brasileiras, envolvendo as 54 universidades federais que declararam ter, em seu organograma institucional, núcleos de acessibilidade.

O instrumento utilizado para a produção de dados foi um questionário *on-line* contendo cento e quarenta e oito questões abertas e fechadas. Os principais resultados apresentaram que a normatização do atendimento destinado a essa população, no Ensino Superior, nem sempre indica a legitimação de seus direitos. Além disso, por vezes, esse ainda se revela com base em uma concepção de acompanhamento que oscila entre assistência e prestação de serviços em detrimento de uma concepção universal dos direitos de acesso, participação plena, formação profissional e realização de seus projetos de vida individuais no âmbito de todas as esferas da sociedade.

Costas, Damiani e Selau (2017) desenvolveram o trabalho intitulado “Estudantes Cegos na Educação Superior: O que Fazer com os Possíveis Obstáculos?” O referido estudo apresenta como objetivo a análise dos obstáculos ou das dificuldades enfrentadas por cegos na Educação Superior, propondo algumas estratégias que podem ser empreendidas por gestores e professores para a superação desses obstáculos que dificultam a inclusão. A pesquisa é de abordagem qualitativa sendo estudo de caso.

Os participantes da pesquisa são oito pessoas cegas. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas e narrativas trabalhadas por intermédio do processo de análise textual discursiva. Os principais resultados mostraram a existência dos seguintes obstáculos para os quais se propuseram possíveis estratégias de superação: 1) concernentes a aspectos institucionais, tendo como estratégia o investimento no ingresso e na permanência do aluno cego; 2) concernentes a relações com professores, tendo como estratégia a adoção de posturas pedagógicas condizentes com a situação de inclusão do estudante cego na Educação Superior.

A presença dos obstáculos é uma evidência de que a permanência do cego na Educação Superior é complicada por influência de professores e/ou gestores.

Batista e Nascimento (2018) desenvolveram o trabalho intitulado “A Deficiência Vai à Universidade: Perspectivas e Entraves do Processo Inclusivo na Educação Superior Brasileira”. Dedicaram-se a discutir o processo de inclusão de estudantes universitários com deficiência no âmbito de uma instituição de educação pública superior brasileira, bem como acenaram para algumas possibilidades de políticas públicas que a universidade expõe nesse processo.

O estudo desenvolveu-se com o objetivo de conhecer, a partir da ótica dos estudantes universitários deficientes, como tem ocorrido a entrada de pessoas com deficiência na Educação Superior em uma universidade pública brasileira. Os instrumentos utilizados para a produção de dados foram entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados a trinta estudantes universitários.

Os principais resultados da pesquisa apontam que, por vezes, a inclusão no ensino superior está pautada somente no acesso dos estudantes com deficiência, não avançando além disso. Nesse sentido, os resultados deste estudo servem de indicativo para a afirmativa de que, mesmo com o avanço na legislação, e compreensão a respeito da inclusão de pessoas com deficiência no ensino, em especial, superior, ainda há muito o que ser feito para consolidação do processo de inclusão educacional.

Araújo e Melo (2018) desenvolveram o trabalho intitulado “Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: Reflexões a Partir de uma Experiência Institucional”. O estudo apresenta como objetivo descrever a atuação do Núcleo de Acessibilidade na Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, e discorrer algumas reflexões acerca dessa experiência. A referida pesquisa apresenta abordagem qualitativa, baseada em um estudo descritivo-analítico de base documental que utiliza normativas institucionais como fonte de dados no período de 2011 a 2015, objetivando descrever a atuação do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, e discorrer algumas reflexões acerca dessa experiência.

Os principais resultados do estudo destacam a importância da Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial (CAENE), que tem como objetivo principal intervir e acompanhar, na perspectiva interdisciplinar, a trajetória do estudante com NEE, mediando o suporte educacional para o desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem.

A partir da análise realizada, percebe-se que as instituições de ensino superior estão se organizando de diversas maneiras na intenção de oferecer aos estudantes com deficiência permanência, aprendizagem e conclusão dos cursos. Outros tipos de

apoio, como o programa incluir, surgem para fortalecer e amparar os estudantes durante o seu percurso na Educação Superior. Os Núcleos de Acessibilidades desenvolvem ações como: atendimento aos estudantes com deficiência; apoio social; formação continuada e Infraestrutura. Nesse sentido, mesmo que em um movimento ainda tímido, o processo de inclusão na Educação Superior vem ganhando visibilidade, garantindo uma rede de apoio aos estudantes com deficiência.

#### **4. AÇÕES EM PROL DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFSM**

A universidade é responsável pela transmissão de conhecimentos historicamente construídos pela sociedade. (PAVÃO, POZOBON, SILUK, 2014, p.25).

Com a democratização do ensino, atualmente o cenário educacional vem se modificando gradativamente. Os sistemas de ensino passaram a se organizar para atender as necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive das pessoas com deficiência, respeitando suas especificidades por meio de adequações no espaço físico e na implementação de serviços de apoio e no fazer pedagógico.

Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) o atendimento aos estudantes teve início em 1970, com a implementação de um serviço de apoio e orientação ao estudante. Em 1973, foi criado o Serviço de Orientação Educacional (SOE), que trabalhava em toda a comunidade universitária e santa-mariense e funcionou até o ano de 1991. Em 1995, foi reaberto o serviço de Orientação Educacional, Psicopedagogia e Profissional do Ensino Superior, o SOEPPEES (PAVÃO, et al., 2014).

Em 1998, o SOEPEES foi reestruturado, e foi criado o Núcleo de Apoio ao Estudante da UFSM - ÂNIMA (POZOBON et al., 2008). O setor contava com profissionais da área da psicologia, psicopedagogia, da orientação educacional, educação especial e pedagogia. O serviço desenvolvia o acompanhamento psicológico e psicopedagógico por meio de sessões individuais, atendimento educacional especializado, programas, oficinas e seminários, orientação profissional e formação continuada.

No ano de 2010, deixou de atender, individualmente, os alunos com problemas psicológicos e passou a se constituir como um espaço que visa favorecer os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes a partir de serviços desenvolvidos por profissionais da psicopedagogia. O setor tinha como proposta contribuir para o

desenvolvimento e adaptação acadêmica, facilitando a integração no contexto universitário.

Atualmente, o Núcleo de Apoio a Aprendizagem (ÂNIMA) tem como foco a aprendizagem e a conclusão de curso dos estudantes da Universidade Federal de Santa Maria, visando contribuir para o enfrentamento de dificuldades no contexto universitário e o melhor aproveitamento acadêmico. O setor trabalha com orientações e discussões de questões pertinentes ao processo educativo de cunho emocional e pedagógico, como forma de sugerir possibilidades de superação das dificuldades encontradas e contribuir para que os estudantes aproveitem ao máximo suas potencialidades.

Na intenção de favorecer os processos de ensino, aprendizagem e educação continuada, o setor em questão apresenta como objetivo “orientar e assistir a comunidade universitária buscando a promoção, potencialização, qualificação e ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem” (UFSM/RELATÓRIO ÂNIMA, 2019, p. 01). O ÂNIMA desenvolve - entre as suas ações - atendimento psicológico, atendimento pedagógico e psicopedagógico, grupos terapêuticos, Monitorias (ciclofornas) física, química, matemática, língua portuguesa e revisão; além de orientações, palestras e minicursos na área da educação e saúde mental.

Em relação ao público-alvo dessas ações, o setor está organizado em diferentes dimensões. Os atendimentos psicológico, pedagógico e psicopedagógico e os grupos terapêuticos são oferecidos para os estudantes regularmente matriculados em cursos que abrangem desde o nível básico até a pós-graduação da UFSM. O público-alvo das ciclofornas são os estudantes regularmente matriculados nos cursos de nível básico e de graduação.

As orientações pedagógicas têm como público professores e técnicos administrativos em educação da instituição. As palestras e os minicursos são destinados aos estudantes, servidores da UFSM e a comunidade externa.

O Núcleo de Acessibilidade foi criado em 2007 com o objetivo de ofertar condições de acessibilidade aos alunos e servidores da Universidade Federal de Santa Maria. As ações desenvolvidas no Núcleo de Acessibilidade são voltadas às pessoas com Deficiência, Surdez, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) (UFSM/RELATÓRIO, N/A, 2018, p. 05). O setor promove ações direcionadas a docentes, técnicos administrativos em educação e discentes que ingressam na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); visando



sempre a garantia do acesso pleno dessas pessoas e buscando eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (UFSM/RELATÓRIO, N/A, 2018).

Entre as ações desenvolvidas e os serviços ofertados pelo setor destacam-se o acompanhamento didático-pedagógico, como a oferta do AEE e o empréstimo de materiais, os projetos de ensino e extensão e os eventos como minicursos e palestras, além do serviço de entrega de almoço para as pessoas com deficiência impossibilitadas de acessar o Restaurante Universitário (RU). Essas ações são direcionadas a docentes, técnicos administrativos em educação e aos estudantes, visando a garantia do acesso pleno dessas pessoas, buscando eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. (UFSM/RELATÓRIO, 2018).

O Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas têm como objetivo acompanhar e monitorar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes cotistas de escola pública, pretos, pardos, quilombolas e indígenas da UFSM, visando ações e adaptações no atendimento ao Programa de Ações Afirmativas em questões que envolvem desigualdade socioeducacional, psicossociais, de expressão de gênero e/ou orientação sexual (UFSM/RELATÓRIO, 2016).

O setor tem como público-alvo servidores e acadêmicos pretos, pardos, quilombolas, indígenas e de escola pública do ensino médio, tecnológico e de cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria. Entre as ações desenvolvidas estão previstas orientações aos estudantes referentes às questões que envolvem desigualdade socioeducacional, psicossociais, de expressão de gênero e/ou orientação sexual.

Considerando o atual contexto educativo, essas reorganizações e serviços ofertados pela CAEd aos estudantes se fazem necessários. Pois, o movimento de inclusão que se expandiu na educação básica nos últimos anos alcançou, também, o ensino superior por meio de normativas legais que garantem alguns direitos, tais como o Aviso Circular nº 277/1996<sup>5</sup> (BRASIL, 1996), o Decreto nº 3.298/1999<sup>6</sup>, a Portaria

---

<sup>5</sup> Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 08 de Maio de 1996 – Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais.

<sup>6</sup> Decreto nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999 - Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

nº3.284/2003<sup>7</sup> e recentemente a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e Lei nº 12.711/2012<sup>8</sup>, popular lei de cotas.

Considerando todo esse aparato legal destinado às pessoas com deficiência na intenção da garantia de direitos de acesso e permanência na Educação Superior, evidencia-se o aumento do número desses estudantes que ingressam nos níveis mais elevados de ensino. De acordo com os dados do MEC/Inep/Censo da Educação Superior<sup>9</sup>, o número de matrículas de estudantes com deficiência que ingressaram na educação superior dobraram considerando os períodos de 2009 a 2018. Conforme exposto no quadro abaixo:

Quadro 5 - Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2009-2018.

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação.	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação.
2009	20.530	0,34%
2010	19.869	0,31%
2011	22.455	0,33%
2012	26.663	0,38%
2013	29.221	0,40%
2014	33.475	0,43%
2015	37.986	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior, 2020.

<sup>7</sup> Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 - Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

<sup>8</sup>Lei nº 12.711 de 29 de Agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

<sup>9</sup> <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>

Tais movimentos e ampliação do número de matrículas de estudantes ingressos na Educação Superior têm provocado mudanças conceituais e atitudinais nos professores, bem como nas condições de acessibilidade nas instituições. Desse modo, cada vez mais esses estudantes, após concluírem o seu percurso na educação básica, ingressam na Educação Superior. Neste contexto, mesmo que de forma tímida, a inclusão na educação superior começa a ter visibilidade em nosso país. De acordo com PNEEPEI:

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino. (BRASIL, 2008, p. 09).

Neste sentido, a PNEEPEI prevê que:

Na educação superior, a 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 envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008a, p.11)

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva amplia o texto sobre a permanência na Educação Superior, atentando para a acessibilidade aos materiais didáticos, às novas tecnologias e às atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão; características do ensino superior (BRASIL, 2008a). De acordo com o previsto na LDB 9394/96 para a educação básica:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;

[...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2013a, p).

A partir do exposto na legislação para a educação básica, acredita-se que cada vez mais esses estudantes público-alvo da Educação Especial concluem o seu processo de escolarização na educação básica e ingressam na Educação Superior. Nesse sentido, cada vez mais faz-se necessário pensar em práticas pedagógicas inclusivas e de acessibilidade para esse público nas IES. O Atendimento Educacional Especializado é um dos serviços da Educação Especial que também deve ser ofertado aos estudantes com deficiência na Educação Superior.

O professor responsável pelo atendimento poderá atuar em diferentes espaços, inclusive, nos Núcleos de Acessibilidade das instituições de Educação Superior. Atualmente, não se dispõe de concurso público específico para professores de Educação Especial atuarem em Núcleos de Acessibilidades. Diante dessa realidade, a UFSM conta com a colaboração de professores de Educação Especial que atuam no AEE na condição de bolsistas da pós-graduação para desenvolverem serviços destinados a esses estudantes como o AEE.

A política define o AEE, como:

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 AEE 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, p. 16).

Nesse sentido, o AEE desenvolve-se com a intenção de fornecer suporte para os estudantes com deficiência ao longo de seu percurso educativo desde a educação infantil até o ensino superior. O serviço efetiva-se por meio de ações e estratégias que eliminem as barreiras que se apresentam durante o processo de aprendizagem. Pensar em diferentes metodologias e estratégias para a construção do conhecimento desses estudantes no contexto da educação superior não é uma tarefa fácil, pois exige, a priori, uma reflexão do docente acerca do conhecimento.

Maturana (2001) entende que:

Quando falamos de conhecimento em qualquer domínio particular é constitutivamente o que consideramos como ações – distinções, operações, comportamentos, pensamentos ou reflexões – adequadas naquele domínio, avaliadas de acordo com o nosso próprio critério de aceitabilidade para o que constitui uma ação adequada nele. (MATURANA, 2001, p.126).

Entende-se que quando falamos em conhecimento, abrangemos diferentes aspectos que interferem no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes na Educação Superior. Este contexto de educação inclusiva movimenta todos os elementos que compõem as instituições de ensino. O trabalho na perspectiva inclusiva exige que a instituição de ensino tenha planejamento, recursos físicos e humanos que contemplem uma prática educacional voltada para a diversidade.

A partir da proposta de educação inclusiva, faz-se necessário mobilizar no ambiente do ensino superior, o interesse e a aceitação das peculiaridades de cada sujeito, defendendo a educação como um direito de todos. A inclusão na Educação Superior precisa ser entendida como um movimento incondicional e irrevogável, sucessora da integralidade de práticas educativas diferentes e articuladas para alcançar uma educação para todos. Só assim os docentes e membros da comunidade acadêmica poderão atuar frente aos processos de ensino e aprendizagem em busca de igualdade para todos.

## 5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (TARDIF, 2010, p. 52).

Considerando as palavras do autor e o atual contexto educacional brasileiro, faz-se necessário cada vez mais refletir-se sobre a prática docente e a formação inicial e continuada desses profissionais que desempenham o papel de transmitir conhecimentos. Nesse sentido, o eixo de análise surge com o intuito de se refletir sobre a formação das professoras de Educação Especial participantes da pesquisa, bem como refletir acerca da prática docente. O quadro abaixo apresenta os dados referentes à formação inicial, continuada e as instituições formadoras das professoras de Educação Especial quando atuaram no Núcleo de Acessibilidade/CAEd/UFSM, *lócus* desta pesquisa.

<b>Participantes</b>	<b>Formação Inicial</b>	<b>Pós-Graduação</b>
Professora A	Educação Especial/UFSM-2017	Especialização em Gestão Educacional/UFSM-2019
Professora B	Educação Especial/UFSM-2019	Especialização em Gestão Educacional UFSM, em andamento
Professora C	Educação Especial/UFSM/2014	Especialização em Gestão Educacional UFSM/2016 Mestrado Profissional Políticas Públicas e Gestão Educacional UFSM/2018 Especialização em Educação Física Escolar/UFSM/em andamento. Especialização em Orientação Educacional/ EAD/UNIASSELVI em andamento.
Professora/Coordenadora	Educação Especial/UFSM/2006	Especialização em Gestão Educacional/UFSM Especialista em Educação Especial: Altas Habilidades/Superdotação/ UFSM Mestrado em Educação/UFSM/2009 Doutorado em Educação/UFSM/2015
Professora D	Educação Especial/UFSM/2015	Especialização em Gestão Educacional/ UFSM/2017 Mestrado em Educação/2018 Doutorado em Educação/UFSM/ em andamento
Professora E	Educação Especial/UFSM/2016	Especialização TICs aplicadas à Educação /UFSM/ 2017 Mestrado Educação Profissional e Tecnológica/IFFar/ 2019
Professora F	Educação Especial/UFSM/2017	Especialização em Gestão Educacional/UFSM/ 2019 Mestrado em Educação/UFSM/ em andamento

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora a partir dos dados produzidos através da entrevista.

A partir do quadro acima é possível perceber que as participantes possuem a mesma formação inicial - Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria, exigência para concorrer aos editais de seleção para a bolsa. Os cursos de licenciatura capacitam os professores para atuarem na rede básica de ensino.

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial. (GATTI, 2010, p.1359).

Entende-se que a formação inicial do professor é vista como um processo dinâmico de construção de conhecimento profissional, concebendo as contribuições teóricas como subsídios que possibilitem a reflexão e a orientação da prática. O processo formativo tem como finalidade capacitar profissionais para contribuir com processo de ensino e aprendizagem dos estudantes nos contextos escolares. Nesse sentido, os cursos de licenciatura precisam atender algumas normativas ao longo do processo de formação. A Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, em seu Art. 3º institui que:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (Brasil, 2015, p. 3).

Ressalta-se que a resolução citada acima contempla a formação inicial nos cursos de licenciatura destinados à atuação na educação básica. Neste sentido, o professor necessita ir em busca da formação continuada nos cursos de pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado para poder habituar-se e atuar nas IES. Segundo a LDB, 93.94/96, que estabelece as diretrizes e bases para a Educação Nacional,

dispõe em seu art. 66º e 67º as normativas para atuação dos profissionais na Educação superior:

**Art. 66º.** A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

**Art. 67º.** Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

**I** - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

**II** - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

**III** - piso salarial profissional;

**IV** - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

**V** - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

**VI** - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996, p. 06)

A formação dos professores nos níveis de graduação e pós-graduação tem entre os seus objetivos associar a teoria com a prática. Tardif (2008, p. 241) evidencia que “o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo”. Na formação inicial nos cursos de licenciatura tem-se uma variedade de disciplinas que compõem as grades curriculares de acordo com cada curso que integram disciplinas teóricas e práticas.

Nesse processo, durante a graduação, os estudantes passam anos assistindo aulas teóricas para, posteriormente, nos estágios, aplicarem seus conhecimentos adquiridos. Gatti (1997) compreende a relação entre a teoria e a prática de maneira mais integrada, buscando uma visão mais

[...]globalizada da função social de cada ato de ensino, sempre confrontada e reconstruída pela própria prática e pelo trato com os problemas concretos dos contextos sociais em que se desenvolvem, poderia ser a chave de toque que acionaria uma nova postura metodológica. (GATTI, 1997, p. 57).

Assim, durante a formação inicial, os professores, além de praticarem o ato do ensino de conteúdos disciplinares, desempenham um papel importante na construção



dos sujeitos e do seu respectivo modo de atuar frente às questões sociais. Assim, a prática docente é constituída da necessidade de busca cotidiana por parte do professor para compreender os processos de aprendizagem e de desenvolvimento de seus alunos; e para a sua autonomia, enquanto professor, para interpretar a realidade e os conhecimentos que constituem seus objetos de ensino.

O professor formador é aquele que atua em via de mão dupla, ao mesmo tempo que modifica é modificado no ato de desconstruir novos conhecimentos durante as interações com os alunos. Nesta perspectiva, surge a necessidade de o professor estar em constante processo formativo. Por isso, além da formação inicial, todas as professoras buscaram a formação continuada; seja em nível de Especialização, Mestrado ou Doutorado.

Das sete participantes, seis possuem Especialização em Gestão Educacional/UFSM, cinco possuem Mestrado, duas em nível profissional e três em nível acadêmico, sendo que uma delas com o curso ainda em andamento; e duas professoras possuem Doutorado - uma delas com o curso concluído e a outra com a formação em andamento. Destaca-se a formação da Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade, que possui Especialização em Gestão Educacional/UFSM e é especialista em Educação Especial: Altas Habilidades/Superdotação/UFSM, tendo, também, está, mestrado em Educação/UFSM e Doutorado em Educação/UFSM.

Assim, diante da formação profissional inicial e continuada da coordenadora, acredita-se que ela possua experiência teórica e prática, além de habilidades e competências que foram construídas ao longo desse processo formativo, para exercer as funções do seu cargo. De acordo com Teixeira (2010, p. 02), “a formação continuada é um processo que capacita professores no local de trabalho, oferecendo educação permanente, com apropriação de muitas competências, enriquecendo sua prática”

Nesse contexto, a formação continuada se apresenta como um dispositivo e como uma via importante no sentido de inovar e contribuir para a atualização das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do seu trabalho. Desse modo, isso precisa ser algo presente na vida do profissional, pois a formação de professores deve ser percebida “[...] como um *continuum*, como um processo em constante desenvolvimento, extrapolando, assim, o entendimento anterior, em que a formação era considerada apenas como envolvendo momentos formais” (MARTINS, 2011, p. 52).

Quadro 7 - Tempo de atuação profissional e atuação no contexto onde se desenvolveu a pesquisa.

<i>Participantes</i>	<i>Tempo de Atuação Profissional</i>	<i>Tempo de Atuação no contexto da Pesquisa</i>
Professora A	2 anos	2 anos
Professora B	10 meses	6 meses
Professora C	5 anos	3 anos
Coordenadora	14 anos	4 anos
Professora D	3 anos	1 ano
Professora E	4 anos	2 anos
Professora F	2 anos	1 ano

Fonte: Quadro elaborado pela autora (a partir dos dados produzidos pelos questionários), 2021.

O tempo de atuação profissional da coordenadora é de 14 anos (Quadro 7); e esse é um fator relevante para a sua conduta no desempenho das funções neste cargo dentro do setor. Compreende-se que o tempo de atuação aliado ao processo de formação continuada qualifica as práticas pedagógicas dos professores. Nesse sentido, essas experiências potencializam a sua atuação.

No Núcleo de Acessibilidade, essa profissional desempenhou o seu cargo de julho de 2016 a fevereiro de 2020. Esses dados quantitativos mostram que a coordenadora atuou por quase quatro anos frente aos desafios das práticas pedagógicas inclusivas no contexto da Educação Superior. Partindo desse critério, acredita-se que a mesma tenha conhecimentos teóricos e práticos para desempenhar o seu respectivo cargo de forma consciente, buscando melhorias para o processo de inclusão na Educação Superior.

Em relação ao tempo de atuação profissional das professoras de Educação Especial, que atuaram como Bolsistas da pós-graduação, esse período varia entre 10 meses a 5 anos; e o tempo de atuação no contexto da pesquisa varia entre 6 meses e 3 anos. Para algumas professoras, o espaço da CAEd propiciou as primeiras experiências e oportunizou aliar a teoria e prática oriundas da formação inicial quanto profissionais. Algumas profissionais mencionaram que consideram as atividades práticas desenvolvidas durante a sua formação como as suas primeiras experiências profissionais.

As professoras referem-se como as primeiras experiências profissionais as vivências no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência/PIBID e no âmbito dos estágios curriculares do curso, bem como na atuação como bolsistas no Núcleo de Acessibilidade.

*A minha primeira **experiência profissional**, foi no **Núcleo de Acessibilidade/CAEd/UFSM**<sup>10</sup>. Onde atuei como bolsista logo que formei. (PROF.B)*

*Eu considero como **a minha primeira experiência o Pibid**, mesmo que tenha vivenciado durante o meu processo formativo, é uma experiência prática bem relacionada ao campo, desenvolvendo o Atendimento Educacional Especializado. Então eu considero que essa foi a minha primeira experiência. (PROF. D)*

*A minha primeira **experiência profissional foram os três estágios obrigatórios do curso**. Dificuldades de Aprendizagem, o de Surdez e o Déficit Cognitivo. (PROF. F)*

De acordo com o discurso das professoras, percebe-se como os projetos desenvolvidos na instituição, bem como as disciplinas curriculares práticas - como os estágios - têm grande importância no processo de formação inicial para a construção

---

<sup>10</sup> Os grifos nos excertos são destaques da autora para organizar as análises.

profissional. As disciplinas permitem conhecer a teoria e a prática de cada área do conhecimento e são responsáveis por conduzir a atuação profissional de forma significativa.

A interação com diferentes disciplinas e conteúdos que compõem as grades curriculares possibilitam aos estudantes diferentes formas de acesso ao conhecimento, que deve ser explorado dentro e fora do contexto acadêmico “aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (TARDIF, 2010, p. 38). Referente ao tempo de atuação das bolsistas da pós-graduação, as professoras encontram-se trabalhando na média de 6 meses a 3 anos no setor. Nesse sentido, Guenther (2009, p. 05) salienta que

Na docência o professor tem a oportunidade de ressignificar todos os outros saberes, não só os da experiência, mas também os saberes da formação inicial e continuada, os saberes curriculares e os saberes disciplinares, conferindo-lhes aplicação, legitimidade, sua identidade, ou ainda refutando, marginalizando-os na tentativa de construir sua própria prática pedagógica (GUENTHER, 2010, p.05).

Assim, compreende-se que quanto maior o tempo de atuação profissional, maiores são as experiências e as possibilidades de ressignificação dos saberes docentes da formação inicial e continuada. Diante dos dados apresentados, percebe-se que as participantes da pesquisa apresentam formação inicial e continuada<sup>11</sup> no campo específico, o que supostamente permite a essas professoras uma prática adequada para desempenhar as suas funções neste espaço de atuação. Neste processo da formação continuada aliada à atuação, as professoras têm a oportunidade de refletir sobre as suas práticas pedagógicas e aprofundarem-se em conhecimentos específicos para atuarem frente aos estudantes; compartilhando os seus saberes e contribuindo para a formação de sujeitos para a cidadania e para vida em sociedade.

Ensinar é organizar o confronto com os saberes e ajudar a se apropriar deles [pois] todo ensino verdadeiro, em todos os níveis, assume, ao mesmo tempo, o caráter inquietante do encontro com o desconhecido e o acompanhamento que proporciona a segurança necessária (MEIRIEU, 2006, p. 19-20).

---

<sup>11</sup> Algumas professoras encontram-se com seu processo de formação continuada em andamento.

Nesta perspectiva, evidencia-se a importância da formação para atuar em quaisquer níveis de ensino. Além disso, trabalhar de acordo com as orientações legais também potencializa o processo de ensino aprendizagem. Portanto, entende-se que a construção de um processo formativo adequado permite às professoras de Educação Especial desenvolverem práticas pedagógicas educativas considerando os princípios éticos, políticos e pedagógicos que contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência na Educação Superior.

## **6. O NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UFSM: SUA CONFIGURAÇÃO, ATUAÇÃO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

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, 2013, p. 8).

Este capítulo versa sobre a organização dos serviços desenvolvidos, bem como sobre a atuação e as práticas da coordenadora e das professoras de Educação Especial no contexto do Núcleo de Acessibilidade da UFSM.

Pensar nas práticas desenvolvidas visando o suporte às pessoas com deficiência na Educação Superior, nos possibilita uma reflexão acerca das principais demandas e fragilidades que são apresentadas por esses estudantes quando ingressam nos níveis mais elevados de ensino. Nesse sentido, o Núcleo de Acessibilidade é o setor responsável pelo desenvolvimento de ações que visam eliminar as barreiras entre os estudantes com deficiência e o processo de ensino e aprendizagem; pensando nas questões de acessibilidade e inclusão na Educação Superior, a LBI, em seu art. 3º, inciso I, descreve o conceito de acessibilidade como:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; (BRASIL, 2015, p. 02)

Assim, todos os estudantes com deficiência têm direito a garantia de recursos de acessibilidade a fim contribuir com a sua aprendizagem e autonomia durante a sua trajetória acadêmica. Pensando nas questões de acessibilidade na Educação Superior

desde 2005, o MEC criou o Programa Incluir. O programa lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas IFES. São recebidas propostas de universidades do Brasil inteiro, mas somente as que atendem às exigências do programa são selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC. Com o auxílio financeiro do programa, os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as diversas atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas (BRASIL, 2013).

As ações afirmativas no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior tem o objetivo de fomentar a criação e a consolidação de Núcleos de Acessibilidade, sendo este entendido como:

[...] a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os Núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. (BRASIL, 2008b, p.39).

Entende-se que a criação do programa foi essencial para a condução das políticas públicas e estruturação das ações inclusivas voltadas aos estudantes com deficiências nas IES. O Núcleo de Acessibilidade da UFSM busca desenvolver as suas ações com a intenção de abranger desde a acessibilidade atitudinal até a acessibilidade curricular. Para Correia, a acessibilidade curricular

[...] está relacionada com a manutenção de um currículo comum para todos que pode se tornar acessível por meio de práticas pedagógicas pensadas a partir de conceitos mais abrangentes de aprendizagem e de conhecimento. Tais práticas estariam direcionadas para contemplar as diferentes formas de acessar informações, interagir com o conhecimento e expressar o que se aprende. (CORREIA, 2016. P 154).

Essas ações como as adaptações de materiais, o AEE e momentos de formação de professores refletem diretamente no processo de aprendizagem dos estudantes, pois oportunizam diferentes formas de interagir com o conhecimento a partir da proposição de práticas pedagógicas acessíveis. Isso evidencia-se durante a fala das participantes da pesquisa, as quais relatam que as ações do setor na UFSM permeiam

desde as orientações aos professores até a construção de recursos mais específicos aos estudantes com deficiência.

Pensar em práticas inclusivas e inovadoras faz parte do processo de inclusão na Educação Superior e está prevista legalmente. Promover práticas educacionais acessíveis a qual implica em assegurar não apenas acesso, mas condições de participação e aprendizagem a todos os estudantes (BRASIL, 2013). Para contribuir com a aprendizagem e o conhecimento de todos os estudantes, faz-se necessário que os professores da sala regular de ensino conheçam, reconheçam e respeitem a realidade e as singularidades que existem no contexto acadêmico.

De acordo com Maturana (2001), a realidade passa a existir a partir do olhar do observador. A partir da visão do autor, entende-se que o professor precisa conhecer e aceitar o estudante com deficiência a partir de uma observação atenta para propor práticas pedagógicas que respeitem as subjetividades desse aluno como legítimo nas relações. Maturana (2001) ressalta que “a emoção constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência” (2009, p. 22).

Para o autor, se não aceitamos o outro na convivência, não há socialização. Nesta perspectiva, o Núcleo de Acessibilidade e seus colaboradores desenvolvem diferentes ações e atuam como mediadores neste processo de aceitação e/ou reconhecimento dos estudantes com deficiência como legítimos nas relações no contexto acadêmico, considerando-os sujeitos da aprendizagem. Assim, quando o estudante ingressa na universidade pela reserva de cotas, automaticamente, ele é contatado pelo Núcleo de Acessibilidade; mas caso o estudante tenha ingressado pelo sistema universal e seus professores identifiquem alguma dificuldade e/ou necessidade especial, a coordenação do curso realiza esse procedimento de encaminhá-lo ao Núcleo de Acessibilidade. O próprio estudante poderá buscar o Núcleo de Acessibilidade.

Inicialmente todos os novos estudantes são convidados para uma entrevista no setor, conhecendo, assim, os diferentes serviços ofertados pela CAEd, e, também, para que o Núcleo de Acessibilidade possa identificar as principais demandas desse estudante. Posteriormente, é organizado um memorando com informações iniciais sobre esse discente e suas respectivas especificidades e necessidades de adaptações no processo de ensino e aprendizagem, encaminhando-o à coordenação do curso para orientar os professores.

*Nós organizamos um memorando para enviar aos professores descrevendo quem são esses alunos, quais são as suas principais demandas e quais deficiências esses alunos têm. Nesses memorandos, contém algumas sugestões, por exemplo, para estudante com baixa visão, fonte ampliada, mas isso varia de acordo com a demanda de cada aluno. (PROF. B)*

*A gente organiza um memorando que é encaminhado para a coordenação dos cursos com orientações que contemplem o processo de aprendizagem daqueles alunos de acordo com as suas condições específicas. (PROF. E)*

A partir dos excertos com a fala das professoras, percebe-se que este memorando tem como objetivo apresentar e comunicar sobre o ingresso desses estudantes com deficiência, além de orientar os professores do semestre em relação às necessidades dos alunos que estão chegando. Abaixo, apresenta-se, como exemplo, fragmentos de um memorando com algumas orientações didáticas pedagógicas que foram elaboradas de acordo com as especificidades de um aluno com Síndrome FG<sup>12</sup> - com comprometimento intelectual leve. O documento é encaminhado para a coordenação do curso para ser repassado aos professores.

*Sugere-se a utilização de recursos visuais e/ou audiovisuais, como imagens e vídeos, e material complementar para estudo. Visto que o acadêmico apresenta o estilo de aprendizagem visual, tal adaptação facilitará a compreensão dos termos científicos.*

*Desenvolver provas e demais atividades avaliativas com enunciados diretos e objetivos, com uma solicitação de cada vez, de maneira mais fragmentada, evitando questões e/ou enunciados extensos. (UFSM/MEMORANDO, 2019, p. 2).*

Durante a entrevista inicial, é oferecido a esse estudante a possibilidade de frequentar o atendimento educacional especializado. O mesmo tem direito de aceitar ou recusar esse serviço através da assinatura de um termo de ciência da oferta do serviço e, mesmo havendo uma recusa inicial, o estudante pode vir a solicitá-lo novamente em qualquer período do percurso acadêmico. Além disso, embora o estudante não aceite frequentar o AEE, ele pode usufruir de qualquer outra ação que o setor desenvolva; e que contribua para o seu processo de aprendizagem e permanência na Educação Superior.

---

<sup>12</sup> Síndrome FG, caracterizando-se por atraso neuropsicomotor e distorções, com comprometimento intelectual leve. (UFSM/MEMORANDO, 2019).



Caso aceite frequentar o AEE, o serviço terá frequência semanal com duração de 50 minutos, em alguns casos os atendimentos podem acontecer duas vezes por semana. Os estudantes então passarão a ser acompanhados por uma das professoras de Educação Especial que atuam como bolsistas da pós-graduação. Essas professoras são responsáveis por organizarem as práticas pedagógicas que irão desenvolver com esses alunos. Geralmente, no primeiro encontro do atendimento individualizado, é reservado um momento para a conversa com os alunos.

*Eu sempre inicio com **uma conversa para conhecer aquele aluno, o seu processo escolar e as suas dificuldades**, pergunto sobre o que ele gosta de fazer para entender um pouco mais sobre aquele sujeito. Apesar de já terem realizado as entrevistas iniciais que antecedem os atendimentos. (PROF. A)*

*Eu inicio realizando **uma conversa, um mapeamento, uma avaliação inicial para conhecer a realidade e necessidades desses alunos** [...] identificando as habilidades e potencialidades desse aluno para auxiliar no seu processo de aprendizagem dentro do contexto universitário. (PROF. B)*

*A minha primeira ação com esses estudantes é conhecer, **conversar e criar vínculo com esse estudante e conhecer o histórico referente a trajetória escolar nos anos e nos semestres anteriores**. Considerando que o estudante adulto ele já traz essa carga essa bagagem. (PROF. D)*

*No meu primeiro atendimento costumo realizar **uma conversa para conhecer aquele aluno e como ingressou no curso**. [...] em caráter bem inicial para que ele se sinta confortável e tenha o núcleo como um apoio porque às vezes eles chegam tímidos. (PROF. E)*

Conforme o discurso das professoras da Educação Especial, percebe-se que no contato inicial com os estudantes, a primeira ação desenvolvida no contexto do AEE surge a partir de uma conversa inicial com a intenção de conhecer as potencialidades e dificuldades apresentadas pelos estudantes para que, assim, possam organizar as próximas atividades.

Uma conversa sensível e aberta permitirá ao professor compreender quais são as estratégias já desenvolvidas pelo aluno para minimizar suas dificuldades e valorizar seu potencial. O próprio aluno terá sugestões valiosas a dar. (VALENTINI, 2012. p. 36).

Durante esse contato inicial, as professoras têm a oportunidade de conhecer a história de vida e o percurso escolar desses estudantes, bem como identificar as suas potencialidades e dificuldades, considerando que esses estudantes já possuem experiências anteriores. De acordo com Pavão; Siluk e Fiorin (2015), o estudante quando chega à universidade já tem desenvolvidas muitas habilidades que foram

adquiridas nos anos anteriores - no seu processo de escolarização - sendo necessário providenciar um auxílio amplo, respeitando a individualidade e progresso de cada acadêmico. Nesta perspectiva, após a realização desse procedimento, que as profissionais nomeiam como um mapeamento inicial, as professoras planejam as suas práticas pedagógicas buscando dar suporte a esses estudantes a partir das principais demandas apresentadas durante o seu discurso.

*A primeira questão que precisa ser trabalhada com a maioria dos estudantes é a questão de **organização e de estratégias de estudo**. Porque são alunos que estão saindo do ensino médio que é uma realidade muito diferente da realidade do ensino superior. (PROF. A)*

*[...] trabalhamos com **cronograma de atividades e principalmente uma rotina de estudos** que é a grande dificuldade da maioria dos alunos, eles não têm essa organização essa rotina com horários definidos para os estudos em casa. (PROF.C)*

*[...] a questão da **rotina de estudo é uma coisa bem frequente com os alunos**. Muitos têm dificuldades para organizar esse processo. (PROF. F)*

A partir do exposto acima, percebe-se que os estudantes com deficiência que ingressam na Educação Superior, por vezes, apresentam dificuldades no que se refere a organização e rotina de estudos. Nesse sentido, faz-se necessário que as professoras deem um suporte neste processo de organização inicial.

Assim, o trabalho realizado com esses sujeitos envolve desde a organização de uma rotina de estudos, até o trabalho de funções cognitivas mais elaboradas. As rotinas de estudos estão diretamente relacionadas às funções executivas e envolvem a capacidade de avaliar, planejar, executar e monitorar as ações.

*Funções executivas constituem um conjunto de habilidades que são fundamentais para o controle consciente e deliberado sobre ações, pensamentos e emoções. Elas possibilitam ao indivíduo gerenciar diferentes aspectos da vida com autonomia, isto é, tomar decisões com independência e responsabilidade. (LOUZADA, MACEDO, SANTOS, 2016, p. 5).*

As funções executivas (FEs) também são denominadas como controle executivo, que permitem aos estudantes regularem seus pensamentos e ações de metas adaptativas. A construção de cronograma de estudos permite trabalhar com as três dimensões das funções executivas: a memória de trabalho; o controle inibitório; a flexibilidade cognitiva. São as três dimensões das (FEs):

- Memória de trabalho: permite armazenar, relacionar e pensar informações no curto prazo. Sem essa capacidade, por exemplo, o indivíduo não se lembraria do que estava fazendo após ser interrompido.
- Controle inibitório: possibilita controlar e filtrar pensamentos, ter o domínio sobre atenção e comportamento. Conseguir ler um texto, mesmo na presença de barulhos incômodos, é um exemplo de uso dessa habilidade.
- Flexibilidade cognitiva: permite mudar de perspectiva no momento de pensar e agir, e considerar diferentes ângulos na tomada de decisão. Por exemplo, essa capacidade é fundamental para o indivíduo perceber um erro e poder corrigir. (LOUZADA, MACEDO, SANTOS, 2016.p.5)

Alguns estudantes precisam dessa intervenção do trabalho mais organizativo, que envolve estimular a memória do trabalho e o controle inibitório, além de desenvolver a flexibilidade cognitiva. Assim, as professoras buscam construir com esse aluno ferramentas para que ele consiga administrar-se, de forma mais independente e autônoma, frente às demandas que se apresentam ao longo do semestre, a fim de que ele consiga planejar, executar e avaliar se a estratégia que ele usa é potente, ou se é benéfica ou não, e caso não consiga, que ele ao menos tenha a capacidade de rever isso.

Outra ação desenvolvida no contexto do AEE, a partir das dificuldades apresentadas pelos estudantes, refere-se à leitura, compreensão e construção de textos acadêmicos. Entende-se que essas dificuldades podem estar associadas a dois fatores: nas diferentes formas de ensino e na complexidade dos textos trabalhados na Educação Superior. Assim, faz-se necessário a construção de uma linguagem mais científica, acadêmica e específica ao campo do conhecimento em que esse estudante está vinculado.

*A questão da **leitura, da compreensão e interpretação textual** é algo que é necessário trabalhar com a maioria dos alunos. (PROF. A)*

*[...] outra atividade que os alunos apresentam dificuldades é referente a **interpretação e construção de textos acadêmicos**. (PROF. C)*

Essas dificuldades em relação à leitura e escrita podem estar associadas às diferenças, complexidades e exigências nas disciplinas e conteúdos trabalhados no ensino médio e superior. Além disso, a questão de leitura e escrita estão diretamente condicionadas à capacidade de abstração dos sujeitos a símbolos que - associados - formam as palavras. Essa capacidade de decodificação de símbolos permite ao estudante não apenas ler, mas compreender o que está lendo.

Diferentes fatores emocionais, físicos e intelectuais, além de fatores sociais e ambientais influenciam direta ou indiretamente na capacidade de se desenvolver habilidades envolvidas no processo de leitura e escrita. Para que haja a construção de habilidades e o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, Soares (2004) afirma que esse exercício

[...] implica habilidades várias, tais como capacidade de ler e escrever para diferentes objetivos, para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para emergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio a memória, para criar habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou lançar mão destes protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, interlocutor [...]. (SOARES, 2004, p. 92).

Essas habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros textuais, são as habilidades que precisam ser aprimoradas visando as demandas e exigências do Ensino Superior. Nesse sentido, as profissionais no contexto do AEE propõem atividades visando dar suporte aos estudantes neste processo a partir de atividades que envolvam habilidades como percepção, memória, atenção e linguagem; para que, dessa forma, consigam se apropriar dos diferentes referenciais teóricos explorados pelos professores nas disciplinas.

Para atuar como mediador neste processo faz-se necessário que as professoras observem e conheçam as necessidades e a realidade desses alunos. Além disso, as profissionais devem procurar aprimorarem-se, capacitarem-se e aprenderem, para assim, descobrirem novas formas de ensinar e trabalhar os fatores que interferem nesse processo. Ferreira (2000, p. 31) afirma que “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem”.

Nesse sentido, entende-se que toda e qualquer ação desenvolvida com os estudantes produzem efeitos no processo de ensino e aprendizagem. Outra ação desenvolvida pelo Núcleo de Acessibilidade e pelas professoras está voltada a adaptações de materiais<sup>13</sup> e/ou atividades avaliativas.

---

<sup>13</sup> As adaptações de materiais(textos) são realizadas pelas bolsistas da graduação que atuam no contexto do Núcleo de Acessibilidade.

*[...] nós trabalhamos com **adaptações de materiais, adaptações de textos, tecnologias assistivas e outras adaptações a partir das demandas que foram surgindo**. Essas ações fazem parte do percurso das pessoas que atuam no âmbito do núcleo. (COORDENADORA)*

*[...] nós realizamos algumas **adaptações curriculares de materiais e atividades das disciplinas**. O aluno traz as atividades que ele não consegue desenvolver em casa sozinho e nós auxiliamos na explicação e na sistematização dessa atividade. (PROF. G)*

Percebe-se que as adaptações de materiais estão presentes nas ações das profissionais durante o desenvolvimento do seu trabalho no núcleo de acessibilidade. Essas práticas na Educação Superior visam garantir aos estudantes com deficiência além do acesso, participação nas atividades propostas, aprendizagem, permanência e a conclusão do seu percurso acadêmico. Para Aragão (2001, p.130), “a igualdade de direitos, ou a igualdade civil, é uma igualdade de possibilidades”. De acordo com a autora, quando se refere a igualdade de possibilidades, nada mais é que proporcionar aos estudantes com deficiências diferentes formas de acesso ao conhecimento respeitando as suas especificidades.

Quando o professor desenvolve a prática de adaptações a materiais pedagógicos, ele garante ao estudante a igualdade de direito ao acesso e a promoção de novas aprendizagens. Assim, percebe-se que ações desenvolvidas com esses estudantes não se reduzem às atividades desenvolvidas no contexto do AEE. Percebe-se que as professoras buscam acessar diferentes profissionais envolvidos no processo de inclusão desses estudantes na Educação Superior.

*A gente tem esse **contato com os professores porque semestralmente produzimos o relatório dos atendimentos** e também produzia o memorando com orientações para serem enviadas as coordenações dos cursos e aos professores desses alunos. ( PROF. A)*

*A gente tem **contato com o professor, realizamos orientações e sugestões a partir desse mapeamento inicial** que realizamos com o estudante. (PROF. B)*

*Eu **entro em contato com os profissionais que atendem ele se houver essa necessidade**. Para compreender se a dificuldade está na adaptação dos professores, na relação com os colegas, ou na relação entre professor e aluno. A partir desse mapeamento inicial com o estudante realizo o contato com os professores e durante os atendimentos semanais trabalho com essas demandas. (PROF. D)*

*[...] tinha o **contato com coordenador de curso e com os professores dos alunos**. Para nos colocarmos à disposição em caso de alguma necessidade e informá-los que aquele aluno estava recebendo atendimento educacional*

*especializado, estava sendo acompanhado por uma profissional do núcleo de acessibilidade. (PROF.E)*

Para pensar a inclusão na Educação Superior é preciso construir uma rede de apoio entre profissionais que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Segundo Candido; Nascimento e Martins (2016), o diálogo com os demais docentes (a coordenação escolar, grupo pedagógico, direção) faz-se necessário para a troca de experiências e sugestões, visto que são muitos os obstáculos a serem superados. Nesta perspectiva, percebe-se que o setor do Núcleo de Acessibilidade atua visando o processo de inclusão dos estudantes na educação superior buscando promover a acessibilidade e eliminar as barreiras em todos os espaços da instituição.

*Além do Atendimento Educacional Especializado no trabalho que realizamos junto com os alunos, nós trabalhamos também com **ações voltadas junto aos seus professores**. Então entendo que nesse processo de inclusão não podemos atingir e/ou considerar somente o aluno como centro das atenções, mas os professores e os outros espaços onde eles circulam e participam. (COORDENADORA)*

*A atuação **dos intérpretes com os alunos surdos, os serviços de terapia ocupacional** que nós temos no núcleo de acessibilidade na CAEd, também fazem parte desse processo de inclusão e de acessibilidade aos estudantes. (PROF. B)*

*[...] serviços como **adaptações de textos para Braille para leitor de tela**, vários tipos de adaptações além de outros trabalhos como as palestras que realizamos para complementar essas ações. (COORDENADORA).*

Neste processo de inclusão na Educação Superior, é importante prestar suporte para promover a participação integral do estudante para além do contexto da sala de aula. Esse trânsito em diferentes espaços busca eliminar barreiras comunicacionais e atitudinais às pessoas com deficiência na sua formação acadêmica. Mesmo promovendo todas essas ações, entende-se que o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência na Educação Superior é algo que apresenta muitas fragilidades.

Entende-se que, embora as professoras desenvolvam essas ações para dar suporte a esses estudantes para além do AEE, esses movimentos necessitam ser contínuos e encontram-se em processo de construção. A partir do discurso da coordenadora e professoras compreende-se que o setor desenvolve as suas práticas

pedagógicas de acordo com o que é proposto na legislação da Lei Brasileira de Inclusão - LBI 13.146/15 que em seu artigo 28, inciso I, II, XIII estabelece que;

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p. 9-10).

Com essas ações, buscou-se garantir além do acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes da Educação Superior no contexto do Núcleo de Acessibilidade. Para que isso fosse possível, todos os colaboradores que atuavam no setor estavam empenhados neste processo. Outra questão importante para a inclusão na Educação Superior refere-se ao discurso dos professores que alegam não estarem preparados para trabalhar com o público com deficiência.

Diante disso, faz-se importante promover ações/formações que permitam a esses professores pensarem nesses estudantes e nas suas necessidades, bem como que permitam a esses professores repensar as suas práticas pedagógicas. Segundo Correia (2008, p. 38), quando pensamos em uma educação inclusiva, a “formação torna-se praticamente obrigatória sob pena de que se, assim não for, assistirmos práticas educacionais inadequadas para os estudantes com deficiência”. Considerando a importância da formação e o suporte aos professores, o núcleo de acessibilidade oferta outras atividades aos coordenadores, servidores, estudantes e a comunidade acadêmica para, assim, contribuir com esse processo de inclusão na Educação Superior.

*A oferta dos **minicursos que são propostas articuladas entre o núcleo de acessibilidade, o núcleo de ações afirmativas e o núcleo de apoio à aprendizagem, onde nesse coletivo dentro da CAEd, é um espaço de formação dentro da universidade, dentro do possível eram ofertados também minicursos que funciona com o objetivo de formação tanto para os professores quanto para os estudantes da universidade. (COORDENADORA)***

*[...] **nossos minicursos que ofertamos uma vez por semestre cada uma é responsável por ministrar um minicurso para o público em geral: comunidade acadêmica, os professores da universidade, alunos os professores da rede pública e da rede privada todos podem participar desse minicurso que abordava um tema específico com relação à educação especial***

*e com tema que os estudantes possam participar enfim é uma experiência bem positiva bem legal. (PROF. F)*

A partir da fala das profissionais percebe-se que o Núcleo de Acessibilidade desenvolve as suas ações buscando contribuir com a formação dos professores, oportunizando momentos de diálogos a partir de palestras, minicursos e rodas de conversas com diferentes temas referente à Educação Especial. Esses momentos de formação permitem aos professores e comunidade acadêmica conhecerem e dialogarem sobre as deficiências, além de orientá-los no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas com esses alunos. De acordo com Baptista e Silva (2015, p. 36), “uma formação derivada da experiência constitui-se também em espaços e momentos que vão para além daqueles vividos em sala de aula, como nas ocasiões em que o docente se propõe a (re)planejar, (re)avaliar e (re)fletir sobre suas práticas”.

Os autores entendem que a formação docente é um movimento contínuo que se dá a partir das experiências compartilhadas no dia a dia a partir das relações e trocas com os sujeitos envolvidos neste contexto. Portanto, no decorrer desta categoria de análise a partir das falas das profissionais, percebe-se que o Núcleo de Acessibilidade organiza e desenvolve as suas ações junto a seus colaboradores de forma inclusiva; além disso, procura envolver todos os servidores que atuam com esses sujeitos em diferentes espaços, com intenção de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, garantindo igualdade ao direito a uma educação que contemple a todos sem nenhum tipo de discriminação na Educação Superior.

## **7. O AEE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR. O QUE DIZEM AS PROFISSIONAIS?**

AEE - O atual desenho estabelecido para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem conferido demasiada responsabilidade da educação especial ao professor e aos centros desse segmento, bem como aos núcleos de acessibilidade (universidades) e núcleos de apoio às pessoas com necessidades especiais (institutos federais). Nesse formato, porém, o serviço não está sendo oferecido a todos os estudantes que precisam. (BRASIL, 2008. p.3)

Nesta categoria de análise iremos nos debruçar acerca do AEE e as suas contribuições no processo de inclusão dos estudantes na Educação Superior. Para



atingir esse objetivo, iremos analisar a fala das profissionais em relação às principais ações desenvolvidas no Núcleo de Acessibilidade, buscando garantir aos estudantes com deficiência a aprendizagem, a participação e a conclusão do percurso formativo na Educação Superior. Ao longo desta produção percebe-se que o Núcleo de Acessibilidade e a equipe profissional do setor desempenham um trabalho fundamental no processo de inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Superior.

São diversas as ações propostas a esses estudantes para eliminarem-se as barreiras de acessibilidade dentro e fora da sala de aula. Em relação ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência, as profissionais destacam algumas ações que acreditam que têm maior impacto neste movimento de inclusão. As professoras enfatizam em seus discursos a importância dos Núcleos de Acessibilidade na Educação Superior e dos serviços desenvolvidos neste setor.

*Entendo que já é um grande avanço a **universidade possuir um núcleo de acessibilidade** que desenvolva atividades e um trabalho voltado às questões de acessibilidade aos alunos com deficiência. (PROF. C)*

*É muito **importante o núcleo de acessibilidade e o trabalho do núcleo** porque esse apoio é fundamental no processo de aprendizagem dos alunos na Educação Superior. (PROF. E)*

*[...] ter o **setor núcleo de acessibilidade que oportuniza um acompanhamento do processo acadêmico dos alunos** e promove orientações aos professores. (PROF.F)*

Acima, destacam a importância da UFSM dispor de um setor que se ocupe dos processos de inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Superior através da oferta AEE. O Núcleo de Acessibilidade é responsável por promover práticas que eliminem barreiras entre os estudantes e a aprendizagem na instituição. Os Núcleos dentro das instituições federais são espaços que, além de desempenhar ações voltadas aos estudantes com deficiência na educação superior, são os responsáveis por pensar nas necessidades e acessibilidade desses estudantes em todo o ambiente acadêmico.

Nesse sentido, o setor desenvolve as suas ações visando oferecer condições e acessibilidade em diferentes espaços acadêmicos durante o processo de ensino dos estudantes com deficiência. Nesta perspectiva, a coordenadora e algumas professoras também destacam como primordial no processo de inclusão dos alunos, o trabalho que o setor desenvolve auxiliando e orientando as coordenações dos cursos e os professores em que esses estudantes se encontram.

*Eu entendo que é um conjunto das ações talvez em alguns momentos algumas sejam mais importantes junto ao aluno em outros momentos junto ao professor mais que uma ação isolada pois ela acaba não tendo o seu efetivo funcionamento. Entendo que **para que a inclusão aconteça no ensino superior não adianta só trabalhar com os alunos ou só trabalhar com os professores.** (COORDENADORA)*

*Eu acho que as **orientações sobre acessibilidade sobre adaptações as orientações passadas pelo núcleo para as coordenações para os professores** são ações fundamentais, são orientações que quando adotadas quando seguidas fazem uma mudança muito grande, no desenvolvimento do aluno no curso mais do que o atendimento em si. (PROF. A)*

*O AEE no ensino superior não acontece sozinho. Essas ações só irão se concretizar ter efeitos para a aprendizagem se ele for **colaborado com os professores no contexto de sala regular.** (PROF.B)*

*As ações são desenvolvidas para além do contexto do AEE. A gente trabalha **com essa orientação de acessibilidade ao curso e aos professores.** (PROF. E)*

A partir dos excertos das professoras percebe-se que o contato com esses professores e as orientações configuram-se como uma prática colaborativa importante no processo de inclusão dos estudantes com deficiência na instituição. Nesse sentido, Aranha (2005) argumenta;

[...] aos professores, por sua vez, cabe atuar, em colaboração, compartilhando o conhecimento de que dispõem, para responder e atender às necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive às dos alunos com deficiência, garantindo-lhes o acesso e a permanência nos sistemas de ensino. (ARANHA, 2005, p.19).

Nesta perspectiva, as ações que ocorrem de forma articulada entre as profissionais de Educação Especial e os professores dos cursos, mesmo que sejam a partir de orientações e adaptações de provas e/ou atividades, movimentam o processo de inclusão na instituição.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, à formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008. P.13).

Entende-se que faz parte da atuação do professor da Educação Especial auxiliar o professor do ensino comum na adequação curricular e na criação de estratégias

diferenciadas no trabalho pedagógico com uma turma que possui alunos em situação de inclusão. Além disso, essa aproximação entre o professor do AEE e os professores do ensino comum é necessária para (re) construir a prática pedagógica em conjunto e pode-se configurar como uma forma de trabalho docente articulado,

O trabalho docente articulado é pensado como uma adaptação ao ensino colaborativo, sendo seu diferencial o fato de que não se necessita sempre da presença de ambos os professores, de educação especial e da classe comum, no desenvolvimento da aula. Já o planejamento e a avaliação considerando as características de todos os educandos são elementos do trabalho pedagógico que sempre devem permear um processo de diálogo, de articulação entre professores de educação especial e da classe comum, em se tendo na turma alunos com NEE. (HONNEF, 2013, p.02).

O trabalho docente articulado, conceito desenvolvido por Honnef (2013), prevê o diálogo e a colaboração entre os professores para o planejamento das ações pedagógicas, mas não a parceria em tempo integral em sala de aula. Ou seja, a elaboração do plano e das adequações curriculares necessárias podem ser construídas através da colaboração pedagógica entre estes profissionais. Acredita-se que movimentações de diálogos e colaboração como estas são alternativas necessárias para a construção de educação inclusiva de qualidade em todos os níveis educacionais, inclusive nas IES.

Segundo Capellini,

Em um modelo colaborativo, os professores da Educação Comum e Especial devem juntar suas habilidades, seus conhecimentos e perspectivas à equipe, procurando estabelecer uma combinação de recursos para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem. (CAPELLINI, 2008, p. 11).

Portanto, percebe-se a importância das práticas desenvolvidas em um modelo colaborativo, que colabora com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, percebe-se que a aprendizagem se constrói nas relações entre os seres vivos, seja ela entre os professores na realização de trabalho em modelo colaborativo, seja entre os professores e os alunos ou entre os estudantes com seus colegas. Segundo Maturana e Varela (2001),

Em suma, se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo. Essa posição, como já vimos, é estranha a quase tudo o que nos chega por meio da educação formal. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 12).

Concordo com os autores quando mencionam que aprendemos vivendo e vivemos aprendendo. Quando pensamos na construção da aprendizagem e aquisição de novos conhecimentos no contexto educacional é importante destacar que vivemos em um processo de construção contínuo. Nesse sentido, olhando para as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da sala de aula, percebemos a importância do papel do professor que atua como mediador entre o aluno e o conhecimento.

O mediador é capaz de enriquecer a interação do mediado com seu ambiente, utilizando ingredientes que não pertencem aos estímulos imediatos, mas que preparam a estrutura cognitiva desse mediado para ir além dos estímulos recebidos, transcendendo-os. (SOUZA, 2004, p. 56).

Em todo o processo de ensino e aprendizagem, os processos de mediação são fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes. As relações e os vínculos que se estabelecem entre os professores, alunos e colegas contribuem com a autonomia e independência de todos. Por isso, faz-se importante que as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade não se concentrem apenas nos alunos com deficiência, entendendo as dificuldades e necessidades que os professores enfrentam no dia-a-dia para propor práticas pedagógicas diferenciadas que promovam a aprendizagem de todos os estudantes.

Outra ação importante refere-se a proposta de formação aos professores, pois muitos ainda não têm conhecimento sobre como atuar com esses estudantes.

*A gente tem uma demanda muito grande e **uma necessidade de formação docente dentro da universidade**, acho que a gente está falando de um público muito grande nós temos um público de professores muito significativo, doutores, mestres mas que nem sempre a maioria tem conhecimento ou vivenciou esse processo de inclusão com alunos. (COORDENADORA)*

*A oferta de **palestras e minicursos, com temáticas variadas voltadas às deficiências e os transtornos, a formação dos professores** também é o trabalho do núcleo de inclusão no Ensino Superior. ( PROF. A)*

*As ações como ministrante de **minicursos que o foco era atingir os alunos de uma maneira positiva e os professores** acredito que foi uma ação muito importante e todas as educadoras especiais viveram este momento de formação. (PROF. C)*

Oportunizar a formação de professores na Educação Superior configura-se como uma prática indispensável no processo de inclusão dos alunos. Michels (2006) argumenta que a inclusão trata da garantia do financiamento, contratação e formação de profissionais aptos a atenderem a diversidade dos alunos. Nesse sentido, a formação possibilita aos professores conhecerem e se apropriarem de diferentes alternativas metodológicas para atuar frente a esse público tão diverso que demanda de recursos e técnicas diferenciadas no seu processo de ensino, buscando garantir o aproveitamento e a aprendizagem de todos os alunos. O Núcleo de Acessibilidade desenvolve todas essas ações “visando a garantia do acesso pleno dessas pessoas, buscando eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação” (UFSM, 2019, p. 01). Além disso, o trabalho é desenvolvido na intenção de promover a aprendizagem e permanência na Educação Superior e contribuir para a autonomia e independência dos estudantes.

*[...] quando trabalhamos no âmbito do AEE com esses alunos **a gente prevê sim uma autonomia e uma independência por parte desses sujeitos.*** (PROF.B)

*O núcleo de acessibilidade tem esse objetivo de contribuir com a independência e autonomia dos estudantes, incentivando-os em diferentes contextos porque **a caminhada profissional vai além de uma graduação.*** (PROF. C)

*O papel do núcleo é com certeza colocar **esses sujeitos que ingressam no ensino superior dando uma vida mais autônoma que faça sentido.*** (PROF. E)

Verificamos nos relatos das professoras que as ações que desenvolvem no contexto do Núcleo de Acessibilidade e no AEE visam contribuir para a autonomia dos estudantes, pensando nesses sujeitos e nos efeitos dessas ações para além do contexto acadêmico. Os estudantes com deficiência, em seu processo formativo, precisam adquirir autonomia e independência para serem capazes de enfrentar as barreiras existentes em nossa sociedade. De acordo com a proposta da PNEEPEI 2008;

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 estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008. p.11).

Nesse sentido, desenvolve-se um conjunto de ações que vão desde o AEE até formações continuadas sobre inclusão, acessibilidade e assessoramento pedagógico destinado à coordenadores e professores com alunos com deficiências matriculados em suas turmas e cursos. Essas ações realizadas no contexto AEE têm efeitos na trajetória acadêmica dos estudantes e contribuem para a aprendizagem dos acadêmicos. Em relação à aprendizagem, as professoras enfatizam a importância do serviço para efetivar esse processo considerando a participação dos estudantes nas atividades propostas para a turma.

*[...] eu vejo que a atuação da área da Educação Especial no ensino superior ela vem para favorecer a qualidade **no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiências**, qualificando **essas aprendizagens para que eles possam sair da instituição formados e com uma boa habilitação.***  
(COORDENADORA)

*[...] eu acredito que as ações desenvolvidas no AEE, não garantem a permanência de todos os estudantes com deficiências no ensino superior. Mas com certeza **contribuem de forma positiva para o processo de aprendizagem da maioria desses alunos na Educação Superior sim.***  
(PROF. A)

*O papel do núcleo nesse sentido é de **auxiliar esses sujeitos nas questões da aprendizagem** e ingressar na sociedade.* (PROF. E)

A política em uma proposta inclusiva visa promover a aprendizagem dos estudantes em todos os níveis de ensino, inclusive na Educação Superior. Para que isso ocorra, faz-se necessário espaços adequados e recursos pedagógicos diferenciados que contemplem as necessidades e subjetividades dos estudantes.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. (BRASIL, 2008. p.13).

Além de todo esse aparato referente à infraestrutura dos espaços físicos nos sistemas de ensino, as professoras destacam a importância das ações em conjunto com os professores da sala regular. Segundo a PNEEPEI, “ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum” (BRASIL, 2008. p. 11).

*[...] inúmeras vezes ouvimos relatos de estudantes destacando a **importância que tem esse atendimento individualizado essa orientação para os***

**professores que é realizado através do núcleo** para a qualidade do processo de ensino aprendizagem deles. (COORDENADORA)

*[...] existem casos que conseguimos realizar **trabalhos em conjunto entre o núcleo de acessibilidade e curso e/ou professores e obtermos sucesso de modo que esse aluno tenha um bom desenvolvimento** e tem casos que não tem esse mesmo contato e essa mesma sintonia. (PROF. A)*

*O AEE no ensino superior isoladamente ele não vai ter efeitos, ele não acontece sozinho, essas ações só vão se concretizar **e ter efeitos para a aprendizagem, para o acesso e a aprendizagem se ele for colaborado com os professores se os professores no contexto de sala regular praticarem e executarem essas ações**, essas práticas, essas orientações e adaptações para os alunos. (PROF. C)*

Considerando as afirmações acima, destaca-se que as profissionais não acreditam que uma intervenção que ocorra de forma isolada seja o suficiente para promover a aprendizagem, a autonomia e a permanência dos estudantes com deficiência na Educação Superior. As professoras enfatizaram que é preciso uma rede de apoio entre os diversos profissionais que atuam diretamente com esses alunos, principalmente o envolvimento dos professores da sala regular neste processo.

Dessa forma, as ações da Educação Especial almejam garantir, a partir da aprendizagem dos estudantes com deficiência, a participação, a permanência e a conclusão de seus cursos na instituição. De acordo com a política, “na Educação Superior, a Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes”. (BRASIL, 2008. p 12). Em relação à permanência, as professoras destacam que:

*[...] é preciso pensar nos alunos dentro da instituição mas para além do acesso que hoje a reserva de vagas já garante. **Precisamos contribuir para a permanência e aprendizagem para que esse aluno consiga se formar.*** (COORDENADORA)

*[...] eu acho que nós conseguimos sim propiciar essas ações de uma forma que esse o aluno consiga colocar em prática no seu dia a dia e isso de certa forma **contribui para a sua permanência na aqui na universidade.*** (PROF. C)

*Eu acredito que deveriam existir mais medidas que toda universidade, **não só os profissionais que atuam no atendimento educacional especializado deveriam pensar nessa permanência e incluir esse estudante a partir da singularidade.*** (PROF. D)

Conforme o discurso das professoras, as ações desenvolvidas no contexto do AEE contribuem para a permanência dos estudantes na instituição. De acordo com a Prof. C, ainda se faz necessário que todos os servidores se envolvam neste processo de inclusão buscando desenvolver ações colaborativas que auxiliem na permanência e

conclusão desses estudantes. Portanto, compreende-se que o processo de inclusão na Educação Superior ainda enfrenta muitos desafios, mas diante das falas das professoras é visível que as profissionais vêm desenvolvendo práticas pedagógicas que ofereçam o suporte necessário ao processo formativo dos alunos, através da constituição de uma rede de apoio para esses estudantes e seus professores.

Percebe-se que o núcleo e as ações desenvolvidas neste espaço por suas colaboradoras intencionam efetivar os processos de inclusão através de um trabalho contínuo, cooperativo, colaborativo e de constituição de uma rede de suporte que viabilize o percurso acadêmico dos estudantes. Para que isso ocorra é preciso que os professores passem a olhar para os seus alunos além da deficiência, considerando-os como sujeitos da aprendizagem. Portanto, faz-se necessário que os docentes proponham práticas pedagógicas acessíveis que respeitem as subjetividades de cada um e contemplem as necessidades de todos os alunos da turma, preparando-os para serem profissionais capacitados para atuar na sociedade.

## **8. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo surge a partir das inquietações da pesquisadora que motiva a necessidade de problematizar acerca de como o Núcleo de Acessibilidade/CAEd/UFSM organiza e oferta o Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior. Para movimentar a investigação e, por ora, sanar essas inquietações, elencou-se como objetivo principal compreender o Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvido no contexto do Núcleo de Acessibilidade/CAEd na intenção de garantir permanência, aprendizagem e integralização curricular na Universidade Federal de Santa Maria/RS. As considerações finais não têm a pretensão de concluir ou esgotar as reflexões, mas potencializar novas possibilidades de investigações neste contexto e sobre o tema. Dessa forma, deixa-se espaço para a continuidade e para possíveis retomadas das discussões.

Durante a construção desse trabalho, transitamos por diversos contextos e apresentamos brevemente alguns marcos históricos que compõem os serviços da Educação Especial e sua atuação em diferentes contextos e níveis de ensino. Abordamos, também, aspectos acerca da formação e prática pedagógica dos



professores do Ensino Superior. Esses estudos e movimentos investigativos ampliaram nosso entendimento e compreensão sobre o tema.

A condução da investigação tornou-se um desafio, principalmente porque fomos atravessados por uma situação atípica e inusitada em função da pandemia da COVID-19. Assim, necessitamos de uma reorganização e de uma adaptação ao que se apresentava, para, assim, darmos seguimento a vida e as atividades profissionais acadêmicas como essa produção. Neste processo, fomos tomados por um misto de sentimentos (expectativa, ansiedade, surpresa, angústia), mas ao final desse processo podemos dizer que foi um desafio prazeroso e muito potente; permeado por muitas dificuldades que trouxeram ricas experiências e foram de grande valia para o nosso engrandecimento pessoal e profissional.

Neste cenário tão atípico demos sequência ao trabalho e realizamos as entrevistas com as sete participantes da pesquisa via *skype* para, a partir de seus discursos, realizarmos as análises que sustentaram essa investigação. O referencial teórico que sustentou o estudo foi apoiado nos autores Tardif, Honnef e Maturana, e nos ajudou a pensar e movimentar valiosas fontes de reflexões acerca dos eixos temáticos trabalhados, oportunizando novas descobertas e aprendizagens. Além disso, tivemos a oportunidade de conhecer o Núcleo de Acessibilidade/CAEd/UFSM, contexto em que se desenvolveu a pesquisa; além de analisar como são organizadas as práticas pedagógicas na instituição - na intenção de contribuir com o processo de inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Superior - através do discurso das professoras oportunizando, além de acesso, participação, aprendizagem e conclusão de seu processo formativo.

As categorias de análise foram organizadas a partir de três eixos, sendo investigada, primeiramente, a categoria acerca da formação das professoras em nível de graduação e pós-graduação - considerando a importância do processo formativo para atuar no Atendimento Educacional Especializado a fim de desenvolver práticas acessíveis que colaborem com a autonomia e independência dos estudantes com deficiência na Educação Superior. E, posteriormente, em segundo lugar, voltando o nosso olhar para o Núcleo de Acessibilidade, analisando a configuração dos serviços e atuação das professoras que desenvolvem as ações propostas aos estudantes com deficiência na instituição.

Ao analisarmos o discurso das professoras, certificamo-nos de que o setor desenvolve diversas ações que envolvem desde o acompanhamento individual aos

estudantes com deficiência - até promover ações que contribuam para o processo formativo dos professores da sala regular através da proposta de minicursos com diversas temáticas sobre deficiências e orientações didáticas-pedagógicas aos professores.

Na terceira e última categoria, dialogamos sobre o AEE e suas contribuições para o processo de inclusão dos estudantes na Educação Superior. Nesta categoria, abordamos sobre as ações desenvolvidas pelas professoras no contexto do AEE, bem como todas as práticas produzidas neste contexto com a intenção de contribuir para garantir, além do acesso que a política já garante, a aprendizagem, participação e conclusão dos cursos pelos estudantes com deficiência.

Cabe ressaltar que as profissionais compreendem que ainda há muito o que se fazer para se atingir todas as orientações políticas destinadas a esse público para garantir-lhes a permanência, participação, aprendizagem e conclusão de seus cursos; destacando-se que as referidas ações são ofertadas na intenção de diminuir essas lacunas que se encontram entre as normativas, as orientações legais e a atuação profissional pensando em uma educação igualitária para todos os estudantes.

Para concluir as análises, destaca-se ainda a importância de todas essas ações do setor tendo em vista que a UFSM é considerada pioneira na construção e garantia da proposta de educação inclusiva pelo fato de instituir programas de inclusão social e contemplar a diversidade dos estudantes a partir de diferentes formas de ingresso, como as ações afirmativas, o que faz com que a instituição seja reconhecida e utilizada como referência para outras IES.

Desse modo, pode-se concluir que as práticas do Atendimento Educacional Especializado, desenvolvidas pelas profissionais que atuam no contexto do Núcleo de Acessibilidade/CAEd, vão desde o atendimento individualizado ao estudante, a partir do trabalho que envolve a organização de cronogramas com rotinas e técnicas de estudo, até a interpretação e a construção de textos acadêmicos; além de momentos de formação a partir de palestras e minicursos para os servidores visando acessibilidade atitudinal, comunicacional e metodológica, sempre na intenção de garantir permanência, aprendizagem e integralização curricular dos alunos em processo de inclusão na UFSM.

Enfim, os achados deste estudo permitem-nos acreditar em um futuro mais democrático no que tange a formação dos estudantes com deficiência nos níveis mais elevados de ensino. Conclui-se esse movimento investigativo destacando a importância

das ações desenvolvidas no Núcleo de Acessibilidade/CAEd/UFSM para o processo formativo dos estudantes com deficiência, acreditando no compromisso coletivo diante da aprendizagem de todos os alunos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce Barros. Ensaios pedagógicos. **Educação Inclusiva: Direitos a Diversidade**. Brasília: MEC/SEE, 2007.

ANACHE, Alexandra Ayach; MACIEL, Carina Elisabeth; **A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras**. Educar em Revista, núm. 3, Outubro-Dezembro, 2017, pp. 71-86 Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155058910007> Acesso em: 16 Set. 2019.

ANACHE, Ayach, Alexandra; ROVETTO, Sabrina Stella, Maris; OLIVEIRA, Regiane Alves. **Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior**. Revista Educação Especial, vol. 27, núm. 49, mayo-agosto, 2014, pp. 299-311 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313131528003>>. Acesso em: 16 Set. 2019.

ARANHA, M.F.S. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ARAGÃO, Selma Regina. **Direitos Humanos: do mundo antigo ao Brasil de todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

ARAUJO, Eliana Rodrigues, MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira. **Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional**. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Número Especial, 2018: 57-66. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Natal – RN – Brasil. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/046> . Acesso em: 16 Set. 2019.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Diário Oficial da União. Lei nº 13.409/2016**, 29 de dezembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Diário Oficial da União. Lei nº 12.711/2012**, 29 de Agosto de 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto 3.298 de 20 de Dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília. MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência**. Lei nº 13.146/15. 6 de Julho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.976, de 4 de abril de 2013.** Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 21 Out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional da Educação Especial na perspectiva Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008a. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05) Acesso em: 14 Nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Programa Incluir. **Documento Orientador Programa Incluir Acessibilidade na Educação Superior** SECADI/SESu-2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 18 Dez. 2010.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo.** Edições 70. São Paulo, 2011.

BAPTISTA, Cláudio. R. SILVA, Mayara. C. **Formação Cotidiano(s) e Educação Especial.** Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.5, n.13, p.31-46, maio/ago. 2015.

BATISTA, Lázaro; NASCIMENTO, Erasmo Henrique. **A deficiência vai à universidade: perspectivas e entraves do processo inclusivo na educação superior brasileira.** Educação Unisinos, vol. 22, núm. 2, Abril-Junho, 2018, pp. 120-127 Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449657611001> Acesso em: 16 Set. 2019.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras.** Educar em Revista, núm. 3, Outubro-Dezembro, 2017, pp. 55-70 Setor de Educação da

Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155058910006> Acesso em: 16 Set. 2019.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Práticas Educativas: Ensino Colaborativo**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Vol. 12.

CANDIDO, Eliane Aparecida Piza.; NASCIMENTO, Claudia Regina Siena; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. **Acessibilidade na educação superior também envolve o trabalho pedagógico**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 2, p.1017-1033, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268129556.pdf> Acesso em: 23 Dez. 2021.

CORREIA, L.M. **Princípios gerais para a construção de uma escola contemporânea**. In: CORREIA, L. M. (Ed.). Inclusão e Necessidades. Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto Editora, 2008.

CORREIA, G. B. **Deficiência. Conhecimento e aprendizagem**: Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. DAMIANI, Magda Floriana. SELAU, Bento; **Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos?** Acta Scientiarum. Education, vol. 39, núm. 4, Outubro-Dezembro, 2017, pp. 431-440 Editora da Universidade Estadual de Maringá – EDUEM Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303352894009>> Acesso em: 16 Set. 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAS, Cláudia, R. **A Normalidade: conceito de quantas faces?** Revista Educação Especial, Santa Maria, v.25, n.44, set.dez. 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução a Pesquisa Qualitativa**. Trad. Joice Elias Costas, 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, Bernadete, A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Editora Autores, 1997.

\_\_\_\_\_. Bernadete, A. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERREIRO, Elaine Maria, B. R. **A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência.** Revista Educação Especial, vol. 25, núm. 43, mayo-agosto, 2012, pp. 217-232 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria. Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127405004> Acesso em: 16 Set. 2019.

GUENTHER, Carlos Feitos, A. **Experiência e Práticas docentes: Diálogos Pertinentes.** Revista Digital. Buenos Aires n. 150, Novembro de 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd150/experiencia-e-pratica-docente-dialogos-pertinentes.htm> Acesso em: 15 Out. 2020

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado:** a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7047/HONNEF%2C%20CLAUCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 23 Dez. 2020.

LOUZADA Fernando Mazzilli, MACEDO, Lino, SANTOS, Daniel. **Funções executivas e desenvolvimento infantil:** habilidades necessárias para a autonomia: estudo III/ organização Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância. São Paulo Brasil. 2016.

MARTINS, Diléia Aparecida; LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA Cristina Broglia Feitosa. **Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 23, núm. 89, outubro-diciembre, 2015, pp. 984-1014 Fundação Cesgranrio Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399542696009>. Acesso em: 16 Set. 2019.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. (2011). **A visão de licenciados sobre a formação inicial com vista à atuação com a diversidade de alunos.** In: Caiado, Kátia Regina Moreno; Jesus, Denise Meyrelles de; Baptista. Claudio Roberto. (orgs). (2011). Professores e Educação. Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação.

MATURANA, Humberto. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

\_\_\_\_\_, Humberto. R; VARELA, Francisco, J. **A árvore do conhecimento:** As bases biológicas da compreensão humana. São Paulo. Palas Athena, 2001.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

MICHELS, M. H. **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar.** Rev. Bras. Educ., Dez, vol.11, no.33, p.406-423, 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 20 Jan. 2021.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais.** Editora: Artmed, São Paulo, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **Fase exploratória da pesquisa.** In: MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: Pesquisa social qualitativa em Saúde. 8. Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento [org.]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NUNES, V. L. M.; MAGALHÃES, C. M. **Gestão Social na Educação para Pessoas com Deficiência.** HOLOS, vol. 8, 2016, pp. 355-365 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Natal, Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481554883028>> Acesso em: 16 Set. 2019.

PAVÃO, Silvia Maria, O, POZOBON, Luciane, L. SILUK, Ana Cláudia, P. **Atendimento Educacional Especializado: processos de aprendizagem na universidade.** Santa Maria, UFSM, CE. 2014.

PAVÃO, S. M. de O. SILUK, A. C. S. FIORIN. B. P. A. **Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Superior.** In: PAVÃO, S. de O. (Org.) Ações de atenção à aprendizagem no Ensino Superior. Santa Maria: Laboratório de Pesq. e Doc. – CE, UFSM, p. 195-205, 2015.

POZOBON, Luciane Leoratto (org.). **Apoio estudantil: reflexões sobre o ingresso e permanência no ensino superior.** Santa Maria: UFSM, 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 002/2018. **Regula as formas de ingresso aos Cursos de Graduação e Ações Afirmativas correlatas da Universidade Federal de Santa Maria.** Santa Maria: UFSM, 2018.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa.** São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, n.25, jan.-abr./2004.

SOUZA, Ana Maria Martins de. **A Mediação Como Princípio Educacional.** Senac, São Paulo, 2004.



TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **M. Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, C.B, **O Professor como agente principal da mudança de sua prática pedagógica**. São Paulo: 2010

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFSM, Resolução n ° 011/2007. **Institui programa de ações afirmativas de inclusão social e racial**, Santa Maria: UFSM, 2007.

\_\_\_\_\_. **Memorando Circular n° 749/2019** – Núcleo de Acessibilidade. UFSM.

\_\_\_\_\_. **Resolução n° 019/2016**. Aprova a Criação da Coordenadoria de Ações Educacionais da UFSM como Órgão Executivo da Administração Superior diretamente subordinada ao Gabinete do Reitor e Institui seu Regulamento Interno. Santa Maria: UFSM, 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução n° 002/2018**. Regula as formas de ingresso aos Cursos de Graduação e Ações Afirmativas correlatas da Universidade Federal de Santa Maria e revoga a Resolução n. 011/07. Santa Maria: UFSM, 2018.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual do Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico Raciais e Indígenas** In. Relatório Anual de Ações Educacionais (Acessibilidade e Anima). Santa Maria: UFSM, 2016. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/nucleo-de-acessibilidade/>> Acesso em: 19 Jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual do Núcleo de Acessibilidade**. In. Relatório Anual de Ações Educacionais. (Acessibilidade e Anima). Santa Maria: UFSM, 2018. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/nucleo-de-acessibilidade/>>. Acesso em: 03 Mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual do Núcleo de Acessibilidade**. In. Relatório Anual de Ações Educacionais (Acessibilidade e Anima). Santa Maria: UFSM, 2019. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/nucleo-de-acessibilidade/>> Acesso em: 26 Agost. 2020.

\_\_\_\_\_. **Relatório anual do Núcleo de Apoio a Aprendizagem (ÂNIMA)**. In. Relatório Anual de Ações Educacionais (Acessibilidade e Anima). Santa Maria: UFSM, 2019. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/nucleo-de-acessibilidade/>> Acesso em: 15 Jul. 2020.

VALENTINI, C. B. **Inclusão no Ensino Superior**: especificidades da prática docente com estudantes surdos. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012.

WELLAUSEN Vieira, Nara Joyce. **Identificação pela provisão**: uma estratégia para a identificação das altas habilidades/superdotação em adultos? Revista Educação Especial, vol. 27, núm. 50, septiembre-diciembre, 2014, pp. 699-711 Universidade Federal de Santa Maria Santa, Brasil.

## APÊNDICES

APÊNDICE A - roteiro de entrevista professoras de educação especial núcleo de acessibilidade



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO

**Prezada Professora de Educação Especial, Bolsista Colaboradora do Núcleo de Acessibilidade CAEd/UFSM.**

**Estou realizando uma pesquisa como parte da Dissertação de Mestrado para conclusão de curso de Mestrado em Educação/UFSM. Peço a sua colaboração a fim de concretizar a realização da pesquisa como possibilidade de melhor pensar sobre a educação e os processos de inclusão na Educação Superior.**

#### **Roteiro Entrevista Semiestruturada**

- 1- Nome:
- 2- Formação inicial (Graduação), instituição formadora e ano de Conclusão?
- 3- Pós-Graduação: Instituição formadora e Ano de Conclusão?
- 4- Fale um pouco de suas experiências profissionais e quanto tempo atuando nesses espaços? E o tempo de atuação no Núcleo de Acessibilidade /CAEd/UFSM?
- 5- Quais são as suas ações e como você desenvolve o seu trabalho no Núcleo de Acessibilidade? Descreva como era a sua rotina com os estudantes e professores?
- 6- Quais as principais ações realizadas no AEE com os alunos que atendeu no Núcleo de Acessibilidade?
- 7- Na sua avaliação, quais os efeitos das ações realizadas no AEE nos processos de inclusão (Acesso, Permanência e Aprendizagem dos estudantes na Educação Superior?

Desde já agradeço a disponibilidade e compreensão.

Atenciosamente;  
Daiane Pereira

## APÊNDICE B - roteiro de entrevista coordenadora do núcleo de acessibilidade



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**Prezada Professora de Educação Especial, Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade CAEd/UFSM.**

**Estou realizando uma pesquisa como parte da Dissertação de Mestrado para conclusão de curso de Mestrado em Educação/UFSM. Peço a sua colaboração a fim de concretizar a realização da pesquisa como possibilidade de melhor pensar sobre a educação e os processos de inclusão na Educação Superior.**

**Roteiro de Entrevista Semiestruturada**

- 1- Nome:
- 2- Formação inicial (Graduação), instituição formadora e ano de Conclusão?
- 3- Pós-Graduação, instituição formadora e ano de Conclusão?
- 4- Quanto tempo de atuação profissional? Descreva quais foram os outros espaços que atuou como professora de Educação Especial?
- 5- Quando assumiu a gestão no Núcleo de Acessibilidade/CAEd/UFSM, como vem sendo as experiências de gestão neste núcleo. Quais foram e como se organizavam as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade/CAEd/UFSM na sua gestão?
- 6- Dentre as ações descritas quais considera mais significativas para o processo de inclusão na Educação Superior?
- 7- Na sua avaliação, quais os efeitos da Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado-AEE nos processos de inclusão (Acesso, Permanência e Aprendizagem dos estudantes na Educação Superior?

Desde já agradeço a disponibilidade e compreensão.  
Atenciosamente;  
Daiane Pereira

## APÊNDICE C -termo de consentimento livre e esclarecido

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Título do estudo: Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior: Ações do Núcleo de Acessibilidade da UFSM.

Pesquisador responsável: Fabiane Romano de Souza Bridi e Daiane Flores Pereira

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-8010. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3240, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Núcleo de Acessibilidade - CAED/UFSM

Nós, Fabiane Romano de Souza Bridi e Daiane Flores Pereira, responsáveis pela pesquisa intitulada **"Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior: Ações do Núcleo de Acessibilidade da UFSM"**, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa tem como objetivo principal: *Compreender como as práticas do Atendimento Educacional Especializado- AEE desenvolvidas no contexto do Núcleo de Acessibilidade se articulam com o percurso acadêmico dos estudantes com deficiência na intenção de garantir permanência, aprendizagem e integralização curricular na Universidade Federal de Santa Maria/RS.* Este objetivo geral ramifica-se nos seguintes objetivos específicos: Compreender como se organizam os serviços no AEE; no contexto do Núcleo de Acessibilidade; Conhecer os diferentes serviços ofertados no núcleo de acessibilidade a esses estudantes com deficiência na Educação Superior; Analisar como as práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE no Núcleo de Acessibilidade, permeiam as propostas curriculares dos cursos de graduação da UFSM;

Pretende realizar entrevistas com as responsáveis pelo setor bem como, aplicar questionários para as bolsistas da pós-graduação atuaram no ano de 2018 com os estudantes com deficiência desenvolvendo o Atendimento Educacional Especializado. Além desses movimentos para produção de dados pretende-se analisar os documentos (memorandos) os quais são encaminhados as coordenações dos cursos com a intenção de orientar os professores referentes às necessidades de adaptações para atuarem com esses estudantes.

Durante esses procedimentos é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: os riscos podem ser possíveis constrangimentos ao terem suas práticas pedagógicas compartilhadas com demais colegas e pesquisadoras. Caso o participante tenha gastos quanto a locomoção para responder a pesquisa, os mesmos serão ressarcidos. Os benefícios que esperamos com a pesquisa é uma ressignificação das práticas pedagógicas em educação especial e no ensino comum frente a inclusão escolar, com o objetivo de possibilitar um currículo acessível a todos os alunos.

No decorrer de 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.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada inicialmente pela pesquisadora, que segundo o aporte teórico orientará sobre suas dúvidas ou problemas que possam ter sido ocasionados pela pesquisa e poderá por meio de encaminhamento e acompanhamento de um psicólogo da Instituição, que visará esclarecer e minimizar tais conflitos.

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. A pesquisa seguirá todas as diretrizes e normas regulamentadoras pela instituição pesquisada e, ainda atender aos fundamentos éticos e científicos exigidos na Resolução de nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não



ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

#### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar 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

*Fidone Bredt*

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local,

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D. autorização institucional

**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável por

\_\_\_\_\_ da UFSM, autorizo a realização do estudo

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

a ser conduzido pelas pesquisadoras \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O estudo só poderá ser realizado se aprovado pelo Comitê de Ética em  
Pesquisa com Seres Humanos.

Santa Maria, \_\_\_\_\_ de Novembro de 2019.

\_\_\_\_\_

Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade/CAED/UFSM.